



República Oriental
del Uruguay

Administración Nacional
de Educación Pública
Consejo Directivo Central

MEMORIA DE LA GESTIÓN

2000-2004

Febrero 2005

PRESENTACIÓN

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5	
PRIMERA PARTE		
LA GESTIÓN EDUCATIVA		
I. INTRODUCCIÓN.....	9	
II. CARACTERÍSTICAS DE LAS POLÍTICAS DE LA GESTIÓN 2000-2004	11	
III. INNOVACIONES AL SERVICIO DE LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD Y CALIDAD	14	
SEGUNDA PARTE		
LA GESTIÓN INSTITUCIONAL		
I. OPTIMIZACIÓN Y MAYOR CONTROL DE LOS RECURSOS EXISTENTES	78	
II. MODIFICACIÓN DE LA ESTRUCTURA FUNCIONAL DEL CONDICEN	81	
III. ADECUACIÓN, MODERNIZACIÓN Y MODIFICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS Y NORMATIVA DE APLICACIÓN EN LA ANEP	86	
IV. LA POLÍTICA DE CONCURSOS Y LA CAPACITACIÓN DEL PERSONAL DE ANEP	89	
V. OTRAS ACCIONES RELEVANTES DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL	94	
TERCERA PARTE		
EL GASTO EDUCATIVO.....		121
I. INTRODUCCIÓN.....	123	
II. EL GASTO EDUCATIVO EN EL PERIODO 1985-2004	125	
III. EL GASTO EDUCATIVO PERIODO 1995-2004	128	
IV. ANALISIS DE LOS GASTOS DE INVERSION DURANTE EL PERIODO 1995-2004	132	
V. EL GASTO EJECUTADO POR LOS PROGRAMAS CON ENDEUDAMIENTO INTERNACIONAL	134	
VI. ANALISIS DE LA EVOLUCION DE LA ESTRUCTURA DE LAS RETRIBUCIONES 1995-2004.....	134	
VII. A MODO DE RESUMEN.....	136	
CONCLUSIONES.....	137	

PRESENTACIÓN

La Memoria de la Gestión de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) en el período 2000-2004 presenta las líneas de acción ejecutadas, organizadas en tres partes: Gestión Educativa, Gestión Institucional y Gasto Educativo. El cometido esencial de la ANEP es la conducción de los procesos de socialización secundaria de niños y jóvenes. La construcción de los conocimientos fundamentales para el desarrollo de los individuos es un aspecto sustancial en dichos procesos.

En la Primera Parte, Gestión Educativa, se ofrece información directamente relacionada con los cometidos esenciales del Sistema Educativo Nacional. Las líneas de política educativa desarrolladas se analizan desde una doble perspectiva: la de las que se denominan políticas sectoriales, aludiendo a su carácter específico del tramo educativo a las que van dirigidas y la de las que se denominan políticas transversales porque su ejecución abarca a más de uno o a todos los niveles de la educación a cargo de la ANEP. En ambas perspectivas se da cuenta sobre las acciones implementadas, señalando logros y planteando los desafíos pendientes.

En la Segunda Parte, Gestión Institucional, se presenta un panorama de las acciones implementadas desde lo administrativo, lo organizativo y lo normativo, concebido como un entramado para el sostén y desarrollo de las acciones educativas de carácter sistémico.

La Tercera Parte se dedica a describir el Gasto Educativo del período. En esta parte, se describen los recursos económicos que el Estado uruguayo, a través de fondos provenientes de Rentas Generales, Propios, y aquellos correspondientes a los Programas con financiamiento internacional (MECAEP, MEMFOD y PAOF) hicieron posible la ejecución de los de las acciones incluidas en la Gestión Educativa Institucional.

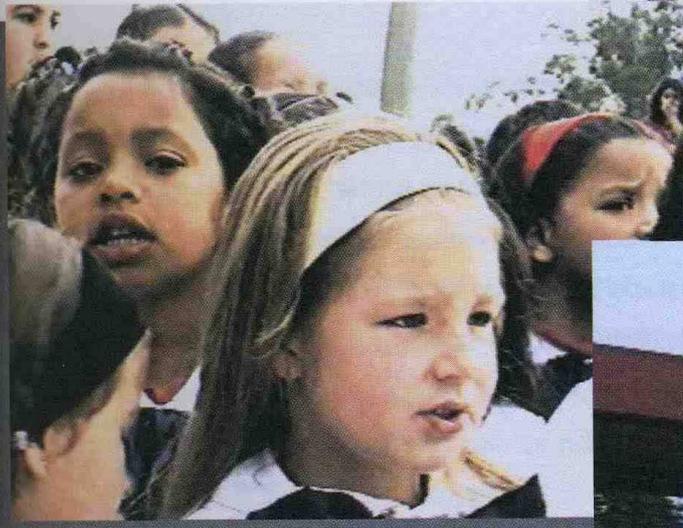
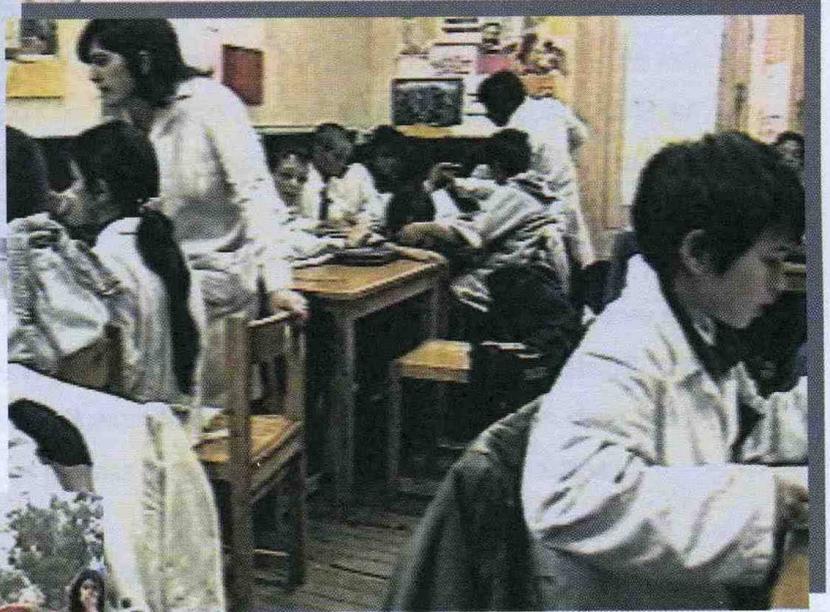
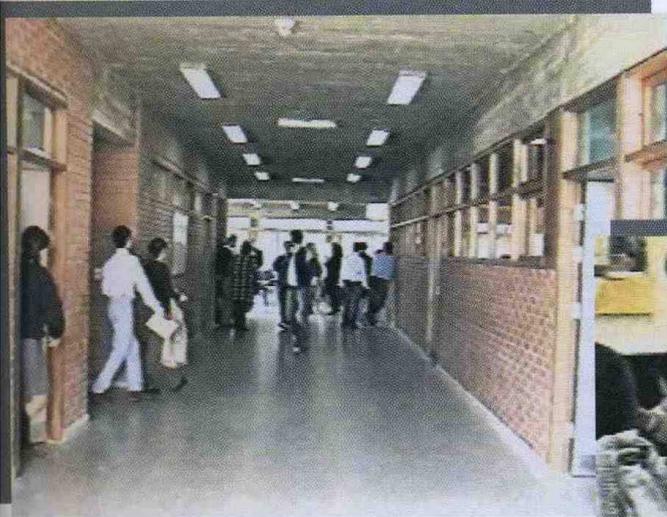
Es nuestra aspiración que esta Memoria se constituya en un punto de referencia, que sirva de base para la tarea de próximas Administraciones en la optimización de una educación cada vez más provechosa y equitativa para los niños y jóvenes uruguayos.

Consejo Directivo Central de la ANEP

Febrero de 2005

PRIMERA PARTE

LA GESTIÓN EDUCATIVA



I. INTRODUCCIÓN

Al comienzo de su gestión, esta Administración expresaba en el Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones elevado al Poder Legislativo a mediados del año 2000:

" En la eficacia, eficiencia y calidad de nuestro sistema educativo lo que está, en realidad , en juego, es el tipo de país que el Uruguay aspira a ser dentro de diez o quince años." ... "...las políticas educativas... deben reflejar una serie de consensos básicos entre los principales actores de la sociedad uruguaya."... "...la política educativa no puede ser concebida como una política estrictamente 'quinquenal' ya que, en especial en períodos de transformación y reforma, uno de los requisitos fundamentales a salvaguardar es el de la continuidad en el rumbo y en los grandes objetivos de mejoramiento del sistema que se han establecido a lo largo de los períodos anteriores."... "... la definición de las políticas educativas, así como en gran medida su propia gestión, son tareas que deben concebirse como actividades esencialmente orientadas hacia el futuro."

En el momento de realizar el balance de lo actuado por esta Administración se está en condiciones de afirmar que la línea trazada al comienzo de la gestión fue seguida en forma coherente y sostenida. La política educativa, y las distintas iniciativas que fueron llevadas adelante en estos últimos cinco años buscaron encuadrarse sistemáticamente en las grandes líneas del pensamiento educativo nacional.

En el Uruguay, después de las propuestas educativas contenidas en el Informe de la CIDE(1963), parcialmente retomadas en los diagnósticos esbozados en los documentos producidos por CEPAL, en la primera mitad de la década de los años 90, las distintas administraciones comenzaron a impulsar una serie de transformaciones educativas de trascendencia. Sobre la base del diagnóstico presentado en el Informe de CEPAL en 1995 se comenzó a impulsar una serie de transformaciones educativas que se siguen desarrollando. La gestión de esta Administración se enmarca en la continuidad de las ideas educativas desarrolladas a partir de la propuesta de la CIDE y ha impulsado políticas, en muchos casos innovadoras, pero consistentes con las reformas impulsadas desde hace más de una década por las anteriores Administraciones educativas.

Los instrumentos desplegados a partir de entonces han procurado, consecuentemente, incrementar la equidad, la eficiencia y la calidad de la educación pública. Al igual que en los períodos anteriores la tarea de conducción y liderazgo siguió recayendo en manos del Estado a través de las políticas desarrolladas por esta Administración.

La **gratuidad**, la **laicidad** y la **obligatoriedad** de la educación han sido, son y seguirán siendo valores fundamentales para el sistema educativo nacional y, más allá de él, para el sistema político y para la convivencia democrática que ha caracterizado desde hace un siglo a nuestro país.

Sin embargo no es menos cierto que las transformaciones económicas, sociales y culturales que se han ido imponiendo en la sociedad uruguaya y en el mundo actual, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, indican que esos tres grandes valores tradicionales de la educación uruguaya demandan resignificación y adaptación ante los nuevos desafíos planteados por las sociedades contemporáneas. Cuando a finales del siglo XIX, el Uruguay impulsó la educación pública sobre la base de la gratuidad, de la laicidad y la obligatoriedad, uno de los principales objetivos era la búsqueda de un sistema educativo que garantizase, entre otras cosas, equidad y calidad para el mayor número de niños posible. Hoy, a inicios del siglo XXI, para asegurar la ecuación de **calidad/equidad**, no alcanza con proporcionar enseñanza gratuita, laica y obligatoria. A estos principios es necesario integrar nuevas ideas básicas para que la política educativa tenga la capacidad de seguir asegurando la calidad con equidad. Así por ejemplo, la sociedad actual requiere una oferta educativa bastante más amplia en sus contenidos, de mayor extensión en la vida de los ciudadanos. Igualmente, un sistema educativo adecuado a las sociedades contemporáneas debe estar abierto a la sociedad, a las transformaciones cada vez más rápidas del conocimiento así como a la influencia e intercambio cultural con los sistemas educativos de la región y del mundo. En otras palabras, en la actualidad una sociedad justa y fuertemente cohesionada requiere que su sistema educativo asegure la ecuación calidad con equidad, yendo más allá de la invocación de los principios varelianos.

Una sociedad justa y fuertemente cohesionada requiere que el sistema educativo asegure la ecuación calidad con equidad en el servicio esencial que provee.

Para ello es preciso que:

- ✓ La escolarización obligatoria se extienda al menos **once años** a partir de los 4 años de edad;
- ✓ el sistema educativo garantice la **igualdad de oportunidades** para todos los niños y jóvenes, al tiempo de dar cuenta de las diferencias sociales y culturales de una población cada vez más diversa
- ✓ la educación se conciba como un proceso **integral** de adquisición de conocimientos, destrezas y valores que favorezca el desempeño de los niños y jóvenes en los ámbitos de la vida personal, familiar, social, ciudadana y profesional.
- ✓ las Instituciones educativas sean capaces de responder a las **demandas nacionales e internacionales** que requieren del manejo fluido y eficiente, tanto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, como del de lenguas extranjeras de uso universal;
- ✓ el conocimiento educativo se construya sistemáticamente a partir de la investigación .
- ✓ la formación inicial y permanente de los docentes orientada hacia el logro de niveles de excelencia

- ✓ las organizaciones educativas implementen proyectos pedagógicos(institucionales) que respondan también a las peculiaridades de las comunidades locales.
- ✓ Se optimicen la supervisión y el monitoreo del sistema educativo

II. CARACTERÍSTICAS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA GESTIÓN 2000-2004

En el Cuadro 1 se sintetizan las prioridades atendidas por la ANEP desde la década de los 90 en adelante. Estas prioridades se presentan en dos tablas diferenciadas correspondiendo cada una de ellas al sub-período 1995-2000 y 2000-2004 respectivamente. Estos dos cuadros son de carácter acumulativo, es decir, que en el segundo de ellos (2000-2004) se incluyen únicamente las nuevas líneas de acción, las que se incorporan a las ya iniciadas en el sub-período anterior.

CUADRO 1
1.A. Prioridades atendidas en la línea de la equidad (1995-2000)

Nivel educativo	Equidad social Cobertura	Calidad Educativa		Gestión de los centro
		Recursos y estrategias	Formación y capacitación docente	
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de Jardines y aulas. - Expansión de la cobertura de 4 años. - Obligatoriedad escolarización para 5 años. - Equipamiento de materiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevo currículo 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación directores y maestros 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de Jardines Infantes de Ciclo Inicial
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de edificios y aulas de ETC. - Programa "Todos los niños pueden aprender". - Extensión de Escuela de Tiempo Completo - Programa de alimentación escolar. - Equipamiento de materiales y libros 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa "Todos los niños pueden aprender". - Experiencia de Áreas Integradas. - Sistema de producción y distribución de textos y guías. - Evaluación nacional de aprendizajes - Programa de fortalecimiento vínculo escuela- familia-comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación de maestros. Directores e inspectores de ETC y de práctica. - Concursos para cargos de maestros directores e inspectores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos de Mejora Educativa. - Devolución de resultados de evaluación de aprendizajes - Establecimiento de horas de coordinación para escuelas de contexto cultural crítico y en escuelas con la experiencia de Áreas Integradas.
Educación Media (Ciclo Básico)	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de edificios. - Extensión horaria. - Educación rural (7mo. 8vo. y 9no.) - Equipamiento de aulas de informática 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza por Áreas: Plan 1996. - Sistema de producción y distribución de textos y guías. - Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) - Evaluación nacional de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de capacitación para profesores, directores e inspectores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos de centro. - Regionalización de inspecciones. - Establecimiento de horas de coordinación
Educación Media Superior (Bachillerato Tecnológ.)	<ul style="list-style-type: none"> - Extensión edilicia. - Equipamiento informático 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa para Bachilleratos Tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de capacitación para directores e inspectores 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos de centros
Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Inversión edilicia. - Regionalización de la formación de profesores. - Sistemas de becas (completas y parciales) - Equipamiento de aulas informáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de formación de profesores para los Centros Regionales. - Reformulación del Plan de formación de Maestros - Distribución de libros y materiales de laboratorio 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de formación de formadores. - Cursos para Directores de Formación Docente. - Concursos de directores y secretarios de formación docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos de centro - Creación de Centros Regionales de Formación de Profesores (CERPs.)

Fuente: Scaffo, Sonia Ponencia Foro OEI-ANEP, Buenos Aires, Argentina.

1.B. Prioridades atendidas en la línea de la equidad. (2000-2004)

Nivel educativo	Equidad social Cobertura	Calidad Educativa		Gestión de los centros
		Recursos y estrategias	Formación y capacitación docente	
Inicial	- universalización nivel 5 años			
Inicial-Primaria	- Experiencia piloto de escuelas con ciclo inicial	- Ciclo de educación inicial: 4 ,5, 1ero y 2do escolar. - Sistema de producción y distribución de guías, libros, documentos de trabajos	- Capacitación de maestros y directores.	
Primaria	- Extensión de ETC con incorporación de programas complementarios	- Experiencia de bilingüismo (inglés, portugués), ETC. - Proyecto ITEEA (introducción de tecnologías educativas en el aula de ETC y escuelas rurales. - Programa de recreación ETC. - Programas de conectividad (Acceso gratuito a Internet en escuelas). - Experiencia pedagógica en Educación en Valores. - Propuesta de mejora de los aprendizajes en primer y segundo años (focalizada en escuelas con alto índice de repetición)	-Capacitación de maestros. Directores e inspectores en programa de mejoramiento de la enseñanza de Matemática. -Capacitación de maestros y directores en los nuevos programas de ETC (bilingüismo y tecnologías en el aula)	-Proyectos de Mejoramiento Educativo en Inclusión, Medio Ambiente, y de usos de tecnologías de información y comunicación en el aula. - Proyectos pedagógicos. - Construcción del Monitor Educativo.
Educación Media Ciclo Básico	- Extensión Plan 96 en Educación Secundaria	- Ajustes programáticos al Plan 1996 - Experiencia de Educación en valores. - Proyectos con estrategias pedagógicas para la retención (en liceos y escuelas técnicas). - Conectividad en los centros (acceso gratuito a Internet)	- Capacitación de profesores en mejoramiento de enseñanza de Matemática, y para los ajustes programáticos del Plan 96 - Cursos de capacitación y concurso para Inspectores de Educación Media. - Concurso de profesores interinos de Educación Media	- Construcción de una guía de autoevaluación de centros. - Proyectos sociales de centro. - Proyectos de estrategias pedagógicas para la retención escolar! - Sistema de Secretarías informatizadas SECLI
Educación Media Superior	- Extensión edilicia. -Equipamiento informático,de libros y materiales	-Transformación de la Educación Media Superior: nuevo plan. Experiencia piloto -Espacios y recursos multimediales para el aprendizaje -Ingreso al Programa de evaluación PISA. -Evaluación de los bachilleratos. -Conectividad en los centros (Acceso gratuito a Internet)	-Capacitación de profesores y directores para la transformación de la Educación Media Superior	-Sistemas de Secretarías Informatizadas. (SECLI) -Creación del cargo de Coordinadores pedagógicos - Horas de coordinación
Formación Docente		- Estudios sobre la formación docente. - Elaboración de un nuevo plan de Formación de Maestros. - Ajustes curriculares al plan de formación de profesores. - Sistemas de créditos académicos. - Experiencias de formación a distancia con empleo de tecnologías de formación y comunicación. - Conectividad en los centros (c/ acceso gratuito a Internet)	- Plan de titulación a distancia de profesores en servicio - Modalidad semipresencial de Formación Inicial de Profesores. - Capacitación de profesores de los Institutos de formación de maestros (Matemática, lengua, Ciencias de la Naturaleza e Investigación Educativa)	

Fuente: *Ibidem*.

III. INNOVACIONES AL SERVICIO DE LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD Y CALIDAD

Durante el quinquenio 2000-2004, la Administración de la Educación Pública uruguaya ha recurrido a una serie de innovaciones de importancia a los efectos de consolidar e impulsar las políticas de equidad y calidad; ha continuado en dos grandes líneas: aquellas sido orientadas hacia cada uno de los distintos niveles del sistema educativo -(educación primaria, educación media y formación docente)- que llamaremos "sectoriales"; aquellas concebidas para atravesar el sistema en su conjunto que llamaremos "transversales".

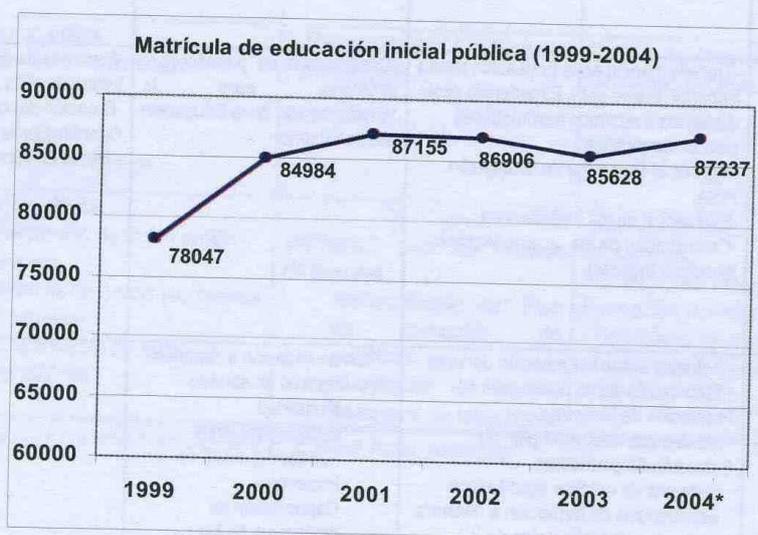
III.A. LAS INNOVACIONES EN LAS POLITICAS "SECTORIALES"

III.A 1. LA EDUCACION PRIMARIA: NIVEL INICIAL

✓ Matrícula , cobertura y asistencia

En este período se consolidó un proceso que encuentra su origen en la segunda mitad de la década de los años noventa: el incremento radical de la cobertura de los niños de cuatro y cinco años en el sistema educativo público nacional. Este incremento en la matrícula de la educación inicial se estabiliza a partir del año 2002, luego de lograr un crecimiento de más de 9.000 alumnos entre 1999 y 2001¹.

Gráfico 1



Fuente: Departamento de Estadística Educativa del C.E.P.

* Los datos son a diciembre de cada año, excepto el año 2004 cuyo dato corresponde a inicios de año.

Aunque también está presente en el tramo de los 4 años, el aumento de la cobertura es particularmente significativo en los 5 años, edad para la que se está muy próximo a la universalización de la educación inicial (en una década se pasó de una asistencia cercana al 75% en 1991, a una que se ubica en el

¹ Debe tenerse en cuenta que la matrícula del año 2004 corresponde a inicios de año (registro de abril), en tanto la del resto de los años corresponde a finales de año (registro de diciembre).

entorno del 93% en el 2003). Este hecho permitió que, en el año 2002, esta Administración impulsase la reglamentación de la obligatoriedad de la asistencia al nivel 5 de educación inicial.

Cuadro 2

Porcentaje de niños de 4 y 5 años de edad que asisten a un establecimiento educativo (país urbano)

	1999	2000	2001	2002	2003
4 y 5 años	79,0	81,2	81,9	81,4	83,7
4 años	68,7	70,9	71,9	73,1	73,9
5 años	90,5	90,5	91,9	90,0	93,1

Fuente: Elaboración en base a la ECH- INE.

Este período se caracteriza por la consolidación del liderazgo del sistema público en la cobertura y la asistencia de los niños a educación inicial. A modo de ejemplo, en el año 2002, 8 de cada 10 niños de 3 a 5 años que asistían a educación inicial lo hacían en el subsistema público, en tanto en el año 1991 la cantidad era de 5 cada 10 niños. El crecimiento de la cobertura de la matrícula de educación inicial por el subsistema público es de carácter netamente "progresivo" ², en la medida en que es éste el que cubre prácticamente la totalidad de los niños pertenecientes a los hogares en los quintiles de ingreso más bajos por lo que la enorme mayoría del crecimiento de matrícula pública en educación inicial es perteneciente a sectores sociales desfavorecidos.

Cuadro 3

Porcentaje de niños de 4 y 5 años que asisten a un establecimiento educativo por trimestre, según nivel socioeconómico del hogar en el que residen. Año 2001 y 2002. (país urbano)

Nivel socioeconómico de los hogares con niños de 4 y 5 años	Trimestres de los años 2001 y 2002		
	Marzo – Mayo	Junio – Agosto	Setiembre - Noviembre
Total de niños de 4 y 5 años	87.5	85.2	76.4
Niños en el 40% de hogares más pobres	81.5	79.3	67.9
Niños en el 40% de hogares más ricos	95.4	94.0	93.0

Fuente: Elaboración en base a la ECH-INE.

Los estudios realizados tanto internacionalmente como en nuestro medio indican claramente que la asistencia a la Educación Inicial presenta efectos positivos en la trayectoria educativa en el ciclo primario (p.ej. menores índices de repetición). Al mismo tiempo, los estudios indican, aunque con menor claridad, que cuanto más temprana es la incorporación a la educación inicial, más marcado es dicho efecto por lo que será necesario que la educación pública del país considere en el futuro plantearse el objetivo de la universalización de la cobertura para niños de 3 años.

Cuadro 4
Porcentaje de asistentes a educación primaria con extraedad por asistencia a educación inicial según nivel socioeconómico del hogar en donde residen. 2001. Uruguay Urbano

Nivel socioeconómico de los hogares con niños en educación primaria	Tiempo de asistencia a educación inicial				
	Total	No asistió	Asistió 1 año	Asistió 2 años	Asistió 3 o + años
Total de niños en educación primaria	13.1	28.8	16.8	9.7	4.3
Niños en el 40% de hogares más pobres	18.4	33.8	19.2	13.3	9.4
Niños en el 40% de hogares más ricos	6.8	17.4	11.0	6.2	2.2

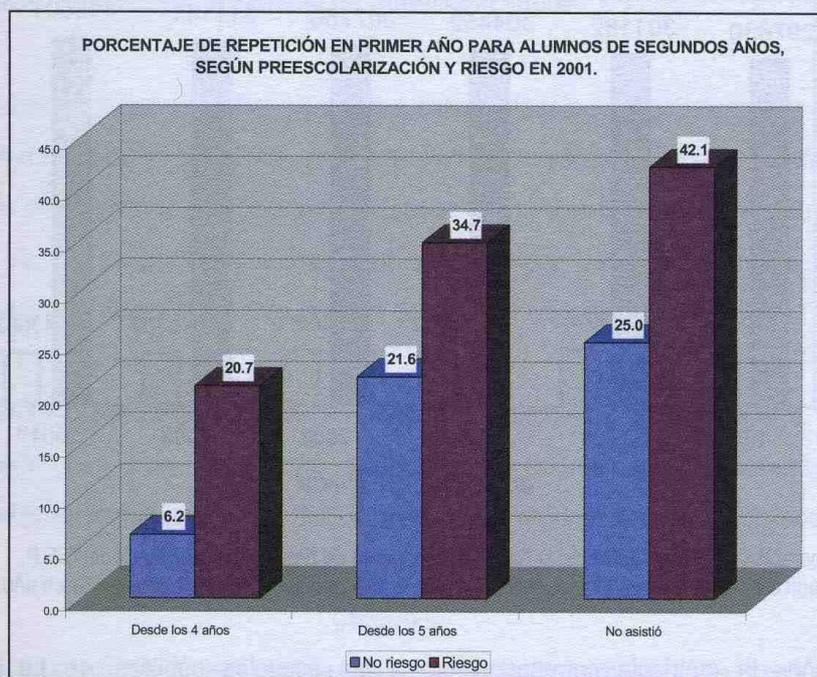
Fuente: Elaboración en base a la ECH- INE.

Dado que en gran parte de los años ochenta e inicios de los noventa el ingreso a la educación inicial se encontraba liderado por el sector privado, el mismo presentaba un fuerte sesgo hacia los estratos sociales privilegiados, agregando ventajas a los niños de hogares en mejor situación socioeconómica. El esfuerzo de los últimos años ha permitido revertir la tendencia regresiva de la educación inicial y alcanzar, de hecho, importantes niveles de equidad. En el año 2002 casi un 60% de los niños de entre tres y cinco años de los hogares más pobres (quintiles de ingreso 1 y 2) ya asistían a un centro de enseñanza, en tanto en el grupo de niños de hogares más ricos (el 40% de mayores ingresos) lo hacía el 80%. A fin de poder establecer una comparación que sirva de referencia, es interesante tener en cuenta que estas mismas cifras, en 1991, eran 40% y 74% respectivamente.

Los avances logrados en educación inicial llevan a que se haya ingresado en una fase más compleja de la consolidación y expansión de la cobertura. Como pudo observarse en los datos relativos a cobertura por quintiles de ingreso, aún persisten problemas de asistencia en los niños de los hogares más desfavorecidos. Estos niños representan, muy probablemente, el núcleo duro de la pobreza. No se está, en este caso, ante un problema de oferta accesible, sino muy probablemente ante un problema de insuficiente formación de demanda. Allí donde el problema sea efectivamente de oferta, pequeñas inversiones y reasignaciones de recursos podrían suplir el problema de no asistencia. De hecho el CEP ha procedido así durante el período 2000-2004. Más complejo es atacar el problema de la formación de demanda. El hecho que una altísima parte de los alumnos que asisten a educación inicial acceda también a servicio de comedor constituye un elemento positivo para favorecer la formación de la demanda. El vínculo de la escuela con la comunidad, con los padres y la distribución de información a nivel local previa a las fechas de matriculación parecen ser alternativas que algunos estudios resaltan como positivas, de la misma forma que el seguimiento sistemático de los niños con alta tasas de inasistencia.

Los importantes logros en matriculación y cobertura se moderan a la hora de considerar la asiduidad de la asistencia a la educación inicial. La información proveniente de estudios realizados por el Organismo en forma coincidente con la encuesta de hogares, muestran un desgranamiento importante de la matrícula a lo largo del año y una tendencia a una moderada la asistencia en los niños de los contextos y condiciones sociales más desfavorables. Según la encuesta de hogares del INE, en los años 2001 y 2002, mientras que la asistencia en el primer trimestre del año lectivo alcanzaba el 87.5%, en el último se reducía a 76.4%. La parte más significativa de esta disminución está, básicamente, en niños pertenecientes a los estratos sociales más desfavorecidos.

Gráfico 2



Fuente: Gerencia de Investigación y Evaluación de ANEP

Estos hallazgos que documentan el impacto positivo de la educación inicial, deben ser leídos a la luz de estudios adicionales que muestran que dicho impacto se debilita cuando la asistencia al ciclo inicial comienza a los 5 años. Este debilitamiento aparecería como particularmente significativo entre los niños de contextos sociales carenciados. Es por ello que esta Administración, una vez logrados los objetivos relativos al ingreso de los niños de 5 años, está culminando su gestión centralizando esfuerzos para incorporar los niños de 4 años que todavía no "aparecen" en el sistema.

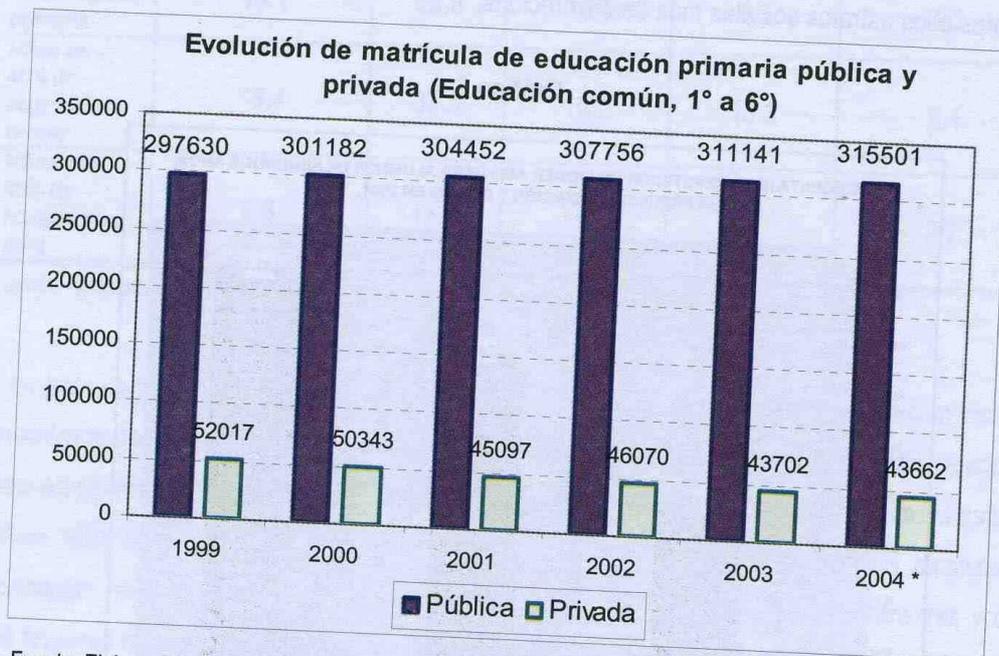
III.A.2. EDUCACION PRIMARIA (1° a 6° Año)

✓ Cobertura, acceso y egreso

La educación primaria uruguaya, en sus niveles de primero a sexto, se caracteriza por niveles de cobertura, acceso y egreso de corte universal. Su nivel de cobertura se verifica desde hace varias

décadas y no se han constatado fluctuaciones significativas en el transcurso de los últimos años. También las tasas de egreso de la educación primaria son universales, aunque en muchos casos dicho egreso se produce a edades superiores a lo esperable. La matrícula en educación primaria común ha crecido muy lenta pero sistemáticamente entre el 2000 y el 2004, oscilando la matrícula total, en los últimos años, entre 350 mil y 359 mil alumnos.

Gráfico 3



Fuente: Elaboración a partir de datos del D.E.E. (Departamento de Estadística Educativa) del C.E.P.
 * Los datos son a diciembre de cada año, excepto el año 2004 cuyo dato corresponde a inicios de año.

En los últimos años la matrícula correspondiente a las escuelas públicas, se ha incrementado notoriamente.. En 2004, casi el 88% de los niños matriculados en educación primaria concurre al sistema público, proporción que ha crecido en forma constante desde 1993 y en forma muy marcada desde el año 2001. En el año 2004, los alumnos correspondientes a escuelas públicas se sitúan en 315 mil, mientras que el sistema privado cubre a 44 mil niños. El siguiente cuadro muestra el incremento del peso relativo de la matrícula pública en los últimos años.

Cuadro 5**Porcentaje de matrícula de educación primaria común (1° a 6°) según forma de administración**

	1999	2000	2001	2002	2003	2004*
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Pública	85.1	85.7	87.1	87.0	87.7	87.8
Privada	14.9	14.3	12.9	13.0	12.3	12.2

Fuente: Elaboración en base a datos del D.E.E. (Departamento de Estadística Educativa) del C.E.P.

* Los datos son a diciembre de cada año, excepto el año 2004 cuyo dato corresponde a inicios de año.

✓ **La educación pública como sistema de protección social**

Además de su función principal educativa, el sistema escolar desempeña un importante rol asistencial, articulando una red de protección social que atiende a la infancia carenciada del país. Durante la crisis del año 2002, la oferta del Programa de Alimentación Escolar se incrementó fuertemente tanto en cantidad como en calidad de las prestaciones alimentarias ofrecidas por Educación Primaria (ver Acciones Relativas a la alimentación de los niños y los jóvenes del sistema educativo)

Así, hoy nueve de cada diez escuelas públicas brindan complementación nutricional a los niños que asisten al establecimiento. Este sistema ha actuado como un mecanismo altamente eficaz para amortiguar los efectos de la crisis social que el país ha sufrido a inicio de la presente década.

Cuadro 6**Porcentaje de escuelas urbanas según existencia de servicio de comedor o de "copa de leche" por categoría de escuela. Año 2003**

Categoría de la Escuela	Porcentaje de escuelas		
	Que tienen comedor	Que tienen comedor, "copa de leche" o ambos	De contexto desfavorable o muy desfavorable que tienen comedor
Urbana Común	84.0	91.6	94.8
CSCC	97.9	100.0	98.6
Tiempo Completo	100.0	100.0	100.0
Práctica	65.7	78.4	90.6
Total	85.7	92.2	96.1

Fuente: Monitor educativo 2003, Programa de Evaluación de la Gestión Educativa de la Gerencia de Investigación y Evaluación - Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa/CODICEN.

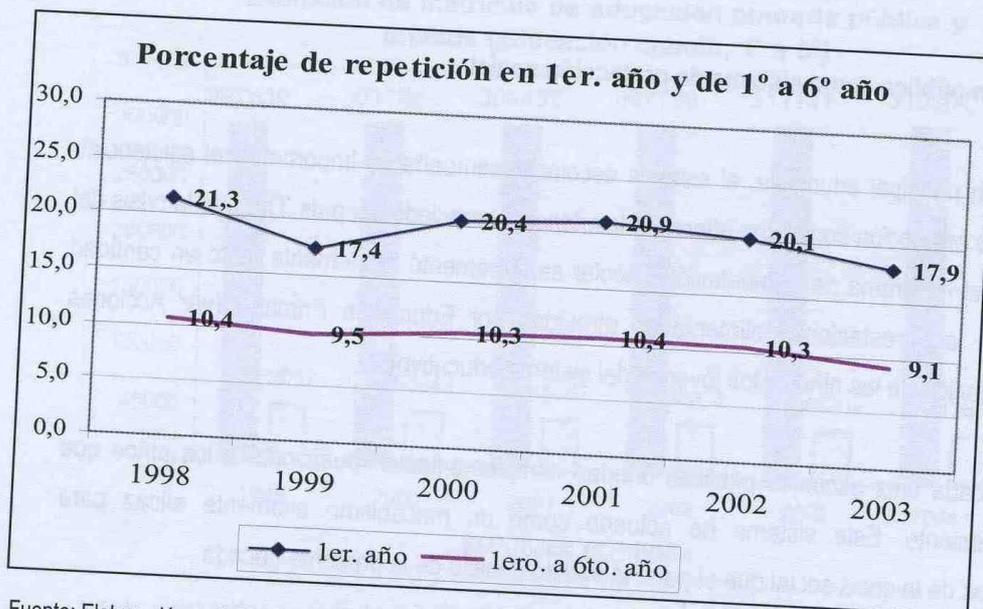
✓ **Extraedad y repetición**

Tradicionalmente en nuestro país, las tasas de egreso prácticamente universales del sistema de educación primaria no garantizan por sí mismas que dicho egreso se registre en tiempo. En otras palabras, prácticamente la totalidad de los niños que ingresan a primer año de escuela, egresan algún día

de sexto año. Pero no todos los niños lo hacen en los 6 años en los que está concebido el ciclo, ya que una porción importante repite algún grado durante su vida escolar.

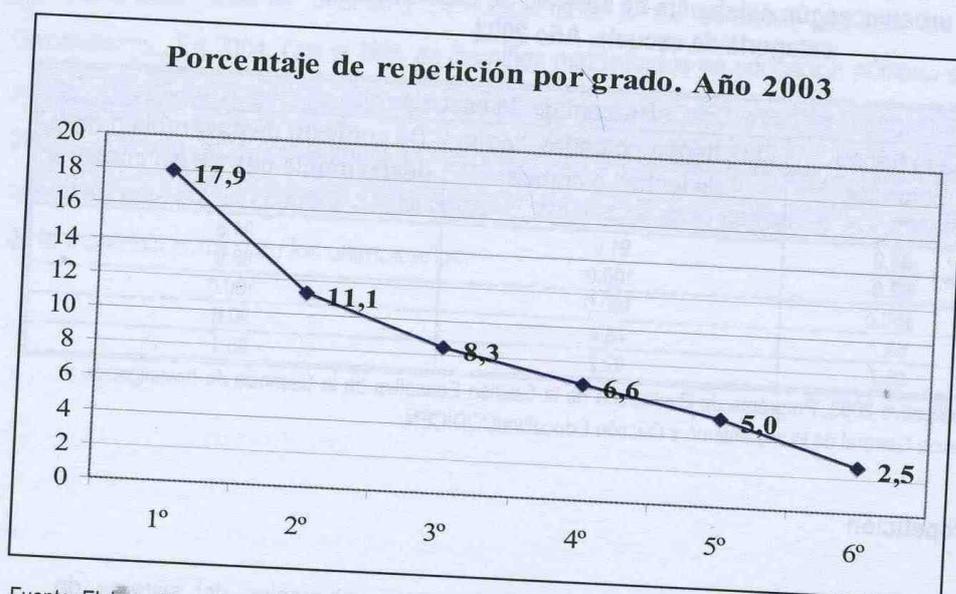
En los últimos años, la repetición de primero a sexto grado se ha ubicado entorno al 10%. La estructura de la repetición por grado muestra una concentración en los dos primeros grados (especialmente en primero donde se ubica entre un 17% y un 21%). En el año 2003 el número de repetidores en las escuelas públicas fue de 28 mil alumnos, siendo el primer grado el que contribuye con el mayor número (un 39%) de repetidores.

Gráfico 4



Fuente: Elaboración en base a datos del D.E.E. (Departamento de Estadística Educativa) del C.E.P.

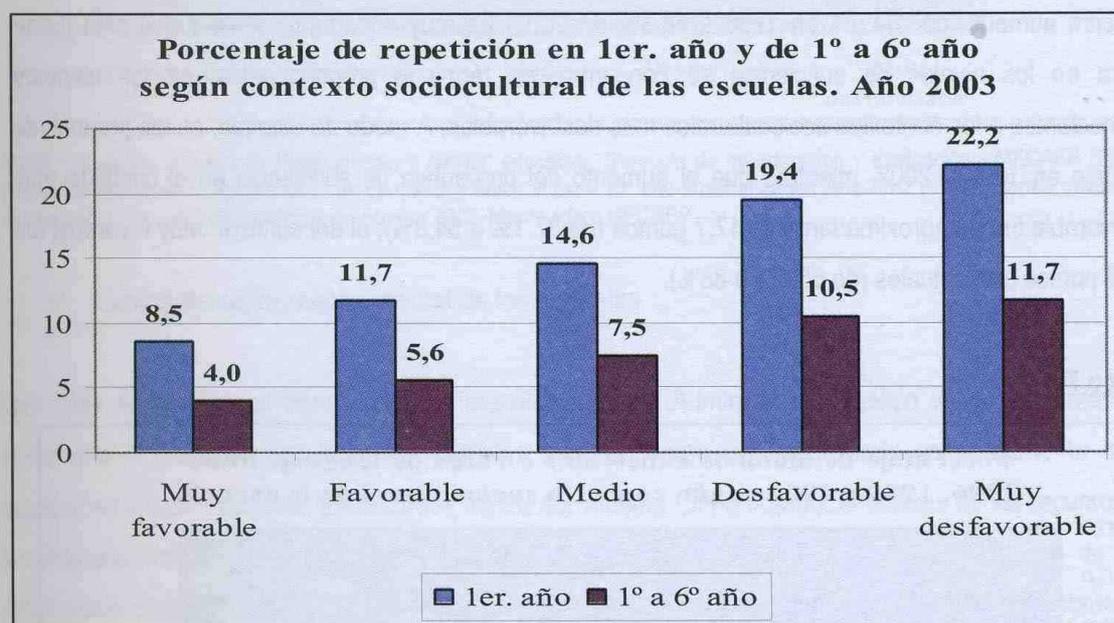
Gráfico 5



Fuente: Elaboración en base a datos del D.E.E. (Departamento de Estadística Educativa) del C.E.P.

Los logros actuales proyectan para los próximos años el esfuerzo de la Administración Nacional de la Educación Pública orientada hacia el abatimiento de la repetición y la extraedad. Este desafío adquiere una mayor relevancia cuando se integra al análisis la dimensión de la equidad, ya que la distribución de la repetición es de carácter "regresivo"³. En efecto, durante el año 2003, mientras que la repetición total se ubicaba en 9.1%, la repetición en las escuelas de contexto muy desfavorable es del 11.7%, al tiempo que esta cifra en las de contexto sociocultural muy favorable se reduce al 4%. Esta brecha es similar al considerar los grados que concentran los mayores niveles de repetición y, en particular, primer año. Para el año 2003, la repetición en primer año asciende a 22.2% en escuelas de contexto muy desfavorable y a 8.5% en las de contexto muy favorable.

Gráfico 6



Fuente: Elaboración en base a datos del D.E.E. (Departamento de Estadística Educativa) del C.E.P y Monitor educativo 2003, Programa de Evaluación de la Gestión Educativa de la Gerencia de Investigación y Evaluación - Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa/CODICEN.

En la línea de acción para revertir esta situación se inscribe el Programa para la mejora de los Aprendizajes, articulado entre el Consejo Directivo Central y el Consejo de Educación Primaria, focalizado en su primera etapa en las 30 escuelas que detectan el mayor número de repetidores en primer año. Dicho programa atiende, en forma simultánea, diferentes aspectos con respecto a prácticas de enseñanza y evaluación, seguimiento de los estudiantes, requisitos en la provisión de los maestros a cargo de los primeros años, atención de equipos de apoyo entre otros. De igual manera se ha buscado avanzar en la concepción de ciclos de escolarización para la educación primaria

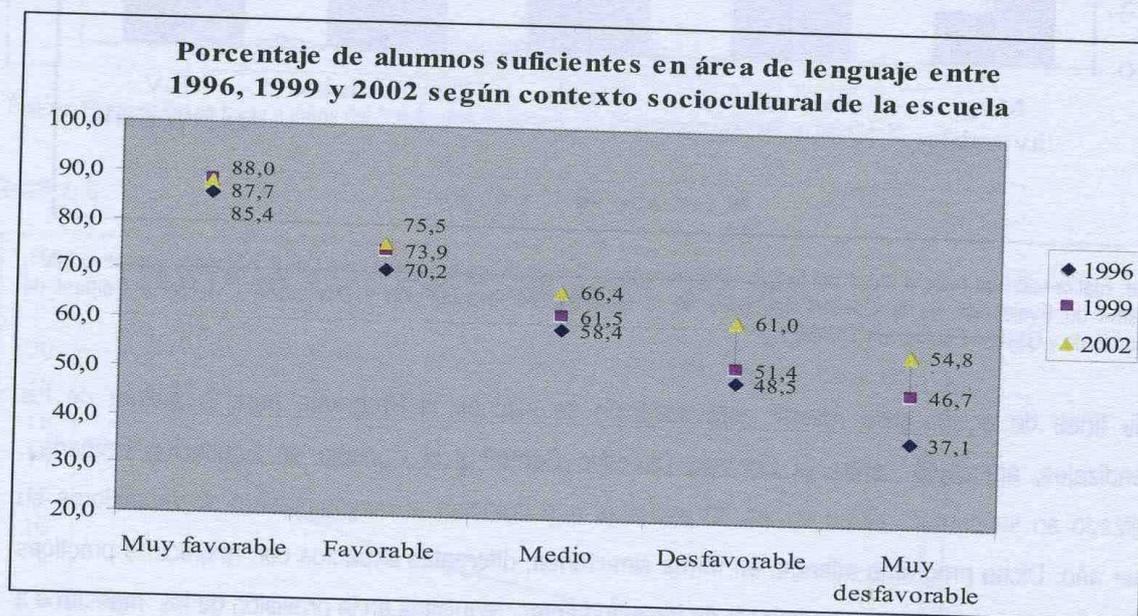
³ Se dice que una variable tiene una distribución de carácter regresivo cuando sus efectos tienden a incrementar la desigualdad entre los miembros de una población.

✓ Los aprendizajes

Una de las novedades desarrolladas en la última década en materia de investigación educativa, fue la aplicación sistemática de pruebas estandarizadas de aprendizaje, lo que permitió que el Sistema Educativo se acercase a una descripción de cuáles son los niveles de aprendizaje de los niños en algunos grados de educación primaria.

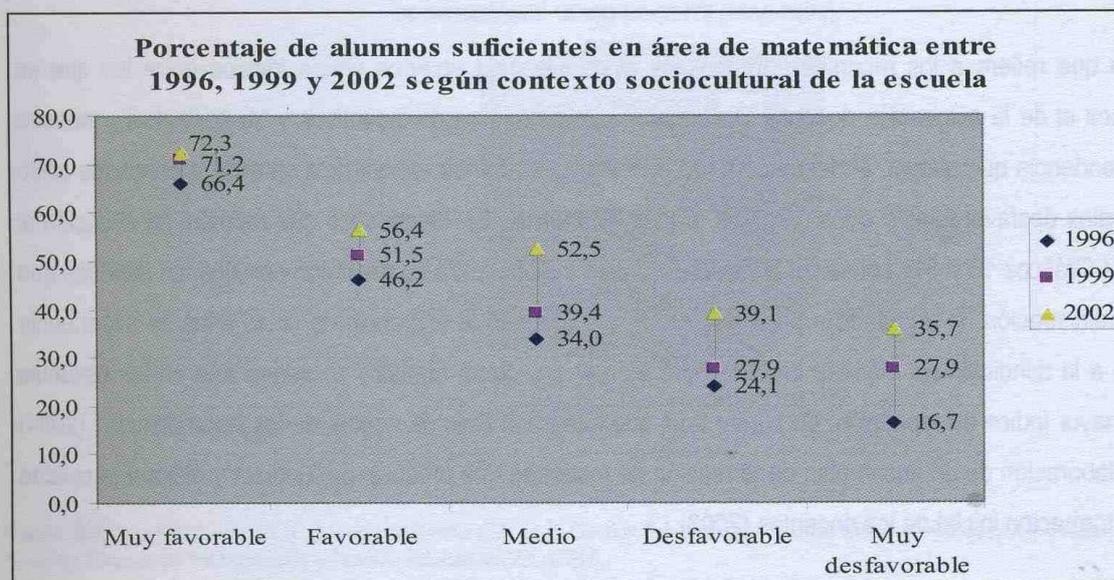
Los resultados de las pruebas para la serie más larga con que se cuenta (sextos años 1996, 1999 y 2002) muestran una evolución claramente positiva en el nivel de aprendizaje de los niños. Así, el porcentaje de alumnos suficientes en Lenguaje pasa de 57.1% en 1996 a 66,3% en 2002, mientras que en Matemática esta cifra aumenta de 34.6% en 1996 a 48.3% en 2002. Es muy importante señalar que esta fuerte mejora en los niveles de suficiencia se concentra, en términos proporcionales, en los alumnos pertenecientes a los contextos socioculturales más desfavorables. A modo de ejemplo, en las pruebas de Lenguaje en 1996 y 2002, mientras que el aumento del porcentaje de suficiencia en el contexto muy desfavorable fue de aproximadamente 17.7 puntos (de 37.1% a 54.8%), el del contexto muy favorable fue de 2.6 puntos porcentuales (de 85.4% a 88%).

Gráfico 7



ANEP – Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Gerencia de Investigación y Evaluación - MECAEP (2002b) Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática – 6to año enseñanza primaria/2002 Primer informe devolución de resultados de la muestra nacional, noviembre 2002. Montevideo: MECAEP.

Gráfico 8



ANEP – Gerencia General de Planeamiento y gestión educativa. Gerencia de Investigación y Evaluación - MECAEP (2002b) Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática – 6to año enseñanza primaria/2002 Primer informe devolución de resultados de la muestra nacional, noviembre 2002. Montevideo: MECAEP.

✓ **Capital físico, humano y social de las escuelas**

Las cifras de los últimos años ponen de manifiesto que la Administración realizó serios esfuerzos por concentrar el gasto educativo en las escuelas menos favorecidas, enfatizando así el aumento de la equidad en la distribución de los recursos dentro del sistema. Sin embargo, el análisis de los recursos en las escuelas públicas del país, tanto físicos como humanos, sigue revelando la existencia de una distribución desigual de los recursos disponibles en los centros educativos entre los distintos contextos socioculturales.

Esto resulta, entre otras cosas por la forma de intervención de la escuela a través de sus proyectos y experiencias de innovación implementadas, por la participación de las familias y de la comisiones de fomento.

Al analizar los recursos físicos en las escuelas, es posible observar que la proporción de escuelas con necesidades de equipamiento didáctico cubiertas es más alta en los contextos favorables que los más desfavorables. Estas diferencias se acortan entre 1996 y 2002 y, en forma específica a partir de 2002, el Programa de Playa de Contenedores aplicó en casi 400 obras aproximadamente U\$S 8.000.000 directamente en el mejoramiento de locales de centros educativos desfavorecidos.

El mismo proceso se verifica en lo que puede ser considerado uno de los elementos educativos esenciales de cara al futuro, la disponibilidad de computadoras para uso didáctico. La disponibilidad de computadoras en las escuelas se incrementa enormemente entre 1996 y 2002 y, de manera especial a partir del año 2002 destacándose en ese sentido el Programa de Conectividad (ANEP, ANTEL,

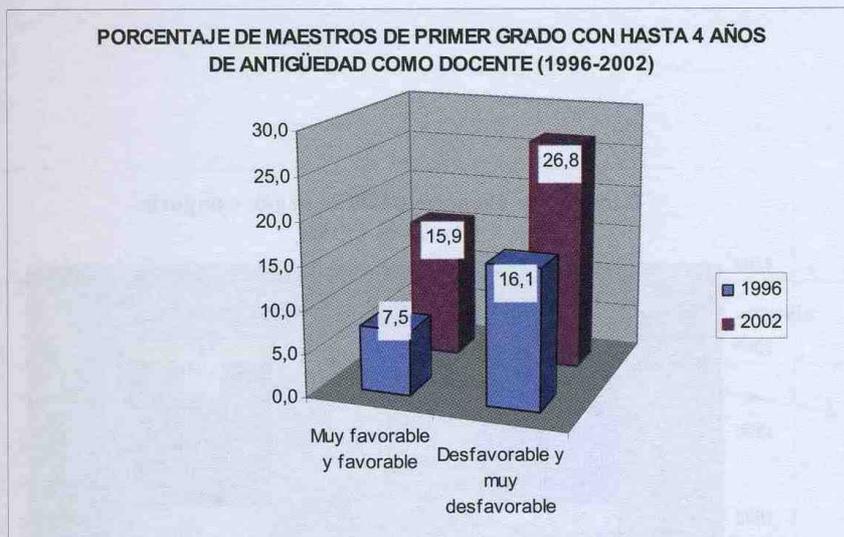
Presidencia de la República) y Programa ITTEA (Integración Tecnológica a Entornos Educativos en el aula) destinado a Escuelas de Tiempo Completo.

En lo que refiere a los recursos humanos, la evidencia deja abiertos varios tópicos entre los que se destaca el de la asignación docente. Básicamente, la estructura de incentivos y la normativa, muestra una tendencia que asocia el desempeño de maestros con menos experiencia en años a contextos socio culturales desfavorables y a los primeros grados escolares. El diagnóstico que muestra tal situación al 2002 (Gráficos 13 y 14) comienza a dar los primeros indicios para su reversión por algunas medidas que la Administración ha adoptado a partir del 2003, por ejemplo la exigencia de cinco años de experiencia unido a la condición de maestro efectivo para ejercer en como maestro de primer año en las escuelas con mayor índice de repetición en primer año, que integra el Plan de mejora de los Aprendizajes., (2004) y la elaboración de un nuevo plan de formación de maestros que procura profundizar y mejorar la calidad de la formación inicial de los docentes (2003)

Gráfico 9



Gráfico 10



Fuente: Monitor educativo 2002 (Programa de Evaluación de la Gestión Educativa de la Gerencia de Investigación y Evaluación - Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa/CODICEN).

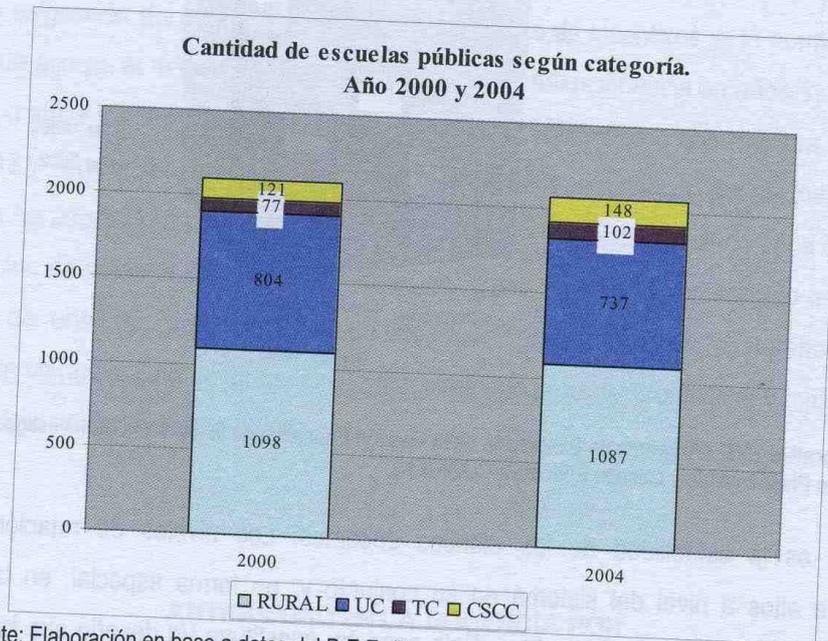
Otro elemento es la estabilidad de los elencos docentes. Los niveles de rotación docente son extremadamente altos a nivel del sistema en su conjunto y, en forma especial, en las escuelas de contextos socioculturales más desfavorables. Este aspecto, constituye un desafío que la Administración tiene para los próximos años

✓ Escuelas de Tiempo Completo

La política educativa de la Administración orientada a la escuela primaria, ha puesto en práctica en los últimos años una serie de medidas de política educativa de mejora de la calidad de los aprendizajes, focalizada, en principio, a los contextos socioculturales más desfavorables a través de la reformulación pedagógica y la expansión de la propuesta educativa de las escuelas de Tiempo Completo.

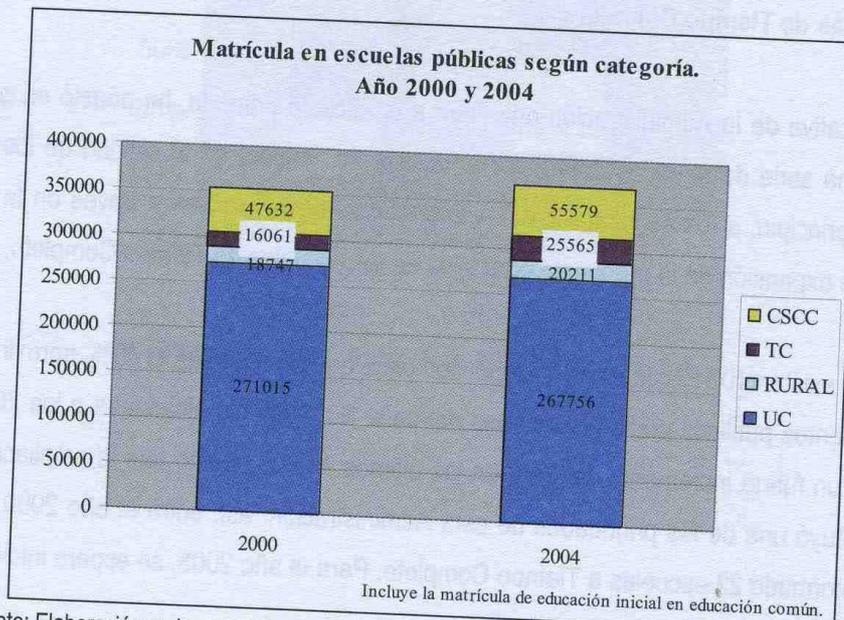
En el año 2004 existen 102 Escuelas de Tiempo Completo que representan el 10%, aproximadamente, de los establecimientos públicos primarios urbanos del país. Su matrícula alcanzaba a los 20.400 alumnos, observándose un fuerte incremento del 51% en los últimos 4 años puesto que la ampliación de la oferta de ETC constituyó una de las prioridades de esta Administración: así, entre el año 2000 y 2004 se han creado o transformado 22 escuelas a Tiempo Completo. Para el año 2005, se espera iniciar con 103 ETC

Gráfico 11



Fuente: Elaboración en base a datos del D.E.E. (Departamento de Estadística Educativa) del C.E.P.

Gráfico 12

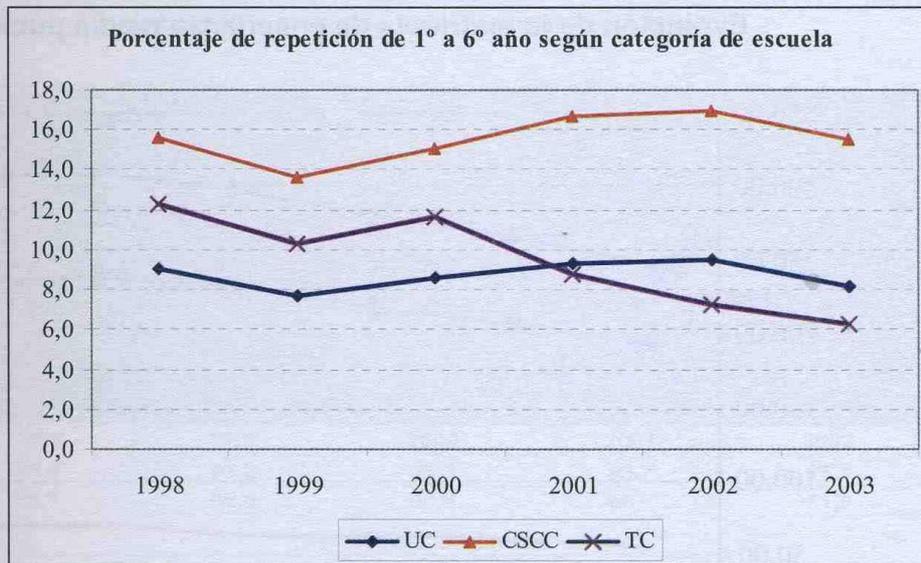


Fuente: Elaboración en base a datos del D.E.E. (Departamento de Estadística Educativa) del C.E.P.

El modelo pedagógico de las Escuelas de Tiempo Completo opera en la actualidad, mayoritariamente, en los contextos sociales menos favorables, presentando logros significativos respecto a la mayoría de los indicadores relevantes. Así en asistencia, repetición y aprendizaje los resultados de las escuelas de Tiempo Completo se ubican por encima de lo que cabría esperar en función de su contexto sociocultural predominante. A modo de ejemplo, el siguiente gráfico muestra como la repetición de las escuelas de

Tiempo Completo comienza a descender fuertemente en el año 2000 y es la más baja desde el año 2002 en adelante.

Gráfico 13



Fuente: Elaboración en base a datos del D.E.E. (Departamento de Estadística Educativa) del C.E.P

✓ **Proyectos de Mejoramiento Educativo**

El trabajo en proyectos educativos de centro comenzó a desarrollarse en Administraciones anteriores en escuelas de todo el país, coordinados desde el Proyecto MECAEP. Es importante destacar que en esta Administración se han institucionalizado los PME en la órbita del Consejo de Educación Primaria con lo que su funcionamiento comenzó a integrarse a la dinámica de la gestión de las escuelas del país. Igualmente, dentro de esta Administración los PME incorporaron de manera sistemática líneas de acción en torno al medio ambiente, la salud, los valores y la inclusión.

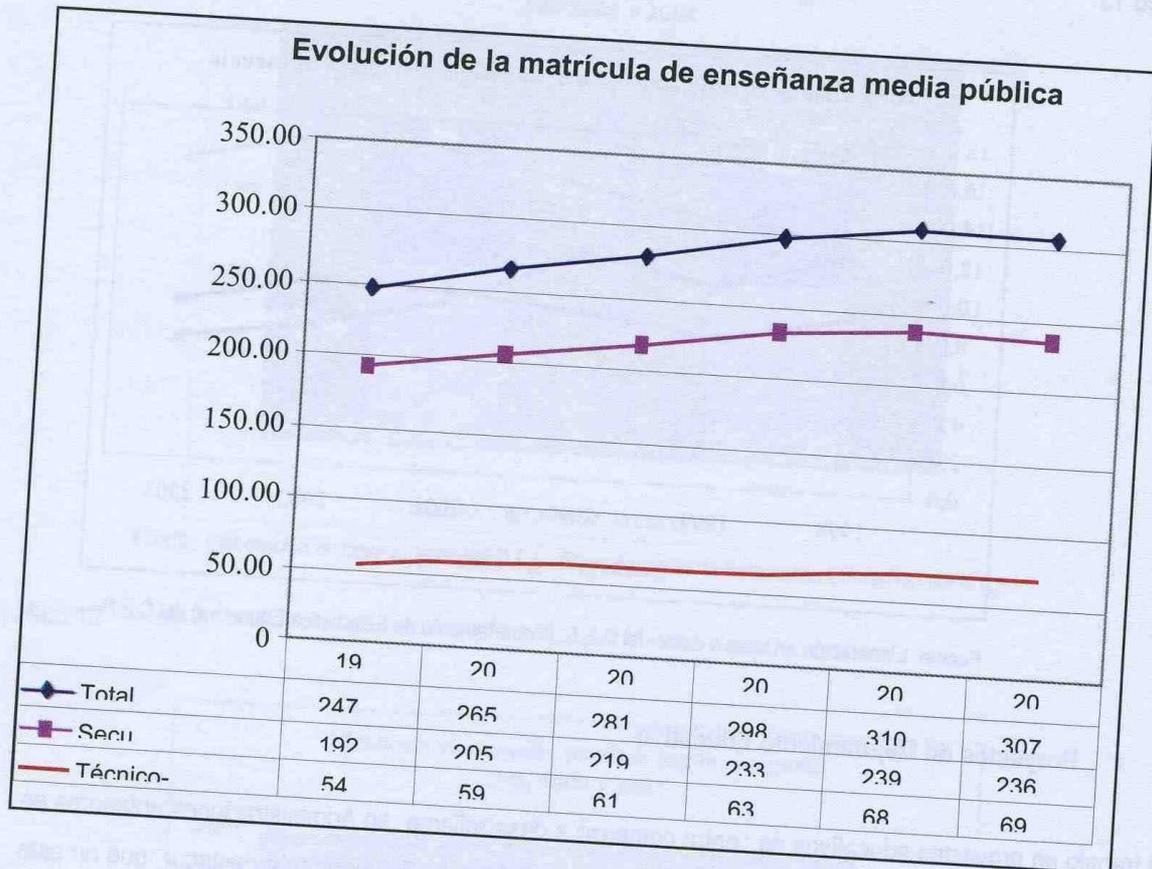
III.A.3. EDUCACIÓN MEDIA

✓ **Matrícula y cobertura**

La última década y en particular los últimos años cinco años permiten hablar de la concreción de transformaciones radicales en lo que hace a la matrícula y cobertura del Sistema Educativo tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Medio Superior. En efecto, la matrícula pública de Enseñanza Media pasó de 247 mil alumnos a 308 mil alumnos entre 1999 y 2004. Este incremento de 61.000 individuos en el número de alumnos de la Enseñanza Media representó una variación acumulada del 24% para el

período, el que se manifiesta tanto en la Enseñanza Secundaria (23%) como en la Enseñanza Técnico Profesional (28%). En otras palabras, la educación pública nacional procesa una verdadera revolución silenciosa en los últimos 6 años puesto que incrementa más de un cuarto de su matrícula en ese breve lapso.

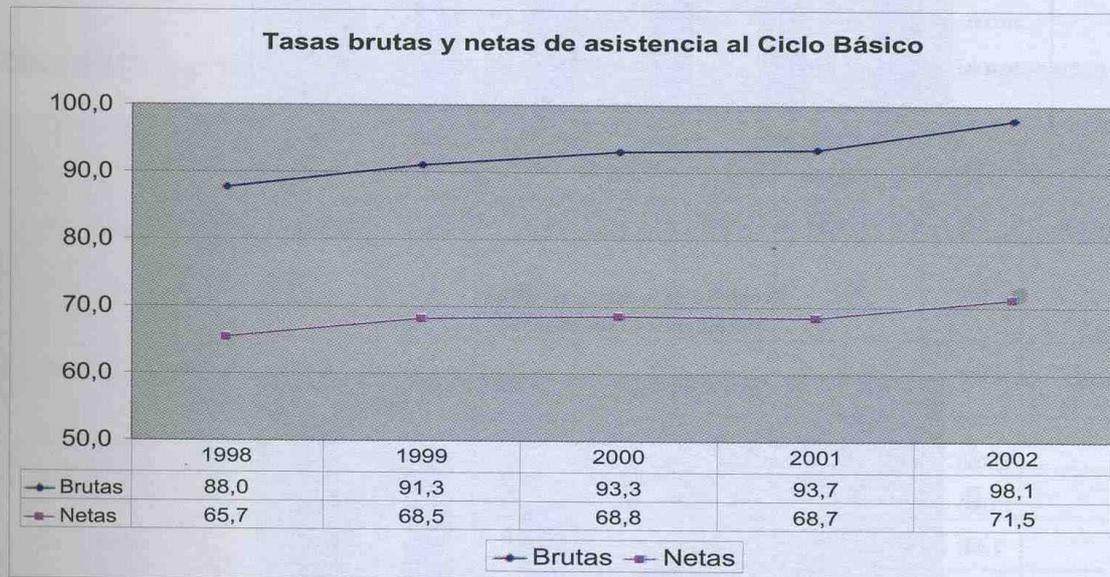
Gráfico 14



A nivel del Ciclo Básico de Educación Media, la educación pública está ante la concreción de una modalidad peculiar de universalización de la cobertura. La universalización es clara si se consideran exclusivamente las tasas brutas de asistencia al Ciclo Básico. Pero, también puede hablarse de universalización si se trabaja con las tasas netas de cobertura. En efecto, en primer lugar debemos recordar que, en el año 2002, las tasas netas de cobertura, calculadas a partir de la Encuesta de Hogares del INE, se acercaban al 72% de los alumnos del tramo de edad y es perfectamente previsible que esta cifra se haya incrementado para el año 2004 gracias a los esfuerzos desplegados por esta Administración. En segundo lugar también debe recordarse, simultáneamente, que de la población de 12, 13 y 14 años (que son las edades que se utilizan para calcular las tasas netas de cobertura) casi un 20% de ella se encuentra aún cursando, con cierto retraso, Educación Primaria. Es por ello que el "techo" real de las tasas netas de cobertura del Ciclo Básico es del 80% de la población en edad de asistir a dicho Ciclo. No tiene sentido insistir en la búsqueda de un 100% de cobertura de los jóvenes del tramo de edad de 12 a 14, como reclaman los críticos sistemáticos de la Educación Pública, porque, en realidad, en ese tramo de edad, sólo el 80% de los jóvenes están efectivamente en condiciones de ingresar a Educación

Media. Por lo tanto, con una tasa neta de cobertura de más de 72 %, ésta Administración, ampliando las propuestas de la anterior, ha logrado prácticamente universalizar el acceso al Ciclo Básico para todos los jóvenes del país. En realidad, en el 2004 se está a tan sólo 5 o 6 puntos porcentuales de distancia del 80% de los jóvenes del tramo de edad que efectivamente pueden acceder a la Enseñanza Media.

Gráfico 15



Fuente: elaborado a partir de la Encuesta Continua de Hogares del INE.

A pesar de estos notorios logros de cobertura del Ciclo Básico, el Sistema Educativo nacional sigue presentando una pérdida de alumnos entre sexto año de Primaria y el primer año de Enseñanza Media. La mayor despersonalización de la relación docente-alumno, enfoques en la enseñanza y la evaluación, los diferenciales en materia de distribución edilicia en todo el territorio de Secundaria y el CETP con respecto a la Educación; y, en menor medida, la ausencia de apoyos de orientación y asistencia fuertemente institucionalizados en los centros de Educación Media, son factores que probablemente atentan contra la continuidad en el Ciclo Medio del proceso educativo iniciado en educación primaria.

En lo que hace al Bachillerato, a los Bachilleratos Tecnológicos y otras ofertas técnicas del Ciclo Medio Superior (FPS) entre el año 2000 y el 2004 especialmente se produce un importantísimo incremento de la matrícula. El mismo responde en buena medida al esfuerzo desplegado por la Administración para ampliar la oferta (particularmente en el interior del país) de manera de permitir el arribo de las cohortes incorporadas en el nuevo Ciclo Básico y que presentan mayores niveles de retención entre 1998, 1999, 2000 y de allí en adelante. A ello se debe sumar, como destacaremos enseguida, la mayor rapidez del flujo producto de la caída de la repetición en el Ciclo Básico. Como el siguiente gráfico lo documenta, sólo los bachilleratos públicos de enseñanza secundaria incorporaron 28 mil nuevos alumnos entre 1999 y 2004, lo que representa un incremento acumulado del 33%.

Gráfico 16

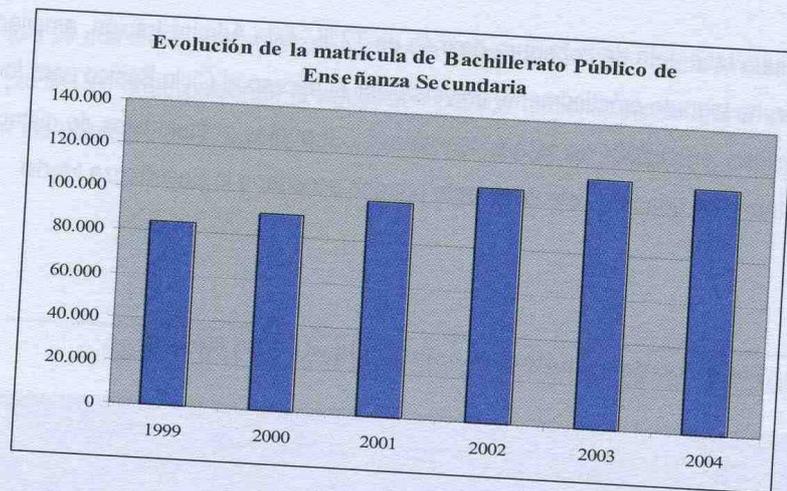
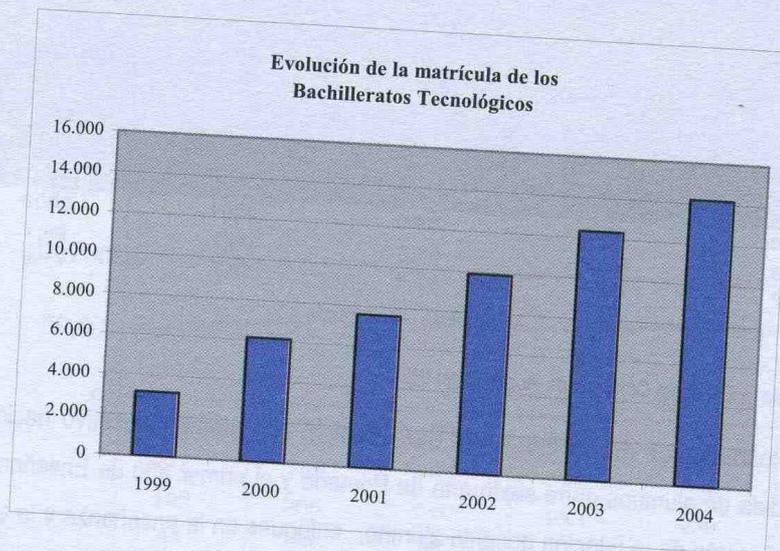


Gráfico 17



A partir del año 2000 se inicia el desarrollo de las Tecnicaturas como continuidad de los Bachilleratos Tecnológicos (una de las principales propuestas de innovación pedagógica del Consejo de Educación Técnico Profesional, impulsada en la Administración anterior).

La lógica perseguida con el desarrollo de las Tecnicaturas es la de establecer un camino para elevar el nivel de egreso hacia los técnicos terciarios, en concordancia con la categoría CINE 4 de la nueva nomenclatura de la UNESCO-97. Esta Categoría Internacional de Niveles de Enseñanza se considera una continuidad del nivel CINE 3, pasando la certificación educativa de nivel medio técnico a técnico superior. En este caso el Bachillerato Tecnológico (tres años) ofrece una formación especializada posterior, basándose en una sólida formación a nivel medio superior tecnológico. No obstante, se rediseñan cursos originalmente de nivel medio superior y se crean nuevos a partir de perfiles de ingreso de Bachilleratos Diversificados de orientaciones específicas. Es decir, se conforman dos grandes tipos de Tecnicaturas en función de los perfiles de ingreso: las Tecnicaturas que requieren como perfil de ingreso a los bachilleratos Tecnológicos y las que requieren Bachilleratos Diversificados en algunas opciones terminales específicas.

El siguiente cuadro muestra la diversidad de cursos terciarios en la oferta educativa del CETP-UTU, donde se establecen aquellos cursos destinados a los egresados de los Bachilleratos Diversificados de Enseñanza Secundaria (en algunas opciones específicas) y los destinados a los egresados de los Bachilleratos Tecnológicos, como continuidad y especialización de nivel terciario.

Cuadro 7
Oferta del Consejo de Educación Técnico Profesional para la formación terciaria de egresados de los Bachilleratos Diversificados y Tecnológicos

Curso	Sector Económico	Plan	Horas	Años	Matrícula abril/2003			Observaciones
					Total	Montevideo	Interior	
Para egresados de Bachillerato de CES y CETP-UTU					2077	1471	632	
Analista en Marketing	Adm. y Servicios	2000	896	1	797	299	498	
Comunicación Social	Adm. y Servicios	1998	2112	2	471	471	0	5 opciones en 2° (4)
Corredor de seguros**	Adm. y Servicios	1996	800	1	25	25	0	
Diseño Gráfico	Adm. y Servicios	1998	1920	2	233	188	45	
Operador Inmobiliario**	Adm. y Servicios	1998	1344	2	55	33	22	
Prevencionista en Seg. Ind.	Industrial	1986	1856	3	111	102	9	
Óptico	Industrial	2000	2304	2	43	43	0	antes era nivel medio
Rematador	Adm. y Servicios	1998	1344	2	81	81	0	
Gestión de Emp. Turísticas	Adm. y Servicios	2004	700	1	0	0	0	En desarrollo
Organiz. de Cong. y Eventos*	Adm. y Servicios	2004	1984	2	0	0	0	En desarrollo
Gestión de Alojamiento*	Adm. y Servicios	2004	1984	2	0	0	0	En desarrollo
Ingeniero Tecnológico Etri.(3)	Industrial	1986	3808	4	1 año de articulación
Ingeniero Tecnológico Etro.(3)	Industrial	1986	4192	4	1 año de articulación
Articulación BD/Ing. Tec.	Industrial	1986	1024	1	261	229	32	
Para egresados de Bachilleratos Tecnológicos (CETP-UTU)					1563	1094	495	
Administración Pública	Adm. y Servicios	2000	832	1	61	18	43	
Administración de Personal	Adm. y Servicios	2000	832	1	27	0	27	
Administración Hotelera	Adm. y Servicios	2000	832	1	19	19	0	
PYMES	Adm. y Servicios	2000	832	1	26	0	26	
Enología	Agrario	2000	1920	4	57	0	57	
Industrias Lácteas	Agrario	2001	1160	2	32	0	32	
Sistemas Intensivos Arroz	Agrario	2001	1200	1,5 (3 módulos)	0	0	0	No se abrió en 2003
Sist. Intens. de Prod. Animal	Agrario	2001	2560	2	41	0	41	
Ingeniero Tecnológico Etri.	Industrial	1986	4192	4	520	363	157	
Ingeniero Tecnológico Etro.	Industrial	1986	3808	4	634	526	108	
Construcción	Industrial	2002	1568	1 (más Pasantía)	39	35	4	
Infografía de la Arquitectura	Industrial	2002	1056	1	35	35	0	
Instalaciones Eléctricas	Industrial	2002	1122	1 (2 módulos)	16	16	0	Matrícula al 2004

Instalaciones Sanitarias	Industrial	2002	992	1	16	16	0	Matricula al 2004
Redes y Telecomunicaciones	Industrial	2000	800	1	46	46	0	
Riego	Agrario	2001	2400	1	0	0	0	No se abrió en 2003
Acondicionamiento Térmico	Industrial	2001	800	1	20	20	0	
Circuitos Turísticos	Adm. y Servicios	2004		1	0	0	0	En desarrollo
Gestión de Emp. Turísticas	Adm. y Servicios	2004		1	0	0	0	En desarrollo
Animación y Recreación	Adm. y Servicios	2004		1	0	0	0	En desarrollo
Instrumentación y Control	Industrial	2004		1	0	0	0	En desarrollo
Electromecánica	Industrial	2004		1	0	0	0	En desarrollo
Mecatrónica	Industrial	2004		1,5	0	0	0	En desarrollo
Autotrónica	Industrial	2004		1,5	0	0	0	En desarrollo
Tecnólogos (GETP-UTU Y UDELAR)					208	208	0	
Tecnólogo Mecánico	Industrial	1994	2430	6 sem./140 Créditos	162	162	0	Con Fac. de Ing.
Tecnólogo Químico	Industrial	2001	3456	4 sem/+ Pasantía) 190 créditos	46	46	0	Con Fac. de Quim.

* Primer año común

** Primer año común

(1) Sólo en el interior

(2) Cerrados en 1997

(3) Articulación con Bachillerato Diversificado, previa al Ingeniero Tecnológico.

(4) Prensa, Publicidad, Radiodifusión, Relaciones Públicas y Televisión

En base a Martín Pasturino. Educación Terciaria en la órbita del Consejo de Educación Técnico Profesional. Informe a la Prorectoría de Educación de la Universidad de la República. 2004.

Lo expuesto en el Cuadro sugiere que existe un cambio conceptual importante a partir del año 2000 en el nivel terciario del Consejo de Educación Técnico Profesional, que tiene como catalizador la emergencia de los Bachilleratos Tecnológicos, y que supone establecer distintos niveles de ingresos en función del desarrollo curricular establecido para la Tecnicatura o Curso Terciario. De hecho, se llegó al año 2003 con más de 3000 alumnos en el nivel terciario y con una potencial demanda que significará un desafío para las próximas Administraciones.

✓ Egreso

Esta Administración logró una marcada democratización de la cobertura en ambos Ciclos de la Educación Media. La efectividad en el egreso de ambos ciclos no ha resultado igualmente exitosa, registrándose considerablemente más bajo que las tasas netas de cobertura. Empero el porcentaje de adolescentes de entre 16 y 18 años que no han egresado del Ciclo Básico muestra una mejora de 6 puntos porcentuales en el año 2003 – cercano al 33%_ con respecto al 39% correspondiente a 1991.

En lo que respecta al bachillerato, en sus diferentes modalidades se destaca el importante logro en cuanto a tasas brutas de cobertura, que pasaron del 62% en 1994 a 84% en 2002. No obstante, las tasas de egreso en este ciclo no se modificaron en la década.

Cuadro 8
Porcentaje de personas de 6 o más años con ciclo básico (CB) de educación media completo y incompleto

Edad	AÑO 2002			AÑO 2003		
	CB completo	CB incompleto	Total	CB completo	CB incompleto	Total
16 a 18	63,90%	36,10%	100%	67,30%	32,70%	100%
19 a 29	69,80%	30,20%	100%	69,30%	30,70%	100%
30 o más	44,90%	55,10%	100%	45,00%	55,00%	100%
TOTAL	51,20%	48,80%	100%	51,30%	48,70%	100%

Fuente: elaborado a partir de la Encuesta Continua de Hogares del INE.

✓ **Repetición y egreso en tiempo**

Como se observa el egreso constituye en la actualidad un problema nodal del sistema educativo en sus dos Ciclos de Enseñanza Media; mientras que *el egreso en tiempo* es, naturalmente, un problema de más difícil resolución aún. En el caso del Ciclo Básico, si bien el problema persiste, las medidas tomadas por la Administración han permitido avanzar notoriamente en el sentido al reducir los niveles de repetición conjuntamente con los niveles de abandono. Sin embargo, el problema del rezago no solo es preocupante en este Ciclo, sino que el mismo se ha trasladado "hacia arriba", en forma aún más marcada que en el pasado, puesto que el fenómeno se verifica ahora sobre una población más grande en virtud de la fortísima ampliación de matrícula mencionada. En algún sentido, mejorados los desempeños en el primer Ciclo, los problemas reaparecen en el Segundo Ciclo (esencialmente en el Bachillerato de Secundaria). El cuadro No. 17 permite ilustrar claramente el fenómeno en la medida en que registra, simultáneamente, las mejoras logradas por las políticas educativas (caída de la repetición en 1º, 2º y 3º), la estabilidad de las tasas de repetición de cuarto año de secundaria (que son estables en los últimos 7 años) y el incremento en forma continua y clara entre 1996 y 2002 de las tasas de repetición en quinto año.

Cuadro 9
Porcentaje de repetición por grado en enseñanza secundaria, para años seleccionados, según región (Sólo liceos públicos diurnos)

Años	Grado				
	1°	2°	3°	4°	5°
1996	30.8	26.8	31.2	32.7	22.6
1998	28.8	26.6	28.6	30.8	25.5
2000	25.8	23.1	25.7	30.8	26.5
2002	25.3	23.0	23.9	32.4	31.6

Fuente: Elaboración en base a datos proporcionados por el C.E.S.

✓ **Abandono**

En lo que hace al abandono en el conjunto de la oferta de Enseñanza Secundaria, entre 1996 y 2002, es necesario resaltar que también se ha producido una mejora espectacular de los resultados. Aunque es cierto que se partía de niveles de abandono relativamente altos, no deja de ser llamativo que se produzca una caída de magnitud en todos los grados considerados. En realidad la mejora mayor la registra 5° año (donde el abandono cae 10.7% entre 1996 y 2002) y la menor se constata en 1er grado (donde el abandono cae sólo 3.1% en el mismo período).

Cuadro 10
Porcentaje de abandono por grado en enseñanza secundaria, para años seleccionados, según región (Sólo liceos públicos diurnos)

Años	Grado				
	1°	2°	3°	4°	5°
1996	16.0	13.5	21.6	26.7	30.3
1998	14.2	11.5	17.1	20.2	22.7
2000	12.5	9.8	15.0	18.3	20.8
2002	12.9	10.0	16.0	18.6	19.6

Fuente: Elaboración en base a datos proporcionados por el C.E.S.

Dos aspectos surgen claramente del siguiente cuadro: la estructura del abandono y la evolución de dicha estructura. El primer aspecto a destacar refiere a la estructura del abandono por grados. Para cualquier año considerado, e independientemente de las notorias mejoras logradas, el nivel más alto de abandono se registra siempre en el quinto año, para luego descender en forma consistente hasta el segundo grado. En efecto, al observar el cuadro se puede constatar que en primer grado de Enseñanza Secundaria *la deserción es más alta que en segundo*. Luego del segundo grado, sí estamos en presencia de una pauta incremental consistente que incluso se mantiene, explicable, a pesar de las mejoras ya señaladas. Este guarismo relativamente mas alto en 1er. grado que en 2°. está indicando claramente la persistencia del cuello de botella entre el Ciclo de Enseñanza Primaria y el Ciclo Básico ya referido.

Entre los varios factores que pueden explicar este fenómeno, si se toman en cuenta aquellos implementados por la Administración Nacional de la educación Pública,

surgen algunos explicativos de esta mejora. Como factores importantes pueden destacarse la importante expansión edilicia entre 1996 y 2002 y la ampliación horaria que se produce desde 1996. Asimismo, las autoridades producen una reorganización locativa y edilicia de los ciclos, mejorando la oferta de turnos matutinos e intermedios para el Ciclo Básico y el primer año de los Bachilleratos (4° año de Educación Media). Finalmente, debe mencionarse la focalización del esfuerzo edilicio, la cual desde 1996 a la fecha se apoya, por primera vez en nuestra educación pública, en una adecuada y sistemática consideración de los flujos poblacionales reales, especialmente el crecimiento de la Costa de Oro, la periferia de Montevideo y el departamento de Canelones y Maldonado. A ello debe sumársele el importante impacto de asignación de recursos humanos y horas docentes en departamentos que presentaban un fuerte déficit de oferta en el Ciclo Básico (especialmente Artigas, Rivera y Tacuarembó) que permite incrementar notoriamente a partir de 1996 la dotación y funcionamiento efectivo de espacios aula.

✓ Aprendizajes

Esta Administración continuó la tarea iniciada en el período anterior con el Censo de Aprendizajes en 3er. Año de Ciclo Básico de 1999 y abordó la Evaluación Nacional de los Aprendizajes en los Bachilleratos Diversificados y Tecnológicos, cuyos resultados se han difundido ampliamente. La tarea conformó un enorme desafío ya que es muy compleja la forma de cursar y de asistir de los estudiantes a clase en este nivel de la escolaridad donde los alumnos, por su edad, tienen mucha independencia en sus acciones. Este trabajo de evaluación no pretendió evaluar todo lo que los alumnos han aprendido en Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, sino si los alumnos han logrado determinadas competencias que los marcos de la evaluación plantean como fundamentales para el desempeño en la vida ciudadana, el trabajo y en los estudios terciarios.

Cuadro 11

Distribución porcentual de los alumnos evaluados en Bachilleratos Diversificados según niveles de rendimiento definidos

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	
Lectura*	2	30	38	23	7	100%
Matemática*	36	36	22	6	1	100%
Ciencias Naturales*	34	36	23	7	1	100%
Ciencias Sociales**	31	37	25	7	**	100%

Fuente: Programa de Evaluación de Resultados, Gerencia de Investigación y Evaluación de la gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa (2004) (Resultados Generales). En Lectura, Matemática y Ciencias Naturales se definieron 5 niveles de rendimiento (en orden creciente de 1 a 5). **En Ciencias Sociales solo se definieron 4 niveles de Rendimiento

Cuadro 12

Distribución porcentual de los alumnos evaluados en Bachilleratos Tecnológicos según niveles de rendimiento definidos

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	
Lectura*	1	40	36	19	4	
Matemática*	36	36	21	4	3	100%
Ciencias Naturales*	40	42	15	2	1	100%
Ciencias Sociales**	36	38	24	5	**	100%

Fuente: Programa de Evaluación de Resultados, Gerencia de Investigación y Evaluación de la Gerencia General de Planeamiento y gestión educativa (2004) (Resultados Generales). En Lectura, Matemática y Ciencias Naturales se definieron 5 niveles de rendimiento (en orden creciente de 1 a 5). **En Ciencias Sociales solo se definieron 4 niveles de Rendimiento

Si bien hay evidencias que muestran la asociación entre los rendimientos y los niveles socioculturales de origen del alumnado, también se han relevado evidencias empíricas que señalan la importancia que tienen también algunas variables actitudinales de los alumnos y relativas a procedimientos de enseñanza. Por otra parte, la participación en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA 2003, que abarcó a la población escolarizada de 15 años, que en nuestro país se concentra mayoritariamente en 3° y 4° año de Educación Media permitió tener un referente externo para analizar los aprendizajes, relevar datos con referentes más amplios que los nacionales y de esta manera poder comparar los resultados nacionales con los de otros países. Los resultados de la muestra de la población de 15 años indican:

- Rendimientos algo mejores que casi todos sus pares en países latinoamericanos (particularmente que Argentina, Brasil, Chile, México y Perú);
- Rendimientos más bajos que la mayoría de los países del Primer Mundo; y
- Gran dispersión en sus rendimientos: por una parte existe un porcentaje de alumnos que logra resultados iguales a la Media de los resultados de los países de la OCDE pero, por otra parte, existe un porcentaje cuyos resultados están por debajo de aquellos que se ubican en el 5% de los resultados más bajos.

✓ **El Plan 96**

La actual Administración consideró pertinente continuar con la expansión del llamado Plan 96 en el entendido que los primeros indicios que se disponían, correspondiente el año 2000, indicaban que las transformaciones incluidas en el Plan estaban impactando favorablemente en varios de los indicadores problemáticos del Ciclo Básico. Los cambios del Plan 96 incluían desde modificaciones horarias, cambios curriculares, nueva asignación de horas docentes y esfuerzo edilicio, hasta modificaciones en los criterios de evaluación y de pasaje de grado. La evidencia existente actualmente indica que la expansión edilicia que acompañó al nuevo Ciclo Básico, el incremento de horas de aula, los espacios de coordinación docente y la modificación de los criterios para el pasaje de grado se asocian positivamente con el

incremento de la retención y la mejora del flujo. Lo que no es posible evaluar es el impacto de la transformación curricular y del sistema de áreas sobre los niveles de aprendizaje de los alumnos. Es por ello que la Administración optó por procesar una serie de ajustes curriculares que tuvieron como espíritu fundamental conservar los aspectos demostradamente positivos del Plan y ajustar aquellos sobre los que no surgió evidencia clara sobre sus efectos positivos.

La continuidad de la extensión del Plan 96 en esta Administración se fue procesando, ajustándola a las posibilidades de los recursos materiales y humanos. Es de destacar que el quinquenio se han realizado cambios significativos en atención a algunas de las características presentadas en la implementación.

El más destacado ha sido, sin duda reconsiderar, progresivamente, los Programas con la participación del cuerpo inspectivo y de especialistas a efectos de armonizar sus contenidos a tendencias propias del conocimiento disciplinar y de la investigación educativa en los campos respectivos. Subyace en esta búsqueda de ajustes, un análisis más profundo de las relaciones entre los campos disciplinares y sus fronteras, la especificidad lógica y cultural de los cuerpos de saberes, el nudo crucial que representa la evaluación de los aprendizajes, así como búsquedas de consistencias y coherencias entre las necesidades educativas de los jóvenes y de las sociedades y las propuestas programáticas del ciclo básico de la educación media.

Queda pendiente profundizar en esta línea así como consolidar los cuerpos inspectivos que puedan orientar este proceso. En este sentido, la extensión de las Inspecciones Regionales de la Educación Media así como el Llamado a concursos para proveer esos cargos – resueltos en el último semestre del 2004- constituye un paso en esa línea.

✓ **La Transformación de la Educación Media Superior**

El Plan de Transformación para la Educación Media Superior (TEMS) a partir de varios estudios y diagnósticos de la realidad educativa de la educación media superior, tanto de Educación Secundaria como de Educación Técnica. La propuesta, cuya elaboración estuvo a cargo de una Comisión Técnica ad hoc, nombrada a tales efectos, partió reconociendo la gran heterogeneidad de la población que atiende este nivel educativo con el propósito de respetar las singularidades sociales, culturales y cognitivas, dentro de la gran meta a alcanzar: la democratización con niveles de calidad de la Enseñanza Media Superior.

El Plan fue aprobado en setiembre de 2002, iniciándose el trabajo en 11 liceos y 6 escuelas técnicas del país en el año 2003. Durante el año 2004, a su vez, el Plan fue extendido a 13 liceos y 22 escuelas técnicas más y para el año 2005, se ha establecido, por parte de la Administración que la experiencia inicial sea analizada y evaluada por las nuevas autoridades que asumirán a principios de 2005.

Con la implementación de esta reforma la Administración pretende atender los siguientes objetivos:

- ✓ Acercar las propuestas educativas a las necesidades, intereses y motivaciones de los jóvenes, equilibrando el aprendizaje de actitudes, de saberes y de conocimientos.
- ✓ Mejorar el desempeño estudiantil logrando aumentar los egresos en el tiempo establecido para cursar el nivel.
- ✓ Apoyar a los jóvenes en las decisiones de su proyecto de vida.
- ✓ Posibilitar los cambios de modalidad y orientación, cuando fuere necesario.
- ✓ Potenciar a los centros educativos como centros inclusores y constructores de comunidades.

En su diseño se ha introducido el enfoque formativo por competencias⁴, entendiendo por tal la aplicabilidad de los conocimientos para la resolución de problemas, desafíos y dilemas presentados por la vida misma. Se procura, a través de la incorporación de conocimientos, la formación y el desarrollo de competencias generales y específicas, de acuerdo a las cuales se define el perfil de egreso de los estudiantes del nivel por la ductilidad y polivalencia. .

El *currículum* diseñado, y en proceso de implementación a los efectos de alcanzar las finalidades definidas y los principios declarados en el marco conceptual del Plan, se organiza en espacios y trayectos diferentes, generadores de competencias generales y específicas que nuclean asignaturas y actividades. Esos espacios son: de *razonable equivalencia*, posibilitador de la navegabilidad -(pasaje horizontal entre modalidades u orientaciones)- y fortalecedor de las competencias fundamentales; *exploratorio* (1er.año), facilitador de la definición de motivaciones e intereses que se traducirán en orientaciones; *específico*, ligado a esas motivaciones vocacionales estudiantiles; *opcional*, para complementar o profundizar las opciones realizadas, y *descentralizado*, para que cada institución educativa realice el desarrollo que considere pertinente a su comunidad y contexto. En este diseño curricular las asignaturas se agruparon, de acuerdo a las competencias específicas que deben desarrollar, en tres trayectos (I al III), que se han denominado "*de comunicación y expresión*", "*ciencias naturales y matemática*" y "*filosofía y ciencias sociales*", respectivamente.

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 señalaron. Las diferenciaciones se inician en el segundo año, en el espacio específico, ofreciéndose un espectro de cinco orientaciones (Arte y Comunicación, Ciencias de la Vida y la Salud, Científico-Matemático, Ciencias Sociales y Lenguas) con énfasis de egreso en tercer año obtenidos a través de opciones, todas ellas flexibles y navegables,

⁴ En el Documento N°3, Marco Conceptual de la Propuesta TEMS, se define competencias como el desarrollo de capacidades complejas que permiten a los educandos reflexionar y operar en diferentes campos de actividad. Se trata de lograr un "conocimiento en acción" resultante de un saber riguroso, un saber hacer práctico y un saber explicar lo que se hace, como señalan los autores consultados (C.Braslavsky y P.Perrenoud).

capaces de canalizar los diversos intereses de los jóvenes. Cada una de esas orientaciones brinda la posibilidad de proseguir estudios en diversos ámbitos de la educación superior. Esto indica que las orientaciones no tienen una finalidad propedéutica sino formativa y que parten del reconocimiento de la heterogeneidad existente en la población juvenil.

En Educación Media Tecnológica, el hecho de haber realizado una intervención curricular en 1997 con la instauración de los Bachilleratos Tecnológicos (por la cual se llegó a la extensión horaria y la actualización de contenidos) la reforma de la Media Superior supuso ajustes de menor porte que los introducidos en Educación Media General. No obstante, se debieron adecuar los trayectos curriculares, procurando dar cuenta de los espacios de equivalencia y desarrollando las competencias propias de cada orientación. Ello supuso una revisión de las asignaturas del espacio equivalente y una adecuación de los espacios tecnológicos a los efectos de otorgar consistencia al Plan y posibilitar mayores grados de navegabilidad.

El Plan impulsado procura, concomitantemente, hacer más atractiva la permanencia de los educandos en el centro educativo y en el aula a través de *una nueva forma de gestión institucional y de aula* que permita la participación de docentes y estudiantes en las definiciones institucionales, curriculares y extracurriculares. En tal sentido cada centro organiza sus *actividades descentralizadas* de acuerdo a las posibilidades de su población estudiantil y de su cuerpo docente. Los docentes cuentan con *tiempo remunerado extra aula* para el trabajo con sus pares y con el equipo de dirección del centro.

Para optimizar el proceso de aprendizaje y formación integral de los jóvenes se extendió el tiempo de permanencia de los estudiantes en la institución, ofreciendo diversas experiencias pedagógicas, en y fuera del aula. Para que la permanencia en el centro resulte más atractiva se ha procurado mejorar los edificios construyéndose, junto a las aulas y laboratorios, espacios deportivos y lugares de "uso social" para estudiantes y docentes. Se ha dotado a cada centro educativo de un espacio de recursos múltiples para el aprendizaje (ERMA) cuya base es la biblioteca preexistente a la cual se anexaron espacios y equipamiento multimedia.

III.A.4. FORMACIÓN DOCENTE

La Formación inicial de maestros de Educación Primaria

La revisión de la Reformulación del Plan 1992.

La Administración anterior evaluó la necesidad de introducir cambios en la formación inicial de maestros efectuando la Reformulación del Plan 1992 al finalizar su período.

En el proceso inicial de su implementación la actual Administración efectuó una revisión de la Reformulación del Plan 92 concebido como "Plan Transitorio". El objetivo de mediano plazo fue tomar en consideración un conjunto de elementos suficientes y estudios diagnósticos que diera fundamento a una transformación profunda de la formación de maestros con vistas a lograr niveles de excelencia y a tomar en cuenta las tendencias e innovaciones requeridas por la escuela de nuestros días.

Se realizaron dos estudios con el fin de lograr el diagnóstico integral de la situación: "El "Diagnóstico Integral de la formación de maestros en el Uruguay" y "Estudio y evaluación de la Formación Docente: actividades y opiniones de estudiantes de Magisterio y "noveles" maestros". El primer estudio, desarrollado con la UCUDAL, aportó información relevante referida a los perfiles de ingreso a la carrera de magisterio, el funcionamiento de los centros de formación de maestros, las prácticas pedagógicas y las percepciones de los actores sobre la formación profesional. El segundo estudio, con IPE-UNESCO, aportó información sobre el currículo prescripto, el currículo en acción y la práctica docente, las instituciones y percepciones de los diferentes actores. En el primer semestre del año 2003 se había completado el diagnóstico de la Formación Inicial de Magisterio lo que fue un insumo fundamental para la formulación de una principales líneas de acción que esta Administración en materia de formación docente ha realizado: el Nuevo plan para la Formación Inicial de Maestros.

El Nuevo Plan de Formación de Maestros

La Administración consciente del carácter transitorio de las soluciones aportadas a las dificultades de la Reformulación del Plan 1992, y con el objetivo de mejorar de manera contundente la formación académica de los Maestros y la Carrera Docente, impulsó la estrategia de la confección de un Nuevo Plan de Estudios para la Formación de Maestros, ahora de cuatro años de duración, y de nivel claramente equiparable a un título universitario. En ello trabajó un Grupo Coordinador y una Secretaría Técnica "ad hoc" que tuvieron como objetivos principales:

- ✓ Coordinar las actividades conducentes a la elaboración de un Plan Nacional de Formación de Maestros.
- ✓ Proponer la matriz conceptual y criterios generales del diseño de un nuevo plan de Estudios para la Formación de Maestros.

- ✓ Analizar y discutir las propuestas que surjan de los distintos talleres participativos que se realicen para apoyar la definición de los aspectos antedichos.
- ✓ Elaborar la metodología que se utilizará para el diseño curricular y para el diseño de un sistema de evaluación, que formarán parte del nuevo Plan de Formación de Maestros.
- ✓ Elaborar la documentación técnica de base para los distintos foros de análisis que se organicen durante el proceso del diseño curricular y del sistema de evaluación.
- ✓ Organizar y sistematizar los resultados obtenidos de los talleres y/o seminarios que se realicen para recibir aportes a la nueva propuesta del Plan Magisterial.

La metodología de trabajo, implementada desde junio del 2003 a noviembre de 2004, tuvo un enfoque participativo e inductivo. En este marco, la participación fue entendida como el trabajo interactivo de los distintos actores involucrados, con la finalidad de crear un campo de significados compartidos, que permita informar a las Autoridades para la toma de decisiones acerca de qué hay que cambiar, para qué producir ese cambio y cómo hacerlo. Son procesos que implican comunicación y circulación permanente de la información. La inducción es entendida como camino que transita de las realidades socioeducativas y culturales, particulares y singulares de cada Instituto de Formación Docente (IFD), a las definiciones generales requeridas para un Plan Nacional de Formación de Maestros. Los grupos de actores participantes fueron, en el ámbito de la formación de maestros, Directores de los IFD e IINN, Formadores de Maestros (Profesores de IFD e IINN) y Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente de Formación Docente; en el ámbito del ejercicio de la profesión, los Inspectores de Educación Primaria y la Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente de Maestros y en el ámbito gremial la Federación Uruguaya del Magisterio y la Intergremial de Profesores

A partir de los elementos aportados en los estudios diagnósticos y de aquellos recogidos sus actores entre otros, el diseño curricular del nuevo Plan de Formación de Maestros introduce cambios significativos. En lo que concierne al perfil de egreso se orienta a la formación inicial que provee al estudiante de un título único de Maestros de educación primaria, habilitante para el desempeño de la profesión en todos los niveles que abarca la escolarización primaria. Se plantea como etapas siguientes del desarrollo profesional, nuevos tramos de formación que permitirán el acceso a postítulos .

Se extiende la duración de la carrera a cuatro años en sintonía con las demandas de los actores y las exigencias nacionales, regionales y a nivel mundial respecto al carácter de la formación docentes como formación superior de grado.

Los contenidos de la formación contemplan aspectos de la formación general y básica, manteniendo la tradición de la pedagogía nacional de una fuerte presencia de la práctica docente a lo largo de la formación. Ésta se extiende a todas las modalidades de las escuelas uruguayas, con una particular atención a las de contexto sociocultural crítico y a las rurales. La modalidad de pasantías y el trabajo con

la familia y la comunidad constituyen aspectos destacados en esta dirección

En procurada de un diseño más integrado se estructuran en tramos de formación, aspectos que se consideran relevantes para la formación del futuro maestro, como son la formación artística, diferentes lenguajes (inglés y portugués como lenguas extranjeras, lenguajes informáticos), la formación en salud y la consideración de las cuestiones ambientales.

Se proponen, asimismo cambios en la organización de los cursos, incluyendo la semestralidad de algunos de ellos, formas de enseñanza y procedimientos de evaluación, actividades de extensión curricular, más ajustados a la formación profesional.

Es de destacar que en materia de organización de la formación inicial de maestros se institucionalizan las Salas Docentes de todas la Áreas y se propone su departamentalización. Al tiempo se inicia un proceso de actualización y capacitación de los profesores de los institutos de formación de maestros, atendiendo de manera específica el capítulo de la formación de los formadores de maestros.

Los cambios que se proponen en el nuevo diseño toman en cuenta los requerimientos del perfil del maestro como profesional para una escuela que al tiempo de ofrecer las oportunidades fundamentales de formación y desarrollo en los niños, toma en cuenta ciertos principios fundamentales de integralidad, flexibilidad como para permitir que el futuro maestro incorpore las herramientas conceptuales y metodológicas que lo habiliten para la formación permanente

La Carga horaria total de la etapa de formación inicial del Plan completa 3.836 horas reloj. Esto aumenta 244 horas la práctica docente y descomprime el promedio de la carga anual en un 17 %. El currículo está centrado en las prácticas profesionales, las que ocupan el 30 % de la carga horaria total del Plan, distribuido de forma creciente a lo largo de la carrera, con un 5% en primer año; un 33% en segundo año, un 35 % en tercer año y un 48% en cuarto año. En el último año de la carrera la práctica docente se realiza en escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social.

La integración del currículo se expresa en una organización en Trayectos Formativos y particularmente en la integración de conocimiento disciplinar-conocimiento didáctico, así como en la relación teoría - práctica. La flexibilidad curricular se expresa en los seminarios de temática opcional y en los seminarios y materias optativas. En atención al perfil de ingreso de los estudiantes según el Diagnóstico, se ubican en primer año las unidades curriculares referidas a revisión y profundización de las disciplinas básicas (Matemática, Lengua, Físico-Química, Biología, Historia y Geografía) y a partir de segundo año se las aborda desde la enseñanza. La selección y organización de contenidos se realiza en el marco de un paradigma crítico reflexivo. Se crean espacios curriculares que incluyen contenidos referidos al trabajo con la familia, la comunidad, salud, medio ambiente, violencia, resolución de conflictos. El equilibrio entre

horas clase y horas de estudio del alumno se contempla en una relación decreciente de las horas clase a favor de las horas de estudio, a medida que se acerca al final de la carrera. Las unidades curriculares responden al propósito de desarrollar en los estudiantes formas cada vez más autónomas de relación con el saber.

El sistema de evaluación incluye la exoneración de exámenes mediante pruebas parciales. Se establece el régimen de previaturas en asignaturas correlativas. La Formación Inicial finaliza con la elaboración de una Memoria de Grado y su defensa oral como requisito para la obtención del título.

Formación inicial de profesores de Educación Media.

Modalidad Semipresencial de formación de Profesores de Educación Media.

Según el Censo de docentes de Enseñanza Media efectuado en 1995, solamente el 30% de los Creación de tres departamentos en la organización de la Institución Formadora: Departamento de Ciencias de Educación, Departamento de las Disciplinas y su Enseñanza, Departamento de Educación Artística, Tecnología y Lenguas Extranjeras. Institucionalización de las Salas Docentes, como forma de docentes a nivel nacional eran titulados y ese porcentaje descendía a 19% si se consideraban exclusivamente los docentes titulados presentes en el interior del país. La incorporación a la formación de docentes de los Centros Regionales de Profesores en 1997 representó una oferta alternativa para los aspirantes a cursar la carrera de profesorado en el interior, pero su capacidad de generar nuevos titulados resultó insuficiente para atender a las necesidades crecientes de una matrícula en fuerte crecimiento. Por otra parte la modalidad semilibre tradicional de cursado del Plan 1986 en los IFDs ha producido un reducido número de egresados y presentaba serios problemas de calidad.

Ante esta situación, las Autoridades educativas decidieron atender la escasez de profesores titulados en el interior del país, mediante la definición de una nueva vía de formación inicial: la modalidad semipresencial de formación de profesores de Educación Media, en siete especialidades particularmente carentes de profesores titulados: Matemática, Física, Química, Ciencias Biológicas, Idioma Español, Educación Musical, Comunicación Visual Dibujo. Esta modalidad fue dirigida a aspirantes, residentes en el interior del país, para aplicarse con carácter experimental. Para el desarrollo de este Proyecto se adecuó la normativa vigente sobre reglamentación del estudiante, se establecieron criterios de asistencia para la modalidad a distancia y para la modalidad presencial; se determinaron las formas de evaluación continua y las formas de acreditación y en términos generales se establecieron los grandes criterios requeridos para implementar un sistema de Educación a Distancia con carácter permanente. Los primeros alumnos que rindieron exámenes en el año 2004 pertenecen a la generación 2003.

Los Centros Regionales de Profesores

Los Centros Regionales de Profesores surgieron como una estrategia de descentralización de la formación docente, frente a la necesidad de profesionalizar el cuerpo de docentes de Educación Media. La Administración creó por Acta N° 5 Resolución 2 del 13 de febrero de 1997, el Centro Regional de Profesores del Litoral, con sede en Salto, considerado como "una modalidad innovadora de formación inicial y de capacitación y perfeccionamiento de docentes, tanto por la mayor cantidad de horas de clase de formación regular como por la concentración en el tiempo y en el número de asignaturas para lograr niveles destacados de conocimientos de cada una de ellas". Los Centros Regionales fueron una respuesta adecuada para fortalecer la calidad de la Educación Media uruguaya, la que va unida indisolublemente a la profesionalización de su cuerpo docente. Este modelo se desarrolló, desde la Administración anterior, mediante la incorporación de nuevos Centros en otras regiones del país (seis en total), y esta Administración puso en funcionamiento la nueva sede del más nuevo de los CERPs en la ciudad de Florida en el año 2004.

Este nuevo modelo de formación de docentes promovió cambios importantes en las regiones del país, facilitando el acceso de segmentos poblacionales que no accedían a la formación docente. A este respecto, la oferta de los Centros, va acompañada de un sistema de financiamiento por parte de ANEP (becas totales y parciales), que permite el ingreso de alumnos que demuestren la necesidad de obtener la misma, a fin de asegurar condiciones mínimas de dedicación, durante el tiempo de duración de la carrera.

Los Centros Regionales han brindado profesionales en las diversas áreas, fortaleciendo los cuerpos docentes de Educación Media dentro de su región de influencia. En sus 8 años de existencia se han recibido más de 1250 profesores (cifras al 10/2004) que ingresan a los escalafones docentes de Enseñanza Media. Diversas investigaciones realizadas por esta Administración han corroborado la incidencia positiva de los egresados en las instituciones liceales o en las escuelas técnicas, lo que favorece su inserción definitiva como modalidad de formación de docentes para el nivel medio, desde entornos regionalizados. Uno de los aspectos a destacar de la estrategia, es la permanente oferta de capacitación y actualización realizada para el cuerpo de formadores de los Centros. Esta característica, unida a los procesos de investigación y desarrollo de proyectos interinstitucionales han permitido expandir las acciones más allá de la formación, para ingresar progresivamente en el campo de la producción de docentes destacados para la academia del Centro y para las instituciones de la región.

Durante el año 2003 y el año 2004, esta Administración inició y consolidó un proceso de revisión y ajuste de las respectivas menciones de egreso, así como de las características de la formación desarrollada en los CERPs. Este proceso culmina con la propuesta de un Ajuste Curricular, que intenta flexibilizar y contextualizar aún más la propuesta educativa de formación inicial, tendiente al mejoramiento de los logros académicos de la misma.