

ARTÍCULOS

El marco curricular nacional uruguayo: enseñanza por competencias y educación física

O marco curricular nacional uruguaio: ensino por competências e educação física

The Uruguayan national curriculum: competency-based education and physical education

Ferreira, Flavia Martinelli ⁽ⁱ⁾

Medeiros, Daniele Cristina Carqueijeiro ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Faculdade de Educação Física - FEF, Departamento de Educação Física e Humanidades, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2539-6262>, flaviamf@unicamp.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Faculdade de Educação Física - FEF, Departamento de Educação Física e Humanidades, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5493-1618>, dccm@unicamp.br

Resumen

El año 2023 marca la implementación del Marco Curricular Nacional (MCN) uruguayo. En este artículo sistematizamos las discusiones teóricas sobre el currículo por competencias, contribuyendo al análisis del MCN, con énfasis en sus orientaciones en el área de la educación física. El análisis de la recurrencia de la educación basada en competencias en América Latina evidencia que la incorporación de estos lineamientos sigue los estándares internacionales, con escasa reflexión sobre la realidad local. En el programa de la educación física, se concluye que la relación entre las competencias y la especificidad del área es débil, resultando un documento que poco aporta a las discusiones de las últimas décadas.

Palabras clave: Currículo por competencias, Educación Física Escolar, Directrices del currículo nacional

Resumo

O ano de 2023 marca a implementação do Marco Curricular Nacional (MCN) uruguaio. Nesse artigo sistematizamos as discussões teóricas sobre o currículo por competências, contribuindo para a análise do MCN, com ênfase nas orientações para a área da educação física. A análise da recorrência da educação por competências na América Latina evidencia que a incorporação destes alinhamentos segue os padrões internacionais, com escassa reflexão sobre a realidade local. No que se refere ao programa de educação física, conclui-se que a relação entre as competências e a especificidade da área é frágil, resultando em um documento que pouco aporta as discussões das últimas décadas.

Palavras-chave: Currículo por competências, Educação Física Escolar, Diretrizes do currículo nacional

Abstract

The year 2023 marks the Uruguayan National Curriculum Mark (MCN) implementation. In this article, we propose to systematize the theoretical discussions on the competence-based curriculum, contributing to the analysis of the MCN, and emphasizing its guidelines in physical education. The analysis of the recurrence of competence-based education in Latin America shows that incorporating these guidelines follows international standards with little reflection on the local reality. In the physical education program, it can be concluded that the relationship between competencies and the specificity of the area is weak, resulting in a document that contributes only marginally to the discussions of recent decades.

Keywords: Competency-based curriculum, Physical Education, National curriculum guidelines

Un nuevo plan educacional para Uruguay

El principal cambio propuesto por la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP¹) para el cuatrienio 2020-2024 fue un nuevo plan de desarrollo educativo, destinado a adecuar las propuestas curriculares vigentes en el país, en todos los niveles. Como prolongación de las políticas educativas de la era progresista, el plan da continuidad al trabajo que se empezó con la publicación del Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), en 2017. A través de una Hoja de Ruta, aprobada en 2021, se ha iniciado la implantación de un nuevo Marco Curricular Nacional (MCN), presentado públicamente en abril de 2022. En este

¹ La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2022b) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo en Uruguay.

documento se propuso crear una nueva perspectiva educativa, capaz de orientar los rumbos de la enseñanza pública en los años venideros. Su versión preliminar fue publicada el 12 de agosto de 2022, sometida a debates, y entró en vigor en 2023 (ANEP, 2022a, 2022b, 2022c o 2022d). Por lo tanto, la aplicación del nuevo MCN es concomitante al inicio del año, aunque su versión final no estuvo disponible hasta el inicio del año lectivo.

El MCN sostiene la construcción del conocimiento basado en competencias, un concepto complejo y ambiguo con amplia recurrencia en la educación. Las políticas educativas organizadas por competencias se originan a partir de la detección de la necesidad de cambios en la organización escolar, ya sea respecto a la relación entre los alumnos y alumnas y los contenidos, o bien respecto al profesor y a los modelos didácticos relacionados con el éxito escolar (Perrenoud, 1999). Las competencias pretenden solucionar los problemas de lo que se denomina habitualmente el enfoque tradicional de la educación, es decir, la perspectiva que se basa en la transferencia de conocimientos estáticos a los alumnos por medio de los profesores. Desde el punto de vista de las nuevas perspectivas, el modelo anterior no basta para enseñar a los alumnos y alumnas a identificar y resolver eficazmente problemas nuevos y complejos, ni es capaz de motivarlos ni de respetar su diversidad (Attali & Saint-Martin, 2021).

El conocimiento basado en competencias como parte clave de los currículos nacionales no se determina de forma anodina, sino como parte de una amplia red internacional, alineada a partir de iniciativas como el proyecto *Definition and Selection of Competence* (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) u otras organizaciones, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que determinan una serie de evaluaciones para juzgar la eficacia de los sistemas educativos, siendo la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación del Estudiante) la más conocida. El resultado de esta convergencia de discursos y políticas es la homogeneización de un discurso que primero se extendió por Europa y Estados Unidos en las décadas de 1990 y 2000 y que más recientemente ha llegado a países de América Latina, como Colombia, Ecuador, Brasil y también a Uruguay (Bueno Chuchuca, 2022; Silva, 2021; Silva Carreno & Mazuera Moreno, 2019).

En el marco de ese mercado mundial del conocimiento, basado en mediciones y comparaciones de las competencias escolares adquiridas por los y las jóvenes de todo el mundo, la educación física reveló una posición esquizofrénica, como señalan Attali y Saint-Martin

(2021). Según los autores, a pesar de la presencia social generalizada y de los beneficios evidentes de las actividades físicas, deportivas y recreativas, la educación física todavía no se considera seriamente dentro de los currículos, y los propios profesores tienen dificultades para identificar el papel de la asignatura y sus posibles aportes a los nuevos modelos de educación. La educación por competencias en ese campo es todavía un elemento poco comprendido, lo que puede generar, en algunos casos, un intento de suprimir esa asignatura en detrimento de otras más “importantes” (Neira, 2018).

Partiendo de este panorama, es importante considerar que la propuesta uruguaya, por ende, se vincula a esa amalgama de discursos y cambios en las perspectivas educativas a niveles internacionales. Es en este sentido que resulta oportuno discutir el establecimiento de dicho currículo por competencias a Uruguay, como se pretende hacer en este artículo, relacionando el extenso debate junto a las perspectivas relacionadas con el campo de la educación física. En vista de todas las cuestiones presentadas, el objetivo del presente artículo es sistematizar las discusiones teóricas sobre la comprensión y organización de la enseñanza básica a partir de las competencias, aportando al análisis del MCN 2023 que propone Uruguay, con énfasis en sus elecciones en el ámbito de la educación física. Para ese fin, presentamos a continuación los caminos metodológicos que sostuvieron estas reflexiones. En seguida, debatimos la llegada de la educación basada en competencias a América Latina. Finalmente, relatamos acerca del MCN, en su análisis más general y también específico acerca de la educación física. A partir de ahí, nos permite recopilar en la conclusión reflexiones sobre el tema investigado.

Metodología

El campo de los estudios de las teorías del currículo involucra el análisis y cuestionamientos de los diseños y prácticas curriculares, además de definir y evaluar la naturaleza y el alcance de posibles propuestas. Sumado a esos puntos de vista, están los textos representativos del campo curricular, importantes para el establecimiento de dicho diálogo.

Para Silva (2005), la teoría es un discurso político, porque tiene intenciones establecidas por determinado grupo social. Según el autor, un discurso sobre el currículo, lo que efectivamente hace es producir una noción de currículo, repleta de afirmaciones, conceptos que

dirigen la atención a ciertos objetivos y no a otros, y que de alguna forma estructuran la mirada del sistema educativo.

Sin embargo, la importancia de entender el currículo como un texto político se suma a un crecimiento explosivo de los estudios culturales (Pinar, 2002). Este cambio, argumenta el autor, no significa el abandono del interés político que caracterizaba a los estudios curriculares, sino una continuación de esos intereses en un modelo que articula, al presente, economía, política y cultura.

Las funciones que cumple un currículo como expresión de un proyecto político y cultural se reflejan a través de sus contenidos, de su organización y de las experiencias de aprendizaje que promueve. En ese sentido, analizar el currículo implica considerar cómo se conciben y materializan las funciones de la escuela en determinado momento histórico y social (Sacristán, 1998). En los estudios del currículo, el trabajo intelectual debe incluir tanto una profundidad teórica como la crítica de lo existente y el debate de alternativas, lo que implica una preocupación simultánea por la comprensión y el cambio (Moreira Barbosa, 2001).

En vista de lo anterior, el camino metodológico trazado en el artículo presenta reflexiones acerca del MCN 2023 en Uruguay, la propuesta en sí misma, las intenciones implicadas, los sujetos que la proponen y alternativas imaginadas para el campo de la educación física. El análisis documental favorece la observación de la maduración o evolución del establecimiento de una política educativa, del análisis de comportamientos y de los conceptos de un grupo, investigada a través de los documentos analizados (Cellard, 2008; Helder, 2006).

Es conveniente diferenciar la investigación documental de la investigación bibliográfica. El elemento diferenciador está en la naturaleza de las fuentes: la investigación bibliográfica se refiere a las aportaciones de distintos autores sobre el tema, mientras que la documental recurre a materiales que aún no han recibido tratamiento analítico, es decir, las fuentes primarias. Sin embargo, en la investigación documental, el trabajo del/a investigador/a requiere un análisis más cuidadoso, ya que los documentos no han sido sometidos previamente a ningún tratamiento científico (Oliveira, 2007).

El recorrido que se presentará involucra análisis documental de los siguientes materiales: el Programa para la Educación Inicial e Primaria de 2008, el acta de la creación de comisión de trabajo para definir perfiles de egreso por parte del Consejo de la Educación Inicial y Primaria de 2014, el Documento Base de Análisis Curricular de los años 2015/2016, los informes del

estado de la educación uruguaya publicados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2021, 2022a, 2022b), los Tramos 1 y 2 y 5 y 6 relacionados a la educación física, el Marco Curricular de Referencia Nacional² (ANEP, 2017) , el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022b) y el acta de su elaboración (ANEP, 2008, 2014, 2015, 2016). Eses materiales se suman a la bibliografía nacional e internacional especializada.

Educación por competencias: un proyecto para América Latina

Contemporáneamente, vivimos en un mundo más conectado y globalizado, con mudanzas estructurales en el papel de los países, nuevas concepciones económicas y profundos cambios sociales. Estas modificaciones se perciben y reconfiguran en distintos ámbitos, y no es diferente en el campo educativo. Según Dussel (2006), la educación ha ocupado un lugar destacado en la agenda de transformación de los países latinoamericanos en las últimas décadas, en un intento de alinear expectativas sociales y estas nuevas demandas.

Es habitual vincular los buenos niveles formativos al éxito en la transformación social. En el caso de América Latina, se ha puesto un gran empeño en el crecimiento y el cambio de los sistemas educativos. Esta remodelación se mostró necesaria porque, entre finales de los años ochenta y principios de los noventa, se extendió por toda la región la preocupación por lo que comúnmente se denominaba la “calidad de la educación”. En ese período, los organismos de financiamiento internacional comenzaron a considerarla el problema central de la educación en los países latinoamericanos, y han postulado que solo profundas reformas educativas serían capaces de cambiar este panorama (Castro, 2007; Vazquez Oliveira, 2015).

Dichas reformas se caracterizaron por importantes cambios estructurales y organizativos en el sistema educativo, que sustituyeron a un modelo o forma de escuela considerado ineficaz frente a las nuevas necesidades de la vida contemporánea (Guzmán, 2005; Viñao Frago, 2002). Así pues, se propuso modernizar la educación, buscando una solución definitiva a los problemas y necesidades que no habían sido superados por modelos educativos anteriores (Castro, 2007). En tal sentido, estos cambios se han producido en casi todos los países. En primer lugar, en la década de 1980, se orientaron a una mayor cobertura de la

² MCRN.

educación y, posteriormente, se ocuparon en parámetros como la calidad y la equidad (Gorostiaga & Tello, 2011; Guzmán, 2005).

Es importante reflexionar que Latinoamérica es muy amplia, y cada país tiene características particulares en relación con la sociedad y la cultura; sin embargo, para los análisis educativos, los rasgos comunes se definen generalmente sobre la base de la desigualdad social y la inestabilidad política, sin olvidar una alineación cada vez más clara con las políticas neoliberales (Díaz-Barriga, 2020). Teniendo en cuenta esas similitudes, esas reformas no se produjeron de forma aislada, sino que formaron parte de una lógica global dirigida por entidades como el Banco Mundial, la UNESCO, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la OCDE, que elaboraron una intervención basada en recomendaciones directas o indirectas dirigidas a los países de la región (Díaz-Barriga, 2020; Garduño, 2010).

Esas reformas se inscriben en un contexto histórico, social, político y económico, y, como todo lo que concierne al currículo, producen valores sociales, lejos de una neutralidad o de un carácter acrítico. Las reformas alineadas con las perspectivas de dichos organismos internacionales reproducen una ideología de la eficiencia, que reduce el aprendizaje a algo observable, verificable y, sobre todo, comparable (Díaz-Barriga, 2020). Esa lógica de eficacia puede comprobarse con el principal instrumento de medición de la educación contemporánea, el PISA, que pretende establecer estándares comunes de lo que serían las necesidades básicas de aprendizaje en todo el planeta (Castro, 2007).

Esa medición de la calidad de la educación desde una realidad objetiva sólo podría pensarse a partir de la producción de una lógica racionalizada, que se realiza desde el concepto de competencias, definidas por la OCDE como indicadores que permiten cuantificar los resultados del aprendizaje. Como ya se ha mencionado, en 1997, ese mismo organismo creó el proyecto de DeSeCo, que, a partir de 2005, especificó las competencias requeridas para la educación³ (Vazquez Oliveira, 2015). En la última década, bajo la influencia de ese modelo de

³ El proyecto DeSeCo establece nueve competencias, organizadas en tres bloques: Categoría 1- Habilidad (ser capaz de) utilizar herramientas de forma interactiva, tanto las físicas como las de las tecnologías de la información y las socioculturales: a) lenguaje, símbolos y textos; b) conocimiento e información; c) tecnologías. Categoría 2 - Capacidad para relacionarse con personas y grupos heterogéneos de diferentes culturas: a) relacionarse bien con los demás; b) cooperar y saber trabajar en equipo; c) saber gestionar y resolver conflictos. Categoría 3- Capacidad para actuar de forma autónoma y responsable: a) saber comprender, decidir y actuar considerando el contexto social amplio; b) ser capaz de organizar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales; c) ser capaz de hacer valer derechos, intereses, límites y necesidades (OCDE, 2005).

competencias, diversos países latinoamericanos han construido sus currículos (ANEP 2017, 2022c, 2022d; Mineduc, 2019; Ministério da Educação, 2018; Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Aunque los documentos internacionales busquen legitimar al discurso de las competencias, Silva Montes (2015), Sacristán (2008) y Garduño (2020) afirman que todavía es un concepto impreciso, tanto en sus características semánticas como en sus delimitaciones en el ámbito educativo. Sacristán (2008) señala que, a pesar de que las definiciones no sean claras, el vocabulario relacionado con las competencias en educación no es nuevo, ya evoca una tradición de planificación, prácticas y experiencias educativas, postulándose como una reacción al aprendizaje tradicional. Ese vocabulario pone de manifiesto que existen nuevas definiciones de conocimiento y razonamiento, por lo tanto, las definiciones tradicionales de conocimiento ya no se consideran útiles ni adecuadas.

Para quienes las defienden, las competencias no son apéndices de un sistema de mercantilización, ya que pueden aplicarse y pensarse desde distintas perspectivas. Desde ese punto de vista, la política curricular basada en el concepto de competencias tiene el propósito de romper con la tradición estrictamente disciplinar, dominante en el siglo XX, y reconocer el fracaso del currículo fragmentado en contenidos disciplinares autónomos, bajo la jurisdicción de un profesional especializado en el área, que persigue sus propios objetivos y realiza evaluaciones específicas de carácter controlador e independiente de otras disciplinas (Chizzoti & Casali, 2012).

Sin embargo, autores como Silva Montes (2015), Sacristán (2008) y Garduño (2020) señalan que ese discurso reproduce dictámenes del mundo empresarial. De esa manera, el mayor esfuerzo en la determinación de las competencias procede de las empresas y los empresarios, y sus definiciones, aunque estén enmascaradas por algunos organismos internacionales, remiten a una tradición fuertemente vinculada a la formación para el mundo laboral.

Si bien no claramente definidas, en síntesis, las competencias representan una forma de identificar los aprendizajes sustantivos y funcionales, que serían eficaces para la vida en sociedad y para el mercado laboral. Al estar fácilmente vinculadas a exámenes y evaluaciones, en el ámbito educativo se entienden como sinónimo de funcionalidad, validez, objetividad y metas a alcanzar (Sacristán, 2008). En un imaginario de progreso — el que impulsa las reformas educativas— la

calidad se considera sinónimo de eficacia, que puede medirse en índices. Por lo tanto, es en torno a ese concepto que se ha construido un discurso global de la educación (Guzmán, 2005).

Si el proyecto está en marcha en toda América Latina, en Uruguay, esas mismas cuestiones también han estado presentes en el debate educativo. Según Dussel (2006) y Bordoli (2020), el país participó fuertemente de reformas educacionales de carácter neoliberal en 1980 y 1990, que llevaron a la redemocratización de la educación, a la elaboración de diagnósticos para los problemas encontrados y, posteriormente, a la implementación de una legislación que operó una auténtica reforma educacional en el país. Esas reformas contaron con el apoyo de evaluaciones externas y la financiación de capital extranjero, basadas en una gestión vertical y autoritaria.

En 2008, período más alineado con agendas progresistas, se aprobó la Nueva Ley de Educación (Ley n. 18437), que buscó fortalecer agendas antes postergadas, además de reforzar la autonomía de los docentes y fortalecer la participación de la comunidad (Bordoli, 2020). Esa nueva legislación ha sido acompañada de un Programa para la Educación Inicial y Primaria⁴, documento normativo creado en 2008 para servir de guía de contenidos a los profesores (ANEP, 2008)

En los últimos años, las autoridades educativas han impulsado un diseño curricular basado en competencias, como se esboza en el MCRN de 2016 (Bordoli, 2020). Sin embargo, según la autora, hasta la publicación del MCN 2023, los profesores operaban en una situación bipolar, utilizando las dos guías curriculares, basadas en lógicas diferentes. A continuación, analizamos el MCN 2023, tal y como anunciamos en el objetivo de este artículo.

El Marco Curricular Nacional 2023

Las cuestiones relacionadas con el conocimiento en el currículo siempre están vinculadas a cuestiones de poder (Apple, 1986; Green, 2017). Un análisis de la implementación del MCN 2023 para la educación básica en Uruguay puede basarse en lo que en él se asume como principios, propósitos o metas. Como práctica de representación y poder, el componente

⁴ Es importante aclarar que en el año de 2008 la educación física ingresa por primera vez como asignatura en el programa escolar.

curricular de la educación física en el MCN 2023 representa, a su vez, la legitimación de saberes elegidos.

Las configuraciones y dinámicas que asume el currículo son producto de las diversas formas en que la educación, los países y demás organizaciones civiles se relacionan entre sí (Cox, 1989). El currículo es una construcción histórica y cultural. Sus significados y características dependen de la forma en que se construyen los usos político-educativos (Palamidessi & Feldman, 2003). Es así que estudiar el currículo —y las herramientas utilizadas para su orientación y gestión— es también investigar las trayectorias de formas institucionalizadas de intervención educativa, señaladas por estrategias de clasificación, control y gobierno propias de cada país (Goodson, 2006). Sumado a lo anterior, es posible afirmar que las cuestiones relacionadas al currículo se asocian a temas como la distribución del poder y del conocimiento, y las tensiones que involucran perspectivas sociales y culturales en la sociedad.

Por esa razón, es importante investigar la trayectoria de elaboración del MCN y sus relaciones internas y externas para comprender sus contenidos y propuestas. A nivel político, es importante señalar que los primeros intentos de desarrollar un nuevo currículo nacieron en el llamado período “progresista”, cuando un gobierno de centro-izquierda (Frente Amplio) llegó al poder (2005-2019), coincidiendo con la llamada “ola rosa” en América Latina (Pereira da Silva, 2018).

En diciembre de 2014, el CEIP creó una comisión de trabajo para definir el perfil del egresado deseado para las escuelas primarias del país. En ese documento se intenta reducir al mínimo el uso de competencias y evaluaciones externas y seguir haciendo hincapié en la enseñanza basada en los contenidos (ANEP, 2014). No obstante, las autoridades políticas y los especialistas en educación ya comenzaban a dar señales de alinearse con los nuevos paradigmas propuestos en las evaluaciones internacionales, al criticar la calidad de la educación uruguaya, sosteniendo que era necesario mejorar y ajustar la educación ante los pobres resultados de las evaluaciones de aprendizaje (Bordoli, 2020).

En 2015 y en 2016 se publicaron las versiones preliminar y definitiva, respectivamente, del Documento Base de Análisis Curricular (ANEP, 2015), en los cuales autoridades políticas, docentes y técnicos de educación elaboraron un perfil de egresado para 3° y 6° años de primaria en diferentes áreas de conocimiento (ANEP, 2016). Ese documento se organizó con el objetivo de evaluar la situación docente y su relación con el perfil esperado del egresado a partir de los

contenidos expresados en el Programa para la Educación Inicial y Primaria (PEIP) de 2008, programa que era la guía de contenidos y directrices para los profesores. Dichas evaluaciones tenían por finalidad examinar sus contenidos y compararlos con los perfiles deseados.

En ese documento evaluativo, según Bordoli (2020), comienzan a surgir críticas a la calidad de la educación uruguaya, sumadas a argumentos sobre la necesidad de mejorar y ajustar la educación en respuesta a los resultados de las evaluaciones de aprendizaje. En un principio, esas críticas, aunque existentes, pretendían no alinearse con las directrices marcadas por organismos internacionales, como las de la OCDE llevadas a cabo por el PISA. Sin embargo, los desacuerdos políticos y discursivos fueron parte constitutiva de ese proceso, que finalmente sacó a la comisión de maestros y maestras de ese comité, dejándolo a cargo de especialistas (Bordoli, 2020). Así, ese documento terminó sirviendo de base y diagnóstico para la elaboración de la primera versión del MCRN, en 2016, lo que significa que, ya en esa ocasión, la pluralidad de voces no fue considerada en la elaboración de ese material.

Para Bordoli (2020), hubo una divergencia de paradigmas en la elaboración de este documento, provocada incluso por los cambios en las directrices políticas nacionales. Inicialmente, los profesores consideraron que el MCRN debía ampliar el documento base de 2008 (ANEP, 2008), ya que este se había elaborado con la participación activa de la comunidad escolar. Mientras tanto, la ANEP contrató a especialistas y acabó generando lo que, en opinión de los profesores, fue una reforma encubierta del currículo. Esa versión, narrada por Bordoli (2020), a partir de entrevistas a docentes que formaron parte de la elaboración de ese material de diagnóstico, no fue corroborada por la administración pública. Además, para asegurar la participación de los docentes en la elaboración del documento, se convocó a Asambleas Técnico-Docentes (ATD) locales y nacionales para compartir los avances en la elaboración del documento y, igualmente, recibir los aportes surgidos del núcleo docente. En síntesis, el documento enfatiza la generación de espacios de participación popular, sin considerar los obstáculos que existieron en ese proceso, narrados por Bordoli (2020). Sumado a lo anterior, disponemos del análisis de la recepción de dichos cambios por parte del colectivo docente. La opinión de los profesores sobre el plan es bastante crítica, ya que consideran que esa nueva organización conduce a un currículo reducido y empobrecido, basado en evaluaciones estandarizadas y con menos autonomía para los profesores (Bordoli, 2020).

Entre la publicación del MCRN y los primeros pasos hacia la publicación del MCN, hubo un cambio en el paradigma político, con el fin de la “ola rosa” y la asunción de un gobierno alineado con la derecha, lo que alteró, a nivel político, el ámbito de construcción del documento. En dicho momento, se publicó por la ANEP un acta de carácter extraordinario, en el que se describen los procesos llevados a cabo por la entidad para la elaboración del documento que será presentado. Según el acta, para la redacción del documento final, la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas mantuvo reuniones con personas de diferentes ámbitos vinculados a la educación, la tecnología, el mundo laboral, el mundo académico y la sociedad (ANEP, 2022a). A partir de esas reuniones se formaron mesas redondas para trabajar los contenidos, la primera con representantes de los partidos políticos, la segunda con representantes del ámbito educativo-académico y después representantes del ámbito social-productivo (ANEP, 2022a).

Según el acta, la ANEP (2022a) ha establecido estos ejes orientadores para la educación en su Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024:

el derecho a la educación de todos, garantizando aprendizajes de calidad y para todo la vida; la centralidad del niño y de los jóvenes a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad; la reducción de la inequidad interna; el fortalecimiento de la profesión docente; la transformación de la institucionalidad educativa; y la evaluación como herramienta continua (p. 2).

En sus primeras definiciones, el documento ya corrobora lo que Vazquez Oliveira (2015) enuncia como sello distintivo de las políticas neoliberales de reforma educativa: la preocupación por el desarrollo de competencias, las políticas inclusivas, la profesionalización docente y la centralidad de las evaluaciones que buscan conocer la calidad y eficacia de la educación.

El MCN, en su versión preliminar, se hizo público el 31 de agosto de 2022, semanas después de la publicación del Acta Extraordinaria. En ese documento, se presenta nuevamente la idea de que su elaboración obedece a la detección de problemas educativos encontrados previamente en el país, siendo los más evidentes la deserción escolar, los altos niveles de no aprobación y las malas condiciones de trabajo para los docentes. (ANEP, 2022b). Es importante mencionar que, aunque el MCN sea una continuación de los cambios estructurales propuestos por el MCRN, existen algunas divergencias en sus definiciones, especialmente en lo que se refiere al significado del término “competencia”.

Aunque en los debates iniciales se intentase mantener cierta distancia frente a los modelos educativos establecidos internacionalmente, la versión final del documento deja clara su filiación y sus antecedentes. En la página 16 se señala que el MCN forma parte del compromiso del país con la propuesta de la ONU en su agenda 2030⁵, especialmente en relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

El MCN parte de una propuesta nueva y reformista para la educación uruguaya, para generar oposición a lo establecido anteriormente. Para hacerlo, utiliza información producida por el INEED entre los años 2019 y 2020 (INEED, 2021, 2022a, 2022b). Si bien el documento señala que se ha avanzado en el acceso a la educación de la población en general, las propuestas han sido insuficientes cuando se trata de mejorar la calidad del aprendizaje y la forma de desarrollar el potencial de cada individuo. Esa presentación del documento, en sí misma, permite una evaluación profunda sobre los significados propuestos en ese currículo; en tanto, consideramos a esos documentos prescriptivos educativos como discursos que operan políticamente para regular las prácticas cotidianas en la escuela (Sacristán, 1998).

Así, es posible notar que la transformación educativa —así nombrada por las propias autoridades— se basa en premisas muy claras que, según Guzmán (2005), se repiten en la elaboración de diversos documentos alrededor de América Latina. En primer lugar, se tiene en cuenta un diagnóstico previo desfavorable de la situación educativa, señalando las deficiencias y la falta de eficacia de las acciones llevadas a cabo. El diagnóstico presentado por el INEED (2021) muestra informaciones que corroboran lo que Dussel (2006) y Guzmán (2005) señalan como preocupaciones de la tercera generación de reformas educativas; ahora, no basta con ampliar la cobertura educativa, sino se debe incrementar la calidad y equidad de la educación. En la secuencia, el diagnóstico apunta que la educación nacional debe estar a la altura de la globalización, responder a las necesidades impuestas por la competitividad internacional y ser capaz de permitir la entrada de los estudiantes en el mundo globalizado. Es a partir de la lógica de las competencias que esas cuestiones pueden ser mejor trabajadas en ámbito escolar.

Volviendo al análisis del documento, la primera mención a las competencias está en la página 17 del MCN. En ese punto del texto, el desarrollo de competencias se relaciona con la

⁵ La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fue propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y adoptada por 193 estados desde finales de 2015, con un amplio debate en el ámbito educativo (Cevallos Estarellas, Lopez, 2019).

mejora de la calidad de vida de los estudiantes. Posteriormente, se describe la reforma curricular como parte central de la transformación educativa del país y, para ello, el enfoque por competencias se convierte en la columna vertebral de esa transformación. En suma, el MCN pretende, desde su marco definitorio, mejorar el aprendizaje, reducir las diferencias, profundizar en la adaptación al siglo XXI y acentuar la idea de que el alumno es el actor central del sistema educativo (ANEP, 2022b). Para ese fin, establece cuatro propósitos centrales: hacer hincapié en la toma de decisiones, permitir la flexibilidad en la enseñanza, poner el énfasis en el aprendizaje y centrarse en las competencias.

Según Sacristán (2008), es necesario analizar el universo semántico implicado en la definición de las competencias, pero a menudo no existe una comprensión precisa de lo que ellas significan. Garduño (2010) puntualiza que el currículo muchas veces no discute ni aclara el concepto de competencia, lo que hace aún más complejo definir y delimitar su significado. A raíz de lo anterior, solo en la página 40 del documento (que contiene 68 páginas en total) se describen con más detalle los sentidos y significados de las competencias en el currículo propuesto. En ese caso, la competencia constituye una alternativa adecuada para asociar el aprendizaje a la vida real, funcionando como una red interconectada de campos de conocimiento a partir de contenidos seleccionados. Sin detallar de dónde procede la definición propuesta, el documento subraya que esa acepción procede del análisis de propuestas de organismos internacionales, autores y organizaciones civiles.

En sus páginas finales, el documento señala que, desde esa perspectiva, ser competente significa actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones de vida complejas. Por consiguiente, las competencias deben tener un carácter holístico e integrado, formando parte del acervo de respuestas y soluciones de los sujetos. También conllevan un componente emocional, vinculado al “querer hacer”, añadiendo, en ese caso, un carácter reflexivo. Además, van más allá del carácter mecánico, llevando a los individuos a reflexionar sobre sus acciones y a trabajar de forma creativa (ANEP, 2022b). De ese modo, las competencias son algo más que un contenido de la educación básica: se convierten en objetivos del desarrollo educativo, es decir, organizan lo que se espera que los alumnos presenten a lo largo de su trayectoria educativa.

Volviendo a las advertencias de Sacristán (2008), es importante hacer notar que, si bien se han presentado algunas definiciones en el documento, no queda claro de dónde se toman y

cómo es posible aplicarlas, de hecho, en el contexto educativo. Para el autor, citado por Garduño (2010), el uso de la idea de competencias a veces se pone solo en un lenguaje educativo ligado a la novedad, a la innovación, sin que tenga significados expresos o que sean comprendidos por la comunidad escolar.

También en el último tercio del documento se presentan las diez competencias que rigen el documento. En el primer eje, pensamiento y comunicación, las competencias son: comunicación y pensamiento creativo, crítico, científico, computacional y metacognitivo. En el segundo eje, relación y acción, las competencias son: intrapersonales, orientadas a la acción, relacionada con los demás y ciudadanía local, global y digital (MCN, 2022).

En ese apartado también encontramos una de las principales características señaladas por los autores que analizan las reformas curriculares contemporáneas: la medición de la eficacia de la reforma y de la enseñanza a través de competencias a partir de evaluaciones e índices, que reducen las diversas y complejas facetas del aprendizaje en algo observable y verificable (Díaz-Barriga, 2020; Guzmán, 2005). El documento sugiere una evaluación formativa, relacionada con los principios orientadores de la propuesta: la inclusión, la centralidad en el estudiante y en el aprendizaje y la evaluación inclusiva. Por lo tanto, describe la finalidad y las estrategias de evaluación más bien indicadas, así como las políticas de seguimiento y evaluación del diseño curricular cada 10 años.

Sumado a lo anterior, disponemos del análisis de la recepción de dichos cambios por parte del colectivo docente. La opinión de los profesores sobre el nuevo plan es bastante crítica, ya que consideran que esa nueva organización conduce a un currículo reducido y empobrecido, basado en evaluaciones estandarizadas y con menos autonomía para los profesores (Bordoli, 2020). Las formas de participación en la implementación de esas modificaciones curriculares suelen ser más de carácter consultivo que auténticamente participativo. Por ejemplo, el documento del Ministerio de Educación destaca desde el principio que se recibieron contribuciones de diversos actores en las políticas educativas nacionales e internacionales, sin detallar niveles o modalidades de discusión para una construcción verdaderamente colectiva del documento (ANEP, 2022b). Bordoli y Conde (2023) resaltan la iniciativa continua por parte de las actuales autoridades educativas en relación con la “reforma integral del currículo”, reflejando claramente una disminución en el papel de la participación docente en la configuración de

políticas educativas, lo que indica una aceptación explícita de las directrices de organismos internacionales.

En este deterioro de los espacios colectivos de enseñanza, se han establecido vías formales y selectivas de consulta con figuras clave en la vida nacional. Al mismo tiempo, se han empleado técnicas de consulta individual, como encuestas en línea dirigidas a docentes, estudiantes y familias (Bordoli; Conde, 2023). Algunas consideraciones desde los colectivos docentes pueden encontrarse en noticias en los diarios en los meses siguientes a la publicación del marco curricular. La Federación Uruguaya de Magisterio (FUM, 2023), reclama una mayor ampliación del tiempo pedagógico y una verdadera “mirada integral”, más allá de los conocimientos básicos que los niños deben adquirir. A su vez, la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) también defiende que la reforma debe ampararse desde lo pedagógico y no desde lo propagandístico. Además, sostiene que la aplicación de los cambios curriculares podría ser catalogada como “improvisación” (La diaria, 2023).

En resumen, en este ítem, presentamos un análisis de las propuestas del nuevo MCN 2023, basado en la educación por competencias. El nuevo plan educacional incluye distintos cambios que han sido y siguen siendo objeto de debate entre los especialistas y la comunidad escolar. El MCN y sus respectivos programas fueron divulgados en la página web de la ANEP y buscan destacar cómo cada disciplina debe incorporar la idea de competencias en sus contenidos y objetivos. O, mejor dicho, cómo cada disciplina debe transformar sus contenidos en competencias, incorporando el nuevo discurso. Es en uno de estos documentos que la educación física será acercada a las definiciones de competencia. El resultado de esta relación será analizado en el próximo ítem.

Educación física y competencias en Uruguay: primeras aproximaciones

Entre los años 2005 y 2019, la educación física (EF) escolar uruguaya experimentó grandes cambios, impulsados por una era de gobierno progresista. En primer lugar, se produjo la universalización de su oferta en todas las escuelas públicas del país, algo que aún no se concebía legalmente hasta 2007. El nuevo programa de secundaria, publicado en 2008, fue también el primero en establecer tres clases semanales de 45 minutos, fijando la carga horaria prevista para la educación física (Dogliotti & Paez, 2022).

El análisis de los planes de EF uruguayos de 1923, 1986, 2005 y 2008 indica que, si bien hay grandes diferencias entre el primero y el último programa, los contenidos siguen presentándose con un criterio desarrollista, tanto desde el campo de la psicología evolutiva como desde la biología. Esto queda claro en los contenidos de los programas (Ruegger et al., 2014). ¿Sería capaz el MCN 2023 de solucionar problemáticas enmarañadas en el campo de la EF desde su establecimiento como disciplina escolar?

Dogliotti y Paez (2022) han analizado la Hoja de Ruta 2021, denominada “Transformación Curricular Integral”, que resume las acciones centrales del nuevo gobierno en las políticas educativas. Según las investigadoras, se dedicaron menos recursos y menos horas a la EF, lo que culminó con una disminución en el número de cupos asignados a los y las docentes en primaria. Además, el documento fue elaborado sin un diálogo previo establecido con los docentes, quienes señalan que desconocen el documento y su contenido (Dogliotti & Paez, 2022), corroborando la información recogida por Bordoli (2020) en relación con las demás asignaturas del currículo en el periodo de producción del MCRN.

Se elaboraron dos documentos especialmente para la EF: “Tramo 1” para los estudiantes de 3, 4 y 5 años y “Tramo 2” para el 1º y 2º año de primaria; “Tramo 5” para los 7º y 8º años; y “Tramo 6” para el 9º año (ANEP, 2022c, 2022d). Los dos documentos que componen el currículo están organizados de manera similar e insertan la EF en el área de desarrollo personal, aportando a una justificación de lo que es esa asignatura según ese marco. En ambos documentos, la EF se describe como una práctica pedagógica relacionada con la enseñanza de conocimientos vinculados al movimiento y al cuerpo. También aparecen palabras

como corporalidad, sentimientos, emociones y vivencias, que serían los componentes necesarios para la construcción de un “ser integral” (ANEP, 2022c).

El área de EF se denomina “educación y conciencia corporal”, “entendiendo a la educación como formadora de sujetos conviviendo en sociedad y la conciencia corporal como construcción de sujetos de derechos” (ANEP, 2022c, p. 1). Para contestar a las necesidades de esta definición, hay que desarrollarse un nuevo enfoque teórico y práctico de la conciencia corporal acompañado de nuevas estrategias pedagógicas. Dogliotti y Paez (2022) señalan que, en los documentos iniciales, esas “nuevas estrategias pedagógicas” se denominaban “recontextualización de la educación física”, un término vago que no dejaba claro cuál sería su significado real. Tales ideas están siempre vinculadas a una propuesta de superación y progreso (Guzmán, 2005), como si añadir el “nuevo” antes de las descripciones hiciera que, en un toque de magia, se resolvieran todos los problemas identificados previamente.

En la página dos se enumeran las competencias particulares de la EF, sin que se especifique el significado de ese concepto. Solo figura la información de que las cuatro competencias específicas de esa disciplina (motriz, corporeidad y entorno, motriz expresiva y cuerpo y pensamiento científico) están vinculadas a las definidas en el MCN y, al mismo tiempo, a los contenidos estructurantes de la propia EF y a los enfoques transversales. Para cada subdivisión, existen descripciones bastante variadas de lo que significaría cada uno de estos términos; para algunos, se utilizan expresiones comunes al ámbito de la EF, como “esquema corporal”, “nociones perceptivas”, “habilidades coordinativas”; para otros, hay algunas descripciones que no forman parte del acervo léxico de la disciplina, como “construcción del conocimiento científico” o “toma de decisiones asertiva”.

A su vez, el documento presenta la definición de competencia motriz, basada en Ruiz Pérez (1995), y no establece ningún diálogo o relación con la idea de prácticas corporales presentadas también en la bibliografía del documento (González & Bracht 2012; González & Fraga, 2012). Es decir, la EF intenta incorporar el discurso de las competencias, olvidándose de definir y marcar su propia especificidad en el documento.

Para cada una de estas competencias se establece una relación con las descritas en el documento básico del MCN. Así, la competencia motriz se relaciona con “Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitivo, Intrapersonal, Relación con los otros, Iniciativa y orientación a la acción”; la competencia corporeidad y su entorno, con

“Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitivo, Pensamiento computacional” (ANEP, 2022c, p. 2), y así sucesivamente. El documento no nos permite comprender cómo se pensaron esas relaciones; por ejemplo: ¿de qué manera piensa el documento de la EF relacionar la corporeidad con el pensamiento computacional?

La idea que se desprende de un análisis más refinado es el intento de impulsar una semántica a un ámbito que, en palabras de Attali y Saint Martin (2020), aún está poco adaptado a los nuevos lenguajes educativos. Esa convergencia hacia una política educativa común no solo se produce a nivel internacional: dentro del propio currículo se intenta homogeneizar el lenguaje de todas las asignaturas, aunque cada una tenga sus propios códigos y lenguajes (Garduño, 2010).

La EF ha sido criticada por sus contenidos incoherentes desde su incorporación como disciplina obligatoria en 2008. Ruegger et al. (2014) señalan que, en aquel momento, se la consideraba responsable del desarrollo de las habilidades motrices y, al mismo tiempo, promotora de la cultura corporal del movimiento, con contenidos de carácter claramente desarrollista, procedentes de los campos de la psicología evolutiva y la biología. Con la publicación del nuevo currículum, llegamos a la conclusión de que la esquizofrenia de la disciplina en el ámbito escolar no ha sido resuelta; de hecho, el pretendido lenguaje universal de competencias solamente fue transpuesto y adaptado.

Los documentos presentan, en secuencia, cuáles son sus contenidos estructurantes, asociando así las competencias —poco concretas hasta ahora— a los elementos que forman parte de la práctica cotidiana de la EF. Es importante notar que, aunque un currículo basado en competencias pretende elaborar una lógica diferente para pensar los contenidos, en este caso, se produce una mezcla entre una visión más tradicional, basada en los contenidos, y una enseñanza basada en competencias, intentando que una se adapte a la otra.

Los contenidos son: conciencia corporal, deporte, gimnasia, juegos y recreación y prácticas expresivas. El texto no explica por qué se eligieron estos contenidos en lugar de otros tradicionales, como las danzas. Por otra parte, tampoco se utilizan referencias bibliográficas que caractericen y definan cada uno de estos contenidos. Como se ha analizado anteriormente, hay algunas referencias al final del documento que no se han abordado en el texto y que contribuyen poco al establecimiento de la especificidad de la EF.

Otro punto de análisis interesante son las directrices metodológicas. En primer lugar, se retoman los principios orientadores que definen el MCN, que son: inclusión, participación,

flexibilidad, integración, pertinencia y enfoque en el estudiante y en el aprendizaje. Así, la tarea metodológica de la EF para poder dialogar con el documento central es pensar cómo sería posible profundizar en la naturaleza del aprendizaje y en su duración. Mientras tanto, el papel del profesor es definir el formato de la enseñanza y la metodología que se adoptará en las clases, permitiendo la participación activa del alumnado (ANEP, 2022b, 2022c).

Se sugiere el uso de metodologías como el estudio de casos, el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje basado en la resolución de problemas. En ese apartado del documento, no se recurre a ninguna literatura que pertenezca al campo de la EF; la mayoría de ellas proviene de autores que trabajan con la implementación de la enseñanza basada en competencias, como Coll (2010). Por ese motivo, la distancia metodológica entre la disciplina y las competencias se hace aún más evidente, ya que no se entrecruzan en ningún momento a lo largo del documento.

El último apartado a analizar, común a ambos documentos específicos de la EF, son las pautas de evaluación. En ese punto, se presentan los procesos de evaluación centrados en competencias, que, en principio, requerirían un cambio en los principios que rigen la EF. Teniendo en cuenta los principios fundamentales del MCN —inclusión, centrado en el alumno y evaluación inclusiva—, la EF debe adaptar su entorno de formación (ANEP, 2022c, 2022d). Sin embargo, la adecuación propuesta en el documento no parte de supuestos conceptuales, sino de un abanico de indicaciones de instrumentos de evaluación que, por sí solos y sin ningún tipo de descripción, no garantizan una evaluación que corrobore tales supuestos. La relación entre esos instrumentos y la EF, que utiliza un lenguaje diferente al de otras asignaturas, sigue sin clarificarse.

En un intento de aclarar la relación entre las competencias y los contenidos que en realidad no está consolidada, los dos documentos presentan tres anexos. El Anexo 1 consiste en una propuesta para trabajar en el espacio de la autonomía curricular, exponiendo los enfoques transversales de la educación física. El Anexo 2 establece las relaciones entre las competencias generales y específicas y los contenidos de la educación física en conexiones con el MCN. En el Anexo 3, figuran orientaciones metodológicas, en las que se presenta una de las estrategias didácticas enumeradas, se explica su concepto, cómo se lo lleva a cabo y qué competencias permiten desarrollarlo, sin establecer ninguna relación con los contenidos de la EF. Los anexos añadidos al documento, una vez más, dejan claras las debilidades de la propuesta y su intento de arreglar lo que no está bien sustentado desde un punto de vista teórico. Para el campo de la

EF, en particular, si ya no había claridad en su objeto específico de enseñanza, sumar al desorden anterior un cambio de paradigma es arriesgarse a perder los avances visualizados en las últimas décadas.

Conclusión

El artículo pretendió presentar y analizar el nuevo Marco Curricular 2023 publicado en Uruguay, haciendo hincapié en lo que respecta a la EF. Es posible suponer que un marco curricular orientado a las competencias debe alinear, además de ellas, metodologías de enseñanza-aprendizaje, prácticas pedagógicas, diferentes contextos y temas contemporáneos. La organización curricular por competencias reivindica otra lógica de funcionamiento de las disciplinas, diferente de los modelos tradicionales. En este contexto de transformación, recurrimos a una primera comprensión de la educación por competencias en América Latina, para luego analizar el MCN en su totalidad, junto al apartado específico de la EF.

En los últimos años, el discurso de las autoridades educativas internacionales ha impulsado un diseño curricular basado en competencias a los países de América Latina, como ocurre en Europa. El discurso es más bien importado que adaptado o debatido en estos países, como también es el caso de Uruguay. La adopción de ese discurso genera debates centrados principalmente en la comunidad educativa especializada, prescindiendo de las voces del profesorado o de otros actores sociales implicados en el ámbito educativo, como demostramos.

El MCN intentó mantener cierta distancia frente a los modelos educativos establecidos internacionalmente, mientras tanto, la versión final del documento enmarca su filiación y sus antecedentes. En el caso de la EF, no parece haber una proposición específica relacionada con la disciplina, sino su inserción tal como se pensaba hace casi dos décadas, ahora asociada al discurso de las competencias. Para Dogliotti y Paez (2022), la centralidad en las habilidades socioemocionales y su estricto significado instrumental terminan por reafirmar el carácter conservador de la asignatura.

A través de este recorrido, entendemos que, a pesar del destacable aporte en el país en las últimas dos décadas, la EF no logra cambiar e independizarse completamente de las características de las corrientes antecesoras, que siguen remanentes para el nuevo documento. Las definiciones específicas, en su mayoría poco precisas o incluso inexistentes, contribuyen

poco al establecimiento de un acercamiento a la propuesta del MCN. No hay, pues, diálogo entre la EF y las competencias, ni presencia de enfoques beneficiosos para la comprensión de los profesores y profesoras en el apartado analizado. Ante las trayectorias narradas y la incomprensión anunciada, es posible que poco contribuya a mejorar el desarrollo de la EF en el país. Se sugiere que las investigaciones venideras, además del análisis de la propuesta actual, puedan indagar la vida cotidiana de las escuelas y la actuación de los profesores ante los nuevos cambios y desafíos.

Documentos analizados:

Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Imprenta Rosgal.

Administración Nacional de Educación Pública. (2014). *Creación de Comisión de trabajo para definir perfiles de egreso. Resolución N° 1, Acta Ext. N° 127*. Archivo del CEIP.

Administración Nacional de Educación Pública (2015). *Documento Base de Análisis Curricular, primer borrador*. ANEP-CEIP.

Administración Nacional de Educación Pública. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular* (3. ed.). ANEP-CEIP.

Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional*. ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública. (2022a). *Acta Extraordinaria n°7, 12 de agosto de 2022*. ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública. (2022b). *Marco Curricular Nacional*. ANEP.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2022c). *Programa Educación Física. Tramo 1 - 3, 4 y 5 años y Tramo 2 - 1° y 2°*. ANEP.
https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2022-11/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica_Tramo%201%20y%202.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2022d). *Programa Educación Física. Tramo 5 - 7º y 8º años y Tramo 6 - 9º y 2º*. ANEP.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20y%20Recreaci%C3%B3n%20%20Tramo%205v2.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Resumen ejecutivo (edición revisada)*. INEED
<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. [Archivo pdf]. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>.

La Diaria. (2023). La FUM considera que la reforma curricular “no resuelve los problemas sustantivos de la educación”, y pide más figuras de apoyo a maestros. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/usuarios/entrar/?article=104246>.

La Diaria. (2023). Fenapes cuestionó “esfuerzo publicitario sin precedentes” de ANEP sobre reforma curricular, cuando debería defenderse pedagógicamente. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/3/fenapes-cuestiono-esfuerzo-publicitario-sin-precedentes-de-anep-sobre-reforma-curricular-cuando-deberia-defenderse-pedagogicamente/>.

Referencias

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal.
- Attali, M.; Saint-Martin, J. (2021). *L'éducation physique de 1945 à nos jours*. Armand Colin.
- Bordoli, E. (2020). Curricular design for competencies in basic education in Uruguay: positions and current debates (2008-2019). *Comparative Education*, 57, 1-16.
- Bordoli, E., & Conde, S. (2023). Avance neoliberal en la educación uruguaya. Los docentes bajo sospecha. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 47-71.
- Bueno Chuchuca, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia*, 32, 93-117. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>
- Castro, E. (2007). *Las reformas educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: El caso de América Latina*. Universidad Central de Chile.
- Cellard, A. (2008) A análise documental. En J. Poupart (Ed.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- Chizzotti, A., & Casali, A. (2012). O paradigma curricular europeu das competências. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 13-30.
- Cox, C. (1989). Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile. *Educação e Realidade*, 14(1), 39-65.
- Díaz-Barriga, A. (2020). Andares curriculares em América Latina. *Revista Enfoques Educativos*, 17, 1-14.
- Dogliotti, P., & Páez, S. (2022). Impactos de la política educativa actual en el área de la educación física. Las vicisitudes de actores, instituciones y definiciones políticas en las marchas y contramarchas de procesos inconclusos. En P. Martinis (Comp.), *El proyecto educativo conservador* (pp. 123-151). Sujetos.
- Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Ponencia Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Chile.

- Garduño, J. M. G. ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. *Revista Perspectivas Educativas*, 3, 251-262.
- González, F., & Bracht, V. (2012). *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Núcleo de Educação Aberta e a Distância/UFES.
- González, F., & Fraga, A. (2012). *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Edelbra.
- Goodson, I. (2006). Procesos socio-históricos del cambio curricular. En A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa - Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 335-350). Granica.
- Gorostiaga, J. M., & Tello, C. G. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 363-388.
- Green, B (2017). Currículo, Política e a Pós-Modernidade: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo. *Currículo sem fronteiras*, 17(3), 501-514.
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(8), 1-12.
- Helder, R. F. (2006). *Como fazer análise documental*. Universidade de Algarve.
- Mineduc. (2019). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_s ite.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Manual de evaluación del desempeño docente y directivos docentes (Guía No. 3)*. MEN.
- Moreira Barbosa, A. F. (2001). Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 73-93.

- Neira, M. G. (2018). Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 215-223.
<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>
- OCDE (2005): La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.
- Palamidessi, M., & Feldman, D. (2003). The development of the curriculum thought in Argentina. En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 109-122). Lawrence Erlbaum.
- Pereira da Silva, F. (2018). O fim da onda rosa e o neogolpismo na América Latina. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, 4(2), 165-178.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artes Médicas.
- Pinar, W. (2002) I am a man: the queer politics of race. *Cultural studies - critical methodologies*, 2(1), 113-130.
- Ruegger, M. C., Torrón, A., Zinola, P. J., & Rodríguez, C. A. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33(2), 405-441.
- Ruiz Pérez, L. (1995). *La competencia motriz*. Gymnos.
- Sacristán, J. G. (1998). *O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática*. Artes Médicas.
- Sacristán, J. G. (Comp.). (2008). *Educar por competências, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Silva, D. (2021). *O ensino de competências no Brasil: o que dizem as teses e dissertações no período de 2015 a 2019* [Tesis de Maestría, Universidade de Passo Fundo].
<http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2163>
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Silva Carreno, W.H., & Mazuera Moreno, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *REDIE - Revista electrónica de investigación educativa*, 21(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412019000100117

Silva Montes, C. (2015). La reforma curricular en competencias: la experiencia en las preparatorias federales por cooperación. *Education Policy Analysis Archives*, 23(1), 1-26.

Vazquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamerica*, 1, 93-124.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Notas

Datos de sumisión:

Sometido a evaluación el 22 de marzo de 2023; revisado el 01 de diciembre de 2023; acepto para publicación el 22 de marzo de 2024.

Autor correspondiente:

Ferreira, Flavia Martinelli - Universidad de la República Uruguay - Udelar, Instituto Superior de Educación Física, Paysandú, 11200, Uruguay.

Contribuciones de la autoría

Ferreira, Flavia Martinelli - Conceptualización (Igual), Curación de datos (Igual), Análisis formal (Igual), Investigación (Igual), Metodología (Igual), Recursos (Igual), Redacción – borrador original (Igual), Redacción – revisión y edición (Igual).

Carqueijeiro de Medeiros, Daniele Cristina - Conceptualización (Igual), Curación de datos (Igual), Análisis formal (Igual), Investigación (Igual), Metodología (Igual), Recursos (Igual), Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición (Igual).

Revisión de texto:

Normalización bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparación y revisión textual en Español:
Camila Pires de Campos Freitas <camilacampos.revisora@gmail.com>

Editores responsables:

Editor Asociado: Raumar Rodríguez Giménez <<https://orcid.org/0000-0001-9643-9314>>

Editor Jefe: Silvio Gallo <<https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>>