

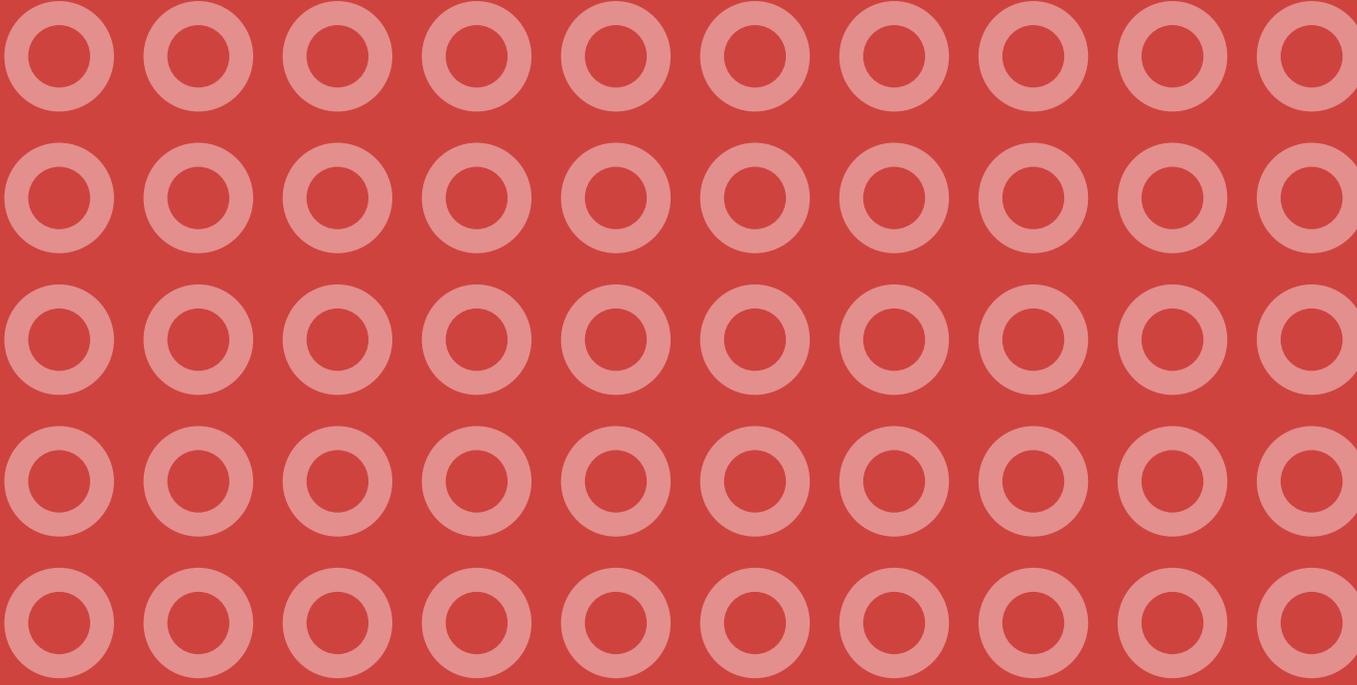


Continuidad y cambio en el currículum

Los planes de estudio
de educación primaria
y media en Uruguay



INEEd
Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Continuidad y cambio en el currículum

Los planes de estudio de educación
primaria y media en Uruguay





Comisión Directiva

Alex Mazzei (presidenta)

Carmen Caamaño

Edith Moraes

Robert Silva

Marcelo Ubal

María Inés Vázquez

Dirección Ejecutiva

Panambí Abadie

Carmen Haretche

Federico Rodríguez

Este informe es el producto de una consultoría realizada por Daniel Feldman y Mariano Palamidessi para el INEEd en el año 2013, con la colaboración de Celina Armendáriz, Ana Belén Del Río, Magdalena Costanzo y Mariana Gild. Las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad exclusiva de sus autores.

Corrección de estilo: Mercedes Pérez

Fotos: ANEP y Rafaela Lahore (INEEd)

Diagramación: Circo

Montevideo 2015

ISBN 978-9974-8480-4-7

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU
Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay
(+598) 2604 4649 – 2604 8590
ineed@ineed.edu.uy
www.ineed.edu.uy

Cómo citar: Feldman, Daniel; Palamidessi, Mariano y otros [2015], *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*, INEEd, Montevideo.

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

Impreso en Empresa Gráfica Mosca. Depósito Legal N° 368182.



Índice

Prólogo.....	9
Presentación	11
Introducción	13
Capítulo 1. Marco conceptual para un estudio sobre el currículum de la educación primaria y media	19
Capítulo 2. Educación primaria.....	27
Capítulo 3. Ciclo básico de la educación media	37
Capítulo 4. Educación media superior (1): el bachillerato diversificado	47
Capítulo 5. La educación media superior (2): bachillerato tecnológico, educación media profesional y bachillerato profesional	55
Capítulo 6. La regulación del contenido en la educación media: los programas por asignaturas	67
Capítulo 7. Síntesis, recomendaciones y prospectiva.....	79
Bibliografía.....	91
Documentos	93
Anexos.....	95



Índice de cuadros y gráficos

Cuadros

Cuadro 2.1. Plan 1979. Distribución de la carga horaria según área y grado. En porcentajes	27
Cuadro 2.2. Plan 1986. Carga horaria según área y grado. En porcentajes	28
Cuadro 2.3. Selección de formulaciones de contenidos. Programa de educación inicial y primaria. 2008.....	33
Cuadro 3.1. Ciclo básico liceos y ciclo básico tecnológico. Totalidad de planes. Cantidad de unidades curriculares por año según plan	37
Cuadro 3.2. Ciclo básico liceos y ciclo básico tecnológico. Totalidad de planes. Carga horaria total.....	38
Cuadro 3.3. Ciclo básico en liceos, ciclo básico tecnológico y formación profesional básica. Carga horaria absoluta por área.....	45
Cuadro 4.1. Bachillerato diversificado. Totalidad de planes. Cantidad de asignaturas por año y plan.....	47
Cuadro 4.2. Bachillerato diversificado. Plan 1993. Orientaciones y diversificaciones	48
Cuadro 4.3. Bachillerato diversificado. Plan 2006. Orientaciones y diversificaciones	50
Cuadro 5.1. Bachillerato tecnológico. Totalidad de orientaciones. Unidades curriculares por orientación y año de estudio	56
Cuadro 5.2. Bachillerato tecnológico. Carga horaria absoluta y porcentual de la formación general y formación científica orientada por área de conocimiento	59
Cuadro 5.3. Educación media profesional y bachillerato profesional. Trayectos seleccionados. Cantidad de unidades curriculares por año de estudio	61
Cuadro 5.4. Educación media profesional y bachillerato profesional. Trayectos seleccionados. Porcentaje de carga horaria por campos reagrupados según trayecto	62
Cuadro 6.1. Dimensiones utilizadas para la definición de contenidos en programas seleccionados de ciclo básico y bachillerato diversificado.....	69



Gráficos

Gráfico 3.1. Ciclo básico en liceos. Porcentaje de carga horaria por área de conocimiento. Totalidad de planes	39
Gráfico 3.2. Ciclo básico tecnológico. Porcentaje carga horaria por área de conocimiento. Totalidad de planes	40
Gráfico 3.3. Formación profesional básica. Distribución carga horaria absoluta por tipo de unidad curricular. Totalidad de trayectos	43
Gráfico 4.1. Bachillerato diversificado. Totalidad de planes. Porcentaje de carga horaria por campos de formación: general común y orientada.....	51
Gráfico 4.2. Bachillerato diversificado. Totalidad de planes. Porcentaje de carga horaria asignada a áreas seleccionadas por plan	51
Gráfico 5.1. Bachillerato tecnológico. Totalidad de orientaciones. Porcentaje de carga horaria según campos (reagrupados) por orientación	58
Gráfico 5.2. Bachillerato tecnológico, educación media profesional y bachillerato profesional. Carga horaria por áreas de conocimiento	64





Prólogo

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), persona jurídica de derecho público no estatal, fue creado por la Ley de Educación n° 18.437. La misión institucional del INEEd es aportar información que enriquezca la discusión sobre políticas educativas, que sea relevante para la gestión y las prácticas educativas, y que nutra los debates públicos sobre la educación.

Entre los cometidos del Instituto se encuentra elaborar cada dos años un Informe sobre el estado de la educación. En el año 2013 se realizó una serie de estudios específicos sobre diversos temas que luego nutrieron el informe de 2014. El análisis de los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay que presentamos forma parte de esos estudios.

A través de este estudio el Instituto plantea la necesidad de estudiar el currículo y su evolución para comprender mejor los problemas que actualmente atraviesa el sistema educativo uruguayo.

El estudio, realizado por un equipo liderado por Daniel Feldman y Mariano Palamidessi, busca generar una base descriptiva y sistemática que pueda servir como insumo para mejorar los procesos de producción de regulaciones curriculares, lograr mayor articulación entre niveles educativos y facilitar la incorporación sistemática de las necesidades de la sociedad al currículum escolar. En el informe se analizan los propósitos, la orientación, los principios reguladores, las características, la organización y las articulaciones de los planes vigentes para la educación primaria y media. Además, se sistematizan las transformaciones curriculares realizadas en la educación primaria y media en las últimas tres décadas.

Con la publicación de este estudio la Comisión Directiva del Instituto pretende brindar información útil a la discusión actual sobre el marco curricular común de educación básica y al diseño de los perfiles de egreso en los que está trabajando la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Estamos convencidos de que este informe cumple con el cometido legal de brindar información que contribuya a garantizar el derecho de los jóvenes a una educación de calidad, ya que propone nuevos insumos para el estudio de la realidad educativa nacional en la temática antes referida.

Comisión Directiva del INEEd





Presentación

Este trabajo presenta los resultados de un estudio sobre el currículum de la educación primaria y media de Uruguay, “Transformaciones curriculares en Uruguay: análisis prospectivo de los planes de educación primaria y media”, realizado por encargo del INEEEd entre agosto de 2013 y mayo de 2014. El proyecto tenía el objetivo de generar una base descriptiva y sistemática que pudiera servir como insumo para mejorar los procesos de producción de regulaciones curriculares, lograr mayor articulación entre niveles educativos y facilitar la incorporación sistemática de las necesidades de la sociedad al currículum escolar. Se realizaron dos tareas convergentes con el propósito de explorar alternativas para la mejora o la reforma curricular en términos de las dinámicas de continuidad y cambio propias del sistema de educación en Uruguay. Por un lado, fueron analizados los propósitos, la orientación, los principios reguladores, las características, la organización y las articulaciones de los planes vigentes para la educación primaria y media. Por otro, se sistematizaron las transformaciones curriculares realizadas en la educación primaria y media en las últimas tres décadas. Estos propósitos generales se expresaron en los siguientes objetivos:

- reconstruir la cronología y las características de los documentos que constituyen la serie de los planes de estudio para la educación primaria y media y sus diferentes ciclos;
- describir los espacios de continuidad y los sometidos a variación en las series para el mismo nivel o ciclo;
- describir los componentes del diseño curricular, para cada nivel, ciclo y modalidad, y sus interrelaciones;
- definir las funciones, propósitos y perfiles correspondientes a cada nivel y a los ciclos que los componen;
- describir la progresión y diferenciación de propósitos, formas de organización curricular y balances entre áreas, disciplinas y tipos de formación expresados en campos;
- analizar las articulaciones entre niveles y ciclos;
- sistematizar las formas de especificación de contenidos, las tipologías utilizadas y los enfoques para el tratamiento del conocimiento en las distintas unidades curriculares; y
- analizar qué opciones se ofrecen o se habilitan para las instituciones escolares y para los docentes en el proceso de especificación y desarrollo del currículum.

Para cumplir con estos objetivos cada plan fue considerado como unidad y, al mismo tiempo, como parte de un trayecto junto con los planes que —teóricamente— lo anteceden y lo suceden.

El corpus se constituyó con los documentos curriculares para la educación primaria, educación media básica y educación media superior tomando como punto de partida la etapa inmediatamente anterior a la restauración de las instituciones democráticas en el país. Se conformó, así, un conjunto significativo de planes de estudio de los diferentes niveles y modalidades que tuvieron algún grado de implementación en el período considerado. Algunos de estos planes han sido experiencias pilotos o de reducida extensión y otros tuvieron una implementación generalizada en el sistema escolar; no obstante, los diferentes planes y programas fueron descriptos y analizados con independencia del alcance de su implementación. Aunque de gran relevancia, el estudio del grado de difusión alcanzado por cada plan y programa —y de sus adaptaciones locales— no formó parte de los objetivos de este proyecto.



Es necesario aclarar que, por razones de índole práctica, se restringió el corpus a estudiar; de allí que se tomaron en cuenta los planes para las escuelas urbanas (salvo en el caso del programa de 2008 de la educación primaria, debido a su carácter integral). Ello dejó fuera de este estudio experiencias como las de 7º, 8º y 9º rural o el ciclo básico tecnológico agrario en régimen de alternancia, que representan alternativas dentro de la estructura organizacional y curricular del sistema educativo uruguayo. Tampoco fueron incluidas aquellas propuestas dedicadas específicamente a la formación técnico profesional que no forman parte orgánica de la línea de niveles y ciclos.

Se sistematizó la información correspondiente a cincuenta y seis planes de estudio: tres corresponden a nivel primario; cuatro a educación media básica del Consejo de Educación Secundaria (CES); tres a educación media básica del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP); tres corresponden a la formación profesional básica; veinticuatro a educación media-bachillerato diversificado; nueve a especialidades de educación media-bachillerato tecnológico y diez a la combinación entre educación media profesional y bachillerato profesional. En el caso del bachillerato diversificado, bachillerato tecnológico, bachillerato profesional y formación profesional básica cada diversificación, especialidad o tramo fue sistematizado como un plan independiente. El detalle de los planes y programa puede verse en el Anexo 1.

Este corpus documental fue completado con una selección de programas de asignaturas y la realización de entrevistas a referentes y participantes clave en los distintos momentos de reforma curricular en estudio. También se consideraron documentos que tratan sobre la estructura del sistema educativo y de sus organismos de gobierno y sobre la fundamentación y diagnóstico que sustentaron los procesos de modificación o reemplazo de las propuestas curriculares.

El informe se ordena en siete capítulos. El primero presenta los conceptos, categorías generales e hipótesis que orientaron el estudio. En los capítulos 2 a 5 se realiza un análisis de los planes de estudio agrupados por nivel, ciclo o modalidad: primaria, educación media básica, educación media superior de secundaria y educación media superior tecnológica. En el capítulo 6 se revisa un conjunto seleccionado de programas de asignaturas del nivel medio con el propósito de estudiar las formas de especificación del contenido. El último capítulo realiza una síntesis y ofrece una discusión sobre los temas, problemas y tensiones que emergen del análisis expuesto. En él se proponen posibles líneas de trabajo a futuro en relación con la mejora del currículum para la educación primaria y media.

Los autores desean agradecer al equipo del INEE y, particularmente, a Pedro Ravela por su permanente colaboración y apoyo en todas las tareas que se requirieron para el desarrollo de este trabajo y por su atenta lectura y comentario sobre las versiones preliminares. Desde ya que toda la responsabilidad por este texto corresponde exclusivamente al equipo responsable del proyecto.



Introducción

30 años de reformas sobre el currículum en Uruguay

Durante las últimas tres décadas Uruguay desarrolló un intenso trabajo sobre el currículum escrito. El presente estudio no pretende realizar una reseña completa de ese proceso, sino dejar asentados los problemas que se identificaron y los modos en que se atendieron.

Junto a Brasil, México, Perú y Ecuador, Uruguay es uno de los países de la región con la educación obligatoria más prolongada: 14 años. La obligatoriedad escolar, establecida por la Ley General de Educación de 2008, fue extendida hasta la finalización de la educación media superior. Esta modificación de los límites sociales, institucionales y pedagógicos de la educación obligatoria generó una importante responsabilidad de los Estados sobre el gobierno de estructuras de formación más extensas y complejas.

El sistema educativo uruguayo adoptó, a mediados de la década de 1970, una estructura dividida en cuatro tramos principales: educación inicial, educación primaria, educación media básica y educación media superior. Este constituye uno de los dos modelos de estructura que prevalece en la región, que Uruguay comparte con Chile, México, Colombia y Argentina.¹ Otros países han mantenido estructuras de tres tramos (inicial, primaria y media), con una variante: mientras algunos recurren a una primaria extendida de 9 o 10 años (Brasil, Paraguay y Ecuador), otros —como Perú y Venezuela— mantienen, de acuerdo con el modelo más extendido, una primaria de 6 años.²

Al igual que la mayoría de la región, también Uruguay diferencia la educación media en dos ramas o modalidades: una propedéutica-general científico-humanista y otra tecnológica o técnico profesional. Sin embargo, a diferencia del formato más extendido, en Uruguay y en algunas jurisdicciones de Argentina esta diferenciación se expresa tempranamente (grado 7º) en la educación media básica.

En los últimos 30 años Uruguay realizó distintas reformas en sus planes y programas de estudio, las que condujeron a una diversificación significativa de la oferta. Este proceso de cambio se desplegó en varios movimientos sucesivos. En 1976 se generalizó la estructura de dos ciclos —básico y superior— para la educación media. Luego, a inicios de la década de 1990, se reformuló el bachillerato, cuando pasaron a ofrecerse como alternativas el bachillerato diversificado y el bachillerato técnico, bajo la órbita del CETP. En poco tiempo se diferenciaron los ciclos básicos y, pocos años después, se crearon los bachilleratos tecnológicos. Más recientemente, entre 2007 y 2008, se redefinieron los trayectos de formación profesional básica —que propone recorridos diferenciados pero con terminalidad equivalente al ciclo básico— y se articuló la educación media profesional con el bachillerato profesional para generar una nueva alternativa de cursado completo de la educación media superior.

En educación primaria y en educación media básica se registraron los mayores cambios en los planes de estudio en el período inmediato a la salida de los gobiernos militares. En primaria, el programa de 1979, impulsado por el gobierno de facto, fue reemplazado en 1985.³ Más de veinte años después ese diseño fue reformulado con la implementación generalizada del plan de 2008.

En los ciclos básicos se sucedieron movimientos importantes en cada década a partir de 1986, que reconocen en la reforma de 1996 uno de los más ambiciosos procesos de renovación de la

¹ Aunque en ellos varía la duración de los ciclos de media: 3+3 en el caso de Uruguay y México y 4+2 en el de Chile y Colombia. Argentina presenta las dos opciones según las distintas jurisdicciones subnacionales.

² En el Anexo 3 puede verse un cuadro que sistematiza la estructura escolar de un conjunto seleccionado de países de América Latina, incluyendo los años de escolaridad para cada nivel y ciclo y los de escolaridad obligatoria.

³ Mediante un proyecto que recuperó aspectos fundamentales del programa para las escuelas urbanas de 1957.



estructura curricular y organizativa. Su implementación actuó como referencia y como punto de controversia para los movimientos posteriores que condujeron a la última reformulación en 2006.

El bachillerato, posiblemente ligado con su fuerte identidad y tradición, mostró históricamente un ritmo más moderado de cambios. Desde la década de 1940 hasta mediados de 1970 no existieron reformas de envergadura, más allá de la experimental de 1963. A partir de allí se realizaron intervenciones importantes en los planes en 1976, seguidos por la microexperiencia de 1993, en 2003 —mediante el proyecto de Transformación de la Educación Media Superior— y en 2006.

Durante estas tres décadas de vida democrática fue la educación técnica profesional la que mostró mayor movilidad y experimentación. A partir de la década de 1990 ha tenido una sucesiva serie de olas de revisión, mejora y recreación de ofertas, que son las que explican buena parte del panorama más diverso que ofrece hoy el sistema educativo en Uruguay en el nivel medio.

En resumen, en el período objeto de este informe se desplegó una recurrente dinámica de revisión del currículum, en el marco de los cambios —naturalmente más pausados— en la estructura del sistema educativo. En buena medida, el movimiento en esos dos planos fue motivado por la necesidad de redefinir las funciones del sistema y responder a los requerimientos de una sociedad crecientemente democrática, plural y compleja mediante una ampliación significativa de sus responsabilidades y prestaciones en términos de incorporación de matrícula, de logros de aprendizaje y de terminalidad de las carreras, principalmente en la educación media y para sectores que no accedían a ella o que no podían completarla.

La estructura resultante de estos movimientos de cambio consta de un recorrido común y unificado para la educación primaria de seis años, tres ramas alternativas para cursar la educación media básica (el ciclo básico de los liceos, el ciclo básico tecnológico y la formación profesional básica) y tres ramas para el ciclo superior (bachillerato diversificado, bachillerato tecnológico y educación media profesional articulada con el bachillerato profesional).

Algunos rasgos del escenario educativo

El sistema educativo en Uruguay incluye aproximadamente 813.000 alumnos en todos los niveles y modalidades.⁴ El 84% de ellos corresponde a la educación pública, un porcentaje que se replica tanto para la educación primaria como para la educación media.

El sistema se ha mostrado estable en términos de matrícula; de hecho, el número de alumnos ha decrecido un 7% en los últimos 10 años. Luego de un aumento total del 35% en las dos décadas anteriores, la matrícula muestra disminuciones en el sector público a partir de 2003, tanto en el nivel primario como en la educación media, con excepción de las ofertas dependientes de la educación técnico profesional. Por su parte, el sector privado registró aumentos en torno al 20% en ambos niveles. La relativa estabilidad de la matrícula ha permitido reducir la cantidad de alumnos por docente en el sector público durante la última década. El promedio actual para primaria es de 23 niños por maestro y en educación media de 29 alumnos por profesor.

Uruguay muestra una importantísima cobertura en el nivel primario, que se acompaña por una alta finalización de los estudios: más del 97% de la población de entre 15 y 30 años terminó la escuela primaria. Pero una vez atravesado el umbral superior de la escuela primaria, el sistema no logra generar una adecuada dinámica de retención, avance y promoción. Si alrededor del 70% de la población de entre 18 y 23 años completó la educación media básica —un porcentaje que decae en las franjas de mayor edad—, una proporción mucho menor ha completado la educación media superior. En la franja de los que tienen entre 21 y 29 años el porcentaje de quienes completaron todos los tramos de la escolaridad obligatoria es algo menor al 40% (INEED,

⁴ Todos los datos de este apartado corresponden a la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP.



2014).⁵ Este dato toma mayor relieve si se tiene en cuenta que es uno de los más bajos de América Latina. Según información del SITEAL, de la franja de jóvenes de entre 20 y 22 años, en Uruguay egresó el 35%, en Argentina el 64%, en Brasil el 68% y en Chile el 80%.⁶

En relación con los logros de aprendizaje, Uruguay exhibía resultados que se contaban entre los más altos de la región, junto a Costa Rica y Cuba. También se encontraba entre los países latinoamericanos mejor posicionados en las primeras pruebas PISA. Sin embargo, una importante cantidad de alumnos quedaba por debajo de lo considerado como un nivel mínimo de idoneidad en Matemática, Ciencias y Lectura.

Las pruebas PISA evalúan alumnos a los quince años, la edad teórica para la culminación de la educación media básica en Uruguay. PISA define el nivel 2 de las escalas de desempeño como el umbral de competencias, aquel en el cual los estudiantes comienzan a mostrar cierto grado de desarrollo de sus habilidades para aprender y usar lo que aprenden en la resolución de situaciones. En Uruguay el porcentaje de estudiantes que se ubica debajo de ese umbral ha tenido un leve aumento: en Matemática en 2003 fue el 48,1% y en 2012 el 55,7%; en Lectura el 40% y el 47%; y en Ciencias en 2006 el 42,1% y en 2012 el 46,9% (INEEd, 2014). La evaluación estandarizada nacional de 2009, tomada a alumnos de sexto grado, mostraba que el 31% de los alumnos poseía un dominio elemental en matemática, que solo el 13% superaba ese nivel y que el 56% estaba por debajo de la posibilidad de resolver las tareas más elementales. Proporciones bastante similares se verifican en Ciencias. Lectura mostraba un rendimiento muy superior, con un 36% de alumnos en el nivel II —de manejo elemental— y un 45% por encima de él (ANEP, 2010).

Estos datos muestran algunos rasgos preocupantes en relación con la eficacia formativa del sistema educativo, que se expresan también en el flujo irregular de avance de los estudiantes y en sus adquisiciones en términos de aprendizaje en las áreas básicas. Son rasgos que contrastan con algunas condiciones sociales, económicas e institucionales que, en términos generales, no son desfavorables en la comparación regional. Por un lado, se cuenta con una matrícula muy estable y una relación adecuada de alumnos por docente. Además, el bajo dinamismo matricular no incrementa la presión sobre la demanda de recursos financieros e inversión. Este comportamiento demográfico debería ayudar a focalizar los esfuerzos sobre las políticas de mejora y el aumento de la promoción e inclusión de sectores que encuentran dificultades o escasos incentivos para avanzar y completar con éxito sus carreras educativas. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que Uruguay tiene un producto interno bruto (PIB) per cápita que se cuenta entre los más altos de América Latina, junto con Chile.⁷ Además, se caracteriza por ser una sociedad relativamente igualitaria cuando se la compara con otros países latinoamericanos. De acuerdo con datos de la CEPAL, el país presenta el índice de Gini más bajo (o sea, menores diferencias en la distribución del ingreso) entre los países miembros y asociados del MERCOSUR (CEPAL, 2013).

Por ende, mientras los indicadores económicos y de distribución del ingreso muestran a Uruguay en una posición relativamente ventajosa, las prestaciones de su sistema educativo en términos de egreso de la educación media son bajas, equivalentes a las de países con menores niveles de desarrollo. Desde ya que la finalización de la escolaridad no tiene un sentido en sí misma si no está asociada con ciertos niveles de aprendizaje alcanzados. Uno de los problemas que las políticas educativas en los últimos quince años han puesto en el centro de su atención ha sido asegurar que mejoras en la retención y la promoción no se realizaran a expensas de los

⁵ 39% para la franja 21 a 23 y 39,3% para la franja 24 a 29 años (datos de 2013).

⁶ Información de Perfiles de países 2011, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, UNESCO-IPE-OEI, disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises.

⁷ Según datos del Banco Mundial, en <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD>. Los indicadores de riqueza, en este caso el PIB per cápita, son limitados, ya que pueden estar asociados con alta desigualdad social. Por ejemplo, Chile, que tiene el PIB per cápita más alto del grupo de países considerado, también tiene uno de los índices Gini más elevados, lo que muestra mayor inequidad en la distribución del ingreso.



aprendizajes; o que, a la inversa, mejoras en las posiciones relativas en resultados de aprendizaje no fuesen producto de intensos procesos de selección de estudiantes. Pero, como se ha visto, los actuales resultados en términos de aprendizaje y de finalización de las carreras obligan a replantearse cuál es la capacidad efectiva del sistema para generar una sociedad cada vez más educada, tanto por el número de años reales de escolaridad, como por los impactos formativos que ellos producen en los individuos que logran terminarla.

El análisis del currículum escrito

Lo señalado hasta aquí marca problemas complejos de política educativa. Aunque este estudio se focaliza sobre una dimensión específica, lo que puede denominarse la política curricular, se asume que esta dimensión puede relacionarse con el escenario esbozado de varias maneras.

El análisis del currículum escrito que se presenta procedió caracterizando los planes de los diferentes sectores, niveles, ciclos y modalidades; este es el modo en el que habitualmente el sistema educativo se observa a sí mismo. Sin embargo, uno de los propósitos del trabajo fue alentar la adopción de un punto de vista mediante el cual el conjunto de planes sea visto como integrante de una estructura curricular común del sistema educativo, en sus distintos trayectos. Así pueden emerger las cualidades sistémicas, los puntos de diferenciación, articulación y quiebres que caracterizan al conjunto.

La observación realizada sobre los planes de estudio elaborados e implementados durante tres décadas se concentró sobre algunas dimensiones fundamentales del currículum escrito, estructurantes de los procesos de formación: la asignación del tiempo total de formación; el grado de clasificación; la distribución del tiempo por tipo de formación y áreas de conocimiento y la promoción de distintas modalidades de enseñanza o experiencia de formación. Mediante su descripción y análisis se ha caracterizado la configuración curricular de cada ciclo y se ha realizado una primera lectura de sus dinámicas de cambio y tensiones. Se procuró, de este modo, identificar tendencias generales y destacar las continuidades y cambios que se condensan y expresan en la oferta actual de formación del sistema educativo uruguayo. La observación de estas tendencias puede resultar importante para iluminar los problemas que se procuró atender durante el período bajo análisis y para entender los límites —y los márgenes de acción— que estas estructuras históricas plantean a las propuestas de cambio que se puedan formular. Pero, además, esas tendencias deben ser evaluadas con relación a las tareas a las que el sistema de educación se enfrenta en un período determinado. En este sentido, el estudio realizado sobre los planes y programas de los últimos treinta años tuvo un doble propósito: por un lado, se propuso establecer una lectura de las pautas y tendencias de cambio y del estado de situación actual; por el otro, procuró aportar elementos para el diseño de estrategias de mejora. Para ello, las hipótesis puestas en juego se formularon teniendo en cuenta el escenario que enfrenta el sistema educativo de Uruguay, marcado por el nuevo mandato de obligatoriedad y por la necesidad de aumentar la cobertura y terminalidad de la educación media.

De acuerdo con la perspectiva utilizada en este trabajo, cada uno de los planes y programas analizados pone en acto una forma de resolver las opciones básicas de la política y del diseño curricular, ordenando y jerarquizando el conocimiento y la experiencia pedagógica y traduciéndolos en un conjunto de reglas o principios oficiales para el gobierno de la enseñanza. Ese es, justamente, el nivel en el que se desenvuelve este estudio.

Debido a las diferentes tradiciones y movimientos históricos que atravesó cada uno de los niveles educativos, la dinámica de cambio curricular durante las décadas consideradas siguió direcciones y énfasis distintos. Un rasgo que caracteriza esa evolución es la baja comunicación y coordinación —tanto político-institucional como conceptual— en la actividad de elaboración curricular entre los diferentes consejos. Ese rasgo se expresa en la ausencia de un lenguaje común o compartido para observar la estructura de formación del conjunto del sistema educativo.



Tomar en consideración el currículum escrito como objeto de análisis y de intervención no deja de ser una apuesta. Es sabido que las condiciones de éxito o fracaso para mejorar qué, cómo y cuánto se enseña y aprende dependen de un conjunto de factores internos y externos al sistema. Entre los factores internos —más allá de la infraestructura y la organización escolar— se cuentan, fundamentalmente, el currículum (lo que cuenta como conocimiento y experiencia válida o legítima), las prácticas pedagógicas (la actividad de los agentes educadores) y la evaluación (lo que vale como performance o desempeño valioso por parte de los estudiantes). El desarrollo de la experiencia escolar y su aprovechamiento pedagógico dependen —fundamentalmente— de una combinación de estos tres “sistemas de mensajes”, según la clásica expresión acuñada por Basil Bernstein (1988).

Cada uno de estos “sistemas de mensajes” aporta al éxito de una propuesta de formación en una proporción variable y difícil de definir a priori y cuya articulación definitiva opera siempre a nivel local, en cada aula y organización escolar. No obstante, es indudable que, aún dentro de esos límites, el currículum estructura un escenario básico de indudable influencia en las orientaciones y los márgenes de acción de docentes y estudiantes. Esto es así en la medida en que el currículum ordena recorridos, selecciona experiencias posibles y define y distribuye las grandes divisiones del saber y de la experiencia formativa. Es sobre ese espacio de estructuración que trabaja la política curricular como una dimensión esencial de toda política educativa. Las prácticas pedagógicas, las de evaluación (así como la cultura escolar), tienden a operar en forma más descentralizada —aunque la evaluación pueda ser re-centralizada con mayor facilidad— y deben ser atendidas mediante otras estrategias y dispositivos.

Por lo tanto, sería un error considerar al currículum como la única herramienta estructurante de la formación, pero sería igualmente erróneo no tomarlo en cuenta como un instrumento clave en una estrategia de mejora de la enseñanza y la experiencia, incluyendo la promoción de los alumnos y de sus posibilidades reales de aprendizaje. La creencia de que el aumento de la inclusión es, básicamente, un problema de compensación de condiciones materiales o pedagógico, junto con la idea de que “el currículum no importa, porque nadie lo lee”, son obstáculos conceptuales que probablemente sea preciso modificar para pensar una estrategia de mejora cuantitativa y cualitativa del sistema educativo.





Capítulo 1. Marco conceptual para un estudio sobre el currículum de la educación primaria y media

El currículum y los principios sociales de asignación y distribución de conocimiento y destrezas

El currículum es una construcción histórica y cultural; sus significados y características dependen de la forma en que se construyen las tradiciones político-educativas (Palamidessi y Feldman, 2003). Las configuraciones y dinámicas que adopta el currículum son producto de las diversas maneras en que se relacionan el campo educativo, el Estado y las organizaciones civiles y de cómo se concretan proyectos sociales e intenciones político-pedagógicas en la vida de las instituciones educativas (Cox, 1989). Por eso, estudiar el currículum —y los instrumentos utilizados para su gestión y cambio— es estudiar la trayectoria de formas institucionalizadas de intervención educativa, caracterizadas por estrategias de clasificación, control y gobierno propias de cada país (Goodson, 2006).

Desde este punto de vista, el currículum se plantea como una pauta institucional simultáneamente vinculada con los procesos de construcción del Estado y de regulación de prácticas a nivel local (Van Den Akker, 2003). La cuestión curricular siempre está asociada con el problema de la distribución social del poder y del conocimiento y con los problemas del cambio social y cultural de las sociedades y sus tensiones. De allí que un estudio prospectivo requiera el análisis de la configuración actual de la oferta de planes de estudio en el marco de su constitución, de manera de establecer las continuidades y rupturas y los principios más importantes de las líneas evolutivas de la cuestión curricular, en este caso, en Uruguay.

El estudio del currículum implica abordar los problemas relativos a la definición del conocimiento educativo y la estructuración de los procesos de formación (Goodlad y Su, 1992). Supone también el análisis de dos problemas de orden político y organizativo:

- a. por un lado, es necesario situar el estudio del currículum en el marco de las relaciones que se establecen entre las decisiones y orientaciones de los organismos centralizados de la educación, los centros educativos y los profesores;
- b. por otro, es necesario que el análisis se realice teniendo en cuenta que, en la educación escolarizada, la clasificación y asignación de lo que se puede enseñar⁸ abarca simultáneamente los aspectos del plan de estudios y de la estructura escolar, sus niveles y trayectos.

Ambos aspectos construyen el recorrido o curso de la formación y concretan o expresan los principios sociales de asignación y distribución de conocimiento y destrezas (Forquin, 1993). Analizar el currículum implica tener en cuenta estas dimensiones que articulan los planes y programas con la secuencia de años prevista para los recorridos educativos, sus demarcaciones o ramificaciones internas, que se concretan en la división por niveles y ciclos y la diferenciación de opciones según sean los tipos de instituciones, alumnos, orientaciones o especialidades.

La expansión de la educación y el reordenamiento del currículum

El estudio considera un contexto regional y uno local. Desde el punto de vista regional, con la consolidación de los procesos democráticos y las pautas de la modernización en sus diferentes planos —tecnológica, económica, social, legal-normativa y cultural—, en las últimas dos décadas

⁸ Lo que Goodson denominaba como la capacidad del currículum para, simultáneamente, "designar y diferenciar" (Goodson, 1995: 55).



se asiste a un reordenamiento generalizado del currículum y a la tendencia a extender los años de escolaridad obligatoria consagrados por las nuevas leyes generales de educación sancionadas por los países de la región a partir de la década de 1990 (Palamidessi, 2006).

Con el imperativo simultáneo de expandir la cobertura y los años de escolaridad promedio y de mejorar la calidad, en prácticamente todos los países se procuró el desarrollo de marcos más comprehensivos para el currículum. Se trató de favorecer una mejor articulación entre los diversos tramos de la educación básica y obligatoria y actualizar los contenidos de la transmisión escolar. Este rediseño de límites y definiciones institucionales implicó una revisión generalizada de las funciones, los propósitos y las experiencias formativas de los diferentes niveles y ciclos escolares. Estas definiciones implicaron una transformación amplia de la normativa curricular —desde la educación inicial hasta la formación docente— que se realizó por medio de diversos tipos de instrumentos de regulación: parámetros o contenidos mínimos nacionales, rediseño de planes y programas a nivel nacional y subnacional (Dussel, 2006). En un escenario de mayor complejidad social, las iniciativas de reforma curricular en este período debieron compatibilizar las exigencias asociadas con la incorporación de sectores excluidos —o precariamente incluidos— en los sistemas educativos, con la búsqueda de mayores niveles de calidad, pertinencia y actualización de los conocimientos, valores y competencias a desarrollar en los estudiantes.

El estudio se enmarca en las políticas de expansión de la educación media en Uruguay y el desafío que para ellas representan los fenómenos de exclusión, desgranamiento y abandono de la escolaridad por parte de una importante cantidad de alumnos. También debe tenerse en cuenta que esos fenómenos no afectan de forma igual a distintos sectores de la población. Esto tiene particular relevancia en la tradición del currículum de la educación media, asociada históricamente al papel selectivo de este nivel educativo, algo que debe ser considerado a la hora de analizar el sistema de clasificación del currículum, sus distribuciones y jerarquías de conocimiento y los principios regulativos que permiten explicar la constitución de unas matrices de formación específicas. La modificación de estas tradiciones y de las formas de constitución histórica del nivel obliga a prestar especial atención a las pautas curriculares y a su relación con las nuevas funciones sociales asignadas. También llama la atención sobre las orientaciones planteadas y los logros alcanzados en los niveles educativos previos ya que, en última instancia, desde la perspectiva de los estudiantes, el tránsito por la educación inicial, primaria y media constituye una trayectoria.

Por otra parte, se tendrá en cuenta que la estructura del gobierno educativo en Uruguay sostiene procesos de planificación centralizada, pero en un marco de una tendencia a la desconcentración para la toma de decisiones sobre el currículum. Desde el punto de vista del trayecto escolar, la responsabilidad de concretar en términos curriculares las definiciones generales para cada nivel, en cuanto a propósitos y funciones, corresponde, en este momento, a tres diferentes organismos y, según las prescripciones de la Ley General de Educación n° 18.437 del año 2008, debería incorporarse un nuevo Consejo de Educación Media Básica. La constitución de estos organismos desconcentrados, la separación de funciones entre la Administración de Educación Pública (ANEP) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), y la participación de los docentes y de los sindicatos del sector generan una particular dinámica cuya comprensión no puede escindirse de las posibles interpretaciones acerca de la evolución del currículum en los últimos 30 años.

Clasificación, flexibilidad y relaciones entre diseño y desarrollo del currículum

Tal como se utilizará en este trabajo, la idea de “currículum” o la de “plan de estudios” designan a una determinada selección, organización y jerarquización de conocimientos que, en buena medida, organiza la vida de estudiantes y docentes. Su estudio permite determinar el escenario básico y los recorridos privilegiados para un proceso educativo específico.



En primera instancia, el currículum expresa el sistema de clasificación que muestra los límites entre lo que se incluye (conocimientos, capacidades, saberes, tradiciones culturales, valores) y lo que no se incluye y, también, los límites/demarcaciones y distribuciones entre lo incluido. Desde este punto de vista, una de las funciones del plan de estudios es la asignación y delimitación de unidades de contenido, que guardan entre sí distintas relaciones, a unidades de tiempo (Bernstein, 1988). El sistema de clasificación indica un sistema de jerarquías que delimita lo que puede ser relacionado o integrado dentro de la experiencia educativa y, por lo tanto, lo que potencialmente puede obtenerse de ella. Tanto en sus declaraciones explícitas como en lo que pueda inferirse mediante procesos reconstructivos, las clasificaciones centrales que ordenan el currículum permiten apreciar los supuestos básicos que orientan un proceso de formación y de los principales elementos intervinientes. Estos supuestos son perspectivas amplias sobre los propósitos de la educación y sobre las dimensiones principales que inciden en la preparación de los estudiantes. Se concretan en variables como el número de materias; su distribución por áreas; la relación entre ellas y el peso relativo de cada una; las asignaciones horarias; los trayectos planificados; la relación entre distintos tipos de conocimientos y competencias; las secuencias que establecen, entre otras.

Por otra parte, un currículum señala un trayecto para los estudiantes que puede ser común o reconocer diversificaciones a partir de distintos criterios. Los planes pueden ofrecer diferentes grados de opcionalidad para los estudiantes o de flexibilidad para planificar recorridos con propósitos diversos. A partir de la descripción de estas combinaciones se pueden realizar distintas consideraciones acerca de las conjugaciones realizadas y de los supuestos que orientan la formación.

Además, es sabido que un currículum preestructura e influye en las opciones sobre la enseñanza, pero no decide sobre ellas. Las mediaciones institucionales y personales dan una forma particular a lo que sucede en cada contexto de las prácticas pedagógicas. La relación entre las prescripciones curriculares y la actividad de los centros educativos depende —en buena medida— del grado de intensidad que se otorga a la prescripción curricular. Cuando más elementos son incluidos y con mayor detalle, se considera que más intensa (y ambiciosa) es la prescripción. Pero este es solo un aspecto de los modos de influencia del currículum sobre la práctica.

En la medida en que el currículum expresa e intenta estructurar relaciones sociales de comunicación, es necesario realizar (ante todo, en un análisis a priori) una lectura de las dinámicas y pautas sistémicas e institucionales que rigen los procesos de toma de decisiones, elaboración, difusión, gestión y uso del currículum. En aquellos casos en los que priman formas centralizadas de gobierno educativo en unidades nacionales (como Uruguay) o subnacionales de gran tamaño y complejidad (como Argentina) el problema reside en esclarecer las relaciones entre el diseño central y los procesos de especificación y redefinición por parte de distintas unidades del sistema, los centros educativos y los docentes. Esta mirada relaciona la estructura, progresión y contenidos de los diseños curriculares con el marco —político, normativo e institucional— de su elaboración y el modo en que se liga con las interacciones y recontextualizaciones de la prescripción curricular en los centros educativos. Con independencia de las posibilidades de un proyecto para describir específicamente esta última dimensión, es evidente que la evaluación y la proyección de las posibilidades de un sistema curricular no puede hacerse sin tener en cuenta el hecho —ya señalado— del efecto de las prácticas reales sobre el currículum en los centros educativos y en las actividades de enseñanza.

La descripción y sistematización de las pautas que ordenan los diseños curriculares para los diferentes niveles, ciclos y modalidades permiten realizar el análisis de cuatro aspectos que hoy resultan de importancia en las políticas educativas de la región.

Por un lado, estudiar las posibles relaciones entre la estructuración de los planes de estudio y el grado de avance de los alumnos de cada cohorte. Las explicaciones habituales ligan los llamados



“indicadores de eficiencia interna” (principalmente, la repetición y la tasa de graduación) con factores externos (como las condiciones sociales y culturales de partida de los estudiantes) o internos (como la pedagogía, la evaluación o la organización escolares). El planeamiento y el análisis del currículum no han considerado habitualmente esta cuestión en sus principales consideraciones. Sin embargo, la tradición selectiva en materia de contenidos y la estructura del currículum pueden ser variables que influyen fuertemente en las condiciones de mantenimiento, avance o abandono del esfuerzo escolar. De allí que interese determinar si puede establecerse alguna relación apreciable entre la estructura, la orientación del contenido, la secuencia y progresión de los planes de estudios y los niveles de aprobación y abandono, y cómo se expresa esta relación en cada nivel, especialmente en la educación media.

En segundo término, se trata de establecer cómo se definen las dimensiones instructivas ligadas a la propuesta curricular y qué relaciones pueden establecerse acerca de los principios que ordenan las características de los tres tramos principales de la educación básica. Se considera que la articulación entre el formato, el grado de clasificación y los enfoques con relación al conocimiento que propone el currículum conforman un código con el que se relacionan de manera diferencial distintos sectores y distintos públicos.

En tercer lugar, es necesario preguntarse en qué medida los planes de estudio atienden a la diversificación creciente de intereses de los estudiantes, así como al desarrollo profesional de la institución y del profesor.

En cuarto lugar, una lectura de las prescripciones curriculares debería recurrir a una clave más general que reflexione sobre la relación entre el currículum y la formación para la democratización, la inclusión, el desarrollo, el universo digital, la diversidad y las tendencias sociales actuales y proyectadas.

Conservación y cambio en el currículum

El otro problema básico del análisis del currículum es el de su cambio y evolución. Salvo en raras ocasiones, toda propuesta curricular reemplaza a una existente y hereda o discute con una tradición que incluye los planes anteriores. Esta tradición ofrece buena parte del material que puede facilitar o dificultar el cambio. Además, todo currículum es portador de un conjunto de jerarquías, prioridades y ubicaciones y, por ende, define un sistema de relaciones. Cuando este conjunto es modificado, se produce un reordenamiento que, según sea la magnitud del cambio, afecta aspectos de la estructura del sistema y de los mecanismos de toma de decisión en el sistema educativo.

En la perspectiva que se adopta en este trabajo, para facilitar la comprensión e implicancias de las determinaciones que producen los planes actualmente vigentes (que se analizan mediante un corte transversal, sincrónico-estructural), así como el análisis de sus fortalezas y límites, es necesario ubicarlos en el contexto histórico de su producción. De allí que se considere necesario que el estudio detallado de los actuales diseños curriculares para los distintos niveles y ciclos de la educación primaria y media se articule con el estudio de las modificaciones del currículum y con la descripción de las continuidades y rupturas que se producen en un período definido. Ese análisis constituye la plataforma para poder interpretar los usos, funciones y posibilidades de la configuración actual, que deben ser apreciados en términos de las claves que proporciona el estudio de la progresión de la serie.

El estudio de una serie curricular en el tiempo debe permitir establecer dentro de cada nivel la existencia —o no— de un núcleo básico del currículum que identifique los aspectos fundamentales y más estables de una línea de formación que, o bien trasciende propuestas particulares, o bien se localiza según distintos períodos o coyunturas. Todo ello en el marco de un propósito social en relación con un nivel, ciclo o modalidad de la formación (Viñao Frago, 2002).



Se trata, en este caso, de utilizar una perspectiva diacrónica que describa las dinámicas de conservación y cambio, y permita reconstruir las continuidades y discontinuidades de los formatos y contenidos del currículum escrito (Meyer, Kamens y Benavot, 1992). La utilización de esta perspectiva es necesaria si se acepta que no es posible comprender —ni actuar *en o sobre*— el currículum sin relevar las tradiciones que se expresan en la codificación de los contenidos y las formas de comunicación pedagógica a lo largo de un determinado período del desarrollo del sistema educativo.

Desde un punto de vista más general, es necesario tener en cuenta que todo currículum expresa un cierto tipo de consenso que —de modo directo o mediado— influye sobre los saberes y organización de la enseñanza considerados como legítimos. Este consenso, y los acuerdos en los que reposa, constituyen los principios articuladores y reguladores del plan. Estos principios pueden describirse con relación a cuatro ejes que conforman las líneas básicas en la evolución histórica del currículum:

- una diferenciación/clasificación fuerte de modalidades formativas, frente a una tendencia al comprehensivismo (Meyer, 2006);
- un currículum ordenado mediante límites/demarcaciones fuertes, frente a tendencias orientadas por movimientos de integración (Goodson, 1995; Palamidessi, Feldman, 2003; Palamidessi, 2006);
- predominio de códigos y tradiciones formativas que privilegian el conocimiento abstracto, académico y descontextualizado, frente a códigos y tradiciones que se orientan a reforzar la presencia del conocimiento contextual, social e históricamente situado (Coll y Martin, 2006); y
- el énfasis en las funciones cognitivas e instrumentales, frente a un énfasis en las funciones regulativo-morales e identitarias de la educación (Bernstein, 1996).

Las posiciones que adoptan o ponen en juego los distintos planes de estudio o programas sobre cada uno de estos ejes —y la articulación entre ellos— configuran tipos de relación con el conocimiento y las prácticas pedagógicas y generan estructuras de oportunidad que habilitan —o restringen— diferentes tipos de relaciones sociales y contenidos de enseñanza, en el marco de dinámicas sociales específicas. De este modo, en cada momento y coyuntura histórica, el currículum establece formas de relación con el conocimiento y con las categorías de sujetos pedagógicos (enseñantes, aprendices, sean estos niños, adolescentes o jóvenes). Cuando se toma en cuenta el conjunto de una serie curricular se puede describir las diferentes interrelaciones en términos de continuidad, variación o cambio en las grandes finalidades formativas, en los principios de selección del conocimiento, la cultura y la experiencia social y en los modos de relación e identidad social que promueven.

La relevancia de un estudio sobre el currículum de la educación primaria y media

Generar una base descriptiva y sistemática de las características de la regulación curricular oficial-escrita y su cambio en las últimas décadas puede constituir un insumo para reflexionar sobre las acciones, mejoras o innovaciones que tengan capacidad para operar en sentido progresivo en la oferta que actualmente realiza el sistema educativo uruguayo en sus distintos niveles y modalidades. Se trata de un insumo potencialmente clave para alimentar un proceso de reflexión en función de las siguientes direcciones: a) la mejora de los planes de estudio y de sus procesos de diseño y desarrollo, b) la búsqueda de mayor y mejor articulación entre niveles educativos, y c) la consideración e incorporación de las demandas y necesidades sociales en el espacio de la discusión y elaboración curricular.



De un modo más específico, la descripción y análisis de los diseños curriculares debe permitir una reflexión ponderada sobre las respuestas que —en el marco de los propósitos formativos asignados— pueden ofrecer los planes de estudio de cada nivel, y en su articulación entre niveles, a los problemas relativos a:

1. el aumento de la obligatoriedad escolar, la extensión de la matrícula y la atención a los problemas de retención, progreso y terminalidad de los estudios;
2. la atención a nuevos requerimientos de formación en los términos fijados por las principales bases de la política educativa.

Así, es necesario considerar cómo se enfrentan —desde el punto de vista del currículum— los problemas actuales de apertura de distintos públicos a los diferentes niveles educativos, el aumento de la obligatoriedad y la redefinición de los perfiles de egreso, en el marco de un intento progresivo de mejora en la calidad de los aprendizajes y en la experiencia educativa.

Si bien el análisis de la estructura y de la progresión histórica del currículum ofrece una base para explorar escenarios de mejora y posibles líneas de cambio, es sabido que las tareas de análisis y diagnóstico no pueden ofrecer por sí solas pautas de acción. Nuevas alternativas solo pueden pensarse mediante un enfoque normativo que contraste esa situación con principios u orientaciones pedagógicas y con los marcos político-educativos que resumen las aspiraciones y orientaciones del sistema en este período.

También es necesario tener en cuenta el modo en que el trabajo sobre el currículum contempla la articulación de diferentes dimensiones del sistema educativo y, al mismo tiempo, diferentes planos y dinámicas del cambio social. Esto es así porque históricamente el trabajo sobre el currículum y su elaboración apuntó a renovar los contenidos y procesos de la transmisión cultural escolar, en asociación con las exigencias de masificación educacional, la modernización económica y la democratización y pluralización de la sociedad y la cultura (Crisan, 2005). Los procesos de discusión, diseño y desarrollo curricular en la región en las últimas dos décadas implicaron y generaron marcos de participación y de negociación más complejos (Feldman y Palamidessi, 1994; Dussel, 2006). Las últimas olas de reforma —en mayor o menor medida— promovieron instancias de consulta o participación que incluyeron diversos actores educativos y sociales. Este ha pasado a ser uno de los aspectos principales en los procesos de reformulación curricular.

Además, es preciso prestar atención al hecho de que las posibles líneas de mejora que puedan desarrollarse a partir del estudio sistemático de la estructura del currículum están limitadas por varios factores. En primer lugar, los propios límites que tiene la variable curricular como determinante de la experiencia formativa que ofrece el centro educativo. El currículum regula solo algunos de los elementos que estructuran las prácticas de enseñanza. Estas incluyen, además de una especificación del conocimiento, una pedagogía (esto es, una forma adecuada o legítima de transmisión) y un modo de regular las relaciones sociales de enseñanza y de aprendizaje, lo que puede denominarse un régimen académico. Dicho de un modo esquemático, el proceso educativo está constituido por la interacción de estas tres dimensiones. El diseño curricular constituye una parte importante de un proceso, pero no necesariamente define el conjunto de la oferta. Por lo tanto, cada una de las dimensiones involucradas —y sus interrelaciones mutuas— requiere de estudios apropiados y debe ser pensada de manera específica.

Tampoco puede ser dejado de lado el hecho de que el diseño curricular es un instrumento y, como tal, su formato no tiene ventajas o desventajas universalmente válidas. Estas ventajas o desventajas se configuran en función de la relación entre un tipo de currículum y un conjunto de condiciones en las que ese currículum debe operar en función de unos propósitos de formación. De allí que sea necesario un ejercicio cuidadoso de contextualización y evaluación muy ponderada de cualquier recomendación o propuesta.



Es importante recordar que un plan de estudios debe ser gestionado; esto es, se deben garantizar las condiciones y contar con los mecanismos para desarrollar los procesos de organización, distribución de tareas, coordinación, articulación, monitoreo y evaluación que son necesarios para que un proyecto funcione según sus propósitos. El análisis propuesto puede ofrecer algunos elementos generales sobre los problemas que puede implicar su gestión, los que podrían considerarse sus puntos críticos y aquellos aspectos que pueden requerir especial atención. Sin embargo, elucidar los problemas propios para la incorporación y gestión de los diseños curriculares en los centros educativos requiere estudios específicos. De allí que la exploración de cambios o mejoras en este aspecto esencial del currículum esté restringida, ya que las posibles dificultades o puntos problemáticos a resolver solo emergen de un trabajo relacional.

Por último, debe remarcarse que todo trabajo sobre el currículum implica, necesariamente, una dimensión de futuro. Esta proyección debe servir para articular las dinámicas y configuraciones presentes con los nuevos requerimientos y desafíos que plantea a la educación un número crecientemente complejo y diversificado de necesidades y demandas. Asimismo, para sentar bases generales para un desarrollo continuado de quienes se educan y de la sociedad en la que viven.





Capítulo 2. Educación primaria

El cambio del currículum para la educación primaria

Organización y distribución del contenido

La educación primaria de Uruguay se ha regido por tres planes de estudio desde 1979.⁹ Durante treinta años el ordenamiento del contenido escolar mantuvo una matriz clásica, pero esta evolución varió sustancialmente con el “Programa para la Educación Inicial y Primaria” de 2008, que introdujo importantes modificaciones en las formas de regulación curricular para el nivel.

Los planes de 1979 y 1986 ofrecían una estructura básica relativamente equiparable, centrada en una distribución típica de las asignaciones escolares: Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias, Educación Moral y Cívica, Expresión y Educación Física. Dentro de estos grupos generales, la denominación de las áreas varió en el tiempo, en consonancia con distintos énfasis y orientaciones del contenido que expresan marcas de época y de coyunturas político sociales. Por ejemplo: Idioma Español / Lenguaje oral y escrito / Lengua; Historia Nacional / Historia; Educación Moral y Cívica / Educación Cívica / Construcción de la ciudadanía.

La continuidad de esta matriz básica, que atraviesa los tres planes considerados, no obsta la existencia de diferencias en los principios de organización y en la distribución de tiempos formativos para cada área (ver cuadros 2.1 y 2.2).

Cuadro 2.1. Plan de 1979. Distribución de la carga horaria según área y grado. En porcentajes

Asignatura	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Idioma español	50	40	45	29	26	23
Matemática	22	32	23	29	19	26
Historia Nacional	7	5	7	10	12	14
Geografía	2	3	7	11	12	10
Educación Moral y Cívica/ Educación para el hogar y la salud	7	7	5	7	13	10
Ciencias Naturales	5	6	8	7	10	8
Expresión	6	6	5	8	8	10
Actividades corporales	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Nota: la distribución de este plan solo puede considerarse dentro de cada año de estudio y expresa un balance “interno”, ya que está expresado en “clases” cuya duración horaria variaba según los grados.

Fuente: elaboración propia a partir del programa del CEP/ ANEP.

⁹ “Programa para Escuelas Urbanas” de 1979, el “Programa de Educación Primaria” para las escuelas urbanas de 1986 y el “Programa para la Educación Inicial y Primaria” de 2008



Cuadro 2.2. Plan 1986. Carga horaria según área y grado. En porcentajes

Asignaturas	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Lenguaje oral y escrito	40	40	34	31	26	26
Matemática	29	29	29	29	29	29
Geografía/Historia/ Educación Cívica	9	9	14	17	20	20
Ciencias Naturales	9	9	11	11	14	14
Expresión/Plástica/ Educación Musical	11	11	9	9	9	9
Educación Física	3	3	3	3	3	3

Nota: el cálculo porcentual se realizó a partir de una carga semanal de 17 horas y media.

Fuente: elaboración propia a partir del programa del CEP/ ANEP.

El área de Lengua tenía una presencia dominante tanto en el plan de 1979 como en el de 1986, con un promedio de entre el 40% y el 45% del tiempo en los tres primeros grados. La pérdida de 10% del total de horas que sufre esta área en el plan de 1986, que, como contrapartida asigna más tiempo a Matemática y Ciencias Naturales, se vería compensada con mayor "transversalidad". Como se señalaba en los fundamentos del programa:

El lenguaje ocupará en esta reformulación del Programa de 1957 un lugar destacado en el quehacer docente. Está imaginado como el hilo conductor de todo el currículo, como un fino envolvente de cada asignatura; su presencia será permanente en cada momento de la vida escolar. Quizá, haya menos "clases" de lenguaje para dejar paso, en un ámbito de libertad, al lenguaje vivo, unido a toda la actividad curricular (Programa de Escuelas Urbanas 1986, p. 22).

La discontinuidad entre estos dos planes en materia de contenidos se ve más marcada en los contenidos dirigidos a la "formación personal y ciudadana", un rol desempeñado por la Historia Nacional, la Geografía y la Educación Moral y Cívica. Entre ambos planes se verifica una reducción significativa del tiempo asignado. Estas tres materias significan entre el 28 y el 37% del tiempo asignado para los grados superiores en el plan de 1979 y entre el 17 y el 20% en el plan de 1986. En ese caso se avanza hacia una mayor integración en relación con los contenidos de Historia, Geografía y Educación Cívica, a los que se asigna un bloque horario común a las tres asignaturas (una hora y media por semana), aunque manteniendo las divisiones usuales. La integración¹⁰ se concretará en el plan de 2008, en el que las tres materias conforman el área del conocimiento social.¹¹ Estos diversos movimientos, que se expresan en el cambio del diseño de 1979 por el de 1986, avanzan hacia un mayor equilibrio en la distribución de tiempos entre las diferentes áreas. Esta variación resultó concurrente con un movimiento más general hacia distribuciones más proporcionadas y de base más cognitiva en los diseños curriculares de la educación primaria durante las últimas tres décadas en América Latina.

Las pautas relativas a la organización y distribución del contenido parecen "invisibilizarse" en el Programa para la Educación Inicial y Primaria de 2008, ya que este no prescribe formas de organización ni asigna horas a cada unidad.¹² Allí se indica que:

¹⁰ Es necesario tener en cuenta que, para la época, ya resultaba habitual en el currículum de primaria de otros países la conformación de un Área de Ciencias Sociales.

¹¹ Allí la Educación Cívica pasa a ser Construcción de Ciudadanía/Ética y Construcción de Ciudadanía/ Derecho.

¹² "...porque el programa escolar no era un documento que tenía incluidas las actividades que debían realizarse en el aula y mucho menos el cronograma de cómo debían desarrollarse en el tiempo esos contenidos" (entrevista).



Serán los maestros en la Escuela, quienes, como profesionales autónomos, realicen la contextualización necesaria (ANEP, 2013: 9).

No es posible, en consecuencia, apreciar explícitamente en el documento la matriz de distribución horaria y de contenidos como ordenamiento de la enseñanza escolar. El documento curricular plantea una organización básica por "Áreas de Conocimiento". Sin embargo, tanto las redes conceptuales que propone, como la formulación de contenidos según año o grado se ordenan mediante un esquema disciplinar que distribuye los contenidos en 19 ramas de conocimientos diferentes.¹³ De esa manera, la organización mediante disciplinas altamente especializadas ofrece un "patrón subyacente" de organización del currículum de la educación primaria. Visto el plan vigente bajo esta perspectiva, aparecería una discontinuidad profunda en los modos de detallar, recortar o especificar y organizar el contenido escolar de la educación primaria. Debido a la autonomía otorgada para el desarrollo de la propuesta de enseñanza en las escuelas que plantea el plan de 2008, esta organización del contenido por disciplinas no implica su traslación directa a la enseñanza escolar. Pero como el diseño curricular no prescribe formas claras de traducción de esta matriz de contenido en unidades de trabajo predefinidas, en este plan se abre un campo incierto respecto del ordenamiento básico de la enseñanza y la experiencia escolar.

Las formas de prescripción curricular

El currículum puede adoptar distintas formas de prescripción y mantener relaciones más abiertas o más cerradas con las actividades de planificación en las escuelas. También las formas de prescripción pueden descansar en diferentes instrumentos (formulación sintética/analítica del contenido, objetivos, principios de actividad, entre otros) que, históricamente, han respondido a la influencia de diferentes enfoques o tendencias pedagógicas. Este es un aspecto particularmente importante en la educación primaria, por su tradición de planificación más "intensa" que en los otros niveles del sistema educativo.

Los programas elaborados en las décadas de 1970 y 1980 son producto de una tradición de planificación integral de la propuesta a nivel central, en los aspectos referidos a la definición de propósitos, de los contenidos y de su alcance y secuencia. Establecen una pauta centralizada para ordenar el contenido escolar. Por su parte, el programa vigente introduce una importante modificación en esta forma de planificación del currículum. Como fue señalado, abre un amplio campo de autonomía a las decisiones, a la distribución de pesos formativos y a la delimitación de alcances en el tratamiento del contenido.

Además, cada propuesta realizó distintos énfasis en los instrumentos que utilizó para definir los propósitos de la enseñanza. El programa de 1979 exhibe un estilo de planificación que, en consonancia con otros países de la región para la misma época, resalta la importancia de la formulación de objetivos operacionales como guía para el trabajo escolar. Se consideraba que:

La estructura curricular centra su importancia en los objetivos, que se consideran en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos y actividades, presentan una gradación flexible que permite al maestro enriquecerlos con su creación, sin perder de vista los objetivos que se persiguen. En el cumplimiento de la labor diaria y en la organización de la misma, los objetivos por asignaturas desagregarán en objetivos operacionales, que definen en términos de una conducta observable del alumno (ANEP, 1979: 5).

El programa de 1986 abandona esta tendencia y recurre a una combinación de objetivos de corte más general por año y por asignatura y sugerencias de implementación de los contenidos, ya sea a través de actividades o de propuestas generales. Por ejemplo, Lengua para el quinto grado:

¹³ Lengua, Segunda Lengua y Lenguas Extranjeras, Matemática, Probabilidad y Estadística, Artes Visuales, Música, Expresión Corporal, Teatro, Literatura, Biología, Química, Física, Geología, Astronomía, Historia, Geografía, Ética, Derecho y Educación Física.



Profundizar en la comprensión de la lectura y la escritura expresiva. Para ello uno de los contenidos de la Expresión oral es el “Cultivo de la imaginación”, se le presenta la sugerencia de leer y narrar cuentos heroicos y de aventuras, leyendas, viajes imaginarios. Completar cuentos, novelas, fábulas, etc. (iniciados por el maestro o grabador). Promover la audición comentada de obras musicales sugerentes (poema sinfónico) (ANEP, 1986: 221).

En el Programa de 2008 se descarta la idea de formular objetivos que expresen resultados de aprendizaje. Todas las áreas de conocimiento presentan algunos objetivos generales —por lo general dos o tres— que, en la mayor parte de los casos, están enunciados en términos de propósitos para el enseñante. Por ejemplo:

- “Favorecer el conocimiento de la segunda lengua/lengua extranjera en sus dimensiones oral y escrita, desde una perspectiva comunicacional”; “enseñar aspectos de las culturas vinculadas con la segunda lengua/lengua extranjera a través de un proceso de reflexión crítica en comparación con su propia cultura” (Área de segundas lenguas).
- “Desarrollar un pensamiento matemático para poder interpretar críticamente la realidad, actuar sobre ella y modificarla”; “construir un conocimiento matemático a través de la apropiación de los conceptos y sus relaciones”; “lograr que los alumnos conjeturen, construyan argumentos, modelicen, analicen la pertinencia de los resultados obtenidos y logren comunicar los procesos y razonamientos realizados” (Área del conocimiento matemático).
- “Enseñar saberes científicos que permitan construir explicaciones provisorias y reflexionar sobre el medio natural diverso, dinámico y cambiante”; “enseñar a reflexionar sobre la actividad científica como producción humana, histórica e ideológica” (Área del conocimiento de la naturaleza).

En su mayoría, estas formulaciones establecen orientaciones generales para la enseñanza; esto es, definen propósitos a los que debe ajustarse la acción docente en relación con cada área. No indican, siquiera con un grado alto de generalidad, qué es lo que se espera en términos de aprendizaje. Aunque tales definiciones puedan establecerse a partir de los propósitos generales, esto requiere un importante trabajo de especificación que —a falta de una pauta central propuesta por el programa— puede arrojar resultados extraordinariamente variables, según sean los ámbitos institucionales en los que se realice.¹⁴ La pregunta es si el programa para el nivel no debería realizar una contribución en ese sentido. Este punto se retoma en las conclusiones de este capítulo, donde se discute el problema de la relación entre la planificación a nivel central y la autonomía de las escuelas y de los docentes en función del cumplimiento.

En alguna medida, la evolución de los programas muestra la tendencia a dejar de lado las prescripciones de carácter “tecnológico” que caracterizaron buena parte de los procesos regionales en las décadas de 1960 y 1970. Pero las formulaciones posteriores condujeron a que —bajo un mismo rubro— coexistan formulaciones de distinta naturaleza: algunas de ellas que establecen posibles resultados del esfuerzo educativo (“objetivos”); otras que, más bien, formulan principios para la enseñanza o la actividad de la escuela e, inclusive, algunas que proponen una formulación general de bloques de contenido. Queda todavía por evaluar si las nuevas maneras de enunciar las intenciones educativas resultan un instrumento funcional a efectos de la articulación de los componentes del plan, ofrecen suficientes instrumentos al maestro y proponen una adecuada base para la evaluación y la planificación de la mejora escolar.

¹⁴ En el marco de la teoría curricular es un tema en discusión si es necesario recurrir o no a la formulación de objetivos de aprendizaje pero, desde el punto de vista de las políticas educativas, existe bastante consenso acerca de la importancia de contar con una definición de los tipos y niveles de aprendizaje esperables.



El programa para la educación inicial y primaria de 2008

Ya fue señalado que el programa para la educación inicial y primaria del año 2008 delimita, de manera amplia, los contenidos a enseñar organizados en áreas y disciplinas, formula redes conceptuales y propone una distribución muy sintética de contenidos por año y grado. La norma curricular deja a las escuelas y a los docentes la tarea de organizar la enseñanza en unidades de contenido y de establecer su distribución en el tiempo, sin prescribir ninguna organización en particular:

La presentación de los contenidos no implica orden, jerarquización ni relaciones; estas son decisiones didácticas que le corresponde hacer al docente como aspecto fundamental de sus actividades profesionales: planificación, coordinación e investigación (ANEP, 2013: 11).

Estas características guardan relación con la amplitud del programa, que abarca todas las modalidades, y con un principio de autonomía escolar. Propone una base general de contenidos para el desarrollo de procesos de "contextualización" y de especificación que produzcan el marco necesario adecuado para la planificación de la enseñanza en las aulas. Cada uno de estos rasgos se analizará en los dos apartados siguientes.

La organización y distribución del contenido

El programa ordena el contenido según áreas de conocimiento. Sin embargo, cuando se presentan las redes conceptuales y los esquemas de contenidos por año, las áreas se segmentan en las 19 disciplinas que las componen.

Aunque requiere un estudio más detenido, puede sugerirse que esta clasificación disciplinar confluye con una selección de contenidos en los que se aprecia una baja participación de temas relacionados con "la vida", las experiencias infantiles o el desarrollo de otras formas —más realistas y experienciales— de conocimiento y relación con el mundo natural y social, incluyendo el de los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas.

Este sistema de organización y distribución del contenido en el interior de cada área curricular supone un trabajo de integración por parte de los docentes, ya que el documento no propone un esquema integrador. Las redes conceptuales, que deberían colaborar con ese propósito, juegan un papel limitado porque son instrumentos que, probablemente, orientan más la tarea del equipo elaborador del diseño que la de los docentes-lectores menos expertos y urgidos por las necesidades cotidianas de la enseñanza.

En un sistema habituado al uso de programas con un detalle claro del contenido a enseñar en función de las divisiones establecidas es necesario estudiar con detalle cómo fue utilizado el formato de la propuesta en su implementación en las aulas. El plan actualmente vigente ya no ofrece una prescripción desarrollada, sino un marco para posteriores procesos de programación y de integración de contenidos. Pero, al parecer, no habría sido interpretado de esta manera. Es posible que la división propuesta para organizar los contenidos dentro de cada área de conocimiento haya sido y esté siendo leída como una división de áreas para el trabajo escolar. De allí que, como se planteó en varias entrevistas, el programa fue tildado de "asignaturista":

Por los lectores y por los propios docentes, porque cada uno dice "oh, que cantidad de asignaturas". Lo que pasa es que está definido por campos de conocimiento. Lo que hace después, y eso es lo que llevó a confusión, es desglosar todas las asignaturas que componen el campo. O sea, un campo como compuesto por varias disciplinas. Y ahí es cuando pudo haberse inclinado bastante la balanza para lo asignaturista y los contenidos.



Es probable que una lectura de este tipo estuviese potenciada por el contexto de recepción y por las prácticas habituales de los maestros, más familiarizados con propuestas curriculares de mayor grado de especificación y concreción.¹⁵ Pero, además, porque el formato de este documento curricular exige tareas de desarrollo del programa de suficiente complejidad como para requerir una sostenida asistencia y orientación. Será necesario evaluar si las condiciones de las escuelas —y del sistema en su conjunto— cumplen con este requisito.

La enunciación de los contenidos establece un orden por año o grado, pero este orden solo parcialmente establece una secuencia. Esto es así porque una secuencia implica una definición sobre el tratamiento progresivo de los contenidos. Pero, como se señala en el apartado 5 del documento al pie de cada página:

Los contenidos aparecen enunciados de manera explícita al inicio de cada secuencia y se mantienen de manera implícita en los siguientes grados.

De esta manera, el aspecto temático del contenido prima por sobre las demás dimensiones, un rasgo que, como se verá en el capítulo 6, aparece también en los programas de educación media. De allí que el avance propuesto en el programa no muestra cambios en el tratamiento conceptual o los abordajes de conocimiento; el valor de cada unidad, en términos de tratamiento del conocimiento, parece igual al de las antecedentes y de las siguientes.

También se verifican pocas marcas que ayuden a delimitar el alcance de los contenidos propuestos. Los enunciados mediante los que se establecen los contenidos son temáticos y no presentan indicaciones sobre el nivel de tratamiento relacionado con el grado para el que están indicados. La secuencia de ítems no establece continuidades, diferencias en el enfoque o la profundidad. En muchos casos, el propio carácter del tema permite suponer ese alcance, pero en muchos otros se trata de enunciados que podrían pertenecer, indistintamente, a diferentes grados o niveles del trayecto escolar. A modo de ejemplo, en el cuadro 2.3 puede verse una selección de enunciados de contenido, para distintas disciplinas y grados. La selección es limitada, no tiene ninguna pretensión muestral y solo ejemplifica el modo en que el currículum fija (o no) los alcances.

¹⁵ Es sabido que todo texto adquiere significado en función del marco con el que es interpretado. Las intenciones del autor nunca se trasladan de manera directa a los receptores, ya que estos realizan sus propias operaciones de significación en función de los esquemas disponibles. En este caso, ligados a una tradición de definición centralizada de las formas de organización del contenido y de una pauta más detallada para su especificación.



Cuadro 2.3. Selección de formulaciones de contenidos. Programa de educación inicial y primaria. 2008

Área/Disciplina	Año/Grado	Contenido
Lengua/Oralidad	3 años	El texto como unidad de significado.
Lengua/Oralidad	4 años	La organización en el cuento; marco, complicación, resolución.
Lengua/Oralidad	2°	La exposición de opiniones. El consenso y el disenso.
Lengua/Lectura	2°	Las inferencias textuales de la información explícita.
Lengua/Lectura	4°	La polifonía del discurso en las voces de autoridad: intertextualidad. La reseña en libros y películas.
Lengua/Lectura	5°	Las inferencias organizacionales. El orden lógico de la información en el desarrollo del texto. La descripción, comparación, analogía, ejemplificación.
Biología	5 años	El dimorfismo sexual en animales. La continuidad de las especies.
Biología	3°	La reproducción en vegetales. La reproducción asexual. La reproducción sexual.
Biología	5°	El intercambio de gases: la hematosis.
Química	3°	Las propiedades macroscópicas de la materia. Dilatación térmica en sólidos líquidos y gases. La compresibilidad de los gases.
Química	6°	La densidad como propiedad intensiva de la materia.
Física	4 años	Los colores sustractivos secundarios (pigmentos).
Física	4°	La fuerza gravitatoria. El peso y la masa.
Física	6°	La energía y su conservación. Las transformaciones de energías mecánicas. La energía cinética. La energía potencial gravitatoria. La energía potencial elástica.
Historia	4°	La Revolución Industrial en el siglo XVIII. Del taller a la fábrica. El surgimiento de la clase obrera. El fortalecimiento de la burguesía.
Historia	6°	La crisis del capitalismo mundial de 1929. La crisis del estado liberal uruguayo.
Geografía	3°	Las actividades productivas e industriales a nivel nacional y en la Cuenca. Las transformaciones de la materia prima en productos manufacturados. El trabajo asalariado.
Geografía	4°	La sociedad uruguaya contemporánea. Las distintas formas de urbanización (centro y periferia) y de ruralidad. La polarización social y económica de la población.
Geografía	5°	La geopolítica de los recursos edáficos. Sobreexplotación y procesos de desertificación. Los recursos del subsuelo como componentes de la industria. Las industrias extractivas y su inserción en el mercado mundial.
Construcción de la ciudadanía / Ética	4 años	La identidad de género: lo masculino y lo femenino como construcciones sociales. Los roles en la familia. La integración de la familia y los vínculos afectivos.
Construcción de la ciudadanía / Ética	2°	La verdad y el discurso en el diálogo grupal. El poder de la palabra. La información y la persuasión. El posicionamiento frente al conflicto. La opinión personal y la de otros.
Construcción de la ciudadanía / Ética	4°	Las variedades lingüísticas como referentes culturales en la dinámica de la conformación de la identidad.

Fuente: elaboración propia a partir del programa del CEIP/ ANEP.



Cuando la norma oficial ofrece este tipo de formulaciones, la regulación sobre el contenido descansa en el maestro y —eventualmente— la escuela o la inspección, que son los que deberían realizar las adecuaciones necesarias al nivel, edad, contexto y situación. El valor de una opción de estas características debe ser siempre ponderado en función de dos problemas. Por un lado, el de asegurar que el contexto para la recepción y lectura de la propuesta permita que sus principios —ligados en este caso al desarrollo de un diseño abierto— sean comprendidos y asimilados. Por otra parte, que la organización de las actividades en las escuelas, la formación y experiencia previa de los docentes y la disposición de tiempos suficientes para la planificación requerida ofrezcan condiciones pertinentes para un desarrollo eficaz del contenido, el establecimiento de sus formas de organización didáctica y la elaboración de las secuencias adecuadas al avance de los estudiantes. Como en el caso de otros instrumentos pedagógicos, el valor de una propuesta curricular que actúe como un marco abierto para la planificación escolar depende de cómo estos problemas sean resueltos. Esto significa contar con las condiciones que garanticen su concreción localizada en las escuelas o inspecciones y que, al mismo tiempo, puedan asegurar una base común para la educación primaria.

Las formas de regulación curricular: tradición de planificación centralizada y desarrollos basados en la autonomía

El programa de 2008 incorpora todas las modalidades de la educación inicial y primaria (urbana, rural, especial). Esta amplitud de propósitos plantea exigencias que, en este caso, se resolvieron mediante una estructura abierta que requiere un importante trabajo de desarrollo en las escuelas por parte de los maestros. En esa opción se incluye, además, un énfasis en la autonomía profesional. En buena medida, es necesario interpretar aspectos de su estructura abierta en función de dos principios conjugados: el programa único y la autonomía profesional.

Tal como afirman los entrevistados, la elaboración de un programa único constituyó un avance en términos de propuesta curricular, ya que fue diseñado a partir de la discusión y los aportes con diversos especialistas de los niveles y modalidades:

...dentro de ese programa, además del marco teórico, al inicio se iba a poner la especificidad: qué quería inicial y qué quería rural. Entonces era una carilla y en otra carilla resumimos lo que planteamos. ¿Qué planteaba rural? El multigrado, donde va un niño de cinco, con un niño de doce, con un niño de ocho. ¿Qué planteaba educación inicial? La especificidad, enseñar rutinas. Eso se resolvió con dos hojitas. En realidad esos fueron los grandes problemas que hubo que debatir antes de empezar.

La propuesta curricular, tal como se enuncia en el documento, plantea un margen amplio de acción del docente y de los centros escolares a la hora de programar las actividades de clase. A su vez, según se resalta en las entrevistas, el sistema educativo uruguayo presenta aún un funcionamiento muy centralizado:

Este sistema es muy de José Pedro Varela, incluso hasta en los nombres. Era un sistema militarista, tenés una cabeza y van bajando. De hecho, todos deberíamos tener lo mismo. Vos de acá a Artigas, a Tacuarembó o a Colonia, es el mismo programa. Los maestros son todos titulados, porque todos se recibieron en institutos normales de todo el país, y están inspeccionados por inspectores que responden a los inspectores departamentales.

El funcionamiento en simultáneo de estos dos principios obliga a prestar atención al modo en que un sistema habitualmente centralizado resuelve la incorporación de importantes grados de autonomía en los procesos de planificación a nivel de los centros escolares y de cada docente. Según afirman los entrevistados, ese ordenamiento básico de la enseñanza estaría siendo garantizado, por un lado, por el sistema de supervisión y, por el otro, por la tradición escolar:



Estos inspectores y la [inspectora] técnica son los que cocinan el bacalao. Son los que hacen la política educativa [...] El Consejo dice y estos tienen que bajar lo que el Consejo dice. ¿A quiénes les bajan esto? A sus inspectores departamentales.

Seguramente, distintos elementos impulsaron y legitimaron la construcción de una propuesta curricular “abierta”. Como fue dicho, sería necesario clarificar y revisar cuál ha sido la evaluación acerca de las capacidades y los recursos que tienen los maestros y las escuelas para realizar esa tarea. También se debe evaluar esta opción teniendo en cuenta que en el sistema educativo uruguayo corresponde a los distintos consejos establecer y garantizar un adecuado mínimo de educación común, mediante la selección del contenido, la delimitación del alcance y el ordenamiento de la tarea educativa. Como ya se expuso, el propósito abarcador del programa de 2008 llevó a utilizar un formato abierto para cumplir con ese propósito pero, como se planteó, su puesta en marcha supone una resolución técnica compleja, no exenta de tensiones.

El currículum para la educación primaria: síntesis

Los programas para la educación primaria de Uruguay muestran una estructura confluyente con la matriz que se instala en la región a partir de los años setenta, marcada por principios de integración en áreas y mayor énfasis disciplinar en la demarcación y orientación de las unidades de contenido. En lo que refiere a la forma que adquiere la prescripción curricular, la pauta básica se mantiene en los planes de 1979 y 1986, pero varía con el programa de 2008. Tal como se menciona en la fundamentación de ese documento, esta propuesta se constituye como un programa altamente centrado en el docente como profesional de la educación y en la actualización disciplinar de la enseñanza, y descansa en la autonomía de maestros y escuelas. Aunque este programa mantiene y profundiza la organización por áreas, parecen ser las disciplinas las instancias que organizan efectivamente la presentación de contenidos. Se requieren estudios empíricos al respecto, pero existen antecedentes como para suponer que la distribución de contenidos por año —basada en una lógica disciplinar— será el aspecto de mayor carácter prescriptivo y el más utilizado a efectos de la planificación escolar.

Es evidente que la tradición de áreas, ya instalada en la educación primaria, puede readaptar el contenido; el plan vigente habilita a ello. Pero la opinión de los entrevistados recoge el hecho de que, para muchos docentes, aumentó la cantidad de asignaturas. Se expresaría así una diferencia sustantiva entre el propósito buscado por los autores de la propuesta curricular y las lecturas posibles por parte de los usuarios. Estas brechas no son infrecuentes, de modo que constituyen una variable a tener en cuenta en los diseños curriculares que optan por disminuir la intensidad de la planificación. Es posible modificar las funciones usuales del currículum frente al trabajo de los centros educativos y profesores, establecer dos o más niveles de especificación curricular —lo que César Coll (1991) denominaba “niveles de concreción”— y descentralizar o delegar funciones que antes detentaban agencias centrales de planificación. Pero para hacerlo es necesario tener en cuenta las condiciones de recepción de la propuesta y asegurar las capacidades para las adaptaciones y contextualizaciones que esta propuesta exige.

Como se pudo observar, el documento curricular no presenta una descripción clara de los alcances del contenido a enseñar en cada ciclo de la educación preprimaria y primaria ni fija las expectativas de aprendizaje de los alumnos. La funcionalidad de una propuesta de estas características debe ser ponderada en el marco de la estructura y cultura organizacional que caracteriza el sistema educativo uruguayo. En su formato actual, puede decirse que el currículum no constituye un mensaje suficientemente claro acerca de qué debe enseñarse y qué se debe aprender en cada etapa de este período de la escolaridad. Que estas indicaciones se resuelvan mediante el profesionalismo de los docentes, la tradición escolar, el buen sentido o la acción de los organismos intermedios de gestión, puede permitir la marcha del sistema, pero es posible pensar que, en las condiciones actuales, sea un límite u obstáculo para el desarrollo de políticas de mejora o de reformulación de la experiencia educativa. No es propósito de este trabajo



desarrollar este punto *in extenso*. Solo resulta necesario a efectos de indicar la necesidad de disponer de un marco de referencia básico dentro del cual evaluar de qué modo puede funcionar una prescripción curricular como la vigente en un contexto educativo como el de Uruguay, un país caracterizado históricamente —como la mayor parte de América Latina— por una regulación central del contenido a partir del control de las agencias de gobierno de la educación sobre el desarrollo del currículum.¹⁶

Entre las cuestiones más sensibles que plantea este movimiento de desregulación está la del modo de asegurar criterios comunes y básicos de secuencia y profundización de la enseñanza y de los aprendizajes a lo largo de la escolaridad primaria. De allí que, en perspectiva, parece preciso profundizar y sistematizar el conocimiento sobre el “currículum real” que se presenta a los estudiantes de la educación primaria, las estrategias para fortalecer la capacidad de las escuelas y los docentes para concretar el currículum propuesto de manera provechosa y efectiva, y el papel que juegan los directores y los cuerpos de supervisión.

¹⁶ En los países de control descentralizado sobre el contenido, la regulación se efectiviza mediante un conjunto de dispositivos que incluyen la fijación de objetivos (o, actualmente, de estándares), la medición de su logro y su evaluación. Además, la regulación puede operar mediante el control y la promoción del uso de textos escolares o paquetes de materiales educativos, la formación docente o diversas formas de gobierno de los cuerpos de dirección, coordinación y supervisión.



Capítulo 3. Ciclo básico de la educación media

El ciclo básico de la educación media en Uruguay se ofrece mediante tres tipos de planes diferentes: el ciclo básico para liceos, el ciclo básico tecnológico y la formación profesional básica.¹⁷ Dadas las diferencias institucionales y de conformación del currículum de este ciclo, en este capítulo se presenta un análisis por separado: por un lado, se describen y analizan los planes del ciclo básico de liceos y del ciclo básico tecnológico y, por el otro, los planes de la formación profesional básica. Para finalizar, se realiza una breve comparación entre estas alternativas de formación.

Ciclo básico de liceos y ciclo básico tecnológico

Estructura curricular

Tanto el ciclo básico para liceos como el ciclo básico tecnológico se caracterizan por una segmentación curricular alta, con diez o más asignaturas por año. Con relación a esta variable, la estructura actual de estos planes parece corresponder a un patrón similar. Como puede apreciarse en el cuadro 3.1 la cantidad total de unidades curriculares en el plan del ciclo básico de liceos muestra una lenta reducción durante tres décadas, para incrementarse nuevamente en los planes vigentes: de 36 unidades curriculares totales en el plan de 1976, se pasa a 34 en el de 1986, 33 en el de 1996 y 40 en el de 2006. La misma tendencia de crecimiento se expresa en la última reforma del ciclo básico tecnológico, que pasó de 32 a 40 unidades. Los planes actualmente vigentes han aumentado los requisitos de cursado simultáneo para los estudiantes e implican una discontinuidad respecto de las tendencias de cambio operadas en las dos décadas precedentes, que apuntaban a una reducción de la cantidad de unidades curriculares por plan.

También puede apreciarse que la distribución de asignaturas por año de estudio es diferente. Tal como se observa en el cuadro 3.1, a excepción del plan de 1976 para liceos, la tendencia en el ciclo básico (de liceos y escuelas técnicas) es a un aumento de la cantidad de unidades curriculares en el último año (3 y 4 unidades más). Sin embargo, esta diferencia es menor en los planes 2006 (ciclo básico de liceos) y 2007 (ciclo básico tecnológico). En ambos, los requisitos de primer año y los de tercero muestran muy poca diferencia.

Cuadro 3.1. Ciclo básico de liceos y ciclo básico tecnológico. Totalidad de planes. Cantidad de unidades curriculares por año según plan

PLAN	Primer año	Segundo año	Tercer año	Total
	Unidades curriculares			
Ciclo básico plan 76	11	13	12	36
Ciclo básico plan 86-93	10	10	14	34
Ciclo básico plan 96	10	10	13	33
Ciclo básico plan 2006	13	13	14	40
Ciclo básico tecnológico plan 96	10	10	12	32
Ciclo básico tecnológico plan 96-2005	10	10	13	33
Ciclo básico tecnológico plan 2007	13	13	14	40

Fuente: Elaboración propia a partir de planes del CES/ANEP y del CETP/ANEP.

¹⁷ Para la elaboración de este capítulo se tuvieron en cuenta los siguientes planes: ciclo básico de liceos (1976, 1986-1993, 1996, 2006), ciclo básico tecnológico (1996, 1996-2005, 2007) y formación profesional básica (trayectos I, II y III).



Cuando se analiza la progresión entre los distintos planes de estudio considerados, puede verse que el del año 1986 promovía una reducción considerable de materias en primer y segundo año, rasgo que era retomado por el plan de 1996. Esta estructura parecía mostrar preocupación por mejorar la articulación entre el nivel primario y el secundario y generar mayor gradualidad en el avance. Pero en ambos planes se expresaban estrategias diferentes. El plan de 1986 disminuía el número de unidades curriculares limitando la yuxtaposición de asignaturas rubros y operando mediante una “concentración en lo básico” (Español, Inglés, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias Físicas, Biología, Dibujo y Educación Física). El plan de 1996 —y su contemporáneo para el ciclo básico tecnológico— obtenía el mismo resultado mediante la integración en áreas¹⁸ y la expansión de los temas y experiencias ofrecidas por el currículum (Informática, Música y espacios optativos). Este planteo fue modificado en las reformas de 2006 y 2007, en la medida en que no se mantuvo la propuesta de áreas y aumentó el número de asignaturas por año de estudio. De este modo, en los planes vigentes se verifica un aumento de la clasificación curricular.¹⁹

Distribución del tiempo escolar y áreas de conocimiento

La distribución del tiempo escolar es una variable clave para apreciar el peso asignado a cada tipo de conocimiento y estudiar sus relaciones y variaciones. Lo que en este caso se analiza es qué proporción del tiempo se atribuyó en cada uno de los planes a cada una de las áreas de conocimiento y, de esta manera, apreciar la tendencia que ha seguido la planificación curricular para este ciclo en las últimas décadas. A efectos de facilitar el análisis y permitir la comparación entre planes que pueden ofrecer distintas asignaturas, las unidades curriculares son agrupadas en las siguientes áreas: Lengua, Lenguas Extranjeras, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Desarrollo Personal y Formación Ciudadana, Artes, Educación Física y Corporal, Tecnología, Espacios Optativos.

Es necesario tener en cuenta que las proporciones asignadas a las distintas áreas operan sobre distintos pesos absolutos, ya que el tiempo de trabajo escolar ha variado en las últimas décadas. En el caso del ciclo básico de liceos, la carga horaria total se fue incrementando en forma sostenida desde la década de 1970, hasta alcanzar un crecimiento del 25% del tiempo curricular (ver cuadro 3.2). En el caso del ciclo básico tecnológico, en diez años la carga horaria se incrementó un 7%.

Cuadro 3.2. Ciclo básico de liceos y ciclo básico tecnológico. Totalidad de planes. Carga horaria total

Modalidad	Ciclo básico de liceos				Ciclo básico tecnológico		
	1976	1986-1993	1996	2006	1996	1996-2005	2007
Plan							
Carga horaria total del plan	3.290	3.605	3.990	4.095	3.990	3.990	4.270

Fuente: Elaboración propia a partir de planes del CES/ANEP y del CETP/ANEP.

Los primeros años de la educación media mantuvieron, durante largo tiempo, grandes diferencias en las jerarquías del conocimiento escolar, las que se expresaban en el porcentaje de tiempo asignado a cada área o unidad curricular. El origen de estas diferencias se remonta a la

¹⁸ El ciclo básico para liceos de 1996 incorpora las áreas de Ciencias Sociales y de la Naturaleza en primer y segundo año. El ciclo básico tecnológico del mismo año crea las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Comprender el mundo actual y Comprender América.

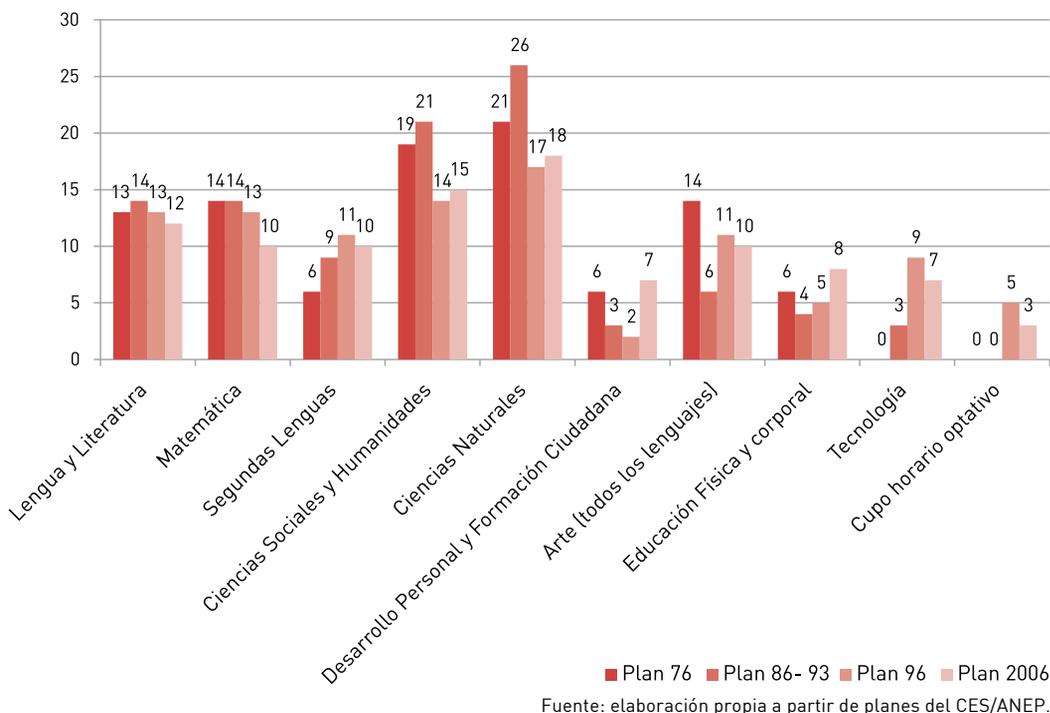
¹⁹ El aumento de la clasificación puede estar basado en diferentes razones o ir acompañado por distintos supuestos. Solo como ejemplo, un entrevistado afirmaba: “Esa idea de que el conocimiento es abaricable y había que dárselo todo [...] Y a un alumno de 13 años darle 13 materias... Pero aseguraban que si no aparecían Química y Física, aunque sea en el último año, esos alumnos iban a estar con un bache enorme y ahí metían Física y Química”.



configuración del bachillerato francés en las últimas décadas del siglo XX; su pauta fundamental de distribución se mantiene hasta la década de 1970 con escasas alteraciones.

Pero, como puede verse en el gráfico 3.1, la distribución del tiempo escolar entre las distintas áreas para los planes del ciclo básico en liceos sufrió variaciones significativas desde la década de 1970 hasta la actualidad. Las áreas de Lengua y Matemática presentan una relativa estabilidad, mientras que las de Ciencias Sociales y, sobre todo, Ciencias Naturales pierden parte de la alta participación que tenían hasta la primera mitad de la década de 1990. Acompañando esos cambios, aparecen o incrementan su participación las Segundas Lenguas, Tecnología, Educación corporal y física y los espacios optativos.

Gráfico 3.1. Ciclo básico en liceos. Porcentaje de carga horaria por área de conocimiento. Totalidad de planes

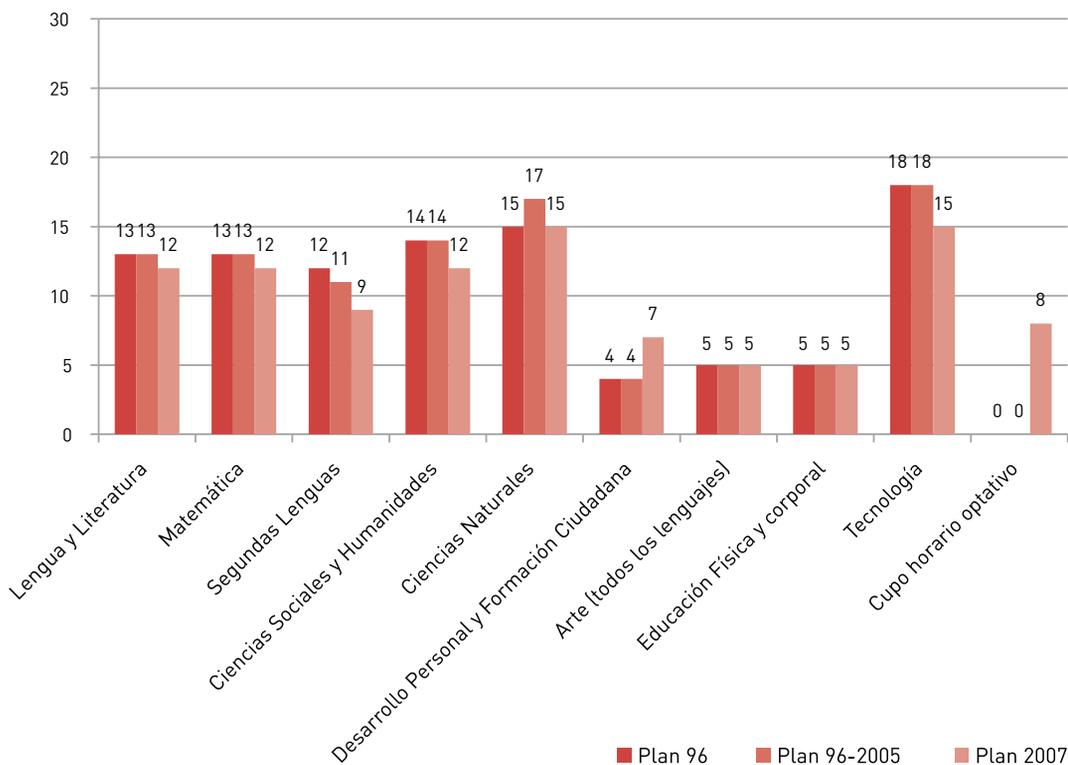


En el plan de ciclo básico del año 1996 se observa un mayor equilibrio en la distribución del tiempo escolar entre las áreas, ya que se reducen las fuertes diferencias previas y se incrementa el tiempo asignado a unidades curriculares como Tecnología y espacios optativos. Las características que inaugura este plan son continuadas, desde el punto de vista de la distribución del conocimiento, por el programa del año 2006. Se mantiene la disminución relativa de las horas asignadas a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, conservan su posición Tecnología y cierto grado de optatividad y se recupera el espacio de Artes (que había disminuido significativamente en la década de 1980). Al mismo tiempo, disminuye la proporción del tiempo dedicado a Matemática y aumenta en Educación Física y en el área de Desarrollo Personal. En síntesis, el plan de la reforma de 1996 del ciclo básico de liceos proponía un balance más equilibrado entre las diferentes unidades curriculares. Este rasgo quedó instalado en el plan de estudios de 2006, si bien ese plan no avanzó en generalizar la organización por áreas, a expensas de un planteo más disciplinar.

En cambio, los planes para el ciclo básico tecnológico (planes 1996, con las modificatorias 2005 y 2007) muestran en general mayor homogeneidad en la distribución del tiempo por áreas en

sus distintas versiones. Como puede verse en el gráfico 3.2, las diferencias en la distribución del tiempo entre áreas son muy bajas. Estas diferencias se dan por la incorporación de un espacio opcional dentro del plan, en consonancia con lo anticipado por los planes de ciclo básico de liceos.

Gráfico 3.2. Ciclo básico tecnológico. Porcentaje de carga horaria por área de conocimiento. Totalidad de planes



Fuente: elaboración propia a partir de planes del CETP/ANEP.

En la actualidad, los planes del ciclo básico para liceos y el ciclo básico tecnológico muestran una matriz bastante homogénea y una distribución más equilibrada del tiempo entre las diferentes divisiones del conocimiento escolar. El aumento del número de horas totales que se produjo en las últimas décadas permitió que la búsqueda de ese nuevo equilibrio y la incorporación de nuevas áreas y unidades (como Tecnología o espacios optativos) no provocaran —simultáneamente— reducciones demasiado abruptas en las horas de las áreas preexistentes. Es gracias a esta dinámica expansiva del tiempo curricular total que fue posible, por ejemplo, aumentar a más del doble de horas de Matemática en el ciclo básico de liceos (de 210 a 455 horas), pese a que su peso proporcional en el total del plan no varió en forma significativa.

Si se analizan las distribuciones de tiempo escolar en los dos ciclos básicos pueden apreciarse diferencias, pero con poco rango de variación. Varias asignaturas, como Inglés, Geografía o Biología, muestran diferencias mínimas (más o menos una hora anual). En algunos casos, como en Matemática, esa diferencia acumulada puede significar hasta un 25% más de horas en el ciclo básico tecnológico. En otros casos, como en Idioma Español, las diferencias anuales son compensadas por la aparición de la asignatura en los tres años del trayecto. En cambio, el ciclo básico tecnológico ofrece una mayor dedicación horaria en el área de Ciencias (por la oferta de Química en segundo y tercer año), en Tecnología (por el importante aporte de una asignatura específica con alta carga horaria en los tres años del trayecto) y en el sector opcional (con el Taller Curricular Abierto, también durante los tres años de cursado).



Puede decirse que tendencialmente se avanzó hacia una gran convergencia entre los dos tipos de planes. Sin embargo, si se toma en cuenta la relación existente en el momento de creación del ciclo básico tecnológico, puede verse que los planes actuales de ciclo básico tecnológico y ciclo básico de liceos aumentaron su diferencia respecto de lo que sucedía en la década pasada. Desde ya, las variaciones son de grado y mantienen cierta convergencia si se descuenta el papel del Área de Tecnología y se toma en cuenta el mayor tiempo destinado a espacios flexibles.

Variedad de unidades curriculares

La variedad u homogeneidad en el formato de las unidades que conforman un plan de estudios cobra importancia en la medida en que cada uno de ellos (asignaturas, seminarios, talleres, laboratorios) estructura diferentes formas de trabajo, de relación con el conocimiento y de experiencia educativa. Es claro que la definición oficial de un tipo de unidad en el currículum no conlleva de manera directa un formato particular de trabajo en la práctica; no obstante, su inclusión, o no, muestra una tendencia u orientación respecto a la diversificación u homogeneización del trabajo escolar y de las experiencias posibles para los estudiantes.

Los planes analizados presentan una variedad limitada de unidades curriculares diferentes a la asignatura o curso introductorio clásico de este nivel, tanto desde el punto de vista de la cantidad de unidades, como del tiempo asignado en el total del plan. La tendencia a la concentración de la carga horaria en las asignaturas se mantiene en todos los planes analizados. En el ciclo básico tecnológico, aunque la mayor carga horaria se concentra en las asignaturas, las horas dedicadas a Talleres se duplican en el plan de 2007 y llegan a representar el 25% de la carga horaria total.

En el caso del ciclo básico en liceos, en los planes de 1976 y 1986-1993 la totalidad de las unidades curriculares son asignaturas, mientras que en el plan del año 1996 aparece un nuevo tipo de unidad curricular —el Espacio Curricular Abierto— que representa el 5% de la carga horaria total (210 horas). En el plan de 2006 también se incluyen Talleres (350 horas, 9% del total del plan), Espacios de recuperación (175 horas, 4%) y el Espacio Curricular Abierto (140 horas, 3%).

Respecto de la opcionalidad, para los planes de ciclo básico analizados, el porcentaje con relación a la carga horaria total es bajo o inexistente. De hecho, los planes de 1986-1993, 1996 (ciclo básico de liceos) y 1996-2005 (ciclo básico tecnológico) no tienen opcionalidad.²⁰

Puede decirse, en resumen, que es en el ciclo básico tecnológico donde se presentan mayores innovaciones y avances en materia de flexibilidad y apertura. Este dispone un 25% del tiempo curricular en actividades de formación que no son asignaturas tradicionales (Taller de Educación Sexual, Tecnología y Taller optativo), por lo que da mayor lugar a la opcionalidad y a las actividades de reconstrucción y aplicación de conocimientos y capacidades. En cambio, en el ciclo básico para liceos la opcionalidad sigue siendo muy baja y casi todas las actividades presuponen el grupo-clase trabajando bajo el clásico formato de la materia.

Formación profesional básica

La formación profesional básica opera como una modalidad específica para los alumnos que no han logrado avanzar de manera adecuada en las opciones establecidas de ciclo básico o para aquellos estudiantes egresados de la educación primaria con extraedad cuyos padres o maestros evalúan con bajas probabilidades de avanzar exitosamente en el tronco principal de la

²⁰ En el caso del plan de 1976 para liceos se consignaba una opcionalidad en el área de Lenguas Extranjeras, pero no se especificaba para quién realiza esa opción: si el centro educativo o los estudiantes. El plan de 1996 para liceos reservaba tres espacios curriculares opcionales, los cuales representan el 5% de la carga horaria total (210 horas). Esta tendencia tuvo un leve descenso en el plan de 2006, el cual incluía dos espacios curriculares que representan el 3% (140 horas) de la carga horaria total. En el caso del ciclo básico tecnológico, en el plan de 2007 se incorporaron horas optativas, tanto para el establecimiento como para los estudiantes, las que representan el 13% de la carga horaria total cada una (26% en total y 1.120 horas).



educación secundaria básica.²¹ En tal sentido, parece operar como una modalidad “colectora” de otros trayectos. Por sus características flexibles, la formación profesional básica puede recibir alumnos que provienen directamente de la educación primaria o alumnos que han realizado distintos recorridos en alguna de las otras dos modalidades de educación media básica. Articula formación general con formación profesional de carácter operativo. Según lo establecido en el plan de 2007, las áreas de formación que se plantean son: Gastronomía, Madera y afines, Construcción, Electrotecnia, Mecánica General, Mecánica Automotriz, Industrias Gráficas, Vestimenta, Belleza y Agraria. En su proceso de constitución, la formación profesional básica recogió estructuras curriculares e institucionales previas destinadas a la formación profesional y las reorganizó, agregando un campo de formación general en un diseño destinado a cumplir con los requisitos de la obligatoriedad escolar de todo el tramo de la educación media. Como se afirma en la siguiente entrevista:

Antes de 2005 eran cursos cortos sin continuidad educativa. Esto se modifica para dar cumplimiento a la obligatoriedad. A partir de 2007 el estudiante termina con la educación media básica certificada, pero además va a llevar un certificado de operario práctico en el campo que elija.

Cumplido el recorrido de la formación profesional básica, los estudiantes acreditan la educación media básica y pueden continuar los estudios en cualquiera de las ofertas de educación media técnica, educación media profesional y bachillerato diversificado pero, además, los estudiantes reciben una certificación de “Operario Práctico en un sector de actividad”.

La formación profesional básica se estructura en tres trayectos de diferente duración, diseñados para adaptarse a los recorridos educativos previos y los aprendizajes de los ingresantes. Cada uno de los tres trayectos supone un recorrido completo, con diferente punto de partida pero igual terminalidad. El cursado del trayecto I supone un total de 2.868 horas, el trayecto II, 2.168 horas y el trayecto III, 1.912 horas. Tomando como base de comparación los planes de 2006 y 2007 para el ciclo básico en liceos y el ciclo básico tecnológico, en el caso del trayecto I el tiempo total de formación de la formación profesional básica es un 42% menor que el del ciclo básico de liceos y un 49% menor que el del ciclo básico tecnológico. En el trayecto II, la diferencia de carga horaria es del 47% con relación al ciclo básico de liceos y de 51% con relación al ciclo básico tecnológico. Para el trayecto III esta diferencia porcentual asciende a 53% respecto al ciclo básico de liceos y 55% con relación al ciclo básico tecnológico.

En cada trayecto se modifica la proporción entre formación general y especializada. La general varía en función de las condiciones de ingreso de cada estudiante —estudios primarios o primer año de ciclo básico incompleto, primer año completo, segundo año completo— y la especializada tiene una carga horaria mayor en el trayecto 1, dado que este se compone por 6 módulos, a diferencia de los otros trayectos de 4 módulos cada uno.

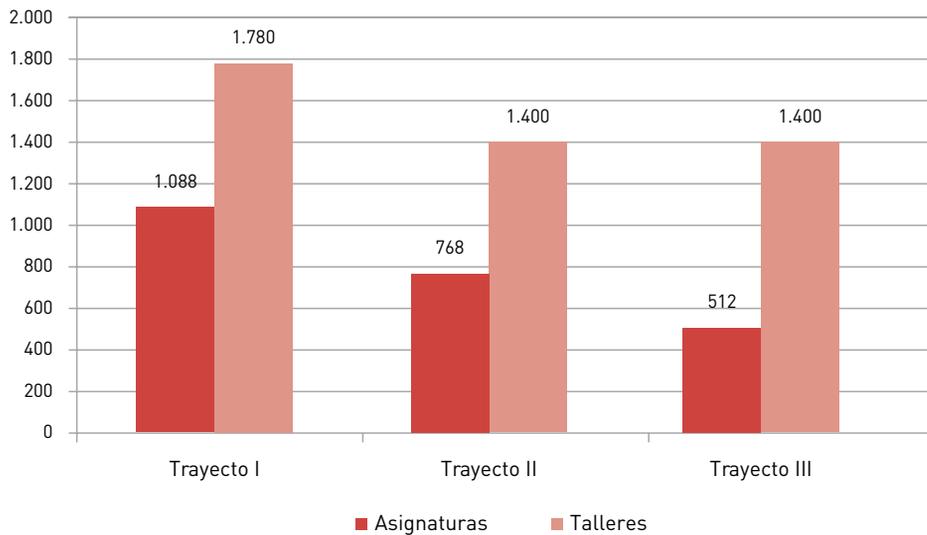
En los tres trayectos, el campo de formación profesional concentra el mayor porcentaje de carga horaria (entre 56 y 67%). En el trayecto I, destinado a alumnos que cumplirán por esta vía su ciclo básico completo, sobre un total de 2.868 horas, la formación general ocupa 1.088 (37% del tiempo total) y la formación operativa 1.780 horas (62% del total). En los restantes trayectos el tiempo destinado a la formación general es siempre inferior al de la formación profesionalizante. Al mismo tiempo, en ninguno de los trayectos están representadas las áreas de artes y la educación física y corporal, lo cual plantea diferencias relevantes respecto de la experiencia de formación ofrecida en las otras modalidades de ciclo básico.

El predominio de la formación profesionalizante que caracteriza a esta modalidad se expresa en que, si bien en cantidad de unidades curriculares predominan las asignaturas, la mayor carga horaria de los tres trayectos está concentrada en los talleres (gráfico 3.3).

²¹ Para ingresar se debe tener 15 años.



Gráfico 3.3 Formación profesional básica. Distribución de carga horaria absoluta por tipo de unidad curricular. Totalidad de trayectos



Fuente: elaboración propia a partir de planes del CETP/ANEP.

La formación profesional básica presenta cambios importantes con relación a las otras modalidades de cursado del ciclo básico. Como explican los entrevistados, los trayectos ordenan sus unidades de cursado de manera modular, previendo la posibilidad de recorridos flexibles y en ritmos diferenciados:

El módulo permite atender poblaciones para las que un año es muy extenso para hacerlo todo de una vez; por la vida familiar que tienen, porque tienen compromisos laborales. Hay una modalidad rural que tiene un arreglo curricular diferente, con modalidad semi-presencial.

De este modo, fundada en los requerimientos de atención a una población de alumnos con pocas posibilidades previas de éxito en el nivel, la formación profesional básica propuso innovaciones de importancia con relación al clásico formato escolar, creando un campo de experimentación en consonancia con otras experiencias de la región destinadas a promover oportunidades educativas a sectores habitualmente excluidos de ellas.

El ciclo básico: síntesis general

La dirección del cambio curricular

A partir de la década de 1960 en Europa y, posteriormente, en diversos países de la región, los ciclos básicos de la educación media se estructuraron con el objetivo de extender la formación general no diferenciada y suavizar la transición entre la educación primaria común y obligatoria y una educación secundaria hasta entonces selectiva y tempranamente especializada. Dentro de esta concepción más comprensiva se entiende la preocupación por articular —de una forma más armónica— las estructuras curriculares de ambos niveles en función de la extensión de las carreras educativas “para todos”. Pero ¿en qué medida las estructuras curriculares de las tres modalidades de ciclo básico analizadas se orientan en esa dirección?

Tal como se describió, el cambio hacia una mayor comprensividad en los planes de ciclo básico en el período estudiado se desplegó mediante una progresiva disminución en el número total de materias, tendencia que parece haberse alterado en la última reforma curricular. El número



de materias en cada año de estudio es mayor en los planes vigentes que en los de las décadas de 1980 y 1990 en el caso del ciclo básico de liceos y de la de 1990 en el caso del ciclo básico tecnológico. Si el aumento progresivo en el número de unidades curriculares está ligado, entre otras cosas, con el proceso de transición entre niveles —y con la introducción gradual de los estudiantes en las formas y exigencias propias de la educación secundaria— el diseño de los últimos planes no avanza en esa dirección.

No obstante, los planes considerados muestran una fuerte convergencia hacia distribuciones del tiempo escolar más equilibradas entre las distintas áreas de conocimiento. Asimismo, se aprecian diferencias relevantes en lo que respecta a la organización de las unidades curriculares. La aparición de áreas en los planes de 1996 permite atenuar la discontinuidad con la estructura del conocimiento de la educación primaria y facilitar procesos de contextualización y de “apertura al mundo” de la vida adolescente y la ciudadanía.

En síntesis, desde la década de 1980 los planes del ciclo básico avanzaron en dirección a una mayor carga horaria y mayor comprehensividad, una distribución más equilibrada entre las diferentes áreas de conocimiento, una mayor opcionalidad y una diversificación del tipo de unidades curriculares más allá de la asignatura. Sin embargo, en los planes de 2006 y 2007 para ciclo básico y ciclo básico tecnológico se observó un aumento del número de unidades curriculares. Así, el conjunto de medidas curriculares plasmado en los últimos planes parece haber afectado la posibilidad de implementar estrategias que propicien un escenario facilitador del progreso de una mayor cantidad de alumnos.

Diversidad y desigualdad en la oferta

Como fue descripto, el ciclo básico de la educación media en Uruguay se ofrece mediante tres tipos de planes diferentes: el ciclo básico para liceos, el ciclo básico tecnológico y la formación profesional básica. Pero cuando se analiza la estructura curricular y los tiempos de formación, las estructuras curriculares que caracterizan este ciclo parecen corresponder a dos tipos diferentes: organización principal por años y asignaturas (para los ciclos básicos de liceos y tecnológico) u organización por trayectos y módulos (para la formación profesional básica).

Pero, más allá de los formatos, se debe considerar las diferencias horarias en las estructuras curriculares. Mientras los estudiantes de ciclo básico de liceos y ciclo básico tecnológico cursan entre 4.000 y 4.200 horas de formación general —humanística, científica y tecnológica—, los de formación profesional básica solo cursarán 1.088; esto es, cerca de cuatro veces menos de tiempo como puede verse en el cuadro 3.3. Los estudiantes que cursen de manera completa su educación media básica en la formación profesional básica (trayecto I) habrán tenido, en términos de horas de cursado, menos del 50% de Matemática y Lengua, un 25% del tiempo de Ciencias Sociales y Humanidades y un promedio de 20% menos de Ciencias Naturales. En el caso de otros estudiantes que cursen la formación profesional básica, el total de horas recibidas dependerá de sus cursados previos y del trayecto al que sean incorporados. En consecuencia, por sus estructuras curriculares, horas de cursado y énfasis formativos, puede concluirse que la educación media básica tiene dos modalidades básicas: a) el ciclo básico para liceos y el ciclo básico tecnológico, y b) la formación profesional básica.



**Cuadro 3.3 Ciclo básico en liceos, ciclo básico tecnológico y formación profesional básica.
Carga horaria absoluta por área**

Plan	Ciclo básico de liceos 2006	Ciclo básico tecnológico 2007	Formación profesional básica Trayecto I	
Áreas de conocimiento	Lengua y Literatura	490	525	192
	Segundas Lenguas	420	525	256
	Matemática	420	385	192
	Ciencias Sociales y Humanidades	595	525	128
	Ciencias Naturales	735	630	128
	Desarrollo Personal y Formación Ciudadana	280	280	180
	Artes (todos los lenguajes)	420	210	0
	Educación Física y corporal	315	210	0
	Tecnología	280	630	192
	Cupo horario optativo	140	350	0
	Formación Profesional	0	0	1600
	Carga horaria total del plan	4.095	4.270	2.868

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CES/ANEP y del CETP/ANEP.

La formación profesional básica se promovió con el objeto de generar un canal educativo apropiado para la continuación de estudios de alumnos con elevada probabilidad de fracaso en los formatos clásicos y para reinsertar a estudiantes que hubiesen dejado la educación en razón de las dificultades encontradas en sus experiencias previas. Constituye, desde ese punto de vista, una de las posibles respuestas a sectores importantes que no encuentran en el clásico formato escolar una real oportunidad de permanencia y avance en su trayecto educativo. Su puesta en marcha diversifica la oferta y brinda nuevos instrumentos en el marco de políticas de ampliación de los beneficios educativos y de aumento en los años de escolaridad logrados por el conjunto de la población. Este aporte contrasta, empero, con el hecho de que la distribución de tiempos y énfasis formativos que propone puede limitar sus propósitos y crear un circuito de contención más que un espacio de fortalecimiento de las capacidades de aprendizajes generales y básicos de los estudiantes menos favorecidos. En tal sentido, desde el punto de vista curricular, al responder a un esquema de "cono" (que va reduciendo el tiempo destinado a la formación general) y no de "columna" (que mantiene de manera paralela y equilibrada ambos tipos de formación), la formación profesional básica se ordena como una oferta que presenta dificultades estructurales para reinsertar a los estudiantes en la corriente principal del sistema educativo.

Por otra parte, la distribución entre la formación general y la formación profesionalizante pone en cuestión el carácter nivelador de esta opción. Es evidente que la enorme diferencia en la oferta de formación respecto de las otras modalidades disminuye las oportunidades educativas



para los alumnos que cursen la formación profesional básica. La terminalidad del ciclo, de este modo, se realiza a expensas de una relativa equivalencia en las oportunidades de formación ofrecidas. Si se acepta que la estructura curricular debe ofrecer trayectos organizados en torno a un mensaje acerca de la necesidad de continuación de los estudios, la formación profesional básica aparece más como una alternativa de carácter terminal que como una oferta que invita a la continuidad en el sistema. Un alumno que termina un ciclo básico, con un 25% del tiempo dedicado a la formación general respecto de estudiantes del ciclo básico de liceos y del ciclo básico tecnológico es muy difícil que tenga una oportunidad real de éxito en el ciclo superior. Por otra parte, otorgar un certificado profesional en educación media básica es, en algún sentido, un mensaje que puede generar una contradicción entre la política curricular y la política educativa, cuyo vector principal en este momento pasa por la obligatoriedad de la educación media completa y por un aumento significativo de las tasas reales de egreso.

La especificidad de la formación profesional básica y su oferta de formación profesional pueden ser consideradas una alternativa progresiva en la medida que ofrece un lugar a adolescentes y jóvenes que no encuentran una experiencia adecuada en otros sectores del sistema, promueve mayores motivaciones para mantener el esfuerzo escolar y crea un espacio de innovación organizacional y pedagógica mediante un formato flexible más apto para el contexto vital de estos estudiantes. Sin embargo, no dejan de plantear serios interrogantes cuando se considera que la misión actual del sistema educativo es fortalecer las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y promover su avance hacia las instancias superiores de formación. Y esta cuestión atañe tanto en función del mandato de la obligatoriedad escolar, como en la necesidad de generar mayor equidad y aumentar los niveles generales de educación de la población. La oferta de certificación profesional en el fin de la educación media básica indica un punto de salida de la carrera educativa en el imaginario social. De alguna manera, esta salida puede estar recogiendo funciones anteriores de la modalidad, que admitía una finalización de estudios más temprana, pero en la actualidad puede resultar inadecuada frente a los nuevos mandatos establecidos legalmente en el país.



Capítulo 4. Educación media superior (1): el bachillerato diversificado

Para describir y analizar la evolución histórica de las últimas décadas y las características de la oferta actual del bachillerato diversificado se han considerado los planes de 1976, 1993, 2003 y 2006. Estos han sido analizados en tanto tendencias con relación al currículum con independencia de sus diferentes grados de implantación en el sistema.

Carga horaria y cantidad de unidades curriculares

Dos rasgos generales pueden marcarse con relación a los planes de bachillerato a partir de los años setenta. Por un lado, una tendencia regular y sostenida al aumento de horas de curso a lo largo del período analizado, que significó un incremento acumulado del 13% entre la década de 1970 y la década de 2000.²² Asimismo, se reducen las diferencias entre las cargas horarias totales de las diversificaciones hasta desaparecer en los planes actuales. Por otra parte, en el marco de la característica clasificación fuerte y divisiva del conocimiento de los planes de bachillerato, se aprecian moderadas variaciones en el número total de asignaturas de los planes si se consideran los dos extremos del período. Es, sin embargo, mayor la diferencia si se tiene en cuenta la distinta cantidad de asignaturas según diversificación que se expresa en el segundo y, fundamentalmente, el tercer año de bachillerato, como puede verse en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1. Bachillerato diversificado. Totalidad de planes. Cantidad de asignaturas por año y plan

Plan	Cantidad de asignaturas		
	1er. año	2do. año	3er. año
1976	12-13 (12,3)	8-12 (10,33)	7-12 (10)
1993	10	9-10 (9,75)	7-8 (7,5)
2003	11 ²³	13	11-14 (12,4)
2006	12	9-10 (9,25)	8-10 (8,9)

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CES/ANEP. Las cifras entre paréntesis expresan el promedio entre el mínimo y el máximo de materias según lo exigido para cada diversificación

También puede verse que en los primeros años de los bachilleratos los distintos planes proponen más cantidad de asignaturas que en los subsiguientes. Esta mayor cantidad de materias se corresponde con una mayor carga horaria en el primer año de los bachilleratos (con excepción del plan de la experiencia 2003, que introduce modificaciones en las tendencias —tanto en carga horaria, como en número y distribución de materias según año— que serán corregidas en la versión del año 2006).²⁴ Las diferencias son ligeras pero, igualmente, ambos datos deben ser tenidos en cuenta para una evaluación de los momentos de pasaje y articulación entre ciclos.

²² 2.944 horas en 1976; 3.168 horas en 1993; 3.696 horas en 2003 y 3.328 horas en 2006. Con excepción de los planes de 2006, en los demás casos se trata de promedios debido a la distinta asignación horaria según las diversificaciones.

²³ El Plan del primer año común designa 11 asignaturas para los espacios Equivalente y Exploratorio. A ello deben agregarse las Actividades Físicas, Deportivas y Recreativas, Actividades de Comunicación y Producción Oral y Escrita, Actividades Musicales e Informática del espacio Optativo / Descentralizado con una carga de 6 horas semanales. Ver CES, ANEP, en línea http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1111.

²⁴ Las horas para primer y tercer año se ordenaban de la siguiente manera: 32 horas – 29 horas en 1976; 34 horas - 32 horas en 1993; 42 horas – 40 horas en 2003 y 36 horas - 34 horas en 2006.

Orientaciones y diversificaciones

Los planes de bachillerato vigentes hasta la década de 1990 se caracterizaban por un sistema de orientaciones estructuradas como ciclos preparatorios altamente orientados. De este modo, las orientaciones iniciales se diversificaban en los años sucesivos según la división del conocimiento y las profesiones dominantes en la Universidad de la República, siguiendo el ordenamiento de las facultades existentes. El bachillerato permanecía ordenado “desde arriba” en su identidad y función y los estudiantes debían definir tempranamente su carrera (o una familia de carreras afines) en la educación superior ya al ingresar al primer año del bachillerato.

En el plan de 1976, las tres orientaciones de primero y segundo (Biológica, Científica y Humanística) se distribuían en tercero en seis diversificaciones, en función del acceso a las diversas facultades: Agronomía, Medicina, Arquitectura, Ingeniería, Derecho y Economía. Los planes posteriores procuraron —por diversas vías— reformular el sistema de orientaciones y diversificaciones del bachillerato con el objetivo de flexibilizar su rol puramente preparatorio y tempranamente especializado.

La reformulación plasmada en el plan de 1993 avanzó sobre el plan de 1976 mediante: la creación de un primer año común, postergando la primera especialización al segundo año (ver cuadro 4.2); la reducción del número de orientaciones (Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Experimentales y Matemáticas); y el mantenimiento en tercer año de la diversificación en seis canales en función de las facultades para las que habilitaba.

Cuadro 4.2. Bachillerato diversificado. Plan 1993. Orientaciones y diversificaciones

	Orientaciones 2do. año	Diversificación 3er. año
Bachillerato diversificado Plan 1993 (primer año común)	Ciencias Sociales y Humanidades	Científico Social y Humanístico (que habilitaba para Ciencias Económicas)
		Científico Social y Humanístico (que habilitaba para Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Derecho, Humanidades Psicología)
	Ciencias Experimentales y Matemáticas	Científico-Biológico
		Científico Matemático (que habilitaba para Ciencias, Ingeniería, Química)
		Científico Matemático (que habilitaba para Arquitectura)

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CES/ANEP.

En este plan se plasmaba una estructura que incrementaba su especialización en forma escalonada y continua, sin modificar el ordenamiento de las diversificaciones como canales de acceso a las facultades. Al mismo tiempo, la construcción de un tronco común facilitaba la circulación de los estudiantes entre orientaciones. Hasta ese momento, las orientaciones y diversificaciones del bachillerato funcionaban —en los hechos— como un primer ciclo universitario. Como afirma un entrevistado:

El plan 76 no tenía ese tronco común y esa gradualidad. En 4º año elegían si iban a Ingeniería, si iban a Veterinaria. La opción esa la tenía que hacer el estudiante en 4º. Con lo cual, si cuando llegaba a 6º veía que Ingeniería no le gustaba lo obligábamos a ir para atrás y a cursar por la otra orientación. Había gente que llegaba a facultad y hacía dos años y se daba cuenta de que no podía. Tenía que volver a la secundaria y retomar esos dos años de la otra orientación.



El intento más profundo de *comprehensivización* del bachillerato parece plasmarse en la microexperiencia de reforma de 2003. Este plan continuó los avances expresados en el plan de 1993, manteniendo un primer año común, pero ordenando cinco grandes orientaciones para segundo y tercero: Arte y Comunicación, Científico-Matemático, Ciencias Sociales, Ciencias de la vida y de la salud, Lenguas. Al crear nuevas orientaciones como la de Arte y Comunicación y la de Lenguas, este plan ampliaba el universo de conocimientos y prácticas incluidos en el bachillerato y desdibujaba —al menos en parte— las marcas de la tradición academicista y el anclaje con las facultades hacia formas más generales, polivalentes y abiertas. En palabras de un entrevistado:

En este plan apareció el bachillerato artístico. Era una de las opciones que se iban abriendo como en el 63 con un espacio común, con un tronco común y se iban abriendo algunas orientaciones navegables; es decir, se podía cambiar de una a la otra sin tener que ir para atrás.

Esto se expresaba también en la disolución de las diversificaciones en función de las diversas orientaciones. Se mantenía el momento de elección en segundo año, pero se desespecializaban los canales de salida del bachillerato.²⁵ Al mismo tiempo, en el marco de los lineamientos de la Transformación de la Educación Media Superior (TEMS) se procuró —mediante los Espacios Curriculares de Equivalencia— definir un núcleo común de formación para todos los años del bachillerato diversificado, de modo de facilitar la “navegabilidad” de los estudiantes y dar énfasis en la formación de competencias, para lo cual proponía articular las asignaturas por trayecto, cada uno de los cuales debía orientarse según lógicas de integración/aplicación amplias y polivalentes, en vez de priorizar las lógicas preparatorias supra-ordenadas según las necesidades del ingreso universitario:

El plan 96, que fue en parte el plan Rama de ciclo básico y el plan de 2003 para bachillerato, [...] llegó a un diseño curricular mucho más actualizado, con menos asignaturas, con espacios más libres exploratorios y un fuerte énfasis en la formación por competencias. Lo empezamos a implementar en el 2003 y llegamos hasta el año 2008, creo. Y luego fue paulatinamente desapareciendo.

La reforma curricular de 2006 (ver cuadro 4.3), de carácter generalizado, replanteó las diversificaciones existentes retomando solo parcialmente lo propuesto en el plan de 2003. Dispuso cuatro orientaciones (Humanística, Biológica, Científica, Artes y Expresión), tres de las cuales coinciden en su denominación con las del plan de 1976 (Biológica, Científica, Humanística), mientras que la cuarta (Artes y Expresión) se corresponde con la orientación Artes y Comunicación introducida en el plan de 2003. Retomando el esquema escalonado de especialización del plan de 1993, el ordenamiento curricular vigente recrea las diversificaciones, denominadas ahora “opciones”.

²⁵ “La estructura curricular de la educación media superior general implica: un primer año orientador, único, con un importante espacio exploratorio de vocaciones e intereses de los estudiantes, que deberá ser precedido y acompañado de una fuerte orientación vocacional y laboral, además del espacio de equivalencia y del descentralizado, cuyos objetivos ya se han reseñado. En segundo año se inician las diferenciaciones, en el espacio específico, ofreciéndose un espectro de varias orientaciones (Artes y Comunicación, Ciencias de la Vida y la Salud, Científico-Matemático, Humanidades y Ciencias Sociales, y Lenguas) con algunas opciones o énfasis más en tercer año, como Deporte y Salud, Recursos Naturales y Medio Ambiente, Estudios Económicos, Investigación en Ciencias Sociales, Derechos Humanos, Diseño, etc. —todas ellas flexibles y navegables— capaces de canalizar los diversos intereses de los jóvenes, siendo su finalidad atraer al estudiantado con contenidos diversos que permitan la inserción y la retención de la mayoría de los jóvenes” [Comisión TEMS, publicado en la web del CES].



Cuadro 4.3. Bachillerato diversificado. Plan 2006. Orientaciones y diversificaciones

Bachillerato diversificado plan 2006 (primer año común)	Divisiones 2°	Opción 3°
	Humanística	Social Económica
		Social Humanística
	Biológica	Ciencias Biológicas
		Ciencias Agrarias
	Científica	Matemática y Diseño
		Física Matemática
	Arte y Expresión	Arte y Expresión
		Matemática y Diseño

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CES/ANEP.

Así, los bachilleratos diversificados en la actualidad presentan un primer escalón común (primer año) y trayectos que se van diferenciando en cuatro orientaciones (segundo año), los que se diversifican a su vez en el tercer año. En esta dinámica de diferenciación creciente, las opciones del bachillerato diversificado son habilitantes para el ingreso a determinadas opciones en el nivel superior. Este ordenamiento fue visto como un paso progresivo para el conjunto del sistema, tal como afirma un entrevistado:

En el 2006 una de las cosas que también sucede es que se suavizan, por decir una cosa así, las orientaciones del bachillerato. Dejan de estar directamente ligadas a las facultades, y se abren un poco más. [...] En la diversificación hay un núcleo común a todos los alumnos y la diversificación se va incrementando hacia sexto año. Eso lo tomamos mucho de los currículos europeos principalmente.

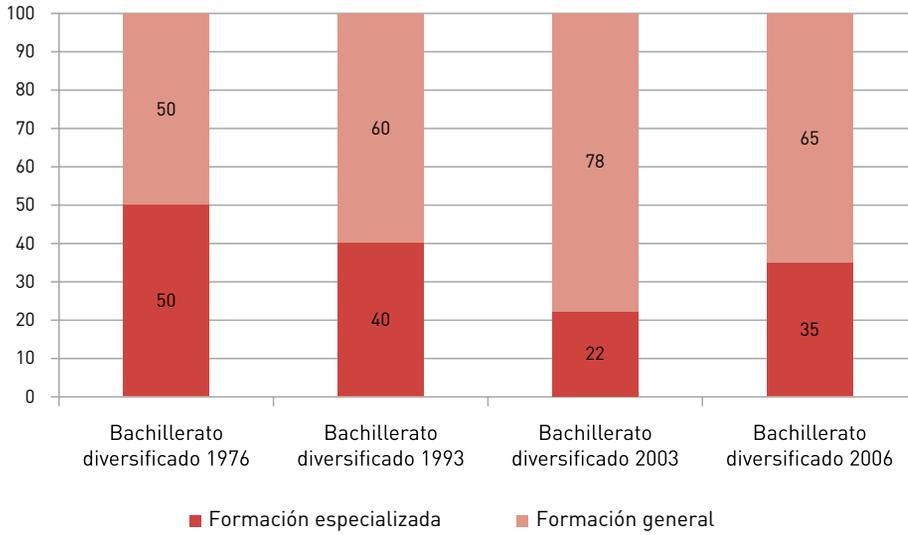
Sin embargo, desde el punto de vista de la racionalidad curricular, esta estructura de orientaciones y diversificaciones parece mantener (o restablecer, en el caso de los centros educativos incluidos en la reforma de 2003) una estructura del conocimiento más cercana a la del plan de 1993.

Formación general común y formación orientada/preparatoria. Distribución del tiempo por área

El bachillerato diversificado ha tenido como función dominante brindar una educación propedéutica o preparatoria para la consecución de estudios superiores. Esta función marca su tradición selectiva en los diversos planes, aunque el análisis de los balances entre la formación general y la formación especializada, y la distribución del tiempo entre las áreas permite ver las tendencias de cambio que operaron en las últimas décadas. Como se observa en el gráfico 4.1, partiendo de una distribución uniforme (50%) en el plan de 1976, la proporción de la relación entre la formación general común y la formación orientada, de función principalmente preparatoria para ciertas carreras universitarias, se fue modificando marcadamente en favor de la primera. La formación general común alcanza casi el 80% del total del tiempo en el plan de 2003, para llegar al 65% en los planes vigentes (2006).



Gráfico 4.1. Bachillerato diversificado. Totalidad de planes. Porcentaje de carga horaria por campos de formación: general común y orientado

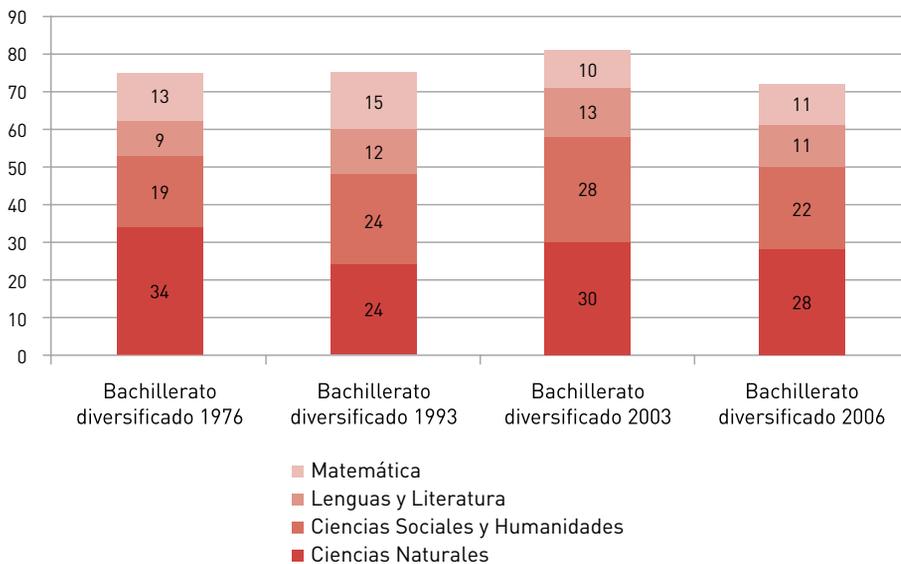


Nota: para la elaboración del gráfico se tuvieron en cuenta las siguientes opciones de los planes: Orientación Medicina (1976), Científico Biológica (1993), Ciencias de la Vida y la Salud (2003) y Ciencias Biológicas (2006).

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CES/ANEP.

La tendencia hacia una mayor presencia de contenidos formativos generales comunes muestra, de todos modos, la persistencia de ciertos rasgos de origen del bachillerato en lo referente a las pautas de selección del conocimiento. En el plan de 1976, el área de Ciencias Naturales tenía una participación dominante seguida por Humanidades y Ciencias Sociales y Matemática (Gráfico 4.2). Esta distribución muestra distintos rebalances a los largo del tiempo que no modificaron la estructura básica.

Gráfico 4.2. Bachillerato diversificado. Totalidad de planes. Porcentaje de carga horaria asignada a áreas seleccionadas por plan



Nota: en tanto no se tomaron todas las unidades curriculares del plan, la suma de las barras es menor al 100%.

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CES/ANEP.



Finalmente, las áreas vinculadas con la vida práctica, la expresión, el desarrollo personal y social (Desarrollo Personal y Formación Ciudadana, Artes, Educación Física y Corporal, Tecnología, Economía y Administración) tienen muy escasa presencia en el currículum del bachillerato. Esta escasa presencia de unidades orientadas a la preparación ciudadana y “para la vida” parece ser consecuencia de la primacía absoluta de la función propedéutica, de los estudios de corte académicos especializados. Por eso, más allá de los intentos de reducir la diferenciación en las orientaciones y de debilitar los límites entre los canales especializados de acceso a los estudios superiores, el sesgo selectivo del currículum del bachillerato mantiene como marginales ciertos universos de conocimientos y experiencias formativas, las que podrían ser sumamente relevantes y significativas para la formación ciudadana y el desarrollo de la identidad y personalidad de los estudiantes. Es posible que algunos actores del sistema educativo perciban que darle mayor peso a otras funciones formativas y a otros criterios de selección del conocimiento significaría atentar contra la función preparatoria “clásica”. Sin embargo, el énfasis disciplinar especializado del bachillerato diversificado ya no sería actualmente tanto resultado de una demanda explícita de la universidad, sino un rasgo persistente de educación media. Se plantea en este punto un debate que parece lejos de haberse resuelto:

...hace muchos años [se hizo] una encuesta con los decanos de todas las facultades. La visión que ellos señalaban desde entonces —y que he visto reiterada en otros— es: “Usted no les enseñe tanto Derecho. Derecho voy a enseñar yo bien, pero tienen que saber analizar un texto, tener una buena comprensión lectora, una buena capacidad analítica”.

Yo no sé si es de la universidad para abajo o es al revés, de nosotros hacia la universidad [...] Nos decían: “Ustedes desarrollen la capacidad de que ellos tengan espíritu crítico, necesidad de investigar, que sepan meterse en las cosas. Ustedes trabajen con eso, no se metan con lo nuestro”.

Unidades curriculares: tipo de contenido o experiencia educativa

La unidad curricular predominante del bachillerato diversificado es la asignatura, que representa entre el 93% y el 100% de las cargas horarias totales de los diferentes planes considerados.

En la última reforma (2006), el intento de crear un bloque de materias comunes y obligatorias procuró reducir la diversidad que existía en las diferentes opciones y diversificaciones del bachillerato. Sin embargo, es muy probable que este movimiento de fortalecimiento de los núcleos comunes de conocimiento haya generado —como resultado no deseado— un reforzamiento del dominio de la asignatura, impidiendo que otro tipo de unidades ganara espacio en la oferta curricular de la modalidad:

Tomamos los contenidos de los planes. Por ejemplo, en bachillerato son todos los programas que teníamos en la TEMS. Si te fijás, es exactamente igual. Y después lo que le incorporamos fue la idea del bloque de asignaturas obligatorias que nos parecía que era importante para que no hubiera tanta diversidad. Se bajó la diversidad que existía antes en el bachillerato. Es evidente que, si bien hay espacio para otras unidades curriculares, este es muy reducido, primando un alto grado de asignaturismo que se ve representado en las cargas horarias y en lo que estas significan sobre el total del plan de estudio.

Este movimiento de fortalecimiento de la asignatura en la oferta curricular y en la pedagogía no puede analizarse con independencia de las voces intervinientes en los distintos movimientos de reforma y el papel y valor que asume la asignatura en la mentalidad de los profesores y en la organización de la profesión docente.

El argumento es el asignaturismo. Julio Castro dice: “¿Saben cuál es la diferencia entre un profesor y un maestro? Un maestro se preocupa como objetivo fundamental de su alumno y un profesor de su asignatura”. Entonces acordemos que el objetivo de todos debería ser el alumno. Entendamos que el objetivo principal deberá ser el alumno y no mi asignatura.



Los docentes siguen con aquella visión clásica, claramente selectiva y estaba pensado el sistema así. Sobre eso falta una discusión sobre los fines. Es decir, ha cambiado la población, ha cambiado el lugar de secundaria, han cambiado sus fines y, sin embargo, seguimos con los mismos formatos de siempre. El mismo tipo de liceo y el mismo tipo de planes. Si tengo una finalidad diferente y tengo una función distinta en la sociedad; si la población que me ingresa ha cambiado sustantivamente su naturaleza, entonces hay algo que es incongruente ahí.

Pautas de integración de las unidades curriculares. Opcionalidad

La pauta de organización de las unidades curriculares del bachillerato diversificado es eminentemente disciplinar. En el caso del plan de 1976, el abordaje disciplinar domina toda la oferta curricular. El resto de los planes (1993, 2003 y 2006) presenta algunas unidades más integradas de tipo multidisciplinar, con mayor presencia en las diversificaciones correspondientes a las Ciencias Sociales sin representar nunca más del 8% del total de las horas que sostienen la experiencia educativa de los alumnos.²⁶ Esta hegemonía absoluta de la disciplina en el bachillerato diversificado está fuertemente reforzada en la cultura y el orgullo profesional del profesorado.

En términos generales, el bachillerato diversificado actual se ordena en función de un currículum con opciones muy limitadas, en un número reducido de unidades curriculares respecto del total, y por un menú establecido por el plan de estudios. Todos los planes de estudios analizados presentan algunas opciones para el alumno. No obstante, a partir del plan de 2003 la opcionalidad va decreciendo en un promedio de tres asignaturas (plan 1976, 1993) a una (plan 2006).

Bachillerato diversificado: síntesis general

Estructuración del currículum

El currículum del bachillerato diversificado fue modificando su estructura a lo largo de treinta años, sin dejar de mostrar líneas generales de continuidad y rasgos de marcada persistencia. Se pudo observar que:

- a. Las cargas horarias crecen en forma moderada.
- b. La cantidad de divisiones del conocimiento escolar disminuye, pero también en forma muy moderada.
- c. Pese a la aparición de otro tipo de unidades curriculares, como los talleres y los proyectos, la asignatura ocupa prácticamente todo el tiempo escolar.
- d. En lo que refiere a la diferenciación de los trayectos formativos en orientaciones y diversificaciones, el punto de mayor comprehensividad parece alcanzarse con la TEMS en el plan de 2003. Allí se posterga la diferenciación al segundo año y se estructuran cinco orientaciones generales que funcionan como “canales de acceso” a la educación superior. De este modo, se avanzaba hacia estructuras curriculares de bases más amplias, polivalentes y flexibles.
- e. Sin perder todo del terreno ganado previamente en este proceso de cambio estructural de la pauta de diseño curricular, en el plan de 2006 las “opciones” conservan —en buena medida— la lógica preparatoria y divisiva de las diversificaciones cuya flexibilización había sido abordada por la TEMS. En la actualidad, la orientación y diversificación en el título de bachiller no permite entrar por igual a cualquier carrera. En tal sentido, el plan del 2006

²⁶ Las unidades con algún grado de integración representan el 0% de las horas en 1976, el 8% en 1993, el 4% en 2003 y el 2% en 2006.



procuró mejorar la “navegabilidad” mediante materias comunes, pero mantuvo los canales especializados (“opciones”).

Una tradición selectiva del conocimiento

La lectura realizada muestra que los criterios de jerarquización y selección del conocimiento y de la experiencia pedagógica considerada legítima para su transmisión en el bachillerato diversificado presentan una fuerte persistencia en el tiempo, con algunas tendencias de cambio. La principal se vincula con el cambio de la proporción entre la formación general común y la formación orientada y preparatoria de estudios superiores, que se fue modificando marcadamente a favor de la primera. Junto con este cambio, se observa en los argumentos curriculares una mayor preocupación por la formación en competencias fundamentales, la enseñanza por proyectos y la “puesta en acción” del conocimiento. Entre las persistencias e inercias “duras” del currículum como pauta selectiva se identifican, centralmente:

- a. la asignatura académica como forma casi exclusiva de acceso al conocimiento válido, la que pareciera ser hegemónica en la mentalidad y la identidad de los profesores;
- b. la supervivencia inercial de asignaturas escolares muy especializadas, que adelantan los requerimientos tradicionales de la formación científica “de base” de las carreras universitarias; y
- c. la escasa presencia de unidades y contenidos vinculados con el desempeño en la vida práctica, el trabajo, la expresión artística, el desarrollo personal y social, la actividad corporal, las tecnologías y los temas de actualidad.

La escasa presencia de contenidos y unidades curriculares orientados a la preparación ciudadana y “para la vida” es consecuencia de la fuerte primacía de la función propedéutica, de corte académico y especializado. Como ya fue señalado, a los ojos de profesores y personal del sistema educativo, prestar atención y tiempo al desarrollo de otras funciones formativas, activando otros criterios de selección del conocimiento, podría atentar, en buena medida, contra la función preparatoria del ingreso a la universidad y “desviar” al bachillerato de su función clásica y legítima, la de ser la rama o conducto general que regula el acceso a la universidad. Sin embargo, como también fue dicho, no resulta ya claro si estas exigencias provienen de la universidad, son expresión de identidades del profesorado secundario o expresan demandas no necesariamente orgánicas ni consistentes.²⁷

Es posible que estas visiones y definiciones formen parte de un “diálogo” lleno de malentendidos, supuestos y cortocircuitos entre el sistema de educación superior —en un lento proceso de diversificación— y la educación media superior. En medio de esa comunicación, emerge con claridad la cuestión de las competencias básicas (saber leer, analizar, estudiar) como un punto nodal para ordenar la comunicación con el sistema de educación superior y con otras demandas sociales. Frente a algunos de estos dilemas, es posible que el bachillerato diversificado deba explorar alternativas más polivalentes y abiertas, en las que una formación con finalidades más balanceadas no signifique pensar en salidas terminales ni en especializaciones tempranas.

²⁷ “Y hoy día usted encuentra gente que opina exactamente eso. Que así tiene que ser, que hay que preparar para cada facultad. La facultad ya no tiene ese reclamo”. “Los académicos universitarios, por un lado se juntan y dicen: ‘Nosotros no queremos que ustedes clasifiquen por especificidades o por materias. Queremos que se capacite por competencia’. Pero después el otro día dicen: ‘¡Ah! pero si acá no tiene dibujo a, b y c no puede hacer porque ya le avisamos a usted que iba a fracasar’”.



Capítulo 5. La educación media superior (2): bachillerato tecnológico, educación media profesional y bachillerato profesional

Presentación

Para analizar el currículum de la modalidad técnica de educación media superior se estudiaron los planes de educación media tecnológica/bachillerato tecnológico (2004), educación media profesional (2004) y bachillerato profesional (2008).

La modalidad técnica ofrece dos tipos de ofertas en el ciclo superior: la educación media tecnológica (de tres años de extensión y diez orientaciones) y la educación media profesional (de dos años de extensión que, combinada con un año de bachillerato profesional, permite completar educación media, atendiendo a la obligatoriedad escolar). La educación media profesional presenta múltiples orientaciones, que se reúnen o unifican en el tercer año (bachillerato profesional). Ambos tipos de oferta —tecnológica y profesional— dependen del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Brindan certificación de bachillerato que acredita el nivel medio y habilitan para la continuidad de estudios en el nivel superior, junto con certificación de la formación técnica de nivel medio. Esta certificación de formación técnica habilita y promueve la incorporación al mundo del trabajo en sectores específicos de actividad.

En el primer apartado se caracteriza el currículum de la educación media tecnológica; en el segundo, el de la educación media profesional y el bachillerato profesional; en el tercero, se comparan ambas ofertas y se plantea una síntesis general. Dada la diversidad de planes que componen la oferta de esta modalidad, el análisis propuesto en este capítulo describe y compara los planes vigentes, sin realizar comparaciones en la serie temporal como en los capítulos anteriores.

El bachillerato tecnológico

Organización general

La educación media tecnológica se concreta por medio de la oferta de los bachilleratos tecnológicos. Esta oferta ha atravesado su último cambio de plan en el año 2004. Reconoce como antecedente los bachilleratos tecnológicos creados en 1997/1999, sobre la base anterior de los bachilleratos técnicos. El bachillerato tecnológico abarca diez orientaciones: Construcción, Informática, Química Básica e Industrial, Termodinámica, Electromecánica Automotriz, Electromecánica, Administración, Electro-electrónica, Turismo y Tecnología Agraria.

La reforma del año 2004 atendió a los trayectos y espacios curriculares establecidos por la TEMS, fortaleciendo la dimensión científico-tecnológica²⁸ e incorporando una matriz de diseño con cuatro categorías para la definición de las unidades curriculares: el espacio curricular de equivalencia, el espacio curricular tecnológico, el espacio curricular optativo y el espacio curricular descentralizado. El espacio curricular de equivalencia se corresponde, a grandes trazos, con el campo de la formación general e incluye espacios curriculares comunes para todas las orientaciones y otros diversificados. Fue diseñado con la intención de posibilitar la continuidad de estudios superiores y favorecer cierta navegabilidad al interior del subsistema de educación media. Por su parte, el espacio curricular tecnológico se corresponde con el campo de la formación específica y establece la diferenciación curricular en función de las orientaciones. Incluye la formación científica orientada y formación tecnológica y comprende los espacios que definen cada orientación, incluyendo el componente

²⁸ Según la información obtenida en las entrevistas realizadas, las propuestas del CETP han tendido —cada vez más— a un abordaje integral. Según este punto de vista, en la actualidad, además de la formación técnico integral, estas propuestas asumen una articulación fuerte entre ciencia y tecnología.



tecnológico.²⁹ Estas dos categorías o espacios (de equivalencia y tecnológico) curriculares abarcan el 86% del tiempo de actividad escolar. El porcentaje de tiempo restante se distribuye entre el espacio curricular optativo y el espacio curricular descentralizado.

Carga horaria y unidades curriculares

La carga horaria total de los planes de los bachilleratos tecnológicos oscila entre 4.000 y 4.382 horas. La mayor parte de las orientaciones comprenden 4.032 horas. El rango superior corresponde solamente a la orientación Tecnología Agraria. En líneas generales, la carga horaria semanal resulta constante en los distintos años del ciclo. La carga horaria semanal promedio es de 42,8 horas, aunque la moda es de 42. La mayor carga horaria corresponde a la orientación Tecnología Agraria (47).

El currículum del bachillerato tecnológico se caracteriza por un número alto de divisiones del conocimiento, en función del número de unidades curriculares de cursado simultáneo y obligatorio. El promedio se ubica en 38,4 unidades, ya que existe una dispersión importante del número de materias entre las distintas especializaciones, entre 34 y 43 unidades curriculares totales, para los 3 años. Las orientaciones presentan entre 11 y 14 unidades curriculares de cursado simultáneo para cada año de estudio, considerando los espacios curriculares optativo y descentralizado (ver cuadro 5.1). En la progresión de los tres años que supone el ciclo, en seis orientaciones el último año presenta una o dos unidades menos que los años anteriores. Generalmente, en ese último año se incluyen en la formación específica unidades curriculares que tienden a un mayor nivel de integración.

Cuadro 5.1. Bachillerato tecnológico. Totalidad de orientaciones. Unidades curriculares por orientación y año de estudio

	Primero	Segundo	Tercero	Total
Electro-electrónica	12	12	10	34
Electromecánica	12	13	12	37
Electromecánica Automotriz	12	12	10	34
Termodinámica	12	13	11	36
Química Básica e Industrial	11	11	12	34
Turismo	13	14	13	40
Construcción	14	15	14	43
Informática	15	14	13	42
Administración	15	14	13	42
Agrario	14	14	13	41

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CETP/ANEP.

²⁹ Educación Media Tecnológica. Bachillerato Tecnológico- Plan de estudios 2004.



En cuanto a la distribución del tiempo según tipos de unidades curriculares, cerca del 90% de la carga horaria se destina a asignaturas o materias (entre el 86% y el 95% según la orientación). El porcentaje restante se asigna a talleres, laboratorios o espacios para la formación práctica. En general, se trata de dos o tres unidades por plan (con la excepción de la orientación en Construcción, cuyo plan incluye 5 laboratorios). Con la intención de favorecer una mayor flexibilidad y opcionalidad curricular, los planes de bachillerato tecnológico asignan un 14% de la carga horaria de cada año³⁰ al espacio curricular optativo y el espacio curricular descentralizado.³¹

Componentes: campos, subcampos y áreas de formación³²

En los planes de carácter técnico o tecnológico es posible distinguir, a efectos del análisis, dos campos principales de formación. Por un lado, la formación general que corresponde a aquella formación de corte propedéutico y preparatorio para la continuidad de estudios, la inserción y participación en la vida social y el ejercicio responsable de la ciudadanía, propia del nivel secundario. Por otra parte, la formación específica, particular de cada titulación. La formación específica se divide, a su vez, en dos subcampos: la formación en ciencias orientada directamente a la especialidad (por lo tanto variable según las titulaciones) y la formación profesionalizante, de carácter técnico y práctico.

Al analizar la distribución porcentual de carga horaria para campos y subcampos de la formación en las diversas orientaciones se encuentra que en el bachillerato tecnológico el campo de la formación general asume entre el 28 y el 36% del tiempo total, y el campo de la formación específica ocupa entre el 49 y el 57% de la carga horaria total del ciclo. Dentro de la formación específica, el subcampos de la profesionalización es el que presenta mayor dispersión y alcanza su participación más baja en la especialidad de Química (14%), Turismo (24%) y Administración (30%). De manera concomitante, la formación científica orientada "compensa" los valores más bajos de la formación profesionalizante: Química (36%), Turismo (26%) y Administración (26%) son las que tienen el mayor porcentaje en ese subcampo. La formación de la profesionalización tiene mayor peso en orientaciones como Electro-electrónica, Electromecánica, Electromecánica Automotriz y Termodinámica, en las que se acerca al 40% del tiempo. Por su parte, los espacios facultativos insumen entre el 13 y el 14% del tiempo total en todas las especialidades.

Hechos estos comentarios, debe tenerse en cuenta que la formación específica contiene, como ya se ha dicho, un sector de formación científico-tecnológico orientado según las especialidades de salida, pero cuyo valor formativo puede equipararse al de la formación general. Por lo tanto, si se suma la formación científica orientada a la formación general, el balance entre campos resulta diferente del que se acaba de presentar. En ese caso, la suma de formación general más formación científica orientada supera al porcentaje de la formación de profesionalización. Esta distribución del tiempo formativo, que puede verse en el Gráfico 5.1, permite agrupar a las especialidades en dos grupos:

1. En un primer grupo se puede ubicar a Química Básica e Industrial, Turismo y Administración, con una formación en profesionalización más baja (menos de 30%) y una formación general y científica orientada alta (más de 50%).

³⁰ Según la información consignada en los planes, el espacio optativo habilita opciones por parte de los estudiantes y puede insumir hasta cuatro horas semanales. No se dispone de información que permita establecer si resulta usualmente tomado por los estudiantes. Asimismo, también se desconoce si el espacio descentralizado es desarrollado por todos los establecimientos y el tipo de oferta educativa que efectivamente le asignan. Para ello sería de interés contar con un relevamiento en los centros educativos.

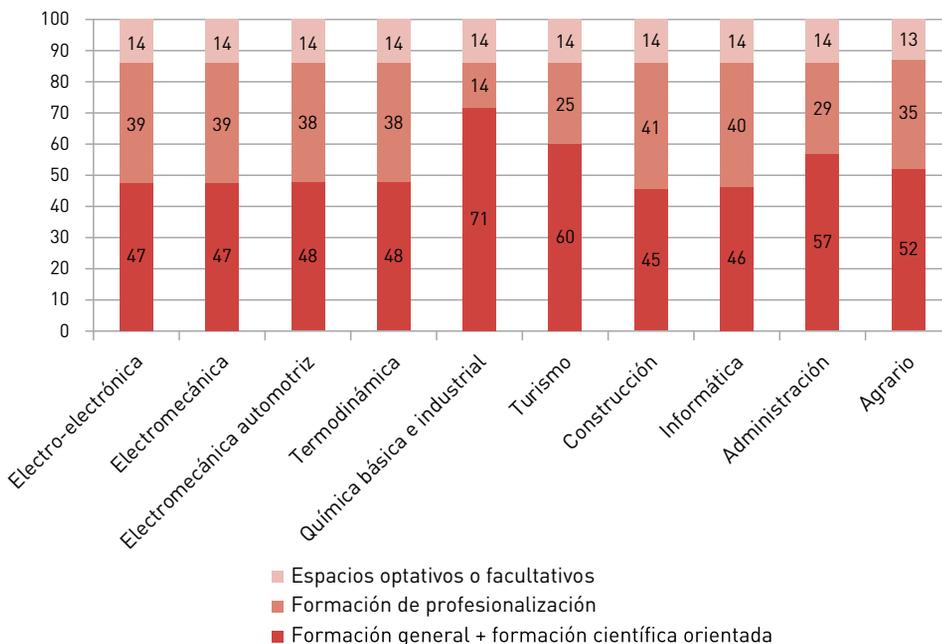
³¹ El espacio curricular optativo supone una apertura a la elección de los estudiantes, con carácter facultativo. El espacio curricular descentralizado permite a los centros educativos tomar decisiones sobre la oferta curricular en un monto acotado de horas para cada año de estudio.

³² A efectos de permitir la comparación entre las diversas modalidades del ciclo superior y entre ciclos, se generó una división de campos diferente que la que presentan los diseños de la última década (espacios de equivalencia, tecnológico, optativo y descentralizado). Esta división o clasificación se construyó con propósitos de análisis y se ordena según la función formativa (o tipo de formación).



2. En un segundo grupo, con características opuestas, se puede incluir a las orientaciones de Electro-electrónica, Electromecánica, Electromecánica Automotriz, Termodinámica, Construcciones e Informática, con una formación en profesionalización más alta (entre 38 y 41%) y una formación general y científica orientada más baja (entre 40 y 50%).
3. Puede decirse que ocupa un lugar intermedio Tecnología Agraria, con una formación en profesionalización de 35 % y una formación general y científica orientada de 52%.

Gráfico 5.1. Bachillerato tecnológico. Totalidad de orientaciones. Porcentaje de carga horaria según campos (reagrupados) por orientación



Fuente: elaboración propia a partir de planes del CETP/ANEP.

Con sus variaciones por especialidad, este balance entre formación general, formación científica orientada y formación para la profesionalización parece atender a los requerimientos de un ciclo que se ordena por un doble propósito: atiende, simultáneamente, los requerimientos de formación propedéutica que habilite a la continuación de estudios superiores (pero que debe mantener abiertas opciones relativamente amplias) y una formación profesional en nivel técnico en diferentes sectores o ramas de actividad.

Respecto de la participación de las diversas áreas de conocimiento en el bachillerato tecnológico (cuadro 5.2) se puede señalar que no se registran dominancias de algún área por sobre las otras.



Cuadro 5.2. Bachillerato tecnológico. Carga horaria absoluta y porcentual de la formación general y formación científica orientada por área de conocimiento

	Áreas	Carga horaria absoluta (horas cátedra)	Porcentual sobre la carga horaria total del Plan**
Formación general común a todas las orientaciones	Lengua y Literatura	192	5
	Segundas Lenguas	288	7
	Ciencias Sociales y Humanidades	288	7
Formación general diversificada y Formación científica orientada, asignación común a todas las orientaciones*	Matemática	576	14
	Ciencias Naturales	288	7

*Para Matemática y Ciencias Naturales se ha tomado la carga horaria mínima que tiene asignada el área en los planes de la modalidad. La excepción corresponde a la orientación en Turismo, que tiene en Matemática 384 horas y en Ciencias Naturales 224 horas. Para las orientaciones restantes la carga horaria de Ciencias Naturales resulta con frecuencia altamente superior a la consignada.

**Los porcentajes han sido calculados sobre un total de 4.032 horas, correspondientes al promedio de los planes de la modalidad.

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CETP/ANEP.

La formación general comprende unidades comunes a todas las orientaciones y otras diversificadas, motivo por el cual la distribución del tiempo escolar no resulta uniforme para todas las áreas en las distintas orientaciones. Las áreas de Lengua y de Ciencias Sociales tienen una ubicación en los planes y carga horaria común. Un rasgo compartido por todas las orientaciones es la disminución hacia el último año de la cantidad de horas asignadas a Lengua/ Lenguas (debida a la ausencia de un espacio correspondiente a Análisis y producción de textos en tercer año) y el incremento de la carga horaria asignada a Ciencias Sociales (debido a la inclusión de dos unidades del área en lugar de una, como se presenta en primero y segundo).

Las áreas de Ciencias Naturales y Matemática presentan una asignación variable según las orientaciones. En algunos planes estas dos áreas no se incluyen como parte de la formación general y se consideran parte de la formación específica propia de la orientación. Sin embargo, vale la pena señalar que, si se calcula la carga horaria mínima común de las áreas que corresponden a la formación general diversificada, Matemática es la que concentra mayor asignación. Por último, están ausentes las áreas de Desarrollo Personal y Formación Ciudadana, Artes y Educación Física y Corporal como parte de la formación general para todas las orientaciones. Su presencia queda, así, condicionada a su inclusión en los espacios facultativos y optativos.

La educación media profesional y el bachillerato profesional

Organización general

La educación media profesional “está destinada a jóvenes que visualizan su horizonte laboral más cercano. Los jóvenes que procuran esta modalidad (dos años post ciclo básico) mayoritariamente integran la población económicamente activa o están en procura de competencias laborales para ingresar” (ANEP, 2004: 8).

La educación media profesional se organiza por orientaciones³³ (originalmente 34, luego ampliadas y agrupadas a su vez en áreas), que dan lugar a sus correspondientes certificaciones profesionales,

³³ En el Anexo 2 se puede consultar el listado de las orientaciones de educación media profesional aprobadas en el año 2004.



las que habilitan para ingresar al año de bachillerato profesional para completar la educación media, o al segundo año de la educación media tecnológica.³⁴ Asimismo, brinda certificación de operario calificado o auxiliar en la orientación que se corresponde con el sector de la producción de bienes o servicios, que se corresponde con el grado 3C de la Clasificación Internacional Normalizada de la Enseñanza 1997 (CINE- 97) de la UNESCO (ANEP-CETP, 2004: 9).

Cuando se conformó la educación media profesional, entre 2003 y 2004, el bachillerato profesional aún no estaba previsto, de forma tal que las “salidas” de la educación media profesional eran hacia el mercado de trabajo, la educación media tecnológica o módulos de especialización y tecnicaturas en la órbita del CETP exclusivamente. Aun con sus restricciones en cuanto a la navegabilidad por el sistema, el plan daba la posibilidad de continuidad educativa a través del bachillerato tecnológico.³⁵ Sin embargo, para ciertas orientaciones tal continuidad no resultaba posible, además del costo de oportunidad que implica el agregado de un año adicional al trayecto de educación media.

La creación del bachillerato profesional³⁶ en 2008 buscó dar respuesta al problema planteado operando como un tramo agregado, destinado a dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar de la educación secundaria. El bachillerato profesional ofrece “una alternativa de continuidad educativa y de culminación de la educación media superior a los egresados de los cursos de educación media profesional y formación profesional superior” (ANEP, 2008a: 2). Según se consigna en la fundamentación del plan, el bachillerato profesional constituye una solución transitoria, ya que estaba previsto desarrollar un trayecto integral técnico-profesionalizante con perspectiva sistémica de los niveles II y III de formación profesional, que brindase a los estudiantes salidas intermedias (ANEP, 2008a: 2).

Carga horaria y unidades curriculares

La carga horaria total de los planes de educación media profesional oscila entre 2.304 y 2.880 horas; la diferencia responde a la mayor carga horaria insumida por aquellas orientaciones ligadas al agro. El bachillerato profesional, a su vez, tiene una carga horaria de 1.280 a 1.472 horas, reproduciendo una diferencia algo menor entre las orientaciones ligadas al agro y el resto de las orientaciones.

El trayecto completo de educación media profesional más bachillerato profesional insume, por consiguiente, un mínimo de 3.584 y un máximo de 4.352 horas. Para las orientaciones no agrícolas la carga horaria semanal de la educación media profesional es de 36 horas (1º y 2º año). En el tercer año (bachillerato profesional) alcanza las 40 horas. Para las orientaciones ligadas al agro, la carga horaria es constante durante los tres años del trayecto.

Los planes de educación media profesional presentan una fuerte dispersión en cuanto al número de asignaturas (como puede verse en el cuadro 5.3): entre 7 y 14 unidades curriculares por año de estudio, considerando los espacios curriculares optativos y descentralizados. En el caso del bachillerato profesional, la dispersión es menor: entre 12 y 15 unidades curriculares. Como patrón general, la segmentación resulta entre “moderada” (entre 7 y 9) y “alta” (más de 10) y se incrementa marcadamente en el tercer año. Si se considera solamente el primero y segundo año se puede apreciar que hay orientaciones (como Muebles por Diseño y Carpintería, Instalaciones eléctricas, Mecánica general o automotriz) que tienen 7 u 8 unidades curriculares por año, mientras que otras prácticamente duplican esa cantidad (como Producción lechera, Náutica u Horticultura).

³⁴ Esta opción supone extender un año adicional el recorrido por la educación media, que queda de siete años, en lugar de seis.

³⁵ En una de las entrevistas realizadas se señala que “...tú hacías dos años de educación media profesional, que tenía componente profesional pero que también tenía componente de equivalencia, una formación integral de la persona, y después de dos años esta persona podía pasar al segundo año de bachillerato tecnológico de su misma orientación”.

³⁶ Ver en el Anexo 2 el listado de orientaciones del bachillerato profesional aprobadas al año 2008, con sus correspondientes certificaciones.



**Cuadro 5.3. Educación media profesional y bachillerato profesional.
Trayectos seleccionados. Cantidad de unidades curriculares por año de estudio**

Trayecto orientación educación media profesional + orientación bachillerato profesional	1º educación media profesional	2º educación media profesional	3º bachillerato profesional	Total
Muebles por diseño/ Carpintería	7	8	12	27
Construcción/ Construcción	10	10	12	32
Instalaciones eléctricas/ Instalaciones eléctricas	8	8	14	30
Electrónica industrial/ Electrónica	8	8	12	28
Mecánica de producción/ Mecánica general	8	8	14	30
Mecánica automotriz/ Mecánica automotriz	8	8	12	28
Patrón de tráfico/ Náutica y pesca	14	14	14	42
Producción lechera/ Producción lechera	14	13	12	39
Hortifruticultura/Hortifruticultura	14	13	15	42

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CETP/ANEP.

Si se toman en consideración los totales de unidades curriculares por trayecto de tres años (educación media profesional + bachillerato profesional), se puede comprobar una gran amplitud del rango (entre 27 y 42 materias), que alcanza una diferencia de 15 unidades entre los planes con más y menos materias. Se trata de una diferencia importante para planes del mismo nivel, que replica lo ya observado en la educación media tecnológica.

Componentes: campos, subcampos y áreas de formación³⁷

La educación media profesional se organiza sobre una matriz semejante a la presentada por la educación media tecnológica: un espacio curricular de equivalencia, un espacio curricular profesional,³⁸ un espacio curricular optativo y un espacio curricular descentralizado.³⁹ Sin embargo, la distribución de la carga horaria entre estos espacios y los campos de la formación con los que se corresponden sigue un patrón diferente del adoptado para educación media tecnológica.

La formación general —llamada a posibilitar la continuidad de estudios superiores y favorecer la navegabilidad al interior de la educación secundaria— se encuentra menos representada que el campo de la formación específica. La distribución de carga horaria entre los campos de la formación permite ver que existe una fuerte dominancia de la formación específica y, particularmente, de la formación profesionalizante especializada (entre el 40 y el 52%), mientras que la formación general no alcanza el 20% (cuadro 5.4.). A diferencia de lo observado oportunamente para educación media tecnológica, este desbalance no se revierte o equilibra al sumar a la formación general la formación científica orientada.

³⁷ Al igual que en el caso del bachillerato tecnológico, se generó una división de campos diferente, con propósitos de análisis, ordenada según la función formativa (o tipo de formación).

³⁸ En lugar de "tecnológico", como se denomina en la educación media tecnológica.

³⁹ Según la información consignada en los planes, el espacio optativo —que puede insumir hasta cuatro horas semanales en la educación media profesional y dos horas semanales en el bachillerato profesional— es una opción para los estudiantes, pero no se dispone de información respecto de si resulta efectivamente tomado por los estudiantes. Asimismo, también se desconoce si el espacio descentralizado (dos horas en educación media profesional, en bachillerato profesional solo se encuentra presente en la orientación agrícola) es desarrollado por todos los establecimientos. Para ello sería de interés contar con un relevamiento en los centros educativos.



Cuadro 5.4. Educación media profesional y bachillerato profesional. Trayectos seleccionados. Porcentaje de carga horaria por campos reagrupados según trayecto

	Formación general + formación científica orientada	Formación de la profesionalización	Espacios optativos o facultativos
Educación media profesional Construcción + bachillerato profesional Construcción	30,4	57,2	12,5
Educación media profesional Agrícola ganadero + bachillerato profesional Agrícola ganadero	27,4	45,2	27,4
Educación media profesional Patrón de tráfico + Bachillerato profesional Náutica y Pesca	33,0	54,5	12,5

Fuente: elaboración propia a partir de planes del CETP/ANEP.

Todos los trayectos muestran una proporción muy baja en la formación general y un énfasis marcado en la formación profesional, lo que muestra una profunda diferencia con el perfil más polivalente de los bachilleratos tecnológicos. Si a esto se añade que la carga horaria en valores absolutos es menor, las diferencias ya identificadas se expresan en forma aún más acentuada. En términos de progresión, el predominio de la formación especializada no se alcanza, como es habitual, hacia la finalización del trayecto, sino que resulta muy presente desde el primer año.⁴⁰ En el tercer año se asiste a un leve aumento del porcentaje de formación general (alrededor de un 9%), que coincide con una disminución de la formación específica o del porcentaje de tiempo asignado a espacios optativos o facultativos.

Con relación al tiempo asignado a las diferentes áreas de conocimiento escolar, en el trayecto conformado por educación media profesional + bachillerato profesional la distribución es uniforme para las distintas orientaciones. No se observan dominancias, si bien tampoco puede plantearse una distribución homogénea. Las áreas se presentan distribuidas del siguiente modo: Lengua y Literatura (dos unidades), Ciencias Sociales y Humanidades (tres unidades), Matemática (dos unidades) y Segundas Lenguas (una unidad).⁴¹

A modo de síntesis, se puede concluir que la composición total del trayecto, combinando los años de educación media profesional y el tercer año de bachillerato profesional, da como resultado un recorrido que prioriza marcadamente la formación específica, en función de salidas profesionalizantes de nivel subtécnico, a expensas de la formación general. El agregado del bachillerato profesional, que incrementa la formación general en tercer año, no logra solucionar el desbalance planteado en primer y segundo año. De este modo, el ciclo superior que resulta de la articulación de la educación media profesional y el bachillerato profesional constituye una opción poco articulada en sus propósitos y cambiante en la estructuración de sus campos de formación.

⁴⁰ En bachillerato profesional (tercer año), al menos el 26% del tiempo se asigna a práctica profesional, con unidades con formato de taller, laboratorio o espacios de práctica profesional.

⁴¹ Todos los planes de educación media profesional comparten esta asignación mínima, con excepción de cinco orientaciones que reemplazan la unidad de Lengua Extranjera por Ciencias Experimentales (Biología CTS) y brindan formación en segundas lenguas como parte de la formación específica. Se trata de las orientaciones en: Administración, Asistente de dirección, Sala- Bar, Barman y Gastronomía. Debe considerarse que al interior de la formación específica —como parte de la formación científica orientada— buena parte de las orientaciones incorpora una cantidad mínima de horas asignadas a Ciencias Naturales (Física, Química o Biología aplicadas a las correspondientes especialidades) y un plus también adicional para Matemática (también aplicada).



Por último, se puede observar que la mayor parte de las orientaciones destinan un importante porcentaje a unidades de tipo taller, laboratorio o espacios para la formación práctica. Sin embargo, estos porcentajes presentan variaciones significativas. Las orientaciones correspondientes a la familia de Administración destinan a las asignaturas porcentajes equivalentes a los que destina la educación media tecnológica (cerca del 90% del tiempo escolar), en el caso de Construcción las asignaturas ocupan el 70% del tiempo y los talleres el 30% y en Electromecánica Automotriz los talleres ocupan casi el 60% del tiempo escolar.

El bachillerato tecnológico y el bachillerato profesional

Puede decirse que, aunque ambos trayectos certifiquen la terminación del nivel medio y la continuación de estudios, no parecen tener equivalencia en términos formativos desde el punto de vista curricular.

El bachillerato tecnológico insume entre 4.000 y 4.096 horas para las orientaciones no agrarias, mientras que el trayecto de educación media profesional más bachillerato profesional insume 3.584 horas. La diferencia (entre 400 y 500 horas cátedra) equivale entre un 11 y un 14% más de carga horaria presencial. La diferencia se concentra en primero y segundo año. Al comparar los valores absolutos, se registra una diferencia de 800 horas en lo que respecta a formación general (más formación científica orientada) entre los bachilleratos tecnológicos y los trayectos de educación media profesional y bachillerato profesional. Asimismo, un egresado del trayecto profesional tiene una carga horaria mayor asignada a la formación profesionalizante que un egresado de un plan afín en la modalidad tecnológica.

La distinción entre formación general y formación especializada o profesionalizante es una variable principal para comparar planes de una modalidad que incluye entre sus propósitos la formación para el mundo del trabajo, junto con los propósitos propedéuticos y de formación ciudadana que en la actualidad debe garantizar cualquier ciclo superior de enseñanza media. Cuando se comparan los trayectos completos para una misma especialidad se encuentran diferencias sustanciales entre el bachillerato tecnológico y la combinación entre educación media profesional y bachillerato profesional. Por ejemplo, para el caso de Construcciones en bachillerato tecnológico la formación general —incluyendo a la formación científica orientada— ocupa el 44% y la formación profesionalizante el 41%, con una distribución mucho más equilibrada que en su contraparte del bachillerato profesional, donde el reparto es de 30% para la formación general y 57% para la profesionalizante, lo que expresa su énfasis en la formación técnico-operativa. Esta mayor inversión de tiempo —teniendo cargas horarias totales menores— hace que el trayecto de la educación media profesional ofrezca una formación más débil en conocimientos académico-generales y en otro tipo de formación para el desarrollo personal y ciudadano. Además, es necesario tener en cuenta que en el caso de la educación media tecnológica, la formación general, la formación científica orientada y la formación tecnológica se orientan al desarrollo de competencias propias del nivel técnico.⁴² Los perfiles que apunta a formar el bachillerato tecnológico suponen tareas de diseño, evaluación, supervisión e intervención, con un mayor componente de conocimiento científico tecnológico que aquellos propios de la formación operativa a la que se dirige la educación media profesional.

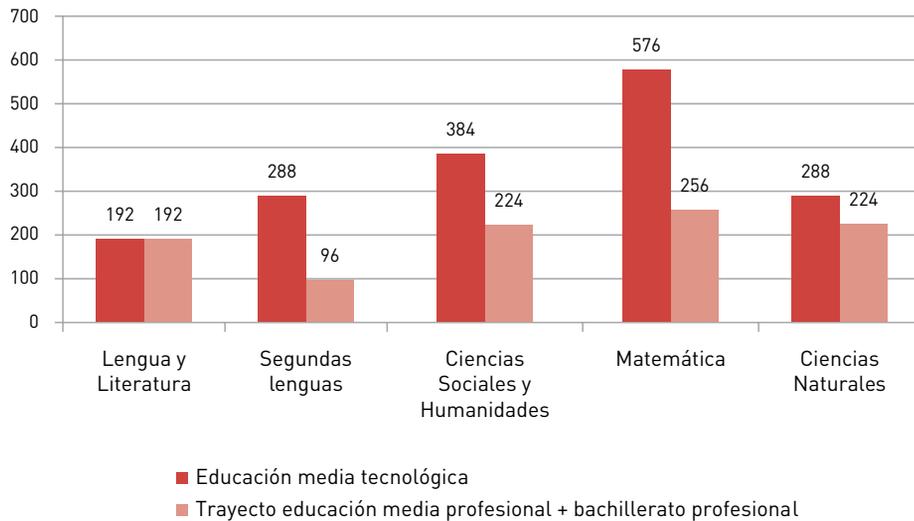
Cuando se compara la carga horaria asignada a las áreas de conocimiento entre los trayectos de educación media profesional más bachillerato profesional y los bachilleratos tecnológicos⁴³ (ver gráfico 5.2) se comprueba que las principales diferencias se ubican en la enseñanza de Matemática, Ciencias Sociales y Segundas Lenguas.

⁴² Para mayor detalle respecto de los perfiles se sugiere la consulta de ANEP (2004: 16) y el Plan de estudios 2004 del Bachillerato Tecnológico.

⁴³ Para su elaboración se han reagrupado horas ubicadas en los campos de formación general (común y diversificada) y la formación específica —subcampo de formación científica orientada— de modo de establecer denominadores comunes a los fines de la comparación.



Gráfico 5.2. Bachillerato tecnológico y educación media profesional más bachillerato profesional. Carga horaria por áreas de conocimiento



Fuente: elaboración propia a partir de planes del CETP/ANEP.

En cuanto a Matemática, el bachillerato tecnológico duplica a la otra oferta en carga horaria. Respecto de las Segundas Lenguas, la diferencia es aún más importante: la carga horaria de la educación media tecnológica puede triplicar la de los trayectos profesionales en algunas orientaciones. Esto resulta parcialmente compensado por la inclusión de Inglés Técnico como asignatura de la formación específica en el tercer año del trayecto. Por último, en Ciencias Sociales y Humanidades la formación del bachillerato tecnológico supera en carga horaria en un 70% a la ofrecida en los trayectos profesionales.

Otro rasgo que distingue a la educación media profesional de la educación media tecnológica es la distribución del tiempo entre los diversos tipos de unidades curriculares. Mientras la educación media tecnológica se concentra fuertemente en asignaturas o materias, que ocupan aproximadamente el 90% de la carga horaria (sin considerar los espacios optativos o facultativos), las ofertas de educación media profesional presentan una mayor variedad según las orientaciones y sus correspondientes familias profesionales o sectores de actividad de referencia. Por ejemplo, la especialidad de Construcción dedica el 70% del tiempo a materias y el 30% a talleres o laboratorios. Esta proporción aumenta en el caso de Electromecánica Automotriz, en la que el 58% del tiempo está dedicado a estas actividades.⁴⁴

Educación media tecnológica, educación media profesional y bachillerato profesional: síntesis general

El currículum del bachillerato tecnológico apunta a estructurar una formación general de nivel secundario con sólida base científica básica y aplicada, en función de campos de actividad productiva. Como señaló un entrevistado:

El planteo de la educación tecnológica es mucho más global, está mirando el proceso que atiende, más la identificación de problemas y la resolución.

⁴⁴ Los porcentajes corresponden a los trayectos de educación media profesional Electromecánica automotriz más bachillerato profesional en Mecánica automotriz, y educación media profesional Construcción más bachillerato profesional Construcción. No se incluyen los espacios optativos o facultativos.



Se trata de un currículum que presenta un balance adecuado y consistente de campos y subcampos de formación, con una presencia importante de las diversas áreas de conocimiento, aunque con ausencias formativas relevantes (como las artes, la actividad corporal y física o el desarrollo personal).

El trayecto que vincula la educación media profesional y el bachillerato profesional muestra estructuras yuxtapuestas, que articulan dos años de formación profesional (dirigidos a la formación de trabajadores de nivel operativo sub-técnico) con baja formación general y débil preparación en materia de desarrollo personal y ciudadano, con un año adicional en el cual las cargas horarias y los énfasis formativos se invierten. Aunque esta sumatoria procura equilibrar los pesos entre funciones de formación, es muy difícil que, desde el punto de vista curricular, permita que los estudiantes menos aventajados o motivados puedan compensar los déficits acumulados hasta esa instancia.

Esta apuesta “dual” en materia curricular intentó dar respuesta, dentro del CETP, a un importante conjunto de estudiantes con dificultades para progresar exitosamente en las otras alternativas de la educación media superior y que, por tanto, elegían alternativas de profesionalización sin terminalidad de media ni continuidad de estudios. De esta manera, la articulación con un tercer año permitía reinsertarlos en un trayecto con continuidad y acorde con los nuevos límites de obligatoriedad escolar. El problema es que la propuesta puede consolidar las diferencias educativas y sociales mediante una oferta formativa de corte profesionalizante y, desde el punto de vista de las trayectorias educativas, fácticamente terminal. Esta estructuración limita las posibilidades de equivalencia relativa de la formación recibida en la medida en que asigna muchas menos horas y oportunidades de aprendizajes generales a los estudiantes que mayor necesidad tienen en ese aspecto.

Aparece así puesta en cuestión la pertinencia de estructurar un ciclo superior de secundaria que, en función de propósitos de formación profesional operativa, limite la garantía de niveles básicos de conocimiento general (que permitan continuar estudios superiores) y el fortalecimiento de capacidades para la vida y la ciudadanía para los estudiantes social y educativamente menos aventajados.

Un último comentario es necesario para situar las opciones de formación tecnológica y profesional en el marco del ciclo superior de la educación media en Uruguay. Hasta aquí se presentó, en este capítulo y el anterior, un panorama de las principales ofertas educativas existentes para este tramo de la escolaridad. El análisis realizado mostró diferencias importantes en las distribuciones que —desde el punto de vista curricular— promueven diferentes modelos de formación. El currículum del bachillerato diversificado enfatiza fuertemente las funciones propedéuticas y el desarrollo de capacidades para la vida académica, ya sea por medio de formación general o formación específica de corte no profesionalizante. El bachillerato tecnológico establece cierto balance entre funciones propedéuticas y de formación profesional, con porcentajes que varían entre un 50/60% y un 40/30% respectivamente. Por último, el bachillerato profesional ofrece un monto muy acotado de formación general y orientada no profesionalizante (sumadas corresponden a un 31%) y enfatiza fuertemente la formación profesional (cerca del 60%).

Puede decirse, como síntesis, que el ciclo superior de la educación media uruguaya se ordena en función de una estructura tripartita: una académico-propedéutica, otra científico-tecnológica y otra vocacional o profesionalizante. Este tipo de estructura se relaciona, habitualmente, con distintos sectores y públicos, segmentando los recorridos e influyendo diferencialmente en las posibilidades de continuación de estudios. Es necesario tener en cuenta que la configuración resultante puede limitar los intentos de seguir avanzando en la conformación de una educación media más comprensivista e inclusiva, propia de las reformas de la educación secundaria de las últimas décadas. Esta afirmación —resultado del análisis de las estructuras y lógicas de formación que se plasman en el currículum escrito— no implica un juicio de valor, pero ofrece un dato relevante cuando se la confronta con las orientaciones y principios político-educativos legalmente consagrados para este ciclo.





Capítulo 6. La regulación del contenido en la educación media: los programas por asignaturas

El programa articula el plan y la enseñanza

Este capítulo presenta un análisis de programas de asignaturas de la educación media. Tomarlos como objeto de análisis requiere realizar algunas aclaraciones. El plan de estudios define la estructura básica y el recorrido de los estudiantes; establece las divisiones y la organización del conocimiento que sirve de base a la experiencia educativa. En muchos países con planificación centralizada del currículum, los planes de estudio para la educación media se complementaron con los programas que especificaban el contenido relativo a cada asignatura o unidad curricular. Puede decirse que, en estas configuraciones, el plan establece la distribución básica de las divisiones del conocimiento escolar —la asignación de áreas y las materias de estudio—, pero son los programas los que establece la vinculación específica entre el plan y el contenido a enseñar en los centros educativos. Desde este punto de vista, los programas constituyen una dimensión curricular. El papel de los programas, su grado de especificación y el nivel de prescripción que establecen se ubican en el centro de los procesos de regulación del contenido escolar y de la autoridad legítima para su definición.

Se ha señalado que el currículum escrito juega un papel parcial en la determinación del contenido escolar y que el contenido efectivamente presentado a los alumnos es resultado de múltiples procesos de selección y reformulación que transcurren en los centros educativos. Estos procesos se concretan en la programación de cada profesor y en ellos intervienen desde perspectivas personales o institucionales hasta la adopción de determinado texto o material de enseñanza. Esta extendida constatación no omite que las responsabilidades sobre el contenido se distribuyan de maneras pautadas por las formas legítimas de dirección de la educación. El análisis que se realice, entonces, no puede dejar de tener en cuenta cómo un sistema educativo distribuye la capacidad legítima de decisión y el papel que le corresponde a las instancias centrales en relación a los centros educativos. Se trata de clarificar cuáles serán los niveles en la toma de decisiones y la responsabilidad que le cabe al Estado, a los centros educativos y a los profesores sobre aquello que el sistema escolar enseña y evalúa.

La especificación del contenido

El análisis se realizó sobre un conjunto seleccionado de programas correspondientes al ciclo básico y al bachillerato diversificado.⁴⁵ El propósito consistía en explorar las posibles funciones que pueden cumplir estos instrumentos en la regulación del contenido a enseñar en los centros educativos. En ese sentido, solo se revisaron los formatos y las formas de especificación. Dados los propósitos generales de este estudio, no se realizó una evaluación del aspecto sustantivo de los contenidos, los enfoques propuestos o los recortes realizados. Por lo tanto, no se encontrará aquí ninguna apreciación sobre las selecciones y opciones realizadas con relación al contenido en el marco de cada asignatura. Lo que se intenta es plantear algunas notas sobre el tipo de mensaje u orientación que establecen los programas con relación a la definición del contenido escolar. El corpus utilizado solo buscaba ejemplificar algunas tendencias que caracterizan la elaboración de los programas. Aunque limitado, ofrece suficientes elementos como para realizar, a futuro, un examen más exhaustivo de esta dimensión de la planificación curricular.

⁴⁵ Se incluyeron los programas correspondientes a las siguientes asignaturas: Biología para primer y tercer año del ciclo básico, para primer año del bachillerato diversificado y para segundo año de la diversificación Humanidades y Ciencias Sociales; Geografía para primer y tercer año del ciclo básico reformulación 2006 y para segundo del bachillerato diversificado, diversificación Humanidades y Ciencias Sociales; Historia para primer y tercer año del ciclo básico reformulación 2006, para segundo del bachillerato diversificado y para tercero, diversificación Humanidades y Ciencias Sociales; Idioma Español para primer y tercer año del ciclo básico reformulación 2006 y Literatura para primer año del bachillerato diversificado.



El grado de prescripción que establecen los programas

La primera constatación es que los diferentes programas seleccionados no establecen de igual manera su carácter normativo. Por ejemplo, los programas de Historia se presentan a sí mismos en función orientativa y no prescriptiva:

En este programa de 1º año de Segundo Ciclo se ha planteado transitar un proceso que potencie la participación e implicación de los docentes en decisiones curriculares. Es intención de esta Comisión diseñar un currículo que reconozca a los docentes como profesionales, que de manera cooperativa estructuren y desarrollen junto a sus pares y alumnos los contenidos que van a trabajar (Programa de Historia para primer año de bachillerato, plan de 2006).

Desde esta perspectiva consideramos que cada docente deberá tomar decisiones, realizar sus propias selecciones de contenidos, ordenamientos temáticos y secuenciación de los mismos, así como las estrategias didácticas a desarrollar durante el curso, de acuerdo a sus fundamentos teóricos (programa de Historia para segundo año de bachillerato diversificado, plan de 2006).

Otros programas no enuncian de manera tan taxativa este carácter, aunque pueden encontrarse algunas marcas similares. Por ejemplo:

Se apuesta al profesionalismo del docente para que con criterios didácticos, pedagógicos y disciplinares realice una adecuada selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos programáticos (Geografía, tercer año bachillerato diversificado, plan de 2006).

Es significativo que, desde el punto de vista de la planificación del sistema, los programas no establezcan de manera homogénea la obligatoriedad de sus indicaciones. Así no queda claro su rol como instrumento de regulación. De allí que las decisiones resultantes puedan regirse por principios diferentes según sean las áreas o asignaturas. Dicho de otra manera, no existe una pauta clara acerca de las formas de toma de decisión sobre el contenido como parte de una política educativa. Queda por estudiar si esto corresponde a la voluntad de otorgar autonomía a las comisiones programáticas en el seno de los consejos desconcentrados. Además, como se verá en los próximos apartados, los modos muy sintéticos utilizados para definir el contenido refuerzan este rasgo de indeterminación.

El formato de los programas

Todos los casos seleccionados incorporan un número variable de los siguientes componentes: su encuadre, sus propósitos principales, los principios básicos que explican la selección realizada, recomendaciones para el abordaje de la asignatura, el enfoque sociopolítico adoptado, el enfoque referido a la evaluación o el aprendizaje y propuestas metodológicas relevantes. Ofrecen, además, abundantes referencias bibliográficas y de recursos (sitios de Internet, videos, películas, literatura, etc.). Brindan, en ese sentido, elementos relevantes para presentar el sentido de la asignatura, enmarcar las decisiones adoptadas y ofrecer criterios generales para el desarrollo de los planes de trabajo en los centros educativos. Por otra parte, prácticamente todos los programas se organizan en unidades y ofrecen especificaciones del contenido, muchos incorporan tipologías de contenido, algunos agregan objetivos de enseñanza, logros de aprendizaje y distribución de tiempos de trabajo.

Es necesario tener en cuenta que no todo lo que un programa formula tiene el mismo carácter. Algunas dimensiones incluidas en él pueden llamarse "orientativas": expresan principios, enfoques de la materia, concepción del aprendizaje, metodologías privilegiadas o concepciones sobre la evaluación. Se trata de propuestas de intención muy importantes, pero con una capacidad de regulación e incidencia en las prácticas reales que es, en buena medida, relativa y depende de múltiples e inciertas mediaciones. Puede decirse que —en la experiencia real de los centros y



de la práctica educativa— es el enunciado del contenido el que usualmente tiene la capacidad de ejercer una influencia prescriptiva *como texto*; esto es, sin considerar las mediaciones que se establecerán entre el texto y sus usuarios mediante otro tipo de acciones como la capacitación, el trabajo en equipos, la coordinación pedagógica, etc. En general es la explicitación de contenidos —en sus distintas variantes—, de los tiempos y, cuando se los formula, de los objetivos o logros de aprendizaje lo que señala las obligaciones que centros educativos y profesores reconocen con relación a “cumplir el programa”. Son estas dimensiones las que adquieren mayor capacidad de regulación en sistemas de planificación central, por supuesto matizada por las distintas tradiciones escolares, los sistemas de supervisión y la autonomía de los profesores.

Los programas seleccionados no son homogéneos en sus formatos. Como fue dicho, utilizan distintos componentes. Incluso no son homogéneos los formatos de programas de una misma asignatura, como puede verse en la tabla a continuación.

Cuadro 6.1. Dimensiones utilizadas para la definición de contenidos en programas seleccionados de ciclo básico y bachillerato diversificado

Programas	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Logros de aprendizaje/ objetivos	Objetivos de enseñanza/ propósitos	Distribución de tiempo
Biología 1º y 3º ciclo básico; 1º bachillerato diversificado	Por unidad	Por unidad	Para el curso	Por unidad	Por unidad	Por unidad
Biología 2º bachillerato diversificado	Por unidad	Por unidad	Por unidad	Por unidad	Para el curso	Por unidad
Geografía 1º ciclo básico	Por unidad + ejes temáticos	Para el curso	Para el curso	No presenta	No presenta	Por unidad
Geografía 3º ciclo básico	Por unidad + “desarrollo temático”	Por unidad	Por unidad	No presenta	Por unidad	No presenta
Geografía 2º bachillerato diversificado	Los contenidos se presentan por unidad sin utilizar una tipología			No presenta	Para el curso	No presenta
Historia 1º ciclo básico	Los contenidos se presentan por unidad sin utilizar una tipología. Se incorporan “Conceptos básicos”			No presenta	No presenta	No presenta
Historia 3º ciclo básico	Unidades temáticas + conceptos clave	Conceptos estructurantes, procedimientos de la disciplina	No presenta	No presenta	No presenta	No presenta
Historia 1º y 2º bachillerato diversificado	Unidades temáticas	No presenta	No presenta	No presenta	No presenta	No presenta
Idioma español 1º ciclo básico	Por unidad (no utiliza una tipología)	No presenta	No presenta	Objetivos por unidad	Generales del ciclo	No presenta
Idioma español 3º ciclo básico	Por unidad (no utiliza una tipología)	No presenta	No presenta	Generales del ciclo, curso y específicos por unidad	No presenta	No presenta
Literatura 1º bachillerato diversificado	Define los contenidos mínimos a cubrir a partir de unidades (obra/autor) a seleccionar y ejes temáticos a seleccionar o elaborar			Generales de la asignatura	Generales de la asignatura	No presenta

Fuente: elaboración propia a partir de programas del CES/ANEP.



Las diferencias en los elementos y dispositivos utilizados por cada programa se extienden, también, a los aspectos que aquí se denominaron “orientativos”. En principio —y tal vez con excepción de los programas de Idioma Español y de Literatura— no se aprecian razones de orden específicamente disciplinar que expliquen las diferencias de formato. Más bien, estas diferencias parecen expresar distintos esquemas para la elaboración por parte de las diferentes comisiones de especialistas, que incluso en algunos de los casos relevados se constituyeron por año y no por trayecto completo.⁴⁶ De manera concomitante, expresan la falta de una pauta central con relación a los mecanismos e instrumentos para la regulación del contenido y su especificación como marco o prescripción para la actividad de los profesores en los centros educativos.

La formulación del contenido y de sus alcances

Distintas operaciones colaboran en la definición del contenido. En primer lugar, el establecimiento de sus núcleos temáticos. Luego, lo que esos temas incluyen, lo que suele expresarse en términos de alguna tipología (por ejemplo, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales). Esto recorta, habitualmente, lo que se designa como “contenido” en el plan o en los programas.

Una vez fijada la demarcación de lo que debe enseñarse, un problema clave consiste en establecer el alcance que se le debe asignar. Para esta tarea contribuyen otras variables del plan o del programa, como la especificación de los posibles logros u objetivos de aprendizaje de los alumnos; al identificar cómo debe ser dominado se delimitan los alcances esperados. Por su parte, el establecimiento de objetivos de enseñanza o de propósitos ayuda a identificar el tipo de ambiente que se proporcionará al alumno y coadyuva, en ese sentido, a especificar el tipo de experiencia que ofrece esa asignatura o unidad. Luego, la distribución de tiempo indica expectativas en cuanto a la profundidad esperada en el tratamiento de esos temas. En sentido estricto, todas estas dimensiones ayudan a explicitar el alcance real del contenido.

Explicitar este conjunto de operaciones es muy importante, ya que en la educación media esta definición operó —en general— de manera implícita en las decisiones tomadas por cada profesor o, en el mejor de los casos, por el equipo institucional. De allí las dificultades que muchos sistemas educativos encuentran para poner en claro cuál es la base normativa que enmarca la elaboración del contenido realmente ofrecido en los centros educativos. Este problema se extiende a las prácticas de evaluación, a la promoción escolar y a las políticas relacionadas con el rendimiento escolar.

En los programas relevados, la formulación del contenido y de sus alcances se caracteriza por tres rasgos relacionados: a) una formulación sumamente sintética; b) la utilización casi exclusiva de la dimensión temática y, c) una escasa atención a la progresividad e integración en la secuencia de los distintos años del trayecto.

Como puede apreciarse en los ejemplos que se detallan a continuación, la formulación de los programas sigue un estilo sumamente sintético, puntualizando los temas a tratar.

⁴⁶ Es el caso, por ejemplo, de Geografía en el ciclo básico. El programa de primero se enmarca en la delimitación para los tres años del ciclo, pero el programa de tercero fue formulado por una comisión para el año. Aún utilizando un esquema bastante común, los programas presentados tienen un diseño y algunos componentes diferentes.



Geografía, primer año de ciclo básico⁴⁷

Unidades	Ejes temáticos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales
Unidad 1 Del lugar al mundo	Los paisajes urbanos y rurales. Interacciones a escala local, regional y mundial.	Lugar- Paisaje. Región- Espacio geográfico.	Transversales a todas las unidades. Observar. Analizar. Interpretar Decodificar, crear. Mapas. Simbología. Escala.
Unidad 2 El mundo y la relación sociedad-naturaleza-tecnología	El mapa físico. El mapa demográfico mundial y el mapa político del mundo. La Biosfera, la sustentabilidad de los recursos naturales y el rol de la tecnología. Dinámica de la corteza y riesgo ambiental.	Continentes, océanos. Relieve, ríos, clima, vegetación, suelos, población, actividades económicas. Sustentabilidad.	Cartas satelitales. Maquetas y modelos. Comprensión y manejo de textos y vocabulario específico.
Unidad 3 Sociedad, economía y territorios	Suelos: erosión y conservación. Cambio climático global La problemática del agua a nivel mundial. Fuentes de energía: crisis y alternativas. Crecimiento urbano y desafíos ambientales. La organización capitalista y los centros de poder. Un mundo globalizado y desigual. La población, el empleo y la calidad de vida. Los circuitos productivos.	Tectónica de Placas. Vulcanismo y sismos. Recursos, atmósfera, Corteza, Hidrosfera. Curso y uso del río. Biodiversidad. Paleogeografía y minerales. Ciudad, campo periferia, flujos. Capitalismo. Modelos industriales. IDH. Bloque económico.	

Nota: no se detallan contenidos actitudinales que el programa incorpora de manera transversal a todas las unidades.

⁴⁷ Tomado del Programa de Geografía, 1er. año Ciclo Básico Común, Reformulación 2006.



Biología, primer año de bachillerato diversificado⁴⁸

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales
<i>¿Cómo se originó la vida en la tierra?</i>	
<p>Distintas teorías sobre el origen de la vida. Evolución prebiótica, hipótesis de Oparín. Moléculas precursoras de la vida, composición del protoplasma. Biomoléculas. Enzimas.</p> <p>Membrana. Modelo de mosaico fluido. Significado biológico de la membrana. Origen de las primeras células procariotas y eucariotas-autótrofas y heterótrofas. Evolución celular.</p>	<p>Observación y caracterización de células procariotas y eucariotas. Selección y análisis crítico de información. Interpretación de información presentada en diversas formas. Elaboración de escalas cronoestratigráficas. Esquematización (cuadros, mapas conceptuales, redes). Descripción e interpretación de modelos.</p>
<i>¿Por qué la unidad y la diversidad?</i>	
<p>El lenguaje molecular de la vida: los ácidos nucleicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -ADN: estructura, duplicación y código genético. -Genes. Mutación. -Proyecto genoma humano. -Tecnología del ADN recombinante. <p>Aplicaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las proteínas como producto final de la expresión genética. -Núcleo, cromosomas. -Ciclo celular. -Proceso mitótico, organismos idénticos. -Clonación natural y artificial. -Proceso meiótico y variabilidad genética. -Cariotipo, cariograma. Haploidía y diploidía. <p>Síndromes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sexo cromosómico. -Biotecnologías tradicionales y actuales. -Ingeniería genética. <p>Aspectos bioéticos de la manipulación genética.</p>	<p>Observación y caracterización de microfotografías.</p> <p>Comparación de los procesos y resultados de Mitosis y Meiosis.</p> <p>Descripción e interpretación de modelos de cromosomas, ADN, cariotipo, etc.</p> <p>Secuenciación en el tiempo de la investigación molecular.</p>
<i>¿Cómo comienza el estudio de la variación hereditaria?</i>	
<p>Mendel y sus principios. Fenotipo, genotipo, homocigota, heterocigota, dominante y recesivo.</p> <p>Monohibridismo, dihibridismo, codominancia, deducción de genotipos.</p> <p>Teoría cromosómica. Enlace y entrecruzamiento. Morgan. Experiencias con <i>Drosophila</i>.</p> <p>Herencia humana: métodos de estudio. Herencia ligada al sexo: hemofilia, daltonismo.</p>	<p>Observación, caracterización y análisis de los ejemplares utilizados por cada investigador en su época.</p> <p>Interpretación de información presentada en diversas formas.</p> <p>Esquematización (cuadros, mapas conceptuales, redes).</p> <p>Elaboración, descripción e interpretación de modelos.</p>

⁴⁸ Tomado del Programa de Biología, 1er. año Bachillerato, Reformulación 2006.



Historia, segundo año bachillerato diversificado⁴⁹

Modernidad y revolución. Siglos XVII al XIX. Primera parte: el ciclo de las revoluciones	
Unidad introductoria: características generales de la Europa Moderna	El Antiguo Régimen. Evolución del sistema capitalista. Los cambios en el pensamiento.
Unidad 1: El ciclo revolucionario	Concepto, componentes político-sociales y económicos. La revolución Gloriosa y el nacimiento de la monarquía parlamentaria. Revolución de las colonias inglesas y la construcción del sistema republicano y federal. Revolución Francesa: características generales del proceso y su trascendencia. Los Derechos Humanos de primera generación. De la Europa napoleónica al Congreso de Viena.
Unidad 2: Las revoluciones hispanoamericanas	Antecedentes: el orden colonial y su crisis. Características generales de los procesos revolucionarios: escenarios y protagonistas. Rupturas y permanencias. Principales proyectos.
Unidad 3: La Revolución en el Río de la Plata	El pasado colonial y su crisis. La Revolución de Mayo: contradicciones que la originan. Características generales del proceso revolucionario. Diferentes maneras de concebir la revolución: el centralismo porteño y el proyecto artiguista. El “sistema de los pueblos libres” y la organización de la Provincia Oriental. Factores que explican la derrota del artiguismo. Artigas y el artiguismo a través de la historiografía; la construcción del “mito”. Características de la dominación luso-brasileña.

Nota: se consignan las cuatro primeras sobre el total de ocho unidades que contiene el programa.

Puede apreciarse que estas definiciones expresan una operación de selección en la que priman los núcleos temáticos, incluyendo aquellos referidos a metodologías, técnicas o procedimientos. La selección de estos núcleos circunscribe los ítems que deben ser tenidos en cuenta y formula un orden de presentación. Esta formulación expone el territorio básico a recorrer y es un necesario punto de partida.⁵⁰ Pero, como fue dicho, a partir de estos núcleos de temas se requiere un proceso bastante más elaborado para obtener una idea clara acerca de cuál es la forma efectiva —o la versión adecuada— que debe tener el conocimiento aquí designado para su enseñanza. Tres son las dimensiones que confluyen para especificarla: a) el alcance (que se establece mediante la relación entre extensión y profundidad), b) el enfoque (informativo, conceptual, práctico, teórico) y, c) el tratamiento (intuitivo, experiencial, deductivo, modelizador, etc.).

⁴⁹ Tomado del Programa de Historia, 2º año Bachillerato, Reformulación 2006.

⁵⁰ Estas delimitaciones tienen un efecto importantísimo. Muchas de las luchas por la orientación del currículum han consistido, precisamente, en pugnas en torno a qué temas deberían ser incluidos o excluidos. Incluso, la realización de estudios de las series de programas a lo largo del tiempo, tarea que no se ha encarado en esta ocasión, puede mostrar las continuidades y cambios en las pautas y principios de selección.



Lo que pone en discusión la elaboración de programas es, entonces, la demarcación de los espacios —en términos de agencias, instituciones o actores— y de las responsabilidades en la concreción de este complejo proceso de definición. Ellas son las que, en definitiva, conforman el contenido, sustentan la planificación de las clases, fundamentan la evaluación y dan la base para la supervisión y el control sobre la eficacia del sistema en términos de logros de aprendizaje.

Por otra parte, cuando la definición del contenido descansa solo en la delimitación del campo, principalmente en sus aspectos temáticos, no es sencillo apreciar diferencias entre aquello que se propone a lo largo de diferentes años del trayecto escolar, ya que no es posible apreciar con claridad los grados de avance en complejidad y gradualidad. Puede decirse que los distintos programas ofrecen secuencias basadas en distintos aspectos de los temas a tratar y se ordenan según cronología, ámbitos, escalas o niveles de organización, etc. Pero las relaciones de correlatividad temática son decisiones que corresponden a criterios variables y no mantienen un orden de necesidad. El avance a lo largo de los años debería mostrar una diferencia sustantiva, que exprese tanto la complejización creciente de la propuesta como el aumento en la capacidad de los estudiantes de tratar con ella.

Los contenidos adquieren sentido por la función que cumplen en el momento del trayecto para el que fueron designados. Esto se relaciona, entre otras cosas, con la profundidad, los niveles de formalización o abstracción, la densidad conceptual, la cantidad de variables consideradas en un proceso. Pero, como puede apreciarse en los ejemplos ofrecidos, los temas propuestos en los programas no ofrecen suficientes marcas que distingan la complejidad propia del momento en el que están ubicados para su uso en las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Diversos conjuntos de enunciados podrían ser considerados alternativamente como parte de la propuesta de otro año o, incluso, de otro ciclo. En realidad, distintos programas ofrecen orientaciones que permitirían trabajar sobre estas variables; sin embargo, como se ha dicho, estas formulaciones declarativas no tienen la capacidad prescriptiva de los enunciados referidos al contenido, logros u objetivos.

En síntesis, este estilo de formulación requiere un importante trabajo de ampliación para constituir una definición del contenido a enseñar. Más aún, el bajo grado de especificación y la generalidad de los enunciados propuestos conducen a que la real capacidad del programa descansa en el desarrollo de los planes de trabajo en los centros educativos.

Por último, ya se señaló que la formulación de objetivos o de logros de aprendizaje delimita alcances o niveles de complejidad del contenido: especifican cómo deben dominarse o —dicho de otra manera— cómo deben funcionar en relación a lo que debería ser posible hacer. Sin embargo, muchos programas no contienen estas definiciones o no especifican las relaciones de gradualidad y complejidad que se establecen. Este aspecto, tratado de manera desigual en los distintos programas, plantea un panorama problemático por la estrecha relación entre la definición de logros de aprendizaje esperados y evaluación, un aspecto principal de la tarea escolar. Si la planificación central no ofrece una sistematización de logros esperados, los criterios para las prácticas de evaluación deben ser especificados por los centros educativos y los profesores. Esto permite realizar acciones de ajuste de los logros esperados a características propias de los contextos y de los grupos de aprendizaje, pero deja indeterminado el núcleo básico de aprendizajes ligados con las definiciones del currículum y con los mínimos esperados para la promoción por parte de una política nacional. Más allá de las especificaciones respecto a los regímenes de evaluación y calificación que realizan las reglamentaciones respectivas, queda claro que el problema principal no es la escala con la que se medirá, sino los criterios mediante los cuales se establecerán los niveles. Este es un problema que requiere una particular atención y en el cual el plan de estudios y los programas juegan un rol esencial.

La regulación del contenido: síntesis y comentario

La revisión realizada muestra que los programas de educación media seleccionados se caracterizan por recurrir a formatos muy sintéticos, de definición amplia, baja especificación



y a los que se adjudica un variable valor normativo. El formato que caracteriza la formulación de los programas puede caracterizarse como el de un marco y delimitación temática de cada asignatura. No dejan establecido a nivel central una descripción clara de los alcances del contenido a enseñar en cada año y ciclo, sino que ofrecen un amplio margen de libertad a los profesores para la definición del contenido a enseñar. De esta manera, constituyen un insumo para la planificación en manos de cada profesor, más que una base prescriptiva por parte del Estado sobre lo que debe enseñarse y aprenderse en los centros educativos.

Al mismo tiempo, la fijación de criterios de evaluación también descansa —desde el punto de vista del currículum y los programas— en la libertad de enseñanza de los profesores. Esto sucede por ausencia de criterios especificados respecto de los logros de aprendizaje previstos, por una enunciación muy general o por una escasa diferenciación en los niveles de avance en complejidad. De allí que los criterios mediante los que serán evaluados y promovidos los estudiantes operen en forma descentralizada, quedando librados a un conjunto de decisiones individuales o de los criterios de los centros.

Se constató que los programas recurren a distintos componentes y exponen diferentes versiones dentro del formato general. Esta diversidad de formas que adoptan sugiere que se han desarrollado procesos relativamente segmentados para la planificación del contenido según asignaturas, ciclos e, incluso, grados. Este aspecto también puede resultar problemático ya que —como fue dicho— los programas “realizan” el currículum en tanto definen el valor real de cada una de las unidades. Ahora bien, ese valor es esencialmente relacional: no se adquiere de manera singular en el marco de cada asignatura/casillero, sino que —como parte de un proyecto completo— debe tener presentes criterios de proporción y balance, relacionados con la integración horizontal y vertical de las asignaturas y de sus contenidos. Así es que la integración se beneficia en la medida en que considera trayectos completos, con independencia relativa de la estructura ciclada de la formación. Es evidente que una planificación segmentada en comisiones por asignatura y ciclo y carente de una pauta general enfrenta más dificultades para construir estos principios de integralidad.

Además, el uso de distintos instrumentos para definir los programas puede poner en tensión los sistemas de supervisión, asesoramiento o, en general, de planificación en los centros educativos. Esto puede reflejarse con mayor intensidad en la especificación o no de logros de aprendizaje y su correlato con la evaluación, tanto de los estudiantes, como del conjunto del esfuerzo escolar. Puede entenderse en la tradición de independencia que correspondió a cada asignatura y profesor en el marco de estructuras de alta clasificación, habituales en este nivel. Sin embargo, este aspecto requiere revisión, ya que es ese modelo el que comienza a expresar limitaciones frente a las actuales políticas de universalización de la educación media.

En síntesis, puede decirse que en la formulación de programas opera una delegación en un conjunto de decisiones individuales e institucionales —más o menos explícitas u operando como parámetros implícitos— de las formas de concreción del contenido, su orientación y alcances, el tipo y nivel de desempeño esperado y, simultáneamente, los criterios de evaluación. Esto llama la atención sobre el modo en que el sistema garantiza los pisos mínimos y los núcleos básicos comunes que deben caracterizar el cumplimiento de los propósitos de educación pública.

La opción que muestra la formulación de los programas para el ciclo básico y el bachillerato ha sido clásica en la educación secundaria. Corresponde a un modelo que se sostenía en la alta clasificación del currículum y, durante mucho tiempo, en el peso de textos canónicos. También funcionaba en un esquema selectivo con menor preocupación por aspectos relacionados con la secuencia, la progresión y los procesos de aproximación sucesiva que caracterizan, tanto las actuales ideas sobre el aprendizaje, como la creación de contextos de mayor éxito escolar requeridos hoy por la educación media obligatoria.



Este formato de programas, centrados en la delimitación y secuencia temática de formulación sintética, tiende a estar asociado con dos supuestos: el de la alta autonomía del profesor — implicado en la idea de “libertad de cátedra” — y el que Philip Jackson (2002) denominó “supuesto de la identidad compartida”.

El principio de la libertad de cátedra es herencia de la tradición universitaria. Esta noción suponía una primacía absoluta de las disciplinas y profesores altamente socializados en sus marcos. De esta manera, las pautas de selección, comunicación, valoración y evaluación se encuentran incorporadas en la conciencia de los profesores en forma profunda e implícita. Su transmisión funciona bajo supuestos de selección de los estudiantes “afines” en procesos que tienen tanto de iniciación como de instrucción. Es posible que la ampliación de la redefinición de los fines exclusivamente preparatorios, la renuncia a la selectividad y la voluntad de incluir y hacer progresar a todos los jóvenes de edad escolar, requieran de una mayor y más clara explicitación y sistematización del contenido y de los logros de aprendizaje. Es evidente que la realización de esta tarea limita la libertad de cátedra. Sin embargo, esta tensión debe ser pensada en relación con los progresivos cambios en el carácter de la educación media tendientes a su universalización. Estas nuevas condiciones afectan de manera directa la regulación de las tareas de enseñanza y de evaluación, de modo de garantizar la necesaria equidad en la operación del sistema. Pero, como fue señalado en este capítulo, las normas actuales relativas al contenido no parecen definir un mensaje claro acerca de qué debe enseñarse y qué se debe aprender en cada etapa de este período de la escolaridad. Que estas indicaciones se puedan resolver mediante el profesionalismo de los docentes no debería llevar a los organismos técnicos y de gobierno del sistema educativo a la inercia de “atarse a la tradición” respecto de los instrumentos con los que se procura orientar y regular la enseñanza y la experiencia educativa de los estudiantes.

El segundo supuesto (el de la identidad compartida) lleva a pensar en los alumnos de media como “estudiantes completos”: ya recorridas las etapas evolutivas del desarrollo intelectual, no requieren de un tratamiento específico y de adecuación del conocimiento. Tal imagen ha sido revisada desde hace varias décadas. Con independencia de los enfoques teóricos que se adopten, hoy puede aceptarse que la principal dificultad de muchos alumnos en la enseñanza media consiste en su falta de dominio de los códigos y lenguajes propios del trabajo escolar en las distintas áreas de conocimiento y en la falta de las competencias intelectuales propias del estudio en este nivel. También se ha constatado la distribución diferencial —de acuerdo a las proveniencias sociales y culturales de los alumnos— de las posibilidades para adecuarse al ritmo necesario a esas exigencias. Una conclusión lógica de estos avances conceptuales es que la condición de estudiante se va adquiriendo a lo largo del trayecto escolar y que esto requiere un particular tratamiento del contenido y de su progresión. También, que ese tratamiento debe tomar en cuenta que existen distintos puntos de partida. Los estudiantes no son iguales a lo largo del trayecto de la educación media y las diferencias no residen solo en aquello que saben sino, principalmente, en el desarrollo de sus competencias intelectuales. Ese desarrollo puede estar posibilitado o dificultado por la manera en que la secuencia del currículum y la especificación del contenido admiten —o perturban— una introducción progresiva en códigos específicos y en las artes del estudio.

El carácter principalmente propedéutico otorgado históricamente a los liceos no ayudó a poner de relieve estas cuestiones. La educación media se vio a sí misma como preparación para los estudios superiores y, concomitantemente, como selección de los más capacitados para este tipo de tarea. Como ya fue mencionado, los entrenamientos extraescolares dependientes del contexto social y cultural de los estudiantes, que pueden expresarse en términos de “códigos” —según la clásica distinción de Basil Bernstein— han resultado una variable explicativa de la adecuación de los alumnos al trabajo escolar mucho más relevante que la tarea pedagógica en el formato clásico de los centros de educación media.



La experiencia escolar es siempre singular, pero la existencia del currículum oficial escrito expresa la decisión de contar con un patrón común que garantice la equivalencia de las formaciones, sea cual fuese el contexto particular, y un núcleo básico de conocimientos, habilidades y capacidades. A falta de algún parámetro externo a cada ámbito particular de decisión, la especificación del contenido queda librada a esfuerzos, marcos de referencia, propósitos y orientaciones individuales. La resolución nunca es totalmente individual, ya que cierto marco de tradiciones y la propia formación de los profesores probablemente establezcan ciertas pautas básicas con relación al contenido a enseñar. Pero lo cierto es que es difícil ofrecer alguna garantía sobre la adecuación del trabajo escolar con las políticas educativas a partir de prescripciones curriculares abiertas o programas de baja intensidad prescriptiva. El conocido argumento de que una norma no determina lo que sucede en los centros tiene mucha evidencia para apoyarlo, pero no puede llevar a la conclusión práctica de que no es necesaria una norma clara y bien especificada para generar una buena interacción entre el gobierno educativo, los centros educativos y los profesores en función de asegurar los mínimos comunes que deben caracterizar la experiencia de los estudiantes.





Capítulo 7. Síntesis y prospectiva

En el primer apartado de este capítulo se presenta una breve síntesis de las comprobaciones presentadas en los capítulos precedentes, acompañada de posibles líneas de trabajo ligadas con los resultados del análisis de los planes y programas para cada nivel. En la segunda parte se plantea un balance de las transformaciones del currículum operadas en las últimas décadas y se explora una prospectiva sobre líneas de cambio en las estructuras, las orientaciones y el gobierno del currículum de la educación obligatoria uruguaya en los próximos años.

El currículum para la educación primaria

Los programas para la educación primaria analizados están asociados con una matriz que se instala en la región a partir de la década de 1970, marcada por principios de integración en áreas (como Ciencias o Estudios Sociales y Ciencias Naturales), un mayor énfasis en la transmisión de las ideas básicas de las disciplinas y un cambio en la base moral de la transmisión, por el cual el énfasis patriótico-nacionalista, que ordenaba el estudio del lenguaje y del mundo social y natural, es reemplazado por la figura del niño en desarrollo. La vigencia de esta pauta básica se expresa en el paso del plan de 1979 al de 1986. Ambos diseños demarcan claramente las funciones de los ciclos, enfatizando la función alfabetizadora del primero y un mayor énfasis en el estudio de las áreas de conocimiento en el segundo.

En principio, el programa de 2008 mantiene y profundiza el patrón de distribución y organización del contenido y el énfasis en las estructuras, relaciones e ideas fundamentales de cada área. Sin embargo, es posible que, “por debajo” de las áreas, las disciplinas académicas “tradicionales” (Física, Química, Astronomía, Historia, Geografía, etc.) jerarquicen y organicen buena parte de los contenidos a enseñar. Si bien se requieren estudios más detallados al respecto, se trata de un plano de continuidad al que se debe prestar especial atención, ya que la distribución de contenidos temáticos por año es el aspecto con mayor influencia prescriptiva del currículum escrito y, seguramente, el más utilizado en las prácticas de planificación escolar.

Hasta no hace mucho tiempo, al leer los diseños curriculares se reconocía una continuidad en las formas en que históricamente el Consejo de Educación Primaria intentó regular los contenidos y las prácticas de enseñanza: una planificación integral emanada de un organismo centralizado, en la que se prescribe con claridad la definición del contenido, su organización, sus sistemas de relaciones, su secuencia y alcance. Como se señaló, en función de su formato “abierto”, el programa del año 2008 implicaría un cambio significativo en las formas de regulación tradicional de los contenidos y, por ende, de las prácticas de enseñanza. Este plan pone en juego un cambio significativo en la ampliación de contenidos enseñables (la definición de aquello que es legítimo y valioso de ser enseñando en las escuelas), dejando abierta a la interpretación local la distribución de las unidades de enseñanza, sus tiempos y “pesos formativos”. Esta propuesta pone en juego un programa que presupone capacidades de planificación por parte de las escuelas y de los docentes, así como un dominio profundo de las estructuras conceptuales de las disciplinas a enseñar. A la vez, esta norma presta poca atención a la cuestión de la definición del alcance en el tratamiento del contenido en la educación preprimaria y primaria y tampoco fija expectativas de aprendizaje de los alumnos. Adicionalmente, la opinión de los entrevistados recoge el hecho de que, para muchos docentes, el plan vigente parece haber aumentado la cantidad de asignaturas. Se expresa así una diferencia sustantiva entre el propósito integrador de los autores del documento y las lecturas que realizan los usuarios.

Con estos cambios, la norma curricular deja en las manos de las escuelas, de los docentes y directivos la tarea de ordenar u organizar la enseñanza en unidades curriculares; o sea, los “continentes” del contenido.⁵¹ Descansa, como su fundamento enuncia, en un principio de

⁵¹ Como se observó en el capítulo correspondiente, el programa del año 2008 no prescribe una forma determinada de organización, pero el agrupamiento necesario para la presentación de los contenidos formula una matriz disciplinar altamente detallada. En el mejor de los casos, su traducción escolar difícilmente supere los casilleros vigentes históricamente y pueda habilitar a la creación de nuevas unidades curriculares de alcance superior a la experiencia local. La cuestión requiere, como otros aspectos de este programa, un estudio empírico específico.



autonomía pedagógica —llamada por los entrevistados “libertad del docente”— que consagra un proceso seguramente preexistente desde el punto de vista fáctico: el abandono tendencial de un histórico patrón de gobierno y regulación de la enseñanza que caracterizó al nivel primario desde su origen, marcado por la centralización, la estandarización y la graduación explícita de los contenidos, de su secuencia y de los propósitos y alcances de su presentación y trabajo en el aula.

Este cambio hacia una mayor desregulación curricular no acontece por un proceso de autorización burocrática plasmada en una norma escrita, sino que tiene diversas raíces históricas, sociales e institucionales y conjuga —seguramente— diversas dinámicas previas. No obstante, es importante señalar que su consagración normativa explícita tiene fuertes consecuencias cuando tiende a articularse con pedagogías “abiertas” y con concepciones como la “libertad de cátedra” o “la libertad docente”, vinculadas con niveles superiores del sistema educativo. Proyectada en el tiempo, esta combinación poco articulada, pero persistente, entre normas, mentalidades y prácticas puede dar por resultado un incremento de los problemas de organización, secuencia y coordinación de las tareas de enseñanza entre los diversos grados y ciclos y la dificultad de graduar adecuadamente los esfuerzos del aprendizajes y su evaluación; dos elementos que constituyen la “piedra de toque” del pacto educativo entre un Estado que garantiza derechos y los padres —o a la ciudadanía en general— en materia de equidad, coherencia y pertinencia de las oportunidades de aprendizaje.

Entre las cuestiones más sensibles que plantea este movimiento de desregulación se destaca la del modo de asegurar criterios comunes y básicos de secuencia y progresividad de la enseñanza y de los aprendizajes a lo largo de la escolaridad primaria. Un cambio de las formas de regulación de los propósitos y contenidos de la enseñanza y del trabajo de los docentes en el currículum escrito conlleva la necesidad de prestar especial atención al comportamiento —convergente o divergente— de diversos factores, de modo de garantizar que las otras variables (las prácticas pedagógicas y la evaluación) operen en la misma dirección, con el objetivo de producir los efectos buscados o deseados. Para ello es necesario disponer o construir una adecuada base de información sobre: a) el “currículum real” que, en forma regular o sistemática, se presenta a los estudiantes en los diversos grados, ciclos y áreas de la educación primaria; b) las instancias, actores y procesos que están regulando o gobernando fácticamente la conversión o “traducción” de la pauta curricular oficial en planificaciones para la enseñanza en las escuelas; c) las capacidades y los recursos que tienen los maestros y las escuelas para realizar esa tarea de selección, organización y especificación/desarrollo del contenido; d) las estrategias desplegadas por los niveles centrales para fortalecer la capacidad de las escuelas y los docentes para “concretar” el currículum de manera provechosa y efectiva; y, e) los modos en que “interactúan” o “dialogan” las orientaciones curriculares vigentes, los sistemas de supervisión y dirección, la formación inicial de los docentes y las concepciones pedagógicas de las familias.

En su formato actual, puede decirse que el currículum vigente para la educación inicial y primaria no comunica un mensaje suficientemente claro acerca de lo que debe enseñarse y lo que se debe aprender en cada etapa de este período de la escolaridad. Que estas indicaciones se resuelvan mediante el profesionalismo de los docentes, la tradición escolar, el buen sentido o la acción de los organismos intermedios de gestión, permite la marcha inercial del sistema. Sin embargo, es posible pensar que esta forma de resolución constituya un límite u obstáculo para el desarrollo de políticas de mejora o de reformulación de la experiencia educativa.⁵²

Cuando se analiza la estructura de niveles y ciclos y las regulaciones curriculares del conjunto de la educación básica-obligatoria de Uruguay y se aprecian las barreras que existen para incrementar el rendimiento cuantitativo y el logro de los estudiantes de la educación secundaria básica y superior, aparece con claridad la necesidad de mejorar sustantivamente la capacidad y el impacto formativo

⁵² En los países de control descentralizado sobre el contenido a enseñar esta regulación se realiza mediante un conjunto de dispositivos que incluyen la fijación de objetivos (o, actualmente, de estándares), la medición de su logro y su evaluación. Además, la regulación puede operar mediante el control y la promoción del uso de textos escolares o paquetes de materiales educativos, la formación docente o diversas formas de gobierno de los cuerpos dirección, coordinación y supervisión.



de los niveles inferiores (educación inicial y primaria) para poder recibir, fortalecer e impulsar “hacia arriba” a los estudiantes en sus carreras educativas. De allí que, en función del análisis realizado, puedan proponerse diversas líneas de trabajo sobre el currículum para la educación primaria:

- a. Estudiar los usos escolares del actual diseño curricular mediante una investigación (o un conjunto de investigaciones) que permita identificar las formas de organización del contenido más corrientemente utilizadas y los criterios de selección y de fijación del alcance de los contenidos efectivamente enseñados en las escuelas.
- b. Realizar un ejercicio colectivo —al máximo nivel político-técnico— para revisar, jerarquizar e identificar las funciones y propósitos fundamentales que debe cumplir la educación primaria uruguaya en la actualidad.
- c. Consensuar y definir con claridad un núcleo acotado de aprendizajes básicos —conocimientos, capacidades y disposiciones— a ser alcanzados por todos los estudiantes al finalizar cada uno de los dos ciclos de la educación primaria.
- d. La construcción de este núcleo de aprendizajes básicos y su comunicación clara a los supervisores, directivos y maestros mediante el currículum escrito permitiría a su vez construir principios de procedimientos o pautas de práctica pedagógica sistemáticas por área y ciclo, criterios compartidos para la evaluación de aprendizajes básicos por ciclo o grado, y un piso básico de garantías cuyos niveles de logro podrían ser evaluados y comunicados hacia el conjunto de actores del sistema educativo y a la opinión pública.
- e. Avanzar, en forma progresiva y con el concurso de diversas estrategias e instrumentos, hacia un mayor alineamiento y “diálogo” entre las prioridades curriculares, las prácticas reales de enseñanza y los sistemas de evaluación.
- f. Con base en estudios sobre el perfil “real” de los egresados de la educación primaria, el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional deberían trabajar para mejorar los mecanismos de diálogo y articulación de sus respectivos lenguajes, expectativas y responsabilidades en la construcción compartida de la transición entre ambos niveles.

El currículum para la educación media básica

La creación de los ciclos básicos en diferentes países durante la segunda mitad del siglo XX recortó una etapa específica dentro de la educación media que procuró extender la formación general, postergar la diferenciación y especialización de las carreras, facilitando la transición entre la educación primaria y una educación secundaria de origen selectivo y tempranamente diferenciadora. Los ciclos básicos se estructuraron para articular las estructuras, orientaciones y énfasis curriculares de la educación primaria y media, creando una “avenida ancha” de acceso para facilitar la extensión generalizada de las carreras educativas.

La aparición de áreas en los planes de ciclo básico de 1996 fue un evento de importancia en el desarrollo de este ciclo porque permitía atenuar la discontinuidad con la pauta de ordenamiento del conocimiento de la educación primaria y facilitaba procesos de contextualización y de “apertura al mundo” de la vida adolescente y la ciudadanía. Así, el cambio hacia una mayor convergencia en los planes de ciclo básico se desplegó acompañada de una progresiva disminución en el número total de materias, acercando el currículum “colección”⁵³ de la educación media un poco más al modelo más integrado del de la escuela primaria. Luego, las reformas en el currículum de la educación media que se ensayaron desde la década de 1990 se caracterizaron por una mayor sistematización

⁵³ En el sentido utilizado por Basil Bernstein.



en su diseño e intentaron construir estructuras de bases más amplias, polyvalentes y flexibles, aunque solo se concretaron en experiencias limitadas en número. Por diversos factores, este cambio se detuvo en su expansión durante las últimas reformas. En los planes de 2006 y 2007 para ciclo básico y ciclo básico tecnológico se observó un aumento de las unidades curriculares, las que se implican un mayor número de requisitos y obligaciones simultáneos para los alumnos y una menor gradualidad en la transición entre primaria y media básica.

Desde el punto de vista de los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos, los planes del ciclo básico avanzaron —desde la década de 1980— en dirección a una mayor carga horaria total, una distribución más equilibrada entre las diferentes áreas de conocimiento y una diversificación del tipo de unidades curriculares más allá de la asignatura.

Las ofertas de formación que permiten acreditar el ciclo básico y atender a diversos públicos presentan fuertes desigualdades en lo que respecta a la selección de conocimiento y a los tiempos asignados para su aprendizaje. El ciclo básico de la educación media en Uruguay se ofrece mediante tres tipos de planes diferentes: el ciclo básico para liceos, el ciclo básico tecnológico y la formación profesional básica. Pero cuando se analiza la estructura curricular y la distribución de los tiempos de formación, las estructuras curriculares que caracterizan este ciclo parecen corresponderse con dos tipos de naturaleza diferente: organización principal por años y asignaturas (para los ciclos básicos de liceos y tecnológico) u organización por trayectos y módulos (para la formación profesional básica). Como se señaló, frente a la significativa convergencia de las estructuras curriculares entre el ciclo básico de liceos y el ciclo básico tecnológico, la oferta de formación profesional básica constituye una opción que no ofrece equivalencia formativa con las otras. De esa manera, plasma una diferenciación de oportunidades y carreras educativas que puede ser objeto de discusión en el marco de las funciones de un ciclo básico. Por otra parte, el fuerte peso de la formación profesionalizante obliga a discutir su rol en relación con el avance de la obligatoriedad de la educación media.

Con el propósito de adaptarse a las necesidades de estudiantes de sectores más desfavorecidos la formación profesional básica opera como un circuito diferenciado. Pero, desde el punto de vista curricular, queda debilitado como un espacio de fortalecimiento pedagógico de las capacidades de experimentación y aprendizaje general y básico. Al responder a un esquema que va reduciendo progresivamente el tiempo destinado a la formación general, se estructura como un canal con débil capacidad para fortalecer y “devolver” a los estudiantes en la corriente principal del sistema educativo. Otorgar un certificado profesional al finalizar puede constituir un mensaje contradictorio —seguramente temporario— entre la política curricular y el mandato explícito de la política educativa, cuyo vector principal en este momento pasa por la obligatoriedad de la educación media completa y por un aumento significativo de las tasas reales de egreso. El problema fundamental que se plantea probablemente sea cómo la educación media básica uruguaya puede desarrollar mayor impacto formativo y diversificar las formas de enseñar a todos los adolescentes sin recurrir a especializaciones y salidas tempranas de carreras educativas.

Respecto de las formas de selección, organización y secuencia de contenidos y experiencias, y de la identificación de logros para su evaluación, el análisis de los planes y programas de los ciclos básicos muestra en parte la supervivencia de una concepción clásica del contenido a enseñar, de corte temático-enumerativa, centrada en la disciplina como forma privilegiada de codificación del conocimiento válido. Por contraposición, aún es limitada en el ciclo básico la presencia de contenidos vinculados con el desempeño en la vida práctica, el trabajo, la diversidad de expresiones artísticas, el desarrollo personal-familiar y social, y las nuevas tecnologías.

Estos dos rasgos, reforzados por el “asignaturismo” y por una matriz curricular dividida en un alto número de unidades, entran en tensión con los propósitos y funciones fundamentales de cualquier ciclo básico y con los requerimientos de un currículum más pertinente, que articule teoría y experiencia en el desarrollo de diversas capacidades y que sea capaz de atraer el interés de los adolescentes a la tarea del aprendizaje sistemático.



Finalmente, la revisión realizada sobre los programas seleccionados mostró que la regulación de la enseñanza en este nivel recurre a enunciados muy generales y sintéticos, baja especificación y a los que se adjudica un valor normativo relativo. Los programas definen un marco y una delimitación temática de cada asignatura pero, por lo general, no dejan establecida a nivel central una descripción clara de los alcances del contenido a enseñar. A la vez, la fijación de criterios de evaluación también descansa —desde el punto de vista de los programas— en la libertad de los profesores.

En función de las consideraciones y problemas destacados, se plantean varias posibles líneas de trabajo para avanzar con el mejoramiento de las estructuras curriculares y los procesos de selección, organización y secuencia de los contenidos y experiencias pedagógicas en la educación media básica:

- a. Fortalecer la articulación de las estructuras curriculares y de los niveles de logro y requisitos de acceso, mejorando el tránsito desde la educación primaria y facilitando el avance de los estudiantes por la educación media básica.
- b. Avanzar en la aproximación y convergencia creciente de los dos tipos de educación media básica existentes (el “general” y el “profesionalizante”), por medio de la conformación de núcleos básicos y comunes de conocimiento y experiencia, basados en un mayor equilibrio de los tiempos y componentes formativos.
- c. Fortalecer el carácter general de los aprendizajes y experiencias de formación de la educación media básica, lo que podría expresarse en énfasis y orientaciones del contenido diferenciados para distintas ofertas. Para ello se debería trabajar sobre los espacios de equivalencia, promoviendo que los estudiantes más desfavorecidos tengan la posibilidad real de “seguir en carrera” manteniendo la formación “abierta” y no especializada.
- d. Explicitar en la especificación curricular la formación gradual de las competencias para el estudio y la adaptación a la vida escolar en el nivel medio.
- e. Redefinir o generar una alternativa a la formación profesional básica que promueva la continuación de los estudios y —dentro de sus márgenes— permita una mejora sustantiva de las oportunidades para la experimentación (artística-expresiva, corporal, literaria, social) y la adquisición de conocimientos que fortalezcan e impulsen la continuidad de la carrera educativa de los estudiantes hacia la educación media superior.

El currículum para la educación media superior

El análisis realizado mostró que la oferta curricular de la educación media superior se ordena en función de una estructura tripartita: el bachillerato diversificado (de carácter académico y propedéutico), el bachillerato tecnológico (que articula teoría y práctica en un perfil formativo orientado a ciertos campos de intervención práctica, sin descuidar la función preparatoria) y la trayectoria que articula la formación media profesional (de carácter vocacional) con el bachillerato profesional (que opera como un año compensatorio de conocimientos generales y propedéuticos).

En el bachillerato diversificado los criterios de jerarquización y selección del conocimiento legítimo presentan una fuerte persistencia en el tiempo, con la novedad de la incorporación de la orientación en Artes en la década de 2000. Esto se expresa en la supervivencia inercial de asignaturas muy especializadas, vinculadas con la tradición universitaria y la presencia aún limitada de unidades y contenidos vinculados con el desempeño en la vida práctica, el trabajo y el mercado, el desarrollo personal y social, la actividad corporal y las nuevas tecnologías, consecuencia de la fuerte primacía de la función propedéutica. El currículum del bachillerato diversificado enfatiza fuertemente la función propedéutica y el desarrollo de capacidades para la



vida académica, ya sea por medio de formación general o formación específica no vinculada a un proceso de profesionalización.

Por su parte, el bachillerato tecnológico apunta a estructurar una formación general de nivel secundario con sólida base científica básica y aplicada, en función de campos de actividad productiva. Su currículum presenta un balance adecuado y consistente de campos y subcampos de formación, con una presencia importante de las diversas áreas de conocimiento, aunque con ausencias formativas marcadas en el terreno de la expresión artística, la actividad corporal y el desarrollo personal y ciudadano.

El currículum del trayecto que vincula la educación media profesional y el bachillerato profesional se propone articular estructuras yuxtapuestas, con dos años de formación profesional para formar trabajadores de nivel operativo sub-técnico —y muy escasa preparación en materia de desarrollo personal y ciudadano— con un año adicional, en el cual el tiempo y los énfasis formativos se modifican de manera sustancial. Es posible que esta oferta yuxtapuesta en materia curricular tienda a cristalizar las desigualdades educativas y sociales a través de una oferta vocacional, profesionalizante y con dinámica terminal. Esto pondría en cuestión la conveniencia de estructurar un ciclo superior que —apuntando a una formación profesional de nivel operativo— no garantice niveles básicos de conocimiento general ni fortalezca adecuadamente el desarrollo de capacidades para la vida y la ciudadanía para los estudiantes menos aventajados.

Si se toman en cuenta las fortalezas y debilidades que presentan las estructuras curriculares, y las funciones y énfasis formativos de las distintas ofertas que componen la educación media superior, es posible señalar la conveniencia de llevar adelante las siguientes líneas de trabajo:

- a. Incrementar la comunicación entre el CES y el CETP con el objetivo de promover una mayor convergencia entre la modalidad de bachilleratos diversificados, el bachillerato tecnológico y los bachilleratos profesionales, que diluya la división entre estudios de corte académico y la formación especializada para la inserción laboral-profesional y se encaminen hacia formas más balanceadas y experimentales de conocimiento, experiencia e identidad.
- b. Revisar, en las diversas ofertas de la educación media superior, los equilibrios necesarios entre las funciones propedéuticas, la formación general —necesaria para la ciudadanía y el desarrollo personal— y los inicios de una formación profesional, evitando generar especializaciones excesivas y “trayectos de salida” antes del fin del ciclo.
- c. Evaluar la posibilidad de rediseñar el trayecto formado por la articulación entre educación media profesional y bachillerato profesional. Es probable que, en este caso, sea necesario un replanteo de la distribución de tiempos entre la formación general y la especializada y una redefinición de las salidas profesionales. Esto puede conducir a reducir la especialización actual, enfatizar sectores principales de formación profesional y promover distintos recorridos verticales de especialización en el marco de los planes para la formación profesional en el país.
- d. Incrementar la oferta de propuestas formativas que potencien la elaboración de las experiencias vitales de adolescentes y jóvenes, así como el uso del conocimiento en la atención de problemas sociales, tecnológicos, productivos y de participación ciudadana, que impliquen el diálogo genuino de conocimientos sistemáticos y formalizados con los diversos tipos de “conocimiento en acción”.
- e. Extender los avances logrados en materia de optatividad curricular para el estudiante. Estos espacios habilitan el aumento de variedad en las experiencias educativas y mejoran la capacidad para atender intereses y crear vínculos significativos con la tarea escolar.



Prospectiva: el cambio de las estructuras y orientaciones del currículum y su gobierno frente a los desafíos de una educación para todos

Los procesos de cambio curricular en las últimas décadas

La expansión de la educación a nivel mundial desde la última parte del siglo XIX estuvo atravesada por la instalación progresiva, pero firme y relativamente veloz, de la educación primaria y por las distintas olas de expansión de la educación media. La progresiva apertura e incorporación de mayor cantidad de estudiantes provenientes de distintos sectores sociales a la educación media se realizó mediante dos modelos principales. Uno fue el de una educación general, pensada en términos masivos y desespecializada, que procuraba no crear perfiles de formación muy específicos, ya sea académicos o profesionales. El otro, propio de los sistemas europeos y de fuerte influencia en los países de nuestra región, propuso un modelo selectivo y segmentado, que asumió la herencia de colegios o liceos preparatorios para la universidad. Este modelo fue abriendo luego ramas técnico-tecnológicas y vocacionales dirigidas a sectores medios y populares que lograban acceder, por esas vías, a la educación media. De esa manera se ofrecieron caminos escolares especializados que proponían perfiles altamente diferenciados, relacionados con expectativas de carreras educativas y sociales también diferenciadas.

Bajo el modelo divisivo, la respuesta a la mayor cobertura de la educación media se dio mediante una diferenciación de las ofertas. Como señala Ivor Goodson (1995), el currículum tiene la capacidad de designar aquello que debe ser enseñado pero, simultáneamente, de diferenciar a quiénes debía enseñarse un contenido distinto. Estas estructuras —bipartitas o tripartitas— moderaban el elitismo de la educación media concebida exclusivamente como “estudios preparatorios” para estudios superiores. Pero tras la idea de “atender a los intereses y necesidades” de distintos sectores, implicaban diferenciar la formación de disposiciones morales-afectivas, intelectuales e instrumentales en función de distintos orígenes y destinos sociales. Dicho de otra manera: la diferenciación estimulaba mayor acceso a la educación secundaria al costo de ratificar y consolidar segmentación social.

El *comprehensivismo* fue, a partir de la década de 1960 y 1970, un poderoso movimiento tendiente a eliminar las divisiones entre tipos educativos y a proponer un currículum común —o un núcleo común del currículum— que conciliara la formación intelectual con las experiencias vitales, y rompiera dualismos tradicionales como “mano-cerebro”, “concreto-abstracto” o “formal-intuitivo”. Reconocía también el papel formativo de las diversas formas (antes excluidas o subalternizadas) de conocimiento y experiencia como estructurantes del currículum, y disminuía así el peso de la asignatura clásica y de su tratamiento formal.

El movimiento de interconexión entre propósitos curriculares, experiencias y contenidos antes separados o excluidos que promueve el ideal *comprehensivista* no pretende crear un “perfil agregado”, sino proponer una inmersión en las distintas áreas y facetas de la experiencia humana. Se basa en un currículum en el que la diferenciación corresponde al desarrollo de intereses y no a la especialización en recorridos compartimentados hacia el mundo de las profesiones, vía la universidad o el trabajo técnico u operario. El principio que jerarquiza y valora es el de brindar la mayor amplitud y flexibilidad en la formación como una pauta habilitante para trayectorias más diversas y complejas.

Distintas reformas educativas de los últimos 50 años han tomado rasgos de esta filosofía y realizado movimientos hacia una mayor comunicación y comunalidad entre las distintas carreras de formación y una mayor integración o “hibridación” entre los distintos tipos de conocimiento y experiencia: científico-académica, experimental, tecnológico-productiva, artística, corporal, político-institucional y social. Esto también supone brindar mayor atención y legitimidad a los intereses de los jóvenes —como terrenos de anticipación y preparación de un futuro incierto— y una apertura a los problemas sociales como factor de formación. En su base se encuentran



consideraciones sobre la democratización de las sociedades, pero también sobre las formas de creación de una ciudadanía responsable. Desde esta perspectiva, se apuesta a una renovada división de tareas entre los tramos del sistema educativo, generando una fuerte y prolongada educación básica y general y atrasando los procesos de diferenciación vía los estudios superiores de carácter académico, profesional o técnico.⁵⁴

El proceso de reformas curriculares en Uruguay no puede ser analizado con independencia de los modelos en pugna por otorgar dirección y sentido a las prácticas escolares, y en el marco del aumento en la demanda de mayor acceso a una buena educación media. Una demanda que tiene doble origen, ya que atraviesa tanto las necesidades de las personas de poseer más y mejor educación, como a las condiciones indispensables para promover el desarrollo económico, social e institucional del país.

Durante la década de 2000, esta demanda se expresó a través de leyes que sancionaron la obligatoriedad y universalización de la educación media en distintos países de la región y que propusieron desafíos de alta complejidad a los sistemas educativos. Uno de esos desafíos está relacionado con una visión articulada de los sistemas y con la necesidad de repensar las funciones y propósitos de cada nivel. La implantación de la obligatoriedad de la educación secundaria no es una prescripción de afecte solo al subsistema de educación media superior; impacta sobre el conjunto del sistema. En la medida en que la carrera educativa de los individuos debe ser larga, completa y exitosa en términos formativos, la comunicación entre los componentes del sistema educativo se vuelve más necesaria que nunca. Esto pone en cuestión las mentalidades pedagógicas y lógicas tradicionales de gestión y funcionamiento de los subsistemas, habituados al aislamiento y a la independencia en la fijación de parámetros y criterios.

En el marco descrito es que deberían interpretarse los procesos de cambio curricular que se han desarrollado en Uruguay durante las últimas décadas. Estos avanzaron en la modificación de la estructura estamental del sistema educativo que se constituyó entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, ordenada en función de una escuela primaria-elemental de carácter universal y obligatorio, una educación secundaria altamente selectiva y de funciones preparatorias y, por último, la universidad. La primera modificación importante en esa dirección en materia de estructuras curriculares se operó en la década de 1970, con la creación del ciclo básico de la educación media y su obligatoriedad.⁵⁵

Luego de la experiencia dictatorial, este proceso continuó con las propuestas de reforma de las orientaciones del bachillerato que tendieron —no siempre en forma lineal— a debilitar las amarras que mantenían sujeta la educación secundaria superior a las demandas de las diversas facultades y al *ethos* institucional de la Universidad de la República. El debilitamiento de este nexo orgánico abrió el camino para la construcción de un ciclo en el que la función preparatoria fuera rebalanceada mediante la incorporación de otras funciones que permitieran construir un perfil formativo más

⁵⁴ Al respecto señala Bellei: "Vista en su sentido más amplio, la historia larga de la educación secundaria en los países de la OCDE muestra que, conforme se fue expandiendo durante el siglo XX, esta se fue distanciando de su estricto rol de preparatoria para estudios superiores (es decir, selector de elites y derivador temprano al mercado laboral), función que le imprimió su sello predominantemente academicista y moldeó su currículum y su cultura, y se fue acercando en forma paulatina a una función educativa de carácter más general como complemento de la educación primaria, proceso que afectó especialmente a la educación secundaria baja, crecientemente asimilada a la educación básica y generalmente definida como parte de la educación obligatoria. Más que preuniversitaria, esta educación secundaria es hoy post-primaria. Sin embargo, esta transformación no ha borrado su sello de origen, el cual mostró enorme capacidad de permanencia en el nivel de educación secundaria alta, a pesar de su masificación. En efecto, esta ha sobrellevado su dualidad; por un lado, organizando y fortaleciendo una orientación curricular hacia el mundo del trabajo (acomodando así su expansión hacia sectores socialmente no privilegiados) que tiene como máxima expresión la creación de un canal segmentado donde la lógica de aprendizaje del oficio está institucionalizada (incluso en la empresa, como en el modelo dual). Por otro lado, conservando una educación secundaria más general científica y humanista, orientada a la universidad pero también (aunque más difusamente) a los empleos del sector servicios" (Bellei Carvacho, 2012).

⁵⁵ Si bien las modificaciones en la estructura afectaron mayormente a la educación secundaria, es necesario tener en cuenta la experiencia de 7º, 8º y 9º grados, que genera una pauta diferente de relación primaria-secundaria. Esta experiencia no fue incluida en el análisis y requeriría de un estudio específico.



polivalente y “abierto al mundo”. El otro movimiento de cambio avanzó mediante la sistematización e institucionalización de los trayectos y ofertas de formación para el trabajo —de nivel profesional o pre-profesional— preexistentes que se encontraban en la órbita del CETP y la creación de nuevos perfiles vinculados al quehacer tecnológico. De este modo, surgió el bachillerato tecnológico y se estructuraron los trayectos de la educación media profesional.

Se trata de un proceso de cambio curricular lento, no lineal y aún incompleto hacia una mayor *comprehensividad*; esto es, hacia una postergación de la elección de carreras, una predominancia de los componentes generales de formación y una simplificación de las especializaciones en dirección a salidas más polivalentes. Este camino supone —asimismo— avanzar hacia el fortalecimiento de una educación más “amigable” con la vida de los adolescentes y jóvenes, más abierta a la contemporaneidad, al ejercicio de la ciudadanía, las tecnologías, las dinámicas y requerimientos del mundo productivo, las actividades corporales y las prácticas artísticas/reconstruccionistas.

En las últimas dos o tres décadas, este movimiento de larga duración —aún incompleto— coincidió con la búsqueda de diversas alternativas pedagógicas orientadas a atraer, formar y empoderar a estudiantes provenientes de grupos sociales hasta entonces excluidos de la educación secundaria. Este proceso avanzó mediante una dinámica poco coordinada y, quizás, careciendo de una visión sistemática y de largo plazo del proceso de escolarización y de las estructuras curriculares e institucionales más adecuadas para avanzar en el proceso de la universalización de la educación básica. Estas alternativas pedagógicas han tenido, seguramente, importancia en el aumento en los niveles de acceso al sistema y en la generación de canales que permitieran construir una educación más pertinente y con mayores probabilidades de éxito para los estudiantes provenientes de los sectores menos favorecidos y para aquellos que habían fracasado en la oferta tradicional del nivel. Sin embargo, es posible que esa diversificación —auspiciosa y seguramente necesaria— exprese fuertes límites. El análisis realizado muestra que se trata de ofertas que, en algunos casos y desde el punto de vista del currículum escrito, ofrecen a los estudiantes menos tiempo pedagógico y un tipo de formación que tiende a reforzar las desventajas educativas.

Los cambios necesarios: tres desafíos para la política curricular

A partir de la Ley General de Educación, la creación de un nuevo orden legal-normativo no puede interpretarse solo con relación a un ciclo escolar: comprende la obligación del Estado para garantizar oportunidades sistemáticas de una educación pertinente y de calidad para todos los niños y jóvenes. Las políticas a implementar en el cumplimiento de esta obligación no pueden desconocer algunos rasgos preocupantes del funcionamiento del sistema educativo uruguayo.

Una característica de la actual situación es que la dimensión y complejidad de los problemas a resolver modificó la magnitud de las acciones requeridas y puso en tensión las lógicas poco coordinadas de funcionamiento de los subsistemas. De hecho, emergen nuevos requisitos de articulación, establecimiento de niveles de avance, redefinición de funciones y asignación de tareas generales. Es necesario un mayor nivel de integración en la acción colectiva por una sencilla razón: la índole de las tareas a resolver se ubica por fuera de los funcionamientos tradicionales del sistema educativo. Ya no puede buscarse el logro de la calidad mediante el recurso a la selectividad. Tampoco puede mantenerse que la educación común, general y básica —lo que definió en el origen del sistema educativo la “educación popular”— se reduzca a la escuela primaria. Por último, es necesario que la educación ofrezca una oportunidad real a todos los niños y jóvenes de recibir formaciones equivalentes. Esto obliga a repensar la influencia de las estructuras curriculares sobre los logros en materia de acceso, progreso y éxito de los estudiantes en cada tramo y sector del sistema educativo.

Tomando en cuenta lo anterior, puede decirse que una revisión de la actual estructura curricular en Uruguay —y de los planes de estudio que la concretizan— debería tomar en cuenta que la política curricular para los próximos años enfrenta, al menos, tres desafíos.



Incrementar la comunicación y coordinación entre los organismos responsables del gobierno de los diferentes sistemas

El estudio mostró dinámicas diferenciadas en los procesos de cambio curricular en primaria y media. Si bien estas dinámicas responden a los particulares modos de constitución y desarrollo de cada nivel, el mantenimiento de lógicas descoordinadas limita las posibilidades de pensar y orientar el desarrollo del conjunto como un sistema articulado. Seguramente, el imperativo de la universalización del nivel medio, y el rebalanceo de sus funciones formativas, llevará a revisar la clasificación fuerte y la baja comunicación entre la educación primaria y la educación media y entre el CETP y el CES. También debería conducir a aunar esfuerzos para reducir la separación histórica de sus estructuras, orientaciones y *ethos* pedagógicos. La etapa que se abre seguramente requerirá el planteo de estructuras interdependientes cuya planificación —desde el punto de vista curricular— tendrá que seguir caminos de elaboración “ascendentes” y “descendentes”, así como de coordinación horizontales para asegurar los principios de continuidad, gradualidad, progresividad y navegabilidad.

El camino a recorrer supone la necesidad de formular trayectos educativos que permitan enriquecer y diferenciar la oferta sin fortalecer dualismos entre tipos de formación de distinto valor. En esto jugará un rol de importancia la capacidad de los organismos de gobierno educativo para relevar tendencias internacionales, “tomar el pulso” a las necesidades y demandas de diversos sectores de la sociedad uruguaya, promover consultas permanentes a los centros educativos, los educadores, los estudiantes y las familias, y orientar la revisión de estructuras, orientaciones y contenidos.

Contribuir a la universalización de la educación básica obligatoria mediante estructuras y orientaciones curriculares que faciliten el progreso de los estudiantes, la equidad del sistema y el fortalecimiento de la eficacia y pertinencia formativa de los centros educativos

La situación histórica actual está marcada por la necesidad de prolongar las carreras educativas de todos los estudiantes. Esto exige mejorar, en forma sistemática, el avance de los estudiantes, con logros crecientes en materia de aprendizajes fundamentales y disminuir rápidamente los niveles de desgranamiento y abandono en la educación media para incrementar la tasa de egreso. Por eso es preciso revisar aquellos rasgos que alejan o expulsan a los adolescentes y jóvenes de los centros educativos y los que dificultan su avance en el sistema.

Sin embargo, en la última década se incrementó la clasificación curricular. Se optó por no generalizar unidades más integradas y se incrementó el número de asignaturas, con el consiguiente aumento de requisitos de cursado simultáneo para los estudiantes. Esto amplía el conocido salto entre la escuela primaria y la educación media y rompe con criterios de gradualidad que deberían presidir la articulación entre ciclos. Parece necesario fortalecer la idea de “trayecto” y prestar especial atención a cómo se generan condiciones para el tránsito y la adaptación progresiva a nuevas pautas escolares, a las que las últimas planificaciones del currículum para el ciclo básico parecen haber desatendido. También debería tomarse en cuenta que la multiplicación de requisitos de estudio puede impactar negativamente sobre el rendimiento. Pero además se debe evaluar el modo en que los planes y los programas de las asignaturas pueden inclinar la balanza hacia la extensión más que hacia la profundidad, en relación con el tratamiento del contenido. Eso dificulta que los alumnos tengan oportunidades reales de acceder a los lenguajes, códigos y formas de trabajo propias de cada disciplina y de cada profesor. Las oportunidades de comprender y el progreso de los alumnos suelen sacrificarse ante la exigencia de “cubrir” programas extensos en tiempos limitados. La percepción de estos problemas suele quedar obturada por el firme convencimiento sobre aquellas cosas que “no pueden faltar” y que los jóvenes “deben saber”.

Si se pretende avanzar en la mejora de los aprendizajes y disminuir los niveles de fracaso que se expresan en desgranamiento y abandono será necesario —en el caso de la educación primaria— el fortalecimiento de la capacidad de regular, reorganizar y mejorar el trabajo educativo en las



escuelas de manera de aprovechar la base que brinda una sólida tradición para promover su renovación y la mejora de los aprendizajes de los alumnos de distintos sectores sociales.

En el caso de la educación media, se plantea la necesidad de una revisión meditada de las estructuras y funciones formativas y los criterios de selección de contenidos y experiencias valiosas, en el marco de una estrategia de mediano plazo concertada y consciente por parte de autoridades, expertos, equipos técnicos y profesores. Para ello, será necesario llevar adelante un proceso de análisis, formulación y planificación para lograr una mejor integración vertical entre niveles y ciclos y una comunicación más fluida en sentido horizontal entre modalidades, consejos y organismos técnicos.

Como ya fue señalado, un desafío clave es atender la necesidad de diferenciar sin segmentar. Es evidente que el principio de “ajustar los alumnos al dispositivo” tiene límites que deben ser superados mediante una revisión atenta de los márgenes de flexibilidad del currículum, una orientación realista y experimental del conocimiento, un enriquecimiento y diversificación de las experiencias educativas y un fortalecimiento de la formación general. Las posibilidades de promover una educación que se conecte con “la vida” no dependen —como único camino— de propuestas profesionalizantes, sobre todo si se realizan a expensas de la oportunidad de realizar otros aprendizajes y vivir otras experiencias educativas. De allí la conveniencia de evitar la especialización temprana. Un currículum balanceado debería permitir una combinación virtuosa entre la buena formación intelectual, estética y expresiva y una experiencia del trabajo como dimensión formativa. En ese camino es necesario buscar alternativas a la polaridad entre una educación “académicamente exigente” y “las competencias para la vida”. Se trata de promover una estructura más rica, diversa, con mayores posibilidades de navegación efectiva, y con una capacidad renovada de concentrar esfuerzos a la atención y progreso de los estudiantes con mayor necesidad de apoyo y seguimiento.

Renovar el contrato entre el gobierno de la educación, los docentes, directivos y la sociedad, reconstruyendo los instrumentos de orientación, planificación, implementación y evaluación del currículum

Un sistema educativo no resuelve sus tareas siempre de la misma manera a lo largo del tiempo, sino que precisa adaptarse a las condiciones y exigencias que su entorno interno y externo le plantean. Es posible que en momentos de mayor estabilidad se pueda optar por redistribuir ciertas funciones y delegar autoridad. En muchos sistemas la existencia de consensos amplios, metas de cumplimiento progresivo y la constitución de una cultura compartida⁵⁶ aseguran que la autonomía sea ejercida en un marco común que garantiza las metas estratégicas y salvaguarda los intereses ligados con los beneficios individuales y sociales de la educación. Pero cuando se trata de contextos nuevos, donde se modifican los requerimientos y las demandas que se formulan al sistema educativo, se plantea la necesidad de que el sistema genere nuevas formas de proceder y organizarse, de modo de asegurar la articulación interna y la funcionalidad del sistema frente a la sociedad. Un cambio de esta naturaleza incluye —en el plano curricular— el establecimiento de nuevos propósitos para los niveles y ciclos, el trazado de políticas integrales y la fijación de metas progresivas. En países como Uruguay, con una larga e importante historia de educación pública de carácter centralizado, el papel de los organismos rectores de gobierno educativo resulta clave y su renovado protagonismo no debería ser apreciado como una merma en la valoración, la capacidad o los derechos de los profesionales de la enseñanza.

Probablemente, uno de los mayores desafíos actuales con relación al mejoramiento de la pertinencia y eficacia de la actividad escolar reside en la capacidad del currículum para establecer una especificación del contenido, que atienda a los problemas de secuencia, gradualidad, complejidad

⁵⁶ Lo que puede llamarse una situación de “alineamiento” entre los profesionales de la educación, las instancias de gobierno, el conocimiento pedagógico y el reconocimiento social de la educación.



creciente y progresividad, con el objeto de clarificar objetivos, fijar estándares y establecer los criterios de promoción. Esto requiere tomar definiciones sobre el papel que corresponde al gobierno educativo central, a las instancias intermedias de gobierno, a los centros educativos y a los profesores a través del currículum y de los programas asociados a él.

El sistema educativo uruguayo atraviesa un largo proceso de transición. Está modificando la matriz selectiva y predominantemente preparatoria de la educación media, diversificando su oferta, incluyendo nuevos sectores y extendiendo el concepto de educación básica y obligatoria. Es probable que para atender a esta compleja situación se requiera una revisión de los márgenes de autonomía o discrecionalidad de los diversos actores y un cambio de la regulación sistémica para lograr mayor direccionalidad, consistencia y eficacia en los esfuerzos de los distintos actores del sistema educativo.

La ampliación de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación media supone la construcción de una nueva perspectiva del desarrollo y funcionamiento del sistema educativo. La vigencia o vitalidad de este mandato no se limita al cumplimiento de nuevos requisitos legales-normativos, sino al establecimiento de una nueva pauta curricular sistémica inseparable de los modos de construcción de una sociedad nacional democrática, plural y compleja en el mundo actual. Este mandato pone en tensión los rasgos básicos de la estructura y la orientación del currículum tal como los conocemos hasta el día de hoy.



Bibliografía

BANCO MUNDIAL (2007), *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: una nueva agenda para la educación secundaria*, Banco Mundial-Mayol Ediciones, Bogotá.

BELLEI CARVACHO, Cristián (2012), "Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias", en Emilio Tenti Fanfani, *La escolarización de los adolescentes*, IPE UNESCO, Buenos Aires.

BERNSTEIN, Basil (1988), "Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo", en *Clases, códigos y control*, Akal, Madrid.

BERNSTEIN, Basil (1996), "Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política la recontextualización", en *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.

CEPAL (2013), *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2013*, CEPAL.

COLL, Cesar (1991), *Psicología y Currículum*. Paidós, Barcelona

COLL, César y MARTÍN, Elena (2006), *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

COX, Cristián (1989), "Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile", en *Educação e Realidade*, 14 (1), Porto Alegre.

CRISAN, Alexandru (2005), "Stakeholders in a curriculum change process: Trends and reflections", in Pasi Sahlberg (ed.), *Curriculum Reform and implementation in the 21st. century*, International Conference on Curriculum and Implementation, Estambul.

DUSSEL, Inés (2006), "Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina", ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del PRELAC, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano (1994), "Viejos y nuevos planes: El currículum como texto normativo", en *Propuesta Educativa-FLACSO*, Año 5, nº 11, Buenos Aires.

FORQUIN, Jean-Claude (1993), *Escolas e cultura. As bases epistemológicas do conhecimento escolar*, Artes Médicas, Porto Alegre.

GOODLAD, John I. y SU, Zhixin (1992), "Organization of the Curriculum", en Philip Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan Publishing, Nueva York.

GOODSON, Ivor (1995), *Historia del Currículum*, Pomares-Corredor, Barcelona.

GOODSON, Ivor (2006), "Procesos socio-históricos del cambio curricular", en Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky, *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*, Granica, Buenos Aires.

INEED (2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*, INEE, Montevideo.

JACKSON, Philip (2002) "Acerca de saber enseñar", en *Práctica de la enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires.



MEYER, John (2006), "Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual", en Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky, *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*, Granica, Buenos Aires.

MEYER, John; KAMENS, David y BENAVIDOT, Aaron (1992), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, Falmer Press, Philadelphia.

PALAMIDESSI, Mariano (2006), "Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: prioridades de política y desafíos de la práctica", en *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, n° 5, Suiza.

PALAMIDESSI, Mariano y FELDMAN, Daniel (2003), "The development of the curriculum thought in Argentina", en William Pinar (ed.), *International Handbook of Curriculum Research*, Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey.

RUIZ, María Consuelo y SCHOO, Susana (2014), "La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países", en *Foro de Educación*, 12(16), pp. 71-98.

UNESCO-LLECE (2008), *SERCE. Primer Reporte*, UNESCO-LLECE, Santiago de Chile.

VAN DEN AKKER, Jan (2003), "Curriculum perspectives: an introduction", en Jan Van Den Akker, Wilmad Kuiper y Uwe Hameyer (eds.), *Curriculum landscape and trends*, Kluwer Academic Press, Dordrecht.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Morata, Madrid.



Documentos

- ANEP (1979), *Programa de escuelas urbanas*, Montevideo.
- ANEP (1986), *Programa de escuelas urbanas*, Montevideo.
- ANEP (2000), *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-999*, Montevideo.
- ANEP (2004), *Propuesta de Diseño Curricular de la Educación Media Profesional*, Comisión de Transformación de la Educación Media Tecnológica y Profesional, Montevideo.
- ANEP (2008a), *Bachillerato Profesional. Curso técnico de nivel medio. Plan 2008*, Montevideo.
- ANEP (2008b), *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008*, Consejo de Educación Secundaria, Montevideo.
- ANEP (2010), *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua, Matemática y Ciencias Naturales. 6° año de enseñanza primaria – 2009*, ANEP, Montevideo
- ANEP (2013), *Programa de educación inicial y primaria. Año 2008*, Montevideo.
- ANEP, Bachillerato Tecnológico - Plan de Estudios 2004, CETP.
- ANEP, Bachilleratos Tecnológicos 1997-1999, CETP.
- ANEP, Ciclo Básico tecnológico, plan 1996, CETP.
- ANEP, Ciclo Básico tecnológico, Plan 1996, Reforma 2004/ 2005, CETP.
- ANEP, Ciclo Básico Tecnológico, plan 2007, CETP.
- ANEP, Esquemas curriculares 1989, CETP.
- ANEP, Formación Profesional Básica, plan 2007, CETP.
- ANEP, Informe del Programa Planeamiento Educativo, Grupo de trabajo reválidas, CETP.
- ANEP, Presentación sintética del Plan FPB 2007, CETP.
- ANEP, Programa Planeamiento educativo, Área Diseño y Desarrollo curricular, Bachillerato Profesional, Curso técnico de nivel medio, Plan 2008, CETP.
- ANEP, Síntesis histórica de la UTU, Antecedentes históricos y creación de la escuela de artes y oficios, CETP.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Brasil.
- Ley de Educación Nacional nº 26206/06, Argentina.
- Ley General de Educación (1993) vigente con reformas según Ley de Educación del Estado de México, Decreto N° 306 (2013)
- Ley General de Educación nº 115/94, Colombia.



Ley General de Educación n° 1264/98, Paraguay.

Ley General de Educación n° 20370/09, Chile.

Ley General de Educación n° 28044/03, Perú.

Ley General de Educación n° 18.437/09, Uruguay.

Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, Ecuador.

Ley Orgánica de Educación, 2009, Venezuela.

Ministerio de Educación, *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*, Ministerio de Educación, República del Perú.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013), *Transformación del nivel de educación media en sus dos opciones: Media General y Media Técnica*, Ministerio del Poder Popular para la Educación, Gobierno Bolivariano de Venezuela.

Página oficial de la Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos.

Página oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos.

Página oficial del Consejo de Educación Técnico Profesional, Uruguay: <http://www.utu.edu.uy/>.

Página oficial del Ministerio de Educación, Perú: www.minedu.gob.pe.

Página oficial del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela: <http://www.me.gob.ve/>.

Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012, Ecuador.

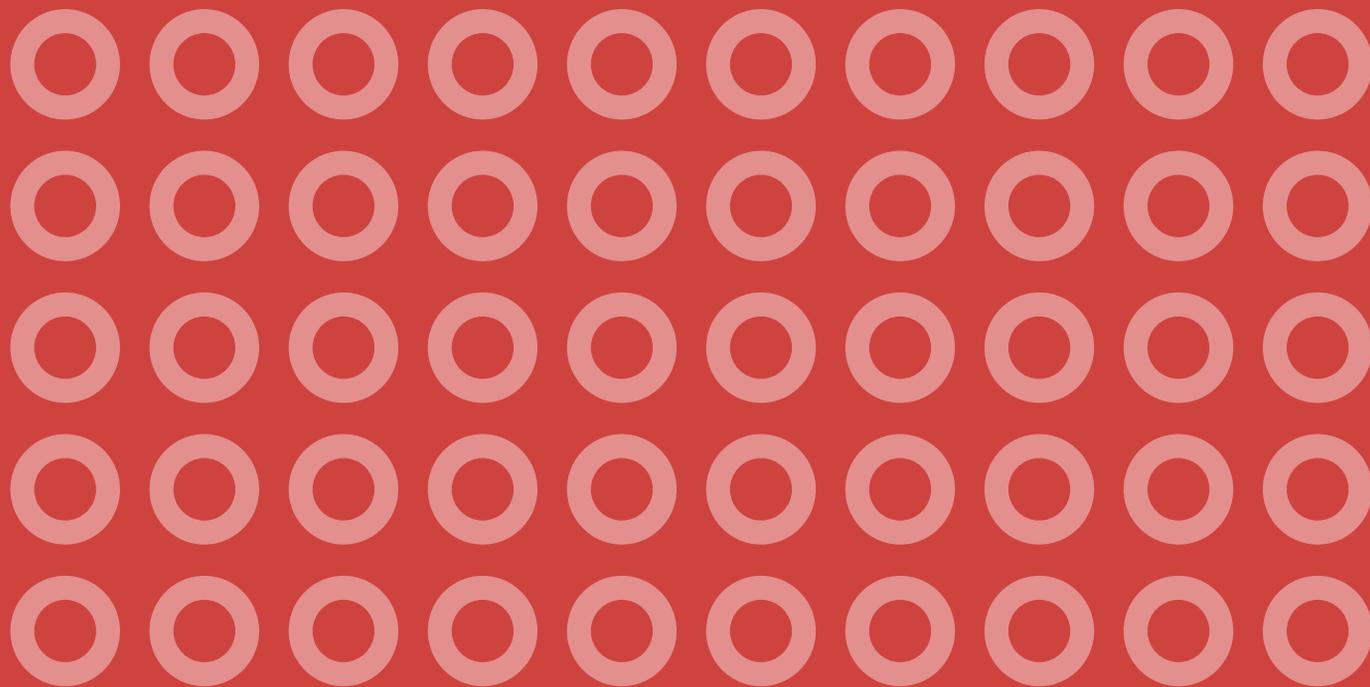
Resolución del Consejo Federal de Educación n° 84/09, Argentina.

SALVO PAYSSÉ, María Teresa (1998), "Estado de avance de la reforma educativa de la formación técnico profesional en Uruguay", en OEI, *Cuaderno de Trabajo N° 5, Educación Técnico Profesional*, Montevideo.

Secretaría de Educación Pública "Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013". Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). IIPPE-UNESCO, OEI. Perfiles de países.





ANEXOS



Anexo 1. Planes de estudio de educación primaria y media consultados

Nivel	Plan	
Educación inicial y primaria	Documento. Programa para las escuelas Urbanas, 1979	
	Programa de Educación Primaria para las escuelas Urbanas, 1986.	
	Programa de Educación Inicial y Primaria 2008	
Educación media- ciclo básico	Ciclo Básico Plan 1976	
	Ciclo Básico Plan 1986-1993	
	Ciclo Básico Plan 1996	
	Ciclo Básico Plan 2006	
Educación media- ciclo básico tecnológico	Ciclo Básico Tecnológico 1995/1999	
	Ciclo Básico Tecnológico 1996- reformas 2004 /2005	
	Ciclo Básico Tecnológico 2007	
	Ciclo Básico Tecnológico Agraria en Régimen de Alternancia Plan 2007 CETP	
Educación media- bachillerato diversificado	Plan Bachillerato Diversificado 1976	Orientación Biológica (Diversificación Agronomía- Diversificación Medicina)
		Orientación Científica (Diversificación Arquitectura- Diversificación Ingeniería)
		Orientación Humanística (Diversificación Derecho- Diversificación Economía)
	Bachillerato Diversificado en Régimen de Microexperiencia 1993 (Circular 2013- asignaturas y carga horaria)	Orientación Ciencias Sociales y Humanidades (Diversificación Científico Social y Humanístico. F. de Ciencias Económicas- Diversificación Científico Social y Humanístico. F. de C. de la Educación, C. Sociales, Derecho, Humanidades, Psicología)
		Orientación Ciencias Experimentales y Matemáticas (Diversificación Científico-Biológico. Facultad de Agronomía, Ciencias, Medicina, Odontología, Química, Veterinaria- Diversificación Científico Matemático Facultad de Ciencias, Ingeniería, Química. Facultad de Arquitectura)
	Bachillerato Diversificado Microexperiencia 2003	Opción Arte y Comunicación
		Opción Científico-Matemático
		Opción Ciencias Sociales
		Opción Ciencias de la Vida y la Salud
	Reformulación 2006: Bachillerato Diversificado	Opción Lenguas
		División Humanística (Opción Social Económica- Opción Social Humanística)
		División Biológica (Opción Ciencias Biológicas- Opción Ciencias Agrarias)
		División Científica (Opción Ciencias Agrarias- Opción Física Matemática)
	División Arte y Expresión (Opción Arte y Expresión- Opción Matemática y Diseño)	



Educación media-bachillerato tecnológico	Bachillerato Tecnológico. Plan 2004	Características generales
		Bachillerato Tecnológico Agrario. Plan 2004
		Bachillerato Tecnológico en Administración. Plan 2004
		Bachillerato Tecnológico en Informática. Plan 2004
		Bachillerato Tecnológico en Construcción. Plan 2004
		Bachillerato Tecnológico en Turismo. Plan 2004
		Bachillerato Tecnológico en Química Básica e Industrial. Plan 2004
		Bachillerato Tecnológico en Termodinámica. Plan 2004
		Bachillerato Tecnológico en Electro-electrónica. Plan 2004
		Bachillerato Tecnológico en Electromecánica. Plan 2004
		Bachillerato Tecnológico en Electromecánica Automotriz. Plan 2004
Formación profesional	Formación profesional básica Plan 2007	Nivel I
		Nivel II
		Nivel III
Educación media profesional	Educación Media Profesional (EMP). Plan 2004	
Educación media	Bachillerato Profesional. Curso técnico de nivel medio. Plan de estudios 2008	
Bachillerato profesional		



Anexo 2. Orientaciones de educación media superior del CETP

Orientaciones del bachillerato tecnológico de la educación media tecnológica

- Construcción
- Informática
- Química Básica e Industrial
- Termodinámica
- Electromecánica Automotriz
- Electromecánica
- Administración
- Electro-electrónica
- Turismo
- Tecnología Agraria

Orientaciones de la educación media profesional

- Muebles por diseño
- Construcción de Viviendas y Aberturas
- Construcción de Embarcaciones
- Construcción
- Instalaciones Sanitarias
- Instalaciones Eléctricas
- Electrónica Industrial
- Mantenimiento de Equipos Electrónicos
- Mantenimiento Industrial Electromecánico
- Electro-electrónica automotriz (área electrotecnia)
- Mecánica de Producción
- Mecánica Naval
- Mantenimiento Industrial Electromecánico
- Mecánica Automotriz
- Electro-electrónica automotriz (área mecánica general)
- Refrigeración
- Patrón de tráfico
- Impresión Offset
- Composición y Armado en Pantalla
- Arte textil
- Administración
- Asistente de Dirección
- Gastronomía
- Sala - Bar
- Barman
- Estética Integral *(no se dispone del plan, aunque se enuncia)*
- Agroforestal
- Forestal
- Agrícola Ganadero
- Producción Lechera
- Hortifruticultura
- Arrocerero
- Mecanización agrícola
- Parques y Jardines



Orientaciones y títulos del bachillerato profesional

Orientación	Titulación
Agrícola Ganadero	Bachiller Profesional- Técnico de Nivel Medio Agrícola Ganadero
Hortifruticultura	Bachiller Profesional- Técnico de Nivel Medio en Hortifruticultura
Mecanización Agrícola	Bachiller Profesional- Técnico de Nivel Medio en Mecanización Agrícola
Producción Lechera	Bachiller Profesional- Técnico de Nivel Medio en Producción Lechera
Carpintería	Bachiller Profesional- Técnico de Nivel Medio en Carpintería
Carpintería de Ribera	Bachiller Profesional- Técnico de Nivel Medio en Carpintería de Ribera
Construcción	Bachiller Profesional- Constructor
Electrónica	Bachiller Profesional- Electrónico
Instalaciones Eléctricas	Bachiller Profesional- Técnico de Nivel Medio en Instalaciones Eléctricas
Instalaciones Sanitarias	Bachiller Profesional- Instalador Sanitario
Mecánica Automotriz	Bachiller Profesional- Técnico de Nivel Medio en Mecánica Automotriz
Mecánica General	Bachiller Profesional- Técnico de Nivel Medio en Mecánica General



Anexo 3. Estructura de los sistemas educativos en países de América Latina

Edad	Año de escolaridad	Argentina	Brasil	Uruguay	Paraguay
17	12°	Ciclo superior educación secundaria	Ciclo superior educación secundaria	Enseño medio	Educación media superior
16	11°				
15	10°				
14	9°	Ciclo básico educación secundaria	Ciclo básico educación secundaria	Enseño fundamental	Educación media básica
13	8°				
12	7°				
11	6°	Educación primaria	Educación primaria	Enseño fundamental	Educación escolar básica
10	5°				
9	4°				
8	3°				
7	2°				
6	1°	Educación inicial	Educação infantil	Educación inicial	Educación inicial
5	5				
4	4				

Referencias



Tramo de educación obligatorio



Venezuela	Chile	México	Colombia	Perú	Ecuador
Educación media	Educación media diferenciada	Educación media superior			Bachillerato unificado
	Educación media general	Educación secundaria	Educación básica secundaria	Educación secundaria	Educación general básica
Educación primaria	Educación primaria o básica	Educación primaria	Educación básica primaria	Educación primaria	
Educación inicial	Educación parvularia	Educación preescolar	Preescolar	Educación inicial	Educación inicial



INEEd
Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



www.ineed.edu.uy