Políticas curriculares

ANEP | CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

ANEP
ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PUBLICA

Políticas curriculares

2019

ANEP | CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL | CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA | CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA | CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL | CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

AUTORIDADES

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

Consejo de Educación Inicial y Primaria
DIRECTORA GENERAL / Mag. Irupé Buzzetti
CONSEJERO / Mtro. Héctor Florit
CONSEJERO / Mtro. Pablo Caggiani

Consejo de Educación Secundaria
DIRECTORA GENERAL / Prof. Ana Olivera
CONSEJERO / Prof. Javier Landoni Seijas
CONSEJERO / Prof. Carlos Rivero

Consejo de Educación Técnico Profesional
DIRECTORA GENERAL / Ing. Agr. Nilsa Pérez
CONSEJERO / Mtro. Téc. Miguel Venturiello
CONSEJERO / Mtro. Téc. Freddy Amaro

Consejo de Formación en Educación
DIRECTORA GENERAL / Mag. Ana María Lopater
CONSEJERA / Mag. María Dibarboure
CONSEJERO / Mtro. Luis Garibaldi
CONSEJERO DOCENTE / Prof. Rosana Cortazzo Fynn
CONSEJERO ESTUDIANTIL / Br. Fernanda Leguízamo

Contenido

Introducción 11

Escenarios curriculares 13

El marco curricular de la ANEP 13

Las progresiones de aprendizaje: un insumo para la enseñanza 16

La evaluación formativa en línea 18

Regímenes académicos: 21

Los reglamentos de pasaje de grado de la educación media 21

La promoción y la repetición 23

La validación de saberes y la acreditación de ciclos: Acredita CB 26

Síntesis 27

Proyección 29

Bibliografía 33

Introducción

A lo largo de este último quinquenio (2015-2019) la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha impulsado y sostenido una intensa agenda de trabajo en torno a la cuestión curricular. Esta agenda se ha desarrollado conforme a los lineamientos definidos al inicio de esta gestión, bajo la idea de desarrollar y promover «políticas de mejoramiento curricular» orientadas a la «mejora de los aprendizajes» en el marco de una «educación de calidad» (ANEP, 2015).

Para dar cumplimiento a los principios y fines generales dispuestos por la Ley General de Educación 18.437, la ANEP se ha fijado como objetivo el trabajo sobre lo curricular partiendo de considerar como fundamentales la «centralidad del estudiante» en las prácticas educativas y el cuidado de las «trayectorias escolares», con la finalidad de garantizar el derecho a la educación.

De acuerdo con Terigi,

> La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos (Terigi, 2009:21).

Hacer efectivo el derecho a la educación no consiste, entonces, únicamente en viabilizar el acceso ni tener disponible una estructura con propuestas educativas más o menos razonables, diversas, e incluso alineadas. Sobre todo supone asumir la educabilidad de los sujetos, independientemente de sus condiciones de origen, y así asegurar que todos, según sus necesidades y posibilidades, se apropien de conocimientos social, cultural y productivamente relevantes permitiendo los recorridos en el sistema educativo que fortalezcan los aprendizajes. Se trata así de contribuir a la democratización de la educación. Tal como lo señala Rosa María Torres:

> Democratizar la educación es, esencialmente, democratizar el aprendizaje. Democratizar el aprendizaje implica no solo asegurar una educación y una formación/capacitación de buena calidad para todos y todas, sino además asegurar condiciones básicas de vida que permitan a las personas aprovechar las oportunidades de aprendizaje y poner en práctica los conocimientos y competencias adquiridas, es decir, hacer efectivo su derecho a la educación (Torres, 2006:21).

En este sentido, hacer efectivo el derecho a la educación implica reconocer la diversidad en los modos en los que los sujetos aprenden y los ritmos subjetivos en relación con el aprendizaje. Las orientaciones de política educativa convocan a revisar las condiciones institucionales que dispone el sistema educativo a los efectos de que los estudiantes accedan, recorran y completen los distintos tramos que conforman la educación obligatoria. Entre otros efectos, estas orientaciones repercuten directamente sobre la manera de entender y de pensar *lo curricular*, ya que con ellas se tensionan las dinámicas de funcionamiento que, ancladas en la normatividad escolar, impregnan el accionar de los actores en el seno de las instituciones. Básicamente estas buscan interpelar las relaciones entre las prácticas de enseñanza, el currículo, los aprendizajes, las modalidades de evaluación y los mecanismos de acreditación de los ciclos educativos, sosteniendo una visión donde prevalece la idea de que los estudiantes efectivamente son sujetos de derecho.

En este marco, el impulso de una política curricular significa avanzar en la expresión real de los principios democráticos que lideran y dan sostén a la educación en nuestro país, los históricos y aquellos definidos a partir de la Ley General de Educación. La democracia en/por/de/para/la educación se reconoce junto a otros principios, el de laicidad, obligatoriedad, gratuidad, participación, autonomía, diversidad, libertad de enseñanza y de cátedra. El camino en torno a este tejido de principios ha implicado en los últimos años, la resignificación de normas, prácticas, relaciones, formas de organización, aun cuando ha supuesto necesarias contradicciones.

La definición de una política curricular supone la asunción de estos principios que se articulan en torno a un proyecto político educativo (De Alba, 1991) junto a un conjunto de decisiones que lo viabilizan en acciones. Se trata de un abanico de acciones y prácticas institucionales que conforman un tejido complejo e interrelacionado aunque muchas veces aparecen disociadas o sin aparente vinculación. Los saberes están en juego plasmando a su vez supuestos epistemológicos que sostienen las diferentes dimensiones y escenarios de lo curricular que trascienden a cada Consejo que integra la ANEP.

Una primera parte de este proceso de definición de una política curricular en clave ANEP se expresa en el documento del Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). El proceso de trabajo impulsado a partir de la elaboración de ese marco, involucró los escenarios curriculares vinculados a los conocimientos objeto de enseñanza y de aprendizaje: la elaboración de progresiones de aprendizaje en sintonía con la promoción de una perspectiva formativa de la evaluación así como el trabajo en torno a los regímenes académicos de la educación media, aunque centrado en los reglamentos de pasaje de grado y los dispositivos de acreditación de los ciclos educativos.

Escenarios curriculares

Por *escenarios curriculares* se entiende a aquellos lugares en los que la especificidad educativa adquiere expresión: sentidos y saberes propuestos, organizados, normados en dispositivos curriculares, que dan forma a las acciones educativas, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la acreditación de la formación. Así, haciendo un recorrido de ida y vuelta, considerando analizar la expresión de principios y ejes orientadores en la enseñanza y en el aprendizaje, el foco de atención de la política ha estado centrado en acordar una propuesta curricular común para toda la ANEP. El conjunto de dispositivos que se presentan a continuación son la traducción de esta voluntad política que ha caracterizado a este Consejo de avanzar hacia la definición de políticas en clave ANEP que buscan trascender una mirada centrada en los Consejos de Educación que atienden a cada nivel en particular. En este sentido las políticas en clave ANEP se expresan en el campo de lo curricular como escenarios curriculares que favorecen la integración de los diferentes niveles, tanto vertical como horizontalmente.

El marco curricular de la ANEP

En el año 2017 y bajo el título *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), una construcción colectiva* se publicó un documento abierto que aspiró a ser enriquecido de manera continua en el diálogo con los lectores, el cruce con las prácticas, las demandas y aspiraciones de los profesionales de la educación, de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

La forma en que fue elaborado este documento, en las que participaron representantes del Consejo Directivo Central de la ANEP, de los Consejos de Educación y de Formación en Educación, de las Asambleas Técnico Docentes y de las Comisiones Descentralizadas, es una muestra de una política que está abierta al diálogo con los actores[1] y al mismo tiempo señala una dirección de una mayor integración de la política curricular.

Las definiciones del MCRN se traducen en avances en la forma de pensar e interpelar las dinámicas de funcionamiento de nuestro sistema educativo. Su formulación con carácter común y nacional, busca alcanzar mayores niveles de coherencia entre los distintos niveles que estructuran el sistema educativo tanto vertical como horizontalmente entre los diferentes tramos y modalidades de la escolaridad y con relación al sentido que debería asumir la obligatoriedad de la educación, fundado en la idea de democratización de la herencia cultural de la humanidad.

En este sentido, el MCRN oficia de referente comprensivo que propicia la mejora en la calidad de las acciones dirigidas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, brindando igualdad de oportunidades y favoreciendo el desarrollo sistémico y sinérgico de las acciones dentro de la educación formal, y en las propuestas educativas coordinadas entre la educación formal y la no formal. En otras palabras, el MCRN hace referencia a «un

1 En este contexto, se desarrollaron foros temáticos específicos con el propósito de generar reflexión e intercambio favoreciendo el debate y la construcción de acuerdos. La participación ciudadana a través del portal institucional de la ANEP, fue complementada con reuniones de trabajo con diferentes colectivos docentes. La implementación de dichas acciones tuvo como sustento la convicción de que la participación fortalece el compromiso, lo cual, contribuye a la generación de las transformaciones que resultan necesarias en nuestro sistema educativo. El proceso contó también con aportes de diversos especialistas.

entramado que pondrá en diálogo lo curricular, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar, los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto, atendiendo también la relación con la comunidad» (ANEP, 2017:19).

El documento propone tres dimensiones de aprendizaje desde una perspectiva ética: una ética del pensamiento, una ética de la ciudadanía y una ética del bienestar. «Estas tres dimensiones constituyen los ejes articuladores del diseño y desarrollo curricular durante el transcurso de la educación obligatoria, lo que implica, entre otras cosas, resignificar el espacio escolar en la perspectiva de construcción de saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos» (Cullen, 1997: 37). De estas tres éticas se deriva un conjunto de «competencias culturalmente densas» que, alejadas de las visiones tecnocráticas hegemónicas, involucran cinco rasgos centrales en su propia concepción: la relación del saber con el hacer y el actuar; la relación de lo individual con lo grupal; la relación de lo estructural con lo contextual, la relación de lo rutinario con lo nuevo y la respuesta ante lo complejo.

Las éticas y las competencias culturalmente densas contribuyen a la definición de un perfil de egreso de la educación obligatoria. El perfil de egreso, como una de las definiciones políticas más importante de la MCRN, permite la articulación curricular de todo el sistema educativo. Desde arriba hacia abajo, el MCRN define además los perfiles de tramo para cada ciclo educativo (referidos al tercer y al sexto año de primaria y tercer año de educación media básica) y finalmente el perfil de egreso (sexto año de educación media superior), el que se entiende como «el conjunto de aprendizajes esperables para todos los estudiantes al finalizar la trayectoria educativa obligatoria» (MCRN: 46). Estos perfiles se estructuran en rasgos generales y rasgos particulares, a saber: habitar e intervenir en la complejidad del mundo, ejercer de manera plena la ciudadanía, emprender y desplegar proyectos personales y colectivos, pensar y actuar creativamente y comunicar y comunicarse.

En este sentido, el MCRN logra vertebrar el sistema curricular, definiendo los aprendizajes fundamentales para todos los estudiantes. Es importante resaltar que estos aprendizajes «no constituyen un *techo* sino una oportunidad abierta para la adquisición de nuevos aprendizajes, de forma acumulativa.» (ANEP, 2017:41). En esta dirección, en el documento se anuncia con cierto énfasis que «el MCRN ofrece la posibilidad de otorgar continuidad, recursividad y sistematicidad, tanto en los procesos de aprendizaje como en las intervenciones de enseñanza a nivel nacional y a lo largo de la etapa de la educación obligatoria» (ANEP, 2017:21).

En función de estos supuestos teóricos, el documento introduce una clave de lectura distinta respecto a cómo se ha interpretado comúnmente la relación entre lo que *se enseña* y lo que *se aprende*. Se sostiene la idea de centrar la mirada sobre los aprendizajes de los estudiantes, aunque lejos de depositar la responsabilidad exclusiva de este acontecimiento sobre quienes aprenden, se reivindica que la institución escolar debe actuar desde una lógica garantista del derecho a la educación y, especialmente, del derecho que todo sujeto tiene a aprender. Esto conlleva ineludiblemente a restituir el valor de la enseñanza como acto intencionado, de los educadores y de los saberes que estos tienen para compartir con sus estudiantes y las comunidades donde todos los días desarrollan su tarea. Se manifiesta que «una perspectiva educativa centrada en los aprendizajes implica considerar el currículo como un proyecto a construir haciendo referencia a las realidades y situaciones locales de partida, así como a las intencionalidades educativas definidas» (ANEP, 2017:35).

Es, de hecho, la consideración del currículo en sus dimensiones histórica y social una de las claves en la que se apoya esta revalorización, al tiempo que se asume a los docentes «sujetos del desarrollo curricular» (De Alba, 1991) y quienes pueden tomar como objeto de reflexión, sus prácticas, su enseñanza y los efectos que producen con la finalidad última de alterar aquello que conduce a refrendar situaciones signadas por desigualdades e injusticias.

Se reconoce así que el MCRN es un elemento fundamental dentro del esquema de la política curricular en tanto intenta conferir racionalidad a las acciones que pueden desplegarse y que efectivamente se

despliegan desde esta esfera. No obstante, este marco curricular no agota la política curricular. En efecto, este, como se indicó antes se asocia a otros documentos, requiere traducirse de modo de materializar su conceptualización, facilitar su asequibilidad y de, además, provocar sinergia, o al menos ensamblaje, con lo existente. Se trata de escenarios de «lo curricular», que tienen significaciones, temporalidades e implicancias distintas: planes de estudio, reglamentos de evaluación y pasaje de grado que se les asocian, instrumentos de evaluación de aprendizajes, materiales o recursos destinados para la enseñanza,[2] progresiones de aprendizaje.

Puntualizando lo indicado en el MCRN sobre la enseñanza, esta supone a la vez que intencionalidad, la generación de «experiencias que favorecen aprendizajes en otros» poniendo en juego conocimientos, contenidos y materiales (MCRN: 26). Se trata de una acción educativa que implica posicionamientos epistemológicos no exentos de eticidad y una mirada sobre el aprendizaje pensado desde la construcción de subjetividad del que aprende junto con otros. El aprendizaje desde la perspectiva del MCRN «supone construcciones personales que habilitan a conocer, comprender y relacionarse con el mundo.» Planteado de este modo, «[...] ocurre durante toda la vida: se constituye mediante múltiples procesos recursivos, individuales y relacionados entre sí, asociados a la interacción con el entorno y con otros» (MCRN: 26).

El mismo documento involucra a «la evaluación como dimensión de los procesos del enseñar y del aprender», especificando que «contribuye y está en función de garantizar el derecho a la educación [...] que permite la atribución del valor y los significados que se establecen por parte de los estudiantes y profesores involucrados en la construcción de conocimiento» (p.27). Esto supone «...conceptualizarla en una perspectiva comprensiva y formativa. En tal sentido, acompaña y retroalimenta en continuidad al proceso educativo en todas sus dimensiones» (p.27). De este modo, se aleja de las tendencias más tradicionales en este campo asociadas a una función de control de los aprendizajes logrados. La perspectiva formativa, no se reduce a la «confrontación entre una performance y objetivos fijados» (De Ketele, 1993; 4) ni se conforma con la función de regulación que prima en la evaluación pronóstica y sumativa (inicio y final del proceso), sino que se propone como actividad durante el proceso de aprendizaje para mejorarlo y asumiendo que «debe garantizar que los medios de la formación correspondan a las características de los alumnos» (De Ketele, 1993: 6).

La interrelación entre las actividades de evaluación y enseñanza, con fuertes lazos pedagógicos y didácticos puede formularse a partir de considerar que la primera «tiene que ver con «juzgar la enseñanza, juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes» Por esto, también incluye a «las relaciones y las implicancias del enseñar y el aprender» (Litwin, 1998; 13).

De esta forma, sería casi imposible ignorar la relación que se establece entre los sujetos (los de la enseñanza y los del aprendizaje) y entre estos y el saber (saber a ser enseñado, objeto de conocimiento, objeto de enseñanza, objeto de aprendizaje) y no reflexionar sobre esta. Es importante subrayar entonces que la perspectiva formativa en la evaluación educativa conlleva desafíos, sobre todo a quienes asumen cotidianamente la tarea de educar. Como indica Camilloni (2004), asumir este enfoque supone volver a pensar las orientaciones didácticas en un sentido que favorezca la construcción de significados por parte de los alumnos, más que la incorporación de saberes dispersos y poco relacionados. Por ende, esto «exige a los profesores conocimientos, dedicación y, particularmente, una actitud de gran generosidad». (Camilloni, 2004:12)

Siendo conscientes de la responsabilidad de la enseñanza sobre los recorridos que implica el aprendizaje, se hacen visibles dos escenarios curriculares abordados por la ANEP, el de las progresiones de aprendizaje y el de la evaluación en línea.

---

2 Se hace referencia a recursos de todo tipo y en distintos soportes, a saber: textos escolares, bibliografía, materiales didácticos, herramientas, aplicaciones y programas informáticos.

Las progresiones de aprendizaje: un insumo para la enseñanza

Las progresiones de aprendizaje son entendidas como aquellas formulaciones que expresan desarrollos de aprendizajes de los estudiantes a través de los recorridos previstos en la educación obligatoria. Estas definiciones tienen implicancia directa en la toma de decisión curricular y los abordajes didácticos. La lógica que subyace en las formulaciones reivindica la centralidad del sujeto que aprende siempre en relación con un conjunto de saberes que se deriva de los distintos campos disciplinares. Así las progresiones, asociadas explícitamente a tramos educativos amplios, buscan trascender la mirada grado a grado, lo cual favorece que se reconozcan modos y ritmos de aprendizaje diferentes.

Posicionarse desde la perspectiva de los aprendizajes y especialmente cómo estos pueden avanzar durante la escolaridad, abona inexorablemente hacia una revisión de la enseñanza, la que se enriquece a su vez desde una perspectiva colaborativa e institucional. Esto supone la intermediación de los saberes que los docentes tienen en permanente construcción, aquellos de la docencia (Pimenta, 1996), en tanto pueden potenciar reflexiones pedagógicas que otorgan complejidad a la enseñanza.

Es importante destacar el significado que se le intenta conferir a las progresiones de aprendizaje en nuestro medio. Distante de visiones tecnicistas,[3] que prevalecen a nivel internacional en el uso de este tipo de documentación curricular y por las que se las identifica con estándares y expectativas de logro, aquí se las concibe desde su carácter formativo, y un insumo clave para pensar la enseñanza. En esta dirección, se puede indicar que las progresiones de aprendizaje expresan el compromiso que el Estado uruguayo asume en cuanto a una distribución justa e igualitaria de los conocimientos de relevancia social y cultural para el ejercicio de la ciudadanía y el pleno desarrollo de los sujetos.

Las progresiones de aprendizaje se formulan sobre la base de concebir una configuración curricular que se compone de dominios agrupados en tres ámbitos, a saber: dominios con énfasis en el desarrollo personal, emocional y social; dominios con énfasis en el desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones, y dominios con énfasis en el conocimiento del mundo físico, social y de la naturaleza. El término dominio refiere a la organización de los saberes en relación con las dimensiones formativas que conllevan los aprendizajes fundamentales definidos en el documento MCRN. Cada dominio da cuenta de un campo de saber que se conforma sobre la base de modos particulares de construcción y validación del conocimiento y de los saberes involucrados en las experiencias de aprendizaje del estudiante.

A su vez, esta perspectiva implica promover otras formas de trabajo colectivo docente. La construcción de las progresiones provoca trascender los conocimientos disciplinares y reformular la relación, muchas veces compartimentada, que el docente sostiene con estos.

En este sentido, el trabajo bajo la coordinación de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) se centró en este periodo y entre el año 2018 y el 2019, en la formulación de las progresiones de aprendizaje en los dominios lingüístico-discursivo y matemático. Esta tarea fue entendida como proceso y como constructo y, dada la relevancia de ambos, se consideró necesario contar con aportes externos a la ANEP[4] en los dominios de referencia y de forma de registrar sugerencias respecto a su formulación y a su vinculación con lo propuesto en el MCRN.

---

3 Desde una perspectiva tecnicista, las progresiones han sido consideradas instrumento de contralor de los aprendizajes e insumo central de las evaluaciones estandarizadas.

4 Se contó con los aportes de tres consultores, dos en el dominio lingüístico (...) y otro en el dominio matemático (...) También con la colaboración de la Dra. Paula Pogré que ha acompañado el proceso de trabajo en su conjunto, promoviendo discusiones y facilitando una mirada convergente respecto de las progresiones de aprendizaje en fase de elaboración.

Pueden reconocerse tres fases del trabajo realizado, a saber: una fase inicial que implicó consensuar definiciones entre los equipos de trabajo de cada dominio, decidir una arquitectura común en relación con los distintos documentos a elaborar, y, consolidar una modalidad de trabajo que combinara producción interna con instancias de socialización-discusión de lo elaborado. Una segunda fase, en la que el foco se centró en ajustar las producciones de cada equipo teniendo en cuenta las recomendaciones de los grupos de consulta. También, en la presentación de un documento que describe las progresiones de aprendizaje, da cuenta del marco conceptual que las sustenta y de ejemplos que las ilustran. En esta fase, se produce un emergente, la formulación de progresiones de aprendizaje en Lengua de Señas Uruguaya (LSU),[5] como nuevo subdominio dentro del dominio lingüístico-discursivo. Los integrantes del equipo en este dominio, entendieron que este trabajo constituye una oportunidad para dar cumplimiento a lo expresado en la Ley General de Educación n.° 18.437 respecto a la educación lingüística.

La tercera y última fase, se promovió una discusión ampliada a partir de los documentos borradores, a los efectos de generar más retroalimentación y de contribuir a su validación y se consultó a equipos de referencia institucional. Los documentos resultantes fueron presentados a los referentes de las direcciones de Planeamiento de los Consejos de Educación y de Formación en Educación y se trabajó en la identificación de vías de implementación de las progresiones propuestas. También se presentaron a los referentes de las Asambleas Técnico-Docente (ATD) de los diferentes subsistemas, con el objetivo de interpretar conjuntamente las implicancias de estos insumos en el sistema. Para efectivizar la discusión, considerando que los intercambios se realizan directamente con los representantes nacionales y luego estos los replican a nivel local, se entendió conveniente desplegar una modalidad de encuentro basado en distintas rondas.

En el último año se avanzó en ensayos de implementación de las progresiones de aprendizaje elaboradas. En este sentido, se han tomado como referente conceptual de los instrumentos de *AcreditaCB*, la prueba destinada a la acreditación de la EMB.[6] Asimismo, como insumo base para orientar la reformulación curricular de la Modalidad de 7°, 8° y 9°.[7] Vale indicar que en 2018 se inició un proceso de revisión de esta propuesta curricular, atendiendo las líneas estratégicas 2015-2019 propuestas por la ANEP con respecto a la universalización de la Educación Media Básica, Este proceso viabiliza la convergencia de varias líneas y objetivos, en particular: la universalización de la EMB, el fortalecimiento de la formación de los docentes, la realización de cambios curriculares y la adecuación de formatos escolares en el medio rural. De esta forma, las progresiones de aprendizaje han sido integradas en la revisión de la propuesta curricular junto con el seguimiento de los proyectos elaborados por las escuelas y de modo que apoyen la introducción o fortalecimiento de estrategias que se despliegan, como el trabajo multigrado y por proyectos.

La formación de los docentes ha sido impulsada a partir del curso «Formación para docentes de Educación Media Rural Modalidad 7°, 8° y 9° años», en dos grandes áreas del conocimiento: Ciencias sociales y Lengua, y Ciencias naturales y Matemática, en una propuesta con tutores y coordinadores de área designados por el CFE. Al tiempo, la DSPE ha promovido la inclusión de las progresiones de aprendizaje en dicha propuesta de formación.

---

5 Para la elaboración del documento en LSU se convocó al Dr. Leonardo Peluso, coordinador de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en Lengua de Señas Uruguaya (TUILSU) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), quien se encargó de formular una propuesta de trabajo ajustada a los avances que se habían realizado en el dominio lingüístico.

6 Sobre esta última se profundiza en el apartado siguiente

7 Respecto al trabajo en la propuesta de EMB de 7°, 8° y 9°, cabe recordar que la DSPE es la referencia institucional de esta y por tanto realiza la coordinación y el acompañamiento de las 52 escuelas en las que se desarrolla encargándose también de articular los diferentes subsistemas que participan.

Como se desprende de lo anterior, la propuesta de educación media de 7°, 8° y 9° constituye una experiencia de relevancia social y adicionalmente una oportunidad para considerar e implementar cambios curriculares y de formas escolares que a su vez den insumos para otras posibles reformulaciones.

La Evaluación Formativa en Línea

La fundamentación del Plan de Presupuesto Nacional 2015-2019, señala la importancia de avanzar en la implementación del sistema de evaluación formativa de modo que se habilite la reflexión en torno a los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

La *Evaluación Formativa en Línea* basa su carácter formativo *en* un instrumento que brinda insumos y promueve la reflexión colectiva de los docentes en torno a nuevas estrategias que mejoren los aprendizajes de los alumnos en cada centro educativo. De este modo, supone colaborar con los docentes y se concreta en dispositivos desarrollados para educación primaria y para educación media.

En educación primaria, el documento *Orientaciones de políticas educativas del CEIP*[8] elaborado para este quinquenio, explícita la importancia de contar con instrumentos de evaluación que promuevan el uso y la reflexión a partir de información relevante para los colectivos docentes. Para ello la articulación entre diferentes actores del sistema ha sido clave para generar convergencia entre los instrumentos de evaluación, los documentos curriculares, la orientación de los supervisores, la formación en servicio y los recursos disponibles.

En 2011 comenzó la aplicación de un ciclo de Evaluaciones Formativas en Línea en Educación Primaria con pruebas de matemática, lectura y ciencias naturales en 3°, 4°, 5° y 6°. Desde ese entonces las pruebas se diseñan y ponen a disposición cada año.

Como se ha mencionado, la Evaluación Formativa en Línea presenta algunos rasgos que la distinguen de otras evaluaciones: la acción formativa como piedra angular del trabajo, la instalación de referentes conceptuales comunes, la devolución de resultados en tiempo real, la promoción de cambios en la gestión de la información y la focalización en aprendizajes fundamentales.

Otro potencial de esta evaluación es contar con actividades comunes a los diferentes grados evaluados que proponen las pruebas. Los resultados de estas actividades pueden ser analizados transversalmente para captar la diversidad de desempeños entre los distintos niveles. Luego de terminado cada ciclo de evaluaciones

---

8 En dicho documento, además de la Evaluaciones en Línea, también se explicitan otras dos propuestas de evaluación: la Evaluación de Lectura, Escritura y Oralidad –LEO- para los alumnos de 2do año y las Evaluaciones Adaptativas -SEA+- para 3ro, 4to, 5to y 6to año. A partir del año 2007 la Inspección Técnica del CEIP y el Departamento de Evaluación de la DIEE trabajan en forma conjunta en el diseño, elaboración y aplicación de pruebas de evaluación, a los efectos de recabar información sobre los aprendizajes de los alumnos. En ese primer año de trabajo conjunto, se propusieron pruebas de lectura y escritura en primer grado de Educación Primaria. El desarrollo de esta nueva modalidad de evaluación tuvo como característica el de ser la primera experiencia de evaluación a nivel de sistema con modalidad de aplicación autónoma, construida a partir de la participación y trabajo articulado de diferentes niveles técnicos del sistema educativo. Paralelamente a este proceso el sistema educativo iniciaba una profunda transformación a través de la universalización del uso de computadoras para los alumnos de Primaria de las escuelas públicas con el desarrollo del Plan Ceibal. Ante esta nueva realidad, surge la posibilidad de realizar las actividades de evaluación usando esta herramienta, y logrando, de esta manera, que se potencien y enriquezcan mutuamente la evaluación y el uso de las XO. Como consecuencia de ello, en el año 2009, se incorpora a la evaluación esta tecnología y se elaboran pruebas de matemática, lectura y ciencias para los alumnos de 2° año de Educación Primaria, que se aplican en línea con las Ceibalitas. La segunda evaluación en línea se realizó en noviembre de 2010. En esta oportunidad se aplicó a los alumnos de 6° año una de las formas de prueba liberada de la Evaluación Nacional de Aprendizajes 2009, y además se propusieron pruebas para los alumnos de 2° año.

se elaboran informes, para cada una de las áreas, que describen las pruebas propuestas, brindan ejemplos de actividades y desarrollan temas relevantes en relación con los conocimientos evaluados.

Estos informes pretenden ser la base para la discusión de las salas docentes que se implementan en las escuelas luego de cada ciclo de evaluación. Si bien no informan sobre resultados globales a nivel nacional, porque su aplicación depende de cada docente y ello implica que los resultados no sean comparables, reportan para cada área de conocimiento evaluada tendencias nacionales de porcentaje de respuesta de cada actividad.

Sin embargo, no alcanza con aplicarlas. Para convertirlas en evaluaciones formativas es necesario avanzar en la interpretación, análisis, reflexión, planificación y devolución. Las pruebas no son formativas *per se*, ni por el tipo de instrumento, ni por el momento del año en que se aplique. Son formativas si después de la aplicación se trabaja con la información que se obtiene. Es por eso que el CEIP destina una sala docente para propiciar ese espacio de reflexión postevaluación en cada centro educativo que no disponga de salas docentes ya previstas. El valor agregado entonces es el análisis de los resultados la interpretación de los errores y los aciertos, pero sobre todo, que estos análisis se realicen de forma colectiva en cada escuela. La importancia radica en poder compartir reflexiones y generar acuerdos a nivel de centro sobre distintos énfasis curriculares y modalidades de trabajo.

En los últimos años la aplicación de las evaluaciones formativas en línea de mitad de ciclo se ha consolidado en las escuelas del país. En cada ciclo se realizan alrededor de 350 000 evaluaciones de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales en un mes. Participan alrededor del 80 % de los estudiantes a partir de la aplicación autónoma que habilitan los docentes.

Para la educación media, las propuestas del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), en sus diferentes modalidades, tienen como principios fundamentales la transversalidad, interdisciplinariedad, contextualización e integralidad. Por su parte, entre las líneas de políticas educativas que el Consejo de Educación Secundaria (CES) propuso para el período 2015-2019 se incluyó la mejora de los aprendizajes, la retención, el fortalecimiento de los itinerarios escolares y de las capacidades pedagógicas de los centros educativos.

El proceso de implementación de Evaluaciones formativas en educación media comenzó en el año 2008 con la aplicación de una prueba en formato papel para la EMB de Educación Secundaria en las áreas de Lengua y Matemática, en varios centros seleccionados por las inspecciones respectivas. Los objetivos planteados en esa oportunidad fueron: fomentar la cultura de la evaluación entre los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favorecer la reflexión colectiva entre pares docentes sobre las prácticas de enseñanza, disponer de información confiable sobre el desempeño de los estudiantes en Matemática y en Escritura (a nivel de los centros, tanto por grupo, como por grado) y proporcionar materiales de trabajo elaborados con base en acuerdos. Esta experiencia se repitió al año siguiente ampliando el número de centros seleccionados. Los resultados fueron analizados colectivamente en cada centro educativo y cada director elevó un informe a las inspecciones de Matemática e Idioma Español.

En 2012, a partir de la conformación de un espacio de intercambio con inspectores del CES y del CETP, se elaboraron pruebas de Matemática que se aplicaron en línea a estudiantes de EMB. Al tratarse de la primera experiencia de evaluación en línea en Educación Media se circunscribió a una muestra de centros que aplicaron la prueba en forma voluntaria en 174 grupos entre liceos y escuelas técnicas, 2149 alumnos del CES, 735 del CETP y 415 de instituciones privadas.

En el año 2013 se creó un Grupo de trabajo conformado por representantes del CEIP, CETP, CES, CFE-IPES, CODICEN (DSPE- DIEE), con la finalidad de desarrollar un Plan de trabajo para 2013-2014, en relación a la implementación de evaluación en línea en los niveles de 3° a 3°. A partir de las instancias de encuentro e intercam-

bio, los representantes de los Consejos de Educación realizaron sus aportes a la reflexión sobre la temática y acordaron realizar un ciclo de evaluaciones formativas en línea en al año 2014. Esta evaluación se aplicó desde tercer año de Educación Primaria hasta tercer año de Educación Media en Matemática, Lectura y Ciencias Naturales.

Durante 2015 no se aplicaron pruebas en línea en la educación media. En el año 2016, al inicio del año lectivo, se ofreció una propuesta de evaluación formativa en línea de carácter diagnóstico, para complementar lo realizado por cada docente y brindar una herramienta común para la discusión entre el colectivo docente del centro. Esta propuesta fue diseñada por los equipos de docentes de DIEE-DSPE CODICEN y los Inspectores del CES y del CETP de las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias Naturales. Ese año se aplicaron 2823 pruebas.

En 2017 se acordó poner a disposición de los docentes de educación media una propuesta diagnóstica que estuvo integrada por 30 actividades para cada grado: 10 de Ciencias Naturales, 10 de Lectura y 10 de Matemática. En relación con la cantidad de aplicaciones de la prueba, hubo un aumento muy significativo con respecto al año anterior, ya que se realizaron más de 90 000 pruebas. Si bien el nivel de participación no fue universal, para una propuesta voluntaria, se consideró una experiencia exitosa.

En 2018 y en el marco de dar impulso a la evaluación formativa en educación media, se diseñaron pruebas diagnósticas para primero, segundo y tercero de CES y CETP. Esta experiencia superó la iniciativa del 2017. En lugar de tres pruebas, una por área, o una propuesta concatenada de las tres áreas para cada grado, se propuso una única prueba por grado que hizo foco en: Lectura, Matemática y Ciencias naturales, con actividades contextualizadas e integradas a partir de un hilo conductor temático: *estilos de vida saludable*. La realizaron aproximadamente 55 000 estudiantes, siendo mayor la participación relativa en el CETP que en el CES.

En el año 2019 se diseñó una única prueba por grado (1°, 2° y 3°) que hizo foco en las tres áreas en las que se han centrado las pruebas anteriores: Lectura, Matemática y Ciencias Naturales, con actividades contextualizadas e integradas a partir de un hilo conductor temático: *educación ambiental*.

En todos los ciclos de evaluación la mayoría de las actividades de las pruebas son de opción múltiple; el alumno selecciona su respuesta entre cuatro opciones posibles de las que solo una es correcta. No obstante, generalmente se han incluido actividades abiertas, que son corregidas por los docentes. Estas pruebas incluyen un conjunto de actividades transversales comunes a los tres grados de la EMB, y algunas comunes a dos grados. Esto permite al equipo docente de cada centro educativo observar la progresión, si la hubiere, de las respuestas de los estudiantes a través de los tres grados.

Al resolver las actividades los estudiantes desarrollan sus conocimientos y, a partir de las respuestas seleccionadas, el docente puede inferir concepciones, modelos implícitos y trabajar a partir de ellos. Esto posibilita que los estudiantes reflexionen sobre sus producciones, las analicen con sus pares, intercambiando puntos de vistas y estrategias de resolución, vinculando los conocimientos abordados en las actividades de prueba con la cotidianeidad y con los contenidos curriculares trabajados en el aula.

Por otra parte, proponer una evaluación integrada que aborde conocimientos no siempre exclusivos de una asignatura en particular y habilidades transversales a todas las áreas disciplinares, fomenta la idea de que los aprendizajes de los alumnos pueden ser trabajados por todos los profesores, más allá de una asignatura en particular.

Regímenes académicos

La definición acerca del currículo (Frigerio, 1995) se asocia generalmente con los documentos de los planes de estudio y la normativa que los acompaña. La trayectoria educativa queda regulada en estos planes de estudio mientras otras disposiciones los complementan con lo que algunos investigadores han comenzado a estudiar como *régimen académico* (Camilloni, 1991; Baquero et al., 2012, Rivas, 2015).

Con esta categoría se consideran una serie de reglas y disposiciones en torno a condiciones de cursada entre las que se cuentan aquellas relativas a la asistencia, la calificación de la evaluación, la promoción de grados, la acreditación de ciclos y en ocasiones otras relativas a la convivencia. En este sentido, Baquero et al (2012) indican que

> Entendemos por régimen académico al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos (Baquero et al., 2012: 5).

La evaluación aparece asociada casi siempre de forma implícita, englobando en ella al resto de los asuntos que conforman dicho régimen. Dicho de otra forma, este conjunto de regulaciones a las que Rivas (2015) refiere como «*reglas de juego para el aprendizaje*», aparecen casi naturalizadas en vinculación con la evaluación, aunque no son reductibles a ella. Por el contrario, considerando las implicancias de estas reglas de juego en la escolarización, comienza a ser necesario atender a sus lógicas y sus efectos. En este sentido, Rivas (2015) afirma que estos regímenes «están estrechamente vinculados con la evaluación de los alumnos y evidentemente, con la enseñanza [...] los regímenes académicos tratan acerca de la distribución de los alumnos en el sistema, su integración, lo que se les exige, y lo que se les permite en relación con el estudio y la acreditación de los aprendizajes» (Rivas, 2015: 101).

Desde la ANEP, la conciencia y preocupación por las implicancias de estas regulaciones relativas a condiciones de cursada (la asistencia, la calificación, la promoción y la acreditación de los ciclos) para las trayectorias educativas impulsó el trabajo en torno a la expresión de estas reglas de juego en la educación media básica.

Los reglamentos de pasaje de grado de la educación media

Las regulaciones del tránsito estudiantil en la educación media frecuentemente más explícitas, han sido plasmadas en documentos denominados *Reglamentos de evaluación y pasaje de grado*, también conocidos como REPAG. Desde el año 2017 (ver resolución) la DSPE tuvo a su cargo impulsar y coordinar el estudio y análisis de los REPAG a los efectos de lograr un mayor grado de coherencia entre la política de protección de trayectorias educativas y la normativa que regula las formas en que transitan los estudiantes la educación media.[9]

La mirada sobre los REPAG implicó un trabajo comparativo en el que se buscó la identificación de las formas de cursada de los estudiantes, las perspectivas, objetivos y tipos de evaluación; las reglas para la promoción, la figura de la repetición vinculada a estas y la posibilidad de identificar prácticas pedagógicas alternativas a esta. También se abordó el análisis de los espacios y figuras de acompañamiento y el lugar de la coordinación docente en el proceso decisional del pasaje de grado.

---

9 Esta comisión produjo dos documentos: «Documento Conceptual para Instalar la Discusión sobre los Regímenes de Pasaje de Grado en el Marco de una Educación para Todos» del 12 de octubre de 2017 y «Revisión de los Reglamentos de evaluación de Educación Media Básica (CES y CETP-UTU)» de setiembre 2019.

El trabajo de reflexión pedagógica realizado en varios seminarios con docentes, directores e inspectores se propuso abrir un espacio para la discusión sobre el alcance y las limitaciones de los REPAG, para luego, delinear modificaciones que habiliten mayor fluidez de las trayectorias educativas. Este análisis, aunque no atienda otras regulaciones no documentadas que hacen parte de la cultura escolar (Viñao, 2002) podrá abrir la posibilidad de interpelación de prácticas que pudieran estar operando en el sentido contrario a los principios orientadores de las políticas educativas.

El análisis de los REPAG permite identificar componentes que remiten a diferentes concepciones de la educación como capas geológicas que responden a distintas épocas, no siempre compatibles entre sí. Se trata de supervivencias de vestigios de reglamentos pasados como el examen, coexistiendo con las más renovadas perspectivas conceptuales sobre la evaluación que pretenden introducir una visión formativa y no excluyente del aprendizaje.

En el plano conceptual en la mayoría de los REPAG se explicita una concepción de la educación como un derecho que habilita trayectorias integrales de los estudiantes. Esta perspectiva aparece principalmente en los programas de segunda oportunidad. De la lectura de los diferentes planes es posible extraer algunos aprendizajes que podrían ser tomados como puntos de partida para repensar los REPAG de las propuestas de primera oportunidad. Entre estos aprendizajes se puede destacar:

i. modalidades diversas de *evaluación* de los estudiantes que apuntan a la acreditación por espacio curricular, reconociendo los logros obtenidos por el estudiante más allá de la promoción. También la evaluación por ciclo que permite pensar la evaluación a largo plazo a la vez que trascender la *acreditación* por grado.
ii. La reorganización *temporal* del currículum: diferentes formas de organización del currículum estructuradas por semestre o por módulos. Estas propuestas contribuyen a la definición de espacios curriculares articulados que favorecen modalidades de evaluación más integrada.
iii. Diversificación del alcance de los *espacios* educativos más allá de la clase: horas de apoyo, tutoría.[10]
iv. Ampliación de las *modalidades e instrumentos de evaluación*: proyectos, portafolios. Instancias de seguimiento y devolución a los estudiantes. Modalidades de evaluación alternativas a los exámenes.
v. Revalorización del *trabajo colectivo docente* en la toma de decisiones con respecto al proceso de evaluación del estudiante, y el pasaje de grado.

Estas dimensiones permiten constatar que los documentos recuperan en distinta medida algunos de los aspectos planteados con relación al cuidado de las trayectorias de los estudiantes. No obstante, también permite visualizar que subsisten otros aspectos que exigen actualizar los regímenes académicos para que sean coherentes con el mandato de una educación para todos. Del trabajo realizado se desprende que los dos planes de estudio que acumulan dos tercios de la matrícula de la EMB, son los que tienen regímenes de evaluación más rígidos, los que han sido caracterizados como de *repetición automática*. En efecto, el Plan Reformulación 2006 y el Plan 2004 del CBT son los que definen que un estudiante repite cuando no se cumplen ciertas condiciones de desempeño y de asistencia, sin la posibilidad de que el plantel docente sea quien determine qué es mejor para su trayectoria, si recursar el año o pasar al siguiente.

Se abre así la necesidad de continuar trabajando en esta línea. Desde la ANEP se entiende que contar con disposiciones (REPAG y otros) en clave de una educación para todos implica repensar el pasaje de grado

10 Esta modalidad va acompañada del surgimiento de nuevas figuras de acompañamiento pedagógico y de la resignificación de figuras existentes, con el fin de diversificar la mirada sobre el proceso educativo del estudiante y generar estrategias para la continuidad educativa: docente de aula, adscripto, equipo de dirección, tutor, educador, equipo socioeducativo, orientador pedagógico, alfabetizador laboral, co-articulador.

y las perspectivas de la evaluación de tal modo que sea posible introducir elementos de cuidado del proceso educativo. Esto significa, considerar entre varios aspectos, otras formas de decisión en las que el eje sea la construcción colectiva del conocimiento sobre el proceso de cada estudiante.

Se entiende que las acciones que de esta forma se demandan, se vinculan a: la identificación de variedad de instrumentos de evaluación; la consideración de otras temporalidades de cursada; la introducción de otras formas de acreditación de los ciclos y de otras dimensiones de los reglamentos como la asistencia y la calificación.

La promoción y la repetición

Al tiempo que se trabaja en torno a estas regulaciones, una de las dimensiones de atención ha sido el de la promoción de los grados escolares. En este sentido, el énfasis ha estado depositado en la discusión y la reflexión sobre el aprendizaje, las estrategias de enseñanza y el recurso de la *repetición* escolar.

En distintos países del mundo existe la tendencia a limitar la aplicación de la repetición ante la no promoción, lo que se refleja en las normativas de los distintos sistemas educativos. En ellas se puede advertir una preocupación compartida por proteger la trayectoria de los estudiantes que no alcanzan en un tiempo determinado los aprendizajes esperados, por promover su desarrollo en forma personalizada, por evitar la desafiliación del sistema educativo (Unicef, 2012: 4-5 en MEC 2014:17).

Puede afirmarse que existe un consenso bastante generalizado de la necesidad de disminuir su incidencia en aquellos países como Uruguay, en donde si bien se han logrado los objetivos vinculados a cobertura y universalización de acceso a la educación media básica, las tasas de culminación y abandono de este ciclo educativo, aún son altas. Como se advierte desde Unicef (2012), un aspecto de importancia es el salto que hay entre los porcentajes de repetición en sexto de primaria, en el entorno de 2 %, con el primer año de media básica, alrededor del 30 %. También la divergencia entre las tendencias en ambos niveles educativos durante los últimos años (descenso sostenido en primaria en todos los grados y aumento con alguna oscilación menor, en media básica), que ha contribuido a aumentar la brecha entre los dos ciclos (Unicef, 2012: 4-5 en MEC 2014: 20).

Estudios actuales realizados por el Departamento de investigación y evaluación educativa (DIEE), indican que las trayectorias educativas se delinean mediante la adquisición de determinados logros educativos, asociados al acceso, al desarrollo de los aprendizajes, a la progresión escolar (a la progresión en el tiempo) y, por último, a la acreditación y culminación de ciclos. Estos trabajos constatan que los logros son acumulativos y dependientes, puesto que los de cada etapa son condición necesaria para el acceso a la siguiente. De hecho, el mejor predictor del desempeño de un estudiante, en cualquier nivel del sistema educativo, es su propio desempeño en etapas anteriores. En particular, el rezago escolar y el desarrollo insuficiente de competencias académicas son factores prácticamente determinantes de trayectorias educativas truncas. En relación con la EMS, se ha generado información que resulta concluyente con relación a que las bajas tasas de culminación de este ciclo reflejan problemas asociados a las trayectorias escolares a lo largo de todos los ciclos: dificultades arrastradas de los ciclos anteriores, desde inicial y primaria.

Si bien los datos sobre cómo afecta la repetición escolar a los recorridos de los estudiantes resultan contundentes, desde la DSPE se ha entendido que pensar las trayectorias educativas no se restringe al monitoreo de los niveles de cobertura, la asistencia de los estudiantes, la finalización de ciclo de estudios, o a los niveles de acreditación. Abordar las trayectorias educativas en clave de derechos, implica interpelar los supuestos mediante los cuales se estructura el pasaje de los estudiantes por el sistema educativo. Implica también detenerse en las formas y tiempos de lo escolar, los aprendizajes, los regímenes académicos. Concretamente, el foco ha estado puesto en analizar la repetición en su vinculación con las prácticas de enseñanza

y como dispositivo naturalizado de regulación del sistema. En este sentido, la repetición puede ser entendida como una práctica básicamente administrativa cuyo cometido es generar una economía de lo escolar, es decir, ordenar a los estudiantes dentro del dispositivo según la adquisición de ciertos contenidos. Históricamente ha respondido a una lógica meritocrática, según la que la educación no es pensada como derecho universal, sino solo de aquellos que pueden dar cuenta del merecimiento de ella.

De aquí que uno de los objetivos centrales del trabajo sobre la repetición se relaciona con visibilizar las creencias, prácticas y discursos que se han sedimentado y que muchas veces parecen constituir la forma prevaleciente de responder a aquellas situaciones que no siguen la trayectoria escolar esperada.

Se ha afirmado la existencia de una cultura de la repetición (Torres: 5 en MEC, 2014) asumiendo la creencia de que aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, un año adicional les brinda la oportunidad para fortalecer el dominio de los contenidos del curso y los prepara para mejorar en los años siguientes. Esta posición ha sido cuestionada en tanto se afirma que la apelación a la repetición se basa en premisas equivocadas, como la de asumir que el estudiante que no aprendió o no aprendió lo suficiente lo hará mejor si toma el mismo camino nuevamente (Torres: en MEC, 2014).

Para dar cumplimiento a esta línea de trabajo se inician en 2018 un conjunto de acciones tendientes a problematizar y repensar la repetición escolar. Se trata de encuentros e instancias de trabajo con diferentes actores del sistema educativo y también con especialistas en la temática.

La primera de estas acciones fue la realización en el mes de noviembre de 2018, de un coloquio nacional denominado *La repetición escolar y sus clivajes. Aportes para la reflexión pedagógica.* El principal cometido fue la generación de un espacio de reflexión docente sobre la temática, a partir de la discusión de un documento base. Se apuntó también al fortalecimiento del trabajo interinstitucional con el fin de consolidar y potenciar la política educativa desde su anclaje territorial. Este encuentro contó con la participación de las inspecciones técnicas de los distintos Consejos de Educación, las ATD, el planeamiento educativo del CES y del CETP, estudiantes del CFE, inspecciones departamentales de los distintos desconcentrados y docentes de todo el país. En el mes de febrero del presente año se concluyó el libro *Miradas a la repetición escolar,* realizado en el marco de la investigación Prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año en la Jurisdicción Canelones Centro del CEIP.[11] Durante los meses de abril y mayo se conformaron dos instancias de trabajo con inspectores y directores. Bajo el título *Una mirada a las biografías escolares*, se buscó la reflexión acerca del cuidado de las trayectorias de los estudiantes en el marco del análisis respecto a la repetición. También en este mes se presentó el documento sobre las miradas a la repetición que sistematiza el trabajo realizado por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE).

Asimismo se llevó a cabo un seminario internacional *Acompañar las trayectorias educativas: repetición y después* que también tuvo como fin promover la reflexión y el intercambio sobre las tensiones y los desafíos que instala en términos político- pedagógico el cuidado de las trayectorias educativas, especialmente en educación media.

La acreditación de ciclos y la validación de saberes

La acreditación de la educación obligatoria se alcanza generalmente una vez completada la trayectoria escolar en el ciclo correspondiente a educación media superior en sus diferentes modalidades (CES y CETP).

11 Investigación financiada por ANII, ANEP, MEC e INEED del llamado a docentes investigadores de la ANEP (2016) El equipo de trabajo estuvo integrado por las docentes Noelia Campos, Verónica Habiaga, Evangelina Méndez y Tania Presa.

Supone reconocer y validar saberes y aprendizajes definidos en cada ciclo de escolaridad. Tradicionalmente se han considerado ciertos modos o vías de acreditar la educación Primaria, la EMB o la EMS, en relación con un régimen de evaluación, calificación y promoción de cada uno de los grados que componen cada ciclo en un sistema graduado y formalizado. Sin embargo, el imperativo del derecho a la educación conjugado con el reconocimiento de que los sujetos realizan diversas experiencias de formación más allá de la trayectoria escolar, provoca considerar la necesidad de validar tal construcción de saberes y trayectorias de formación, realizadas en ámbitos sociales, laborales, culturales y educativos no escolares.

De esta forma, y frente a la necesidad de dar respuesta a la población que no ha podido completar la EMB,[12] durante el año 2018 comienzan a analizarse mecanismos que reconozcan los saberes de diversidad de experiencias no escolares y los transformen en aportes que favorezcan la culminación de ciclos educativos formales.

En nuestro país, la Ley General de Educación n.° 18.437 contiene varios artículos que refieren al contexto legal del sistema de reconocimiento, validación y acreditación de saberes. Si se recorre su articulado se pueden encontrar desde los fundamentos más generales vinculados intrínsecamente a los fines de la educación[13] hasta aspectos ligados a las políticas educativas.[14] De forma más focalizada, en el Art. 39 del capítulo VI, «Reinserción y continuidad educativas», se establece que el Estado, más allá de promover la culminación de todos los ciclos en tiempo y forma, podrá validar los conocimientos, habilidades y aptitudes desarrollados fuera de la educación formal que se correspondan con los requisitos establecidos para algún nivel educativo, con la finalidad de habilitar la continuidad educativa.

Desde la ANEP se ha entendido que el reconocimiento de las diversas trayectorias de aprendizaje es una forma de concretar el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas con responsabilidades laborales y familiares.

Para poder hacer visibles las habilidades adquiridas en trayectorias de aprendizaje no formal e informal, es importante contar con un sistema de herramientas especializadas que evidencien y valoren competencias que muchas veces están ocultas, debido a que se han desarrollado en lugares diferentes de las instituciones educativas tradicionales, en distintos momentos de la vida y a través de diversas modalidades.

---

12 Según el informe Validación de Saberes para la culminación de ciclos educativos obligatorios en Uruguay (DSPE, Diciembre de 2018 Revisión agosto 2019) aproximadamente 42 mil jóvenes de 21 a 23 años, poco más de 80 mil entre 24 y 29 años, y cerca de 890 mil personas de 30 y más años no tienen culminado el ciclo de EMB. Si se realiza una lectura por tramos etarios para todas las personas mayores de 20 años, se observa que en los últimos 10 años el porcentaje de personas que culminan la EMB se ha incrementado. De acuerdo al último dato disponible (año 2017), aproximadamente tres cuartas partes de las personas entre 21 y 29 años han finalizado la EMB, mientras el 55,5 % de las personas con 30 y más años ha culminado este ciclo. En términos poblacionales estos guarismos implican, por ejemplo, que aproximadamente 42 mil jóvenes de 21 a 23 años, poco más de 80 mil entre 24 y 29 años, y cerca de 890 mil personas de 30 y más años no tienen culminado el ciclo de EMB. Al igual de lo que sucede en la evolución del egreso de EMB, para la EMS en los últimos 10 años se registra un incremento de la proporción de personas que culminan este nivel. Poco más de 4 de cada 10 jóvenes de 21 a 23 años, y de 24 a 29 años han finalizado la EMS y casi 3 de cada 10 personas de 30 y más años de edad es egresada de este nivel. En términos poblacionales, cerca de 95 mil jóvenes de 21 a 23 años, y 175 mil de 24 a 29 años no han finalizado la EMS. En tanto, casi 1 400 000 personas de 30 y más años no han completado este nivel educativo.

13 El Art. 2 destaca el derecho a la educación como un bien público y social al que deben tener acceso todas las personas sin discriminación alguna, dando sustento legal a la no exclusión de aquellas que han adquirido conocimientos a partir de instancias no formales e informales).

14 El Art. 13 refiere al deber de procurar aprendizajes que permitan el desarrollo integral de las personas, contemplando los distintos contextos, necesidades e intereses, para que todos puedan aprender y desarrollar contenidos propios de la cultura local, nacional, regional y mundial. Al promover el aprendizaje para el desarrollo humano en distintos contextos socioculturales se están incluyendo los espacios formales, no formales e informales, estableciéndose todos como necesarios, complementarios y valiosos).

En este quinquenio se ha entendido que concretar el reconocimiento, la validación y la acreditación de saberes requiere de la implementación de un sistema de evaluación de aprendizajes especializado, cuyos dispositivos generen evidencia empírica de los conocimientos que poseen las personas originados en trayectorias de corte no tradicional. Con este propósito se ha creado una Comisión Coordinadora de Unidades de Validación de Conocimiento, integrada por referentes de los Consejos de Educación y de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos -CODICEN. Supone la creación de un espacio de trabajo interinstitucional con la participación de los actores de todos los Consejos de educación que están desarrollando experiencias con el objetivo de: (i) Intercambiar sobre los modelos desarrollados –antecedentes– para la validación de saberes, así como la detección de fortalezas y debilidades de dichos procesos. (ii) Acordar concepciones comunes respecto a la noción de validación; (iii) Acordar las instancias del proceso general de evaluación para la validación; (iv) Generar articulaciones con organismos implicados en los procesos de validación, por ejemplo, con la Universidad de la República (Udelar).

AcreditaCB

De las acciones que este espacio tiene por delante, la primera es la implementación de una *prueba de acreditación* de la EMB *AcreditaCB:* Se trata de un instrumento que habilita a aquellas personas mayores de 21 años que no hayan cursado o culminado este ciclo escolar a vincularse al sistema y acreditarlo, lo que implica generar una plataforma de oportunidad a la continuidad educativa y de formación.

La aplicación de esta prueba es *en línea* utilizando la plataforma del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA). Esto permite que las condiciones de aplicación puedan ser similares en cada uno de los centros donde los postulantes se inscriben.[15]

Para la construcción de este instrumento se tomó como base el documento del MCRN y el de las Progresiones de Aprendizajes elaborado para las áreas de Matemática y Lengua.

A partir de la consideración de determinados rasgos se definieron tres dimensiones que estructuran la prueba: lectura, escritura y resolución de problemas. Esta última dimensión entendida como habilidades transversales a distintas áreas del conocimiento.

Las temáticas que aborda la prueba en estas tres dimensiones se identifican relacionadas con distintas áreas del conocimiento: ciencias naturales, ciencias sociales, educación ciudadana, tecnología, entre otras. Mientras, la prueba incluye dos tipos de formulación, preguntas cerradas y preguntas que requieren elaboración libre. La corrección de cada una será diferente. Las respuestas a preguntas cerradas tendrán una corrección automática, mientras que las respuestas que requieren elaboración serán corregidas por docentes.[16]

15 Al inscribirse el postulante elige el centro educativo para realizar la prueba. De esta forma es posible prever los soportes tecnológicos y la asistencia docente para la prueba.

16 Esta corrección requerirá la construcción de rúbricas con criterios preestablecidos.

Síntesis

El abordaje de lo curricular en términos de política adquiere relevancia en tanto busca reinterpretar las lógicas de funcionamiento escolar que obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación y la plena incorporación de los sujetos a la cultura. En este sentido, se quiere remarcar que estas líneas de acción impulsadas desde la ANEP toman una considerable distancia respecto a la forma que se concibe la «reforma curricular» dado que supone abordar el currículo en su complejidad, pudiendo poner en juego el conjunto de dimensiones que la integran, esto es, la enseñanza, la evaluación, la acreditación y los aprendizajes.

El conjunto de las acciones realizadas que abordan las dimensiones mencionadas, en lo que aquí se han denominado escenarios curriculares, delinean la oportunidad de transitar hacia transformaciones profundas que signifiquen desplegar una educación para todos y al mismo tiempo para cada uno de los estudiantes. Esta forma de conjugar lo universal, «lo común» y lo singular, se estructura sobre el reconocimiento de que para garantizar el derecho a la educación debe trascenderse el supuesto sobre el que se asienta el modelo de aula simultánea que supone que todos los estudiantes aprenden lo mismo en los mismos tiempos.

El camino para la ANEP ha consistido en iniciar un conjunto de procesos que se retroalimentan. Lejos de una perspectiva normativa, se entiende que la forma de «hacer» política educativa supone la capacidad de incluir en los procesos de discusión a los actores que se encuentran en relación con la planificación situacional. En este sentido, contar con un Marco Curricular de Referencia Nacional que supone la definición de perfiles de egreso y por cada tramo de la escolarización, ha permitido avanzar en la especificación de *progresiones* de aprendizaje. Estas *progresiones* pensadas especialmente como el conjunto de dominios que contribuyen a la consecución de los perfiles de tramo, brindan la posibilidad de reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje. A su vez, este conjunto de instrumentos, definen un nuevo escenario curricular que tiende a traccionar procesos de cambios hacia la modificación de las prácticas de enseñanza.

Este nuevo escenario curricular que se define como estructurado en torno a la definición de una didáctica multinivel, también obliga al abordaje de aquellos aspectos de los regímenes académicos vigentes, en los que sobrevive una concepción selectiva pensada para el «triunfo» de unos pocos. Desde la ANEP, se ha entendido que problematizar y trabajar sobre las «reglas del juego» existentes son la llave para introducirse al interior de los mecanismos que promueven la exclusión, muchas veces coexistiendo con fundamentaciones opuestas, que están pautados en reglamentos, pero que también los actores materializan en sus prácticas educativas.

Las consecuencias del modelo que se pretende interpelar conjugado a la responsabilidad del Estado respecto a garantizar el derecho a la educación para todos dejan a la vista una deuda pendiente con aquellos que no han podido acreditar la educación escolar obligatoria. En particular la EMB. El abordaje de la política curricular planteado aquí ha significado visualizar caminos alternativos a la acreditación de ciclos por cursos regulares, en concordancia con principios y lineamientos educativos actuales al tiempo que con el impulso de procesos institucionales que le den albergue. Esto queda plasmado en el impulso de una prueba para la acreditación, en la creación de unidades de validación de saberes en cada Consejo y en la creación de un espacio para la coordinación de todas estas unidades.

Proyección

El trabajo que se ha repasado hasta aquí, realizado a instancias de esta Dirección de Planificación Educativa, deja planteado un recorrido en cierto modo inicial en torno a la política curricular. Se propone necesariamente definir líneas proyectivas que den cuenta de los desafíos respecto a la continuidad y consolidación de cambios que actualicen las formas, los marcos, los contenidos y los sentidos de transitar la formación en la ANEP.

Los escenarios curriculares que fueron delineados en esta etapa, estuvieron enmarcados en un proceso de análisis y elaboración conceptual que finalmente no se remite solo a estos. Por el contrario, el proceso permite repensar e interpelar las lógicas del sistema que operan en la búsqueda de coherencia de sentidos. De este modo, surge imperioso atender y cuestionar las silenciosas lógicas de selectividad que operan, en especial en el modelo hegemónico de la educación media, no habilitando su universalización.

De este escenario se plantean desafíos en torno, fundamentalmente, a algunas dimensiones:

La enseñanza

Tomando el MCRN y los avances realizados en este sentido, se entiende necesario profundizar en la construcción de nuevas progresiones en otros dominios del conocimiento. Esto podrá concretarse a partir de la definición de nuevos dominios o a partir de disciplinas que se consideren básicas para luego construir dominios de mayor amplitud.

Los regímenes académicos

La problematización de algunos aspectos que hacen a los regímenes académicos como la promoción y los mecanismos o estrategias asociados a esta y la evaluación, como la repetición, conduce a la necesidad de poner en relación estos con otros escenarios actuales, el MCRN y las progresiones. En este sentido, se entiende pertinente atender a la articulación de planes de estudio, programas y reglamentos de pasaje de grado en el entendido que estos documentos requieren sostener coherencia entre sí.

Desde este punto de vista, se considera deseable plantearse la continuidad de trabajo con los REPAG de educación media superior y por otro lado proponer cambios específicos, concretos acerca de lo que surge del estudio de estos reglamentos. Este trabajo se viene realizando por medio de una consultoría de la Dra. Myriam Southwell en el marco de un convenio de la ANEP con la CAF.

Acreditación y validación de saberes

La validación de saberes para la acreditación de la educación escolar a nivel de primaria se realiza a instancias de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA). Luego de la aprobación por parte de Codicen de *AcreditaCB* comienza a hacerse realidad la acreditación de la EMB por vías alternativas a la cursada. El desafío que se presenta es proyectar, procesar desde las estructuras curriculares y los dispositivos institucionales, la acreditación de la EMS también por modalidades alternativas a las propuestas curriculares actuales. Considerar los supuestos que dan soporte a este desafío permite a su vez aclarar y reafirmar su relevancia: la escolarización en la EMS supone la continuidad en la formación de los adolescentes y jóvenes, es derecho y necesidad en el Uruguay actual. Al tiempo, y con el reconocimiento que la ley general de educación hace de la

educación, ampliando su espectro, se reconocen educativos otros ámbitos no limitados a los ámbitos escolarizados. Luego, también permite ver al adolescente y joven sujeto que aún fuera de la escuela, y en tanto ético y deseante (Paturet, 1996), recupera, construye, para sí saberes que le van dando forma (Ferry,1997) en otros ámbitos de su vida, culturales, laborales, educativos.

Esto hace que sea una responsabilidad del Estado generar propuestas que habiliten validar tales saberes de modo que redunden en un tránsito, aunque diferente, que complete y acredite la educación escolar y en particular la EMS a quienes no han podido completarla aun superando la edad teórica de cursada de ese nivel.

Este proceso de reconocimiento de trayectorias educativas realizadas fuera de las instituciones escolares permite avanzar en el proceso de acreditación de estos mismos recorridos, pero para estudiantes que actualmente se encuentran cursando EMS en modalidades de primera oportunidad. Desde la Coordinación de Unidades de Validación de Saberes será posible introducir cambios que permitan transitar de otros modos la EMS, mediante una lógica de acreditación de dominios de conocimiento que se consideran como parte de la formación obligatoria. El desafío estará en reconocer que más allá del 65 % de las materias que resultan comunes a cualquier propuesta de bachillerato, el 35 % pueda acreditarse a través de diferentes modalidades y recorridos.

Los trayectos de formación

Avanzar y consolidar el derecho a la educación media en sus dos niveles requiere pensarlas en continuidad y en términos de considerar las etapas que ambas abarcan parte también fundamental de la formación de los sujetos. Sin embargo, es necesario al tiempo contemplar que se trata de etapas diferentes entre sí y respecto a las anteriores. La EMS encuentra a los sujetos que transitan por ella en edades de mayor autonomía que les permite reconocer y articular mejor intereses y decisiones de formación. En este sentido, y considerando que estas decisiones incluyen también las de la continuidad de tal formación hacia niveles terciarios y universitarios, aparece necesario identificar dispositivos curriculares que habiliten la orientación de la construcción de trayectos en la educación media superior, abriendo a la posibilidad de opciones, movimientos horizontales entre orientaciones, reconocimiento de saberes provenientes de otros ámbitos educativos (escolares y no escolares), culturales, deportivos, etc.

Se entiende que estos dispositivos pueden ubicarse en la flexibilización curricular y la navegabilidad. Estos planteos conducen a la elaboración de una propuesta que materialice el reconocimiento de la EMS como derecho garantizado por el Estado, como tramo de formación decisivo para la continuidad y también para la profesionalización. Reconocimiento que es especialmente el de sus sujetos, los estudiantes.

La continuidad educativa

Estas líneas de trabajo en el plano curricular necesitan ser complementadas con otras que redunden en el impulso a la continuidad en la formación. En este sentido, se considera avanzar en la propuesta de validación y acreditación de saberes de la educación media superior al tiempo que se pone foco en el estudio y la definición de articulaciones posibles entre las propuestas curriculares de la EMS y aquellas de la educación terciaria en clave de interpelar el carácter propedéutico y selectivo que históricamente han encarnado. El estímulo a la continuidad también requerirá otros abordajes, el de la generación de dispositivos de estímulo-apoyo, de acompañamiento al ingreso a la formación terciaria y universitaria y al sostén en ella. La articulación de políticas con la Universidad de la República en esta línea ha mostrado avances que requerirán ser profundizados.

Bibliografía

ANEP-CODICEN (2017), *Marco Curricular de Referencia Nacional-MCRN. Una construcción colectiva*, Montevideo, Tradinco.

ANEP-CODICEN (2015), *Proyecto de Presupuesto. Período 2015-2019*. Tomo I Exposición de Motivos. LEY n.° 18.437, *Ley General de Educación*, texto aprobado el 12 de diciembre de 2008, Montevideo, IMPO, 2009.

BAQUERO, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Sburlatti, Santiago (2012) «La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Espacios en Blanco». *Revista de Educación*, vol. 22, junio, 2012, pp. 77-112 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.

CAMILLONI, Alicia (1991) «Alternativas para el régimen académico», en *Revista Iglú* n.° 1. — (2004): Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Revista Quehacer Educativo N° 68. FUM TEP. Uruguay.

DE ALBA, Alicia (1991) *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. México, UNAM.

DE KETELE, Jean- Marie (1993) «*L'évaluation conjugée en paradigmas*». *Revue Française de Pédagogie* n.° 103. Traducción Facultad de Filosofía y Letras UBA Residencia de Traducción Ma. José Paiz.

FERRY, G (1997) *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos 6.

FRIGERIO, A. (1991) *Currículum presente, ciencia ausente: normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila editores.

LITWIN, Edith (1998) «La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza». En Alicia R. W, de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y Ma. del Carmen Palau de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador.

PATURET, J.B (1996): *Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía*. Jornada del 1 de diciembre de 1996. Conferencia en la Universidad de Barcelona. Recuperado: <https://es.scribd.com/document/164980554/Sujeto-etico-sujeto-de-la-educacion-una-aporia-J-B-Paturet-1-pdf Cargado por 212979 Fecha en que fue cargado el Sep 03, 2013>

PIMENTA, S.G. (1996) «Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor». Revista *da Faculdade de Educação*, 22(2), 72-89.

PUIGGRÓS, Adriana (1994) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.* Buenos Aires, Rei-Instituto de estudios y acción social, Aique grupo editor.

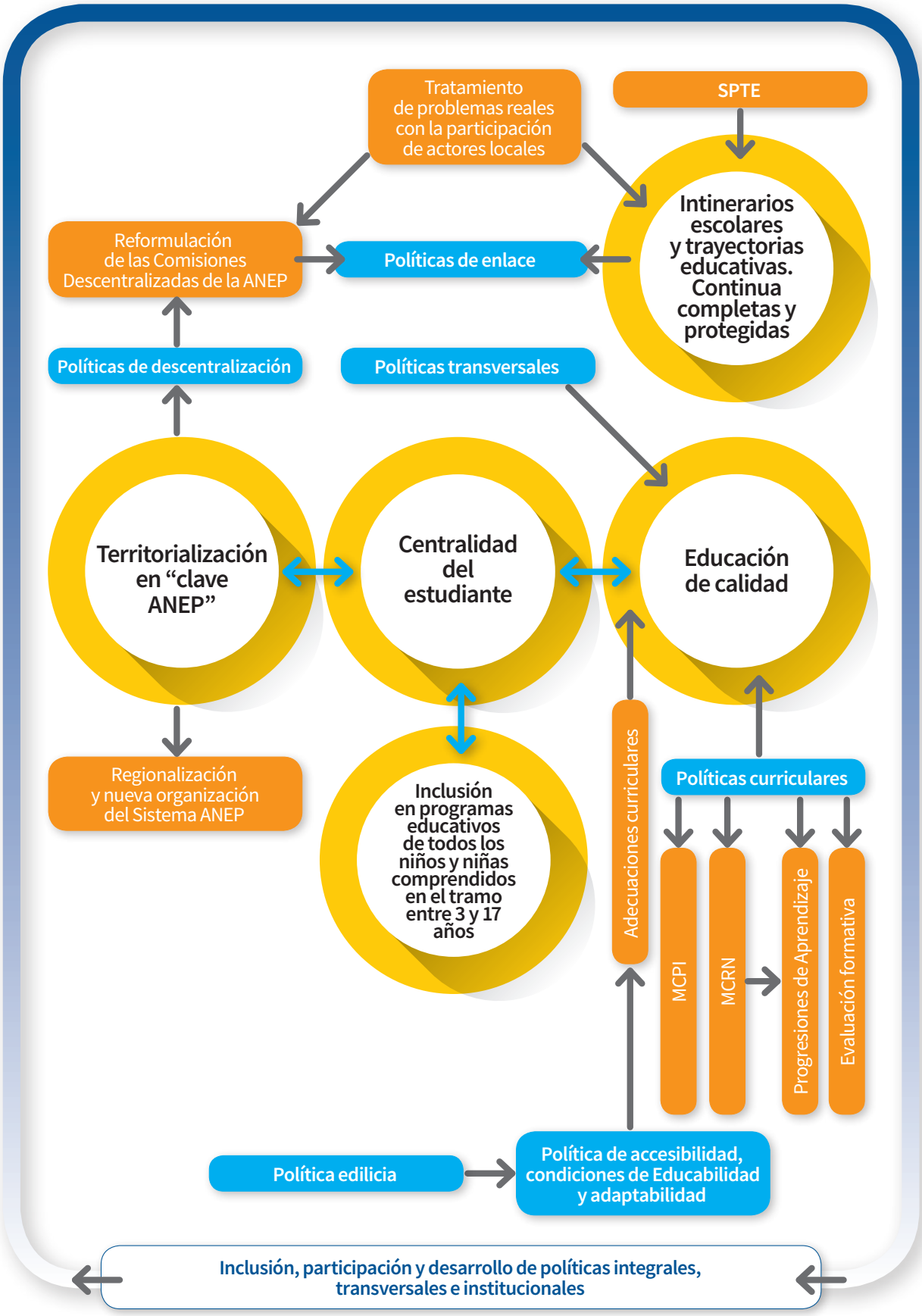
RIVAS, Axel (2015) *América Latina después de PISA Lecciones aprendidas de la educación en siete países* (2000-2015) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2015. ISBN 978-987-1479-45-0

TERIGI, Flavia (2009), «trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa», Documento del Proyecto Hemisférico *Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar*, Organización de los Estados Americanos, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2007), «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares», III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, Fundación Santillana, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

TORRES, Rosa María (2006)

VIÑAO, A (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid Ediciones Morata.


Tratamiento de problemas reales con la participación de actores locales
SPTE
Intinerarios escolares y trayectorias educativas. Continua completas y protegidas
Reformulación de las Comisiones Descentralizadas de la ANEP
Políticas de enlace
Políticas de descentralización
Políticas transversales
Territorialización en "clave ANEP"
Centralidad del estudiante
Educación de calidad
Regionalización y nueva organización del Sistema ANEP
Inclusión en programas educativos de todos los niños y niñas comprendidos en el tramo entre 3 y 17 años
Adecuaciones curriculares
Políticas curriculares
MCPI
MCRN
Progresiones de Aprendizaje
Evaluación formativa
Política edilicia
Política de accesibilidad, condiciones de Educabilidad y adaptabilidad
Inclusión, participación y desarrollo de políticas integrales, transversales e institucionales

ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PUBLICA

ANEP
CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL