ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Proyecto de Presupuesto
Período 2015-2019

Tomo I – Exposición de Motivos

AUTORIDADES

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Presidente	Wilson Netto
Consejera	Teresita Capurro
Consejera	Margarita Luaces
Consejera	Laura Motta
Consejero	Néstor Pereira

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Directora General	Irupé Buzzetti
Consejero	Héctor Florit
Consejero	Darby Paz

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Directora General	Celsa Puente
Consejero	Daniel Guasco
Consejero	Javier Landoni

CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Directora General	Nilsa Pérez
Consejero	César González
Consejero	Miguel Venturiello

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

Directora General	Ana Lopater
Consejera	María Dibarboure
Consejero	Luis Garibaldi
Consejero	Edison Torres
Consejera	Estefanía Barragán

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1
SÍNTESIS DE LA SITUACIÓN DE ANEP AL INICIO DE LA GESTIÓN 7

CAPÍTULO 2
EJES ORIENTADORES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL QUINQUENIO 119

CAPÍTULO 3
LINEAMIENTOS Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA ANEP 143

CAPÍTULO 4
POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL QUINQUENIO 151

CAPÍTULO 5
POLÍTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSALES 259

CAPÍTULO 6
POLÍTICAS DE GESTIÓN PARA EL QUINQUENIO 291

CAPÍTULO 7
ANEXOS 321

SIGLAS 385

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 389

CAPÍTULO 1

SÍNTESIS DE LA SITUACIÓN DE LA ANEP AL INICIO DE LA GESTIÓN

Administración Nacional de Educación Pública

CAPÍTULO 1: SÍNTESIS DE LA SITUACIÓN DE LA ANEP AL INICIO DE LA GESTIÓN[1]

0. Introducción general 11
I. La educación en cifras.Tendencias generales 13
I.1. Introducción
I.2. La ANEP en cifras
I.3. Tendencias generales de la matrícula
II. Educación Inicial y Primaria 19
II.1. Introducción
II.2. Acceso
II.2.1 Condiciones para el aprendizaje
II.2.2. Extensión del tiempo pedagógico y modalidades de escuela
II.3. Resultados
II.3.1. Asistencia
II.3.2. Repetición
II.4. El perfil de los estudiantes al egreso de primaria: extraedad y aprendizajes
II.5. En síntesis
III. Educación Media 46
III.1. Introducción
III.2. Matrícula y acceso
III.2.1. Educación y trabajo
III.3. Condiciones para el aprendizaje
III.3.1. Tamaño de los grupos y de los centros
III.3.2. Programas y proyectos
III.4. Resultados educativos
III.4.1. Niveles de asistencia a clase
III.4.2. Promoción
III.4.3. Egresos de Enseñanza Media Básica
III.4.4. Aprendizajes en áreas instrumentales sobre el final de la Enseñanza Media Básica
III.5. En síntesis
IV. Educación Terciaria 99
IV.1. Introducción
IV.2. La Educación Superior Terciaria del CETP-UTU
IV.3. La Formación Docente
IV.4. En síntesis
V. Desafíos 114

[1] Este informe se nutre de la acumulación que el país ha realizado en las últimas décadas en relación al análisis de la educación, de sus condiciones y sus resultados. Esta acumulación incluye un amplio conjunto de trabajos desarrollados por instituciones como la propia ANEP, el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Desarrollo Social y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, instituciones internacionales como Unicef, Unesco y OCDE, así como desde la comunidad académica en general. En la medida que el texto ha sido escrito como parte del Mensaje Presupuestal de la ANEP, se procuró evitar la inclusión de referencias bibliográficas salvo en el caso de citas textuales o de alusión a estudios específicos.

V.1. Primer desafío: potenciar la educación inicial
V.2. Segundo desafío: mejorar las condiciones de egreso de primaria
V.3. Tercer desafío: universalizar el egreso de educación media básica y duplicar los egresos de educación media superior

CAPÍTULO 1: SÍNTESIS DE LA SITUACIÓN DE LA ANEP AL INICIO DE LA GESTIÓN

0. Introducción general

El capítulo 1, *Síntesis de situación de la ANEP al inicio de la gestión*, presenta un panorama general de las tendencias del sistema educativo uruguayo a inicios del período, con énfasis en la educación pública y en los niveles bajo la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El objetivo es realizar un examen exhaustivo y pormenorizado, basado en evidencia sistemática, en cuanto a logros y desafíos en el sector, que permita sentar las bases para un diagnóstico compartido sobre el cual definir y proponer las alternativas de política educativa.

El presente capítulo se estructura en cinco puntos. El primero, de carácter introductorio, presenta una síntesis de las tendencias generales en relación a la matrícula de toda la ANEP. Los puntos II a IV se ocupan, respectivamente, de la educación inicial y primaria, la educación media (secundaria y técnica) y de la formación de nivel terciario. El punto V constituye una síntesis de los desafíos que enfrenta la ANEP en vistas de las metas definidas para el quinquenio en áreas clave. El informe tiene carácter analítico y se basa en evidencia empírica.

En cada punto, los análisis se estructuran en torno a tres grandes dimensiones:

- *Acceso a la educación*, a través de indicadores de matrícula y cobertura en cada nivel de enseñanza para las poblaciones de referencia.
- *Condiciones para el aprendizaje y dispositivos de apoyo*, de acuerdo con el análisis de: tamaño de los grupos y de los centros, características de los docentes, implementación de programas y/o proyectos.
- *Resultados educativos*, tales como: asistencia a clases, promoción de cursos, egreso de ciclos educativos, extraedad acumulada y aprendizajes.

A su vez, estas dimensiones se analizan con un destacado énfasis en los logros y desafíos en términos de equidad socioeconómica, territorial y de género.

En relación con el contenido de cada punto, el primero, *La educación en cifras. Tendencias generales*, presenta de modo descriptivo la ANEP en cifras. Se hace una breve referencia a indicadores básicos como la matrícula total y, asimismo, se desglosan por subsistema datos como: la cantidad de docentes, de personal técnico-administrativo y el número de establecimientos educativos. Este capítulo introductorio pretende contextualizar la magnitud que representan las distintas ofertas de la ANEP en el contexto nacional.

El segundo punto, *Educación Inicial y Primaria* se estructura en tres secciones. La primera se ocupa de la escolarización temprana a través del análisis de tendencia de la matrícula y la cobertura de educación inicial. En vistas a las metas definidas para el quinquenio, se incorpora un análisis específico sobre la situación para los niños de tres años. La segunda sección se basa en los Estados de Situación del Monitor Educativo de Primaria y se focaliza en las tendencias de los últimos años en indicadores como: matrícula, tamaño de grupo, repetición y asistencia a clases en el sector público. Por último, el apartado aborda las

condiciones al egreso del ciclo primario en términos de: calificaciones, aprendizajes en áreas instrumentales (pruebas estandarizadas de lectura y matemática) y extraedad acumulada.

En el tercer punto, *Educación Media*, se trabaja, por una parte, sobre aspectos de la educación media transversales a las distintas modalidades existentes, tales como el acceso, la cobertura y los egresos por ciclo. Al mismo tiempo, cuando corresponde, se presentan análisis específicos para las modalidades secundaria y técnico-profesional en relación a indicadores como las ofertas disponibles, la evolución de la matrícula y de la asistencia a clases, las tasas de promoción y el tamaño de grupo.

Dado que en este ciclo se concentran los problemas más serios de desvinculación y egreso, el capítulo se focaliza en la descripción pormenorizada de cada una de estas dimensiones con marcado énfasis en los problemas de inequidad asociados a la condición socioeconómica, territorial y de género. Asimismo, se cuantifica cuántos adolescentes en las edades teóricas correspondientes al nivel están fuera del sistema educativo así como las edades y el grado de avance escolar en los que se produce la desvinculación, en clave de análisis de trayectorias educativas. Debido al ciclo biográfico que corresponde al nivel y a la evidencia relativa al impacto del inicio de las trayectorias laborales sobre la asistencia y los logros educativos, se incorpora un análisis específico sobre la relación educación-trabajo.

Este primer abordaje se complementa con análisis sobre los resultados para los distintos ciclos y modalidades en términos de promoción de grados, asistencia a clases y calificaciones, así como sobre las dimensiones relativas a las condiciones de aprendizaje: tamaño de grupos y de centros, titulación docente, programas de inclusión que funcionan en los centros educativos, entre otros. Al mismo tiempo, se sintetizan los principales resultados que han arrojado las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes (*Programme for International Student Assessment*, PISA) en la última década.

El apartado IV, *Educación Terciaria*, describe en líneas generales las tendencias de los últimos años en la matrícula del Consejo de Formación en Educación (CFE) y de la oferta técnica a nivel terciario. Los datos focalizan la matrícula y los egresos de las distintas modalidades de formación de docentes que funcionan bajo la órbita del CFE. Asimismo y, tomando en consideración las dificultades que ha enfrentado el subsistema para ensanchar las tasas de titulación, aun en el marco de un crecimiento importante del número de estudiantes de magisterio y profesorado, se presenta un análisis de los factores que inciden en la duración de las carreras.

Por último, el punto V ofrece una síntesis analítica a partir de la articulación del diagnóstico realizado en los capítulos anteriores por niveles educativos. El marco de análisis de trayectorias educativas permite a la vez enfocarse en los alumnos y en los distintos trayectos que transitan durante su ciclo de vida escolar. Asimismo este análisis se asocia con tres de las principales metas educativas: la ampliación de cobertura en niñas y niños de tres años, la universalización de los egresos de Educación Media Básica (EMB) y duplicación de egresos en Educación Media Superior (EMS).

I. La educación en cifras. Tendencias generales

I.1. Introducción

Este primer apartado es de carácter descriptivo y general. Se presenta la ANEP en grandes cifras con el objetivo de contextualizar el alcance de sus distintas ofertas en el contexto nacional y su evolución en el mediano plazo.

Los indicadores principales que se exhiben son:

- Alumnos, docentes, personal técnico y centros de ANEP
- Evolución de la matrícula por forma de administración y subsistemas

I.2. La ANEP en cifras

La ANEP es el principal proveedor de educación en Uruguay. En la actualidad, da cobertura a 685.509 estudiantes con diversas ofertas para los niveles de educación inicial (3 a 5 años), primaria, media (modalidades secundaria y técnica) y terciaria (formación en educación normal, profesorados, cursos de postgrado tecnicaturas, cursos técnicos terciarios, ingenieros tecnológicos y carreras de tecnólogo). Se desempeñan en el Ente algo más de 45 mil docentes y otros 12 mil funcionarios entre personal técnico, administrativo y de servicio. Por la naturaleza de su función, la ANEP constituye la red de servicios del estado con mayor presencia en el territorio, con unos 2.800 centros educativos, entre escuelas y jardines de enseñanza inicial y primaria, liceos de enseñanza secundaria, escuelas e institutos del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) e institutos de formación docente.

Tabla I.1 Alumnos, docentes, personal y centros educativos de ANEP. Año 2015

	2015
Alumnos	685.509
Docentes	45.322
Personal técnico, administrativo y de servicio	11.932
Centros educativos	2.800

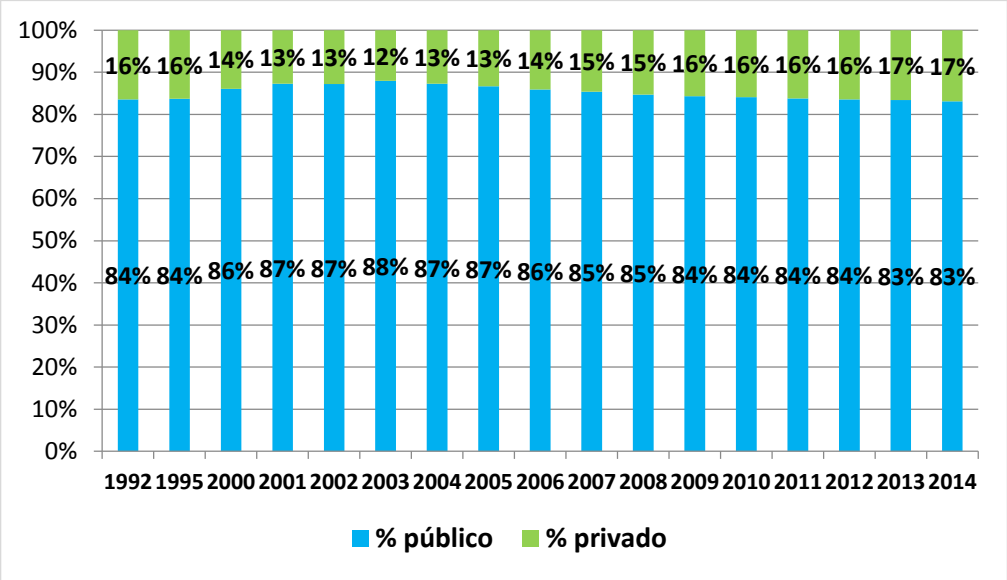
Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

I.3. Tendencias generales de la matrícula

La educación constituye un elemento central para la construcción de ciudadanía, la integración social y el logro de metas individuales y colectivas. El papel del estado en la provisión de la educación, en todos los niveles, ha sido y sigue siendo un elemento distintivo del Uruguay. El sistema educativo uruguayo ha presentado históricamente una fuerte primacía del sector público en todos sus niveles, incluidos aquellos bajo la competencia de la ANEP.

Esta pauta se ha mantenido básicamente incambiada en los últimos 20 años, más allá de leves oscilaciones y del traspaso, en la última década, de una proporción de estudiantes hacia el sector privado (Gráfico I.1). El 83% de los alumnos en los niveles obligatorios (educación inicial de 4 y 5 años, primaria de 1° a 6°y educación media), son cubiertos por la ANEP. A inicios de la década de 1990, este porcentaje era apenas superior (84%), mientras que en los años de la crisis económica alcanzó picos de hasta 87-88% (2001 a 2005).

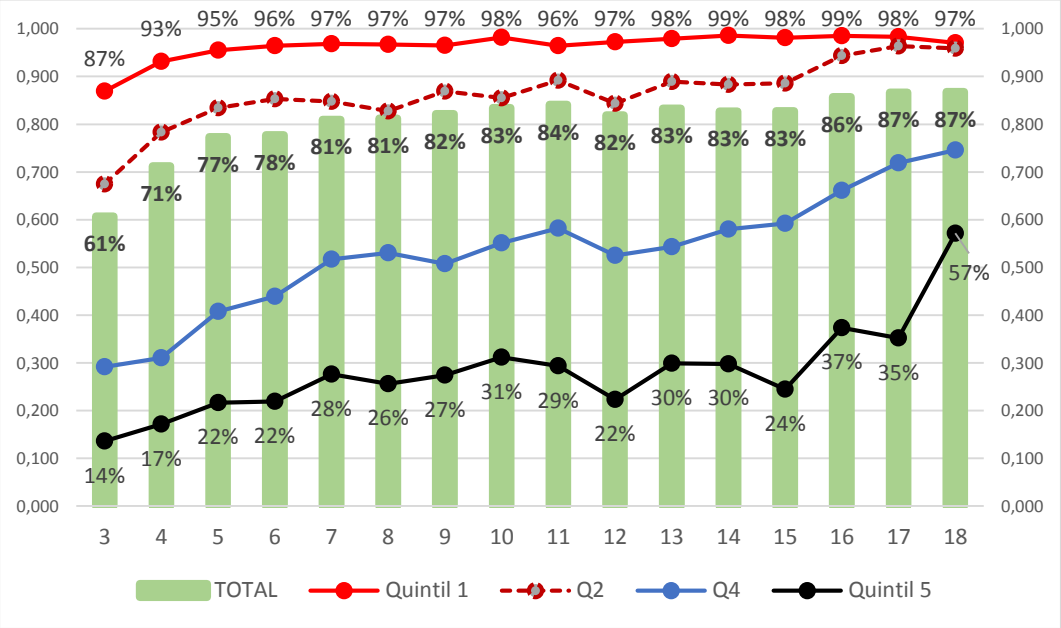
Gráfico I.1. Matrícula de educación inicial, primaria y media por sector. 1992-2014. Años seleccionados. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

La participación del sector público es algo más baja en las edades correspondientes a la educación inicial, particularmente entre los niños de tres años (nivel no obligatorio), aunque de todos modos cubre algo más del 60% de los alumnos. En tanto y tal como ha sido la pauta histórica, la presencia del estado es preponderante en la población de menores ingresos: el sector público da cobertura a casi la totalidad de los alumnos del primer quintil de ingresos y a más del 85% de los del quintil 2. En la población de mayores ingresos, la participación de la enseñanza pública es menor en términos relativos, pero de todos modos alcanza a las tres cuartas partes del quintil intermedio, a algo más de la mitad del quintil 4 y a casi la tercera parte de los alumnos provenientes de los hogares del quintil de más altos ingresos (Gráfico I.2).

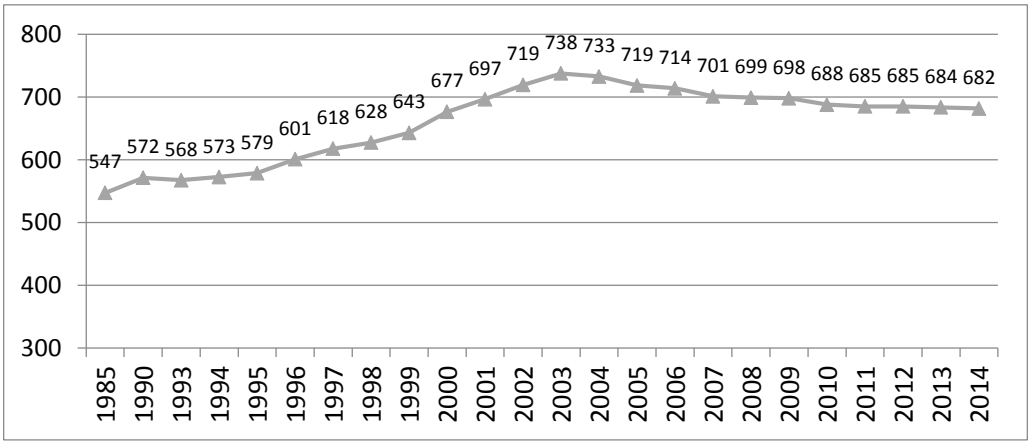
Gráfico I.2. Personas de 3 a 18 años que asisten a educación pública por modalidad según edades simples y quintiles de ingreso. Año 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

Hasta el año 2014, la matrícula de la ANEP era aproximadamente de 682 mil alumnos. La evolución en los últimos 30 años marca dos períodos diferentes: uno de fuerte incremento en el número de alumnos que cubre, con pequeñas oscilaciones desde mediados de la década de 1980 hasta los primeros años de la década de 2000; y otro, marcado por una reducción de la matrícula, algo más pronunciada hasta 2007 y más leve, aunque sostenida, a partir de entonces (Gráfico I.3). Como se analizará en detalle más adelante, la caída en la matrícula pública presenta pautas diferentes en los distintos subsistemas. Es necesario subrayar que la reducción en el número absoluto de alumnos no ha sido el resultado de un descenso en la cobertura educativa sino que responde a tres efectos complementarios: i) la reducción en el tamaño de las cohortes de alumnos que llegan al sistema educativo derivada del descenso en el número de nacimientos. Este efecto ha operado en los últimos años sobre el nivel de educación inicial y primaria y comenzará a observarse a partir de ahora en la educación media básica; ii) mejoras en los flujos de las trayectorias escolares, como consecuencia de la reducción en las tasas de repetición de primaria; iii) leve pero sostenido traspaso de alumnos hacia el sector privado.

Gráfico I.3. Evolución de la matrícula total de la ANEP. Años 1985-2014. En miles



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Estas tendencias han sido diferentes por subsistema. En el desarrollo de los puntos de este capítulo se profundizará en los casos particulares, pero a grandes rasgos pueden establecerse los siguientes patrones (Gráfico I.4):

1) En *educación inicial*, al período de fuerte expansión de la matrícula ocurrido en la segunda mitad de la década de 1990 y hasta 2001, en la que se incorporaron casi 38 mil niños al nivel (un crecimiento del 55%), se experimentó un paulatino enlentecimiento y posterior reducción. Entre 2001 y 2007, la matrícula inicial pública cayó en unos 6 mil niños. A partir de 2008, la matrícula ha oscilado en torno a los 80 mil alumnos. Como se adelantaba y tal como se profundizará en el capítulo específico, estos movimientos no han supuesto una caída en la tasa de cobertura del nivel.

2) En *educación primaria común*, la matrícula pública aumentó levemente durante la década de 1990 y hasta 2004. A partir de entonces comienza un sostenido proceso descendente: en 2014 hay casi 56 mil alumnos menos que en 2004 (una reducción del 18%). También en este caso, en el marco de una cobertura universal de la enseñanza primaria, esta tendencia se explica esencialmente por la reducción de los nacimientos y, en menor medida, por el traspaso al sector privado y la mejora en los flujos escolares.

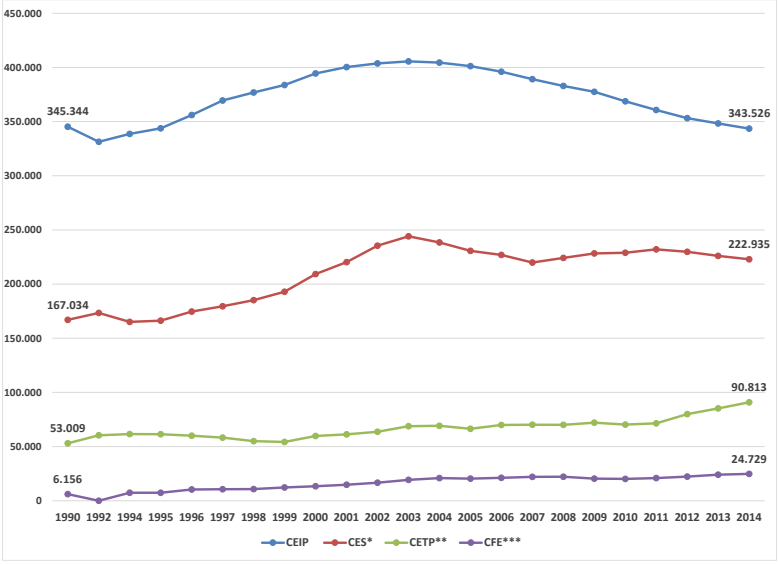
3) En *educación media secundaria* se registró entre 1990 y 2003 un incremento de 77 mil alumnos (46%). A partir de allí, se produce una reducción de la matrícula hasta el año 2007 (-7%), seguida de una estabilidad en la matrícula con leves oscilaciones hasta el presente.

4) La *educación técnica*, en tanto, que había experimentado algunas oscilaciones en la década de 1990, sigue una pauta de crecimiento sostenido a partir del año 2000, más acentuado incluso desde 2012. En 2014, la matrícula del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) es casi un 70% mayor a la registrada en 1990 o en 2000 (unos 37 mil alumnos más).

5) Finalmente, la *formación en educación*, en sus distintas modalidades, ha presentado un fuerte y sostenido incremento en el número de alumnos en las últimas dos décadas (las únicas excepciones son los años 2009 y 2010 que mostraron una leve reversión de la pauta general). En 2014, hay 11 mil

estudiantes más que en 2000 (un crecimiento del 85%) y 18 mil más que en 1990 (la matrícula se triplicó entre 1990 y 2014).

Gráfico I.4. Evolución de la matrícula de la ANEP por subsistema. Años 1990-2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

* Incluye la matrícula de 7°, 8° y 9° rural; ** Incluye la oferta terciaria del CETP-UTU

En definitiva, la matrícula pública en el año 2014 se distribuye de la siguiente forma en los subsistemas de la ANEP: la educación inicial y primaria representa el 50% del total, la educación secundaria un 33%, la educación técnico profesional un 13% y la formación en educación un 4%. En los últimos 25 años, el peso relativo de los subsistemas ha sufrido transformaciones importantes, como resultado de las tendencias anotadas más arriba: la educación inicial y primaria disminuyó su peso relativo (representaba el 60% de la matrícula de ANEP a inicios de 1990), en tanto la educación secundaria primero y, a partir de la década de 2000, la técnica, han incrementado su participación relativa. Del mismo modo, aunque en niveles mucho menores, la matrícula de formación en educación ha pasado del 1% al 4% en el período.

Tabla I.2 Matrícula de ANEP por subsistema. 1990-2014. Años seleccionados. En porcentajes

	1990	2000	2010	2014
CEIP	60%	58%	54%	50%
CES*	29%	31%	33%	33%
CETP**	9%	9%	10%	13%
CFE	1%	2%	3%	4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

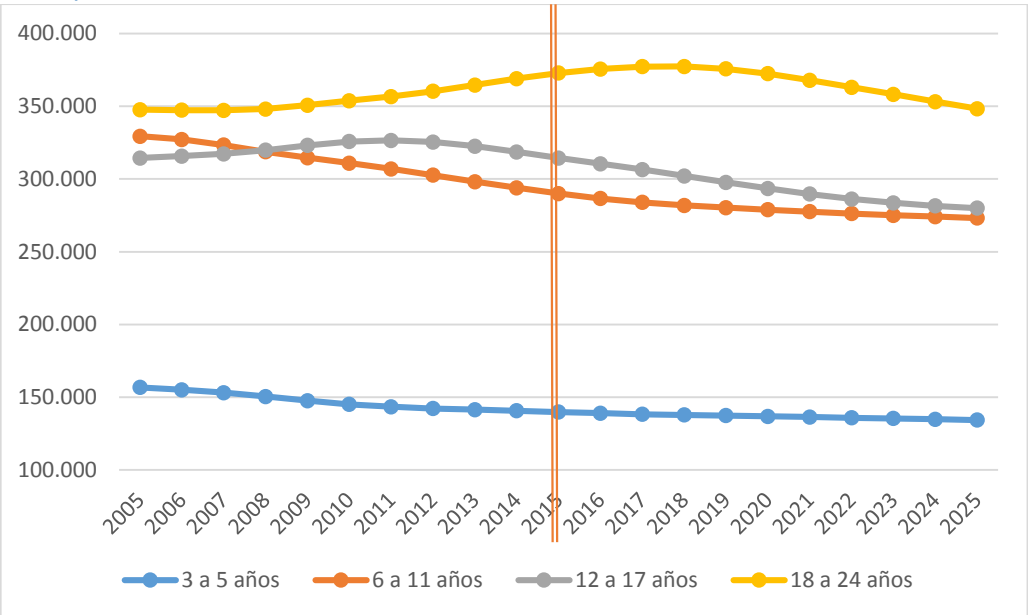
* Incluye la matrícula de 7°, 8° y 9° rural; ** Incluye la oferta terciaria del CETP-UTU

Como se anticipaba, parte importante de estos cambios en la matrícula responde a la paulatina reducción de los nacimientos en Uruguay, situación que ha impactado fuertemente en la educación inicial y primaria,

pero que aún no ha alcanzado en toda su magnitud a las edades correspondientes a enseñanza media y terciaria.

Las proyecciones de población que realiza el Instituto Nacional de Estadística (INE) reflejan, entre otros aspectos, el efecto de la disminución de los nacimientos de los últimos años (Gráfico I.5). Así, para la cohorte de niños de 3 a 5 años, la reducción comenzó a visualizarse a partir del año 2001 y se estabilizó en 2007. En las edades de 6 a 11 años, la reducción de los nacimientos comenzó a hacerse visible a partir del 2007. A partir de 2014-2015 se prevé que el número de niños en estas edades se estabilice. En tanto, en las edades correspondientes a la educación media, la reducción en el tamaño de las cohortes recién se traslada a partir de 2012. Es esperable, en base a las proyecciones, que la cantidad de adolescentes en edad de asistir a la educación media siga reduciéndose por lo menos hasta el año 2020. Esto supone, al igual que sucedió en el nivel inicial y primario en la década pasada, una "ventana de oportunidades" para la educación media. No obstante, en este caso, la reducción en el tamaño de las cohortes comienza a operar sin que el sistema educativo haya logrado una cobertura universal: la incorporación de la población actualmente no cubierta por la educación media podría compensar la caída en la matrícula derivada de los cambios demográficos.

Gráfico I.5. Estimaciones y proyecciones de población para grupos de edades correspondientes a los niveles educativos. Años 2005-2025



Fuente: DIEE-ANEP en base a proyecciones de población del INE

II. Educación Inicial y Primaria[2]

II.1. Introducción

Este punto se estructura en tres partes. La primera se ocupa de la escolarización temprana, a través del análisis de las tendencias en la matrícula y en la cobertura de la educación inicial. En virtud de las metas definidas para el quinquenio en este nivel, se incorpora un análisis específico sobre la situación educativa para los niños de tres años. La segunda parte del capítulo se focaliza en el sector público y presenta la evolución de indicadores clave. Por último, se incorpora un análisis sobre las condiciones en que egresan los alumnos que terminan el ciclo primario y se encuentran próximos a iniciar su tránsito hacia la enseñanza media básica. Se consideran tres aspectos en particular: las calificaciones, el desarrollo de aprendizajes en áreas instrumentales y la extraedad acumulada.

Los indicadores clave principales que se presentan son:

- Acceso: evolución de la matrícula y de la cobertura educativa en educación inicial
- Condiciones para los aprendizajes: formatos y programas escolares, tamaño de las escuelas y de los grupos, docentes y personal técnico
- Resultados educativos: repetición, calificaciones, asistencia, condiciones al egreso

II.2. Acceso

Uruguay logró la universalización en el acceso a la educación primaria común (1° a 6°) durante la segunda mitad del siglo XX y, sobre la década de 1980, alcanzó además la cuasi-universalización de los egresos del ciclo. Hasta la década de 1990, la masificación de la educación inicial no supuso un esfuerzo sistemático de la política educativa. A partir de entonces, el sistema educativo emprendió, con un alto protagonismo de la ANEP, la incorporación de los niños de cinco años y posteriormente de cuatro a la educación inicial como un objetivo prioritario (la Ley de Educación de 2008 consagra la obligatoriedad a partir de esa edad). La atención en la primera infancia y hasta la edad de tres años, en tanto, fue provista en distintas modalidades y por distintos actores, entre los cuales se destacan, además de la propia ANEP, los centros del sector privados dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) o del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la oferta de los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), entre otros.

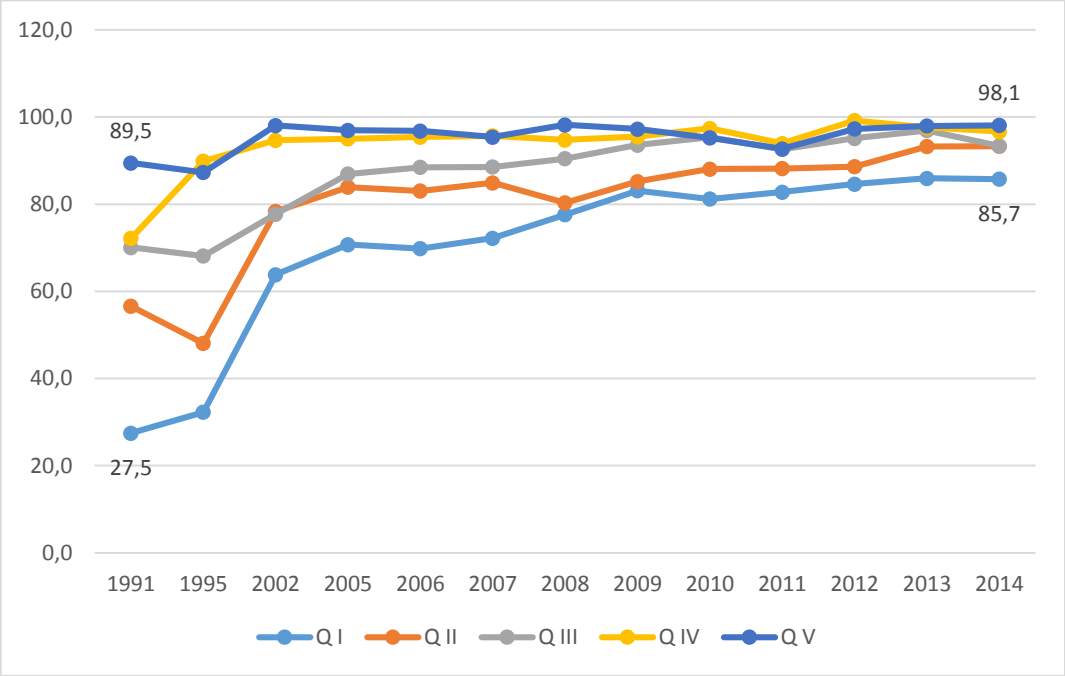
En las últimas dos décadas, desde inicios de la década de 2000, el país logró la universalización de la educación inicial de cinco años y, diez años más tarde, la cuasi-universalización del nivel cuatro (Gráficos II.1 y II.2). Aunque afectó transversalmente a todos los sectores sociales, la extensión de la educación inicial en estas edades tuvo un fuerte impacto en términos de equidad en el acceso.

En 1990, asistían a educación inicial el 60% aproximadamente de los niños del primer quintil de ingresos y algo menos del 80% del quintil 2, mientras que en los quintiles 4 y 5 la cobertura ya era prácticamente universal. Para los niños de cuatro años, las tasas de asistencia eran sensiblemente más bajas y seguían una pauta altamente segmentada: 27,5% en el primer quintil vs. 89,5% en quintil superior.
Tras diez años de política, las brechas en el acceso a los cinco años terminan de cerrarse en 2005, cuando se alcanza la universalización del nivel. La misma tendencia, aunque algo más lenta, se viene

[2] Este capítulo se basa en buena medida en los Estados de Situación del Monitor Educativo de Enseñanza Primaria.

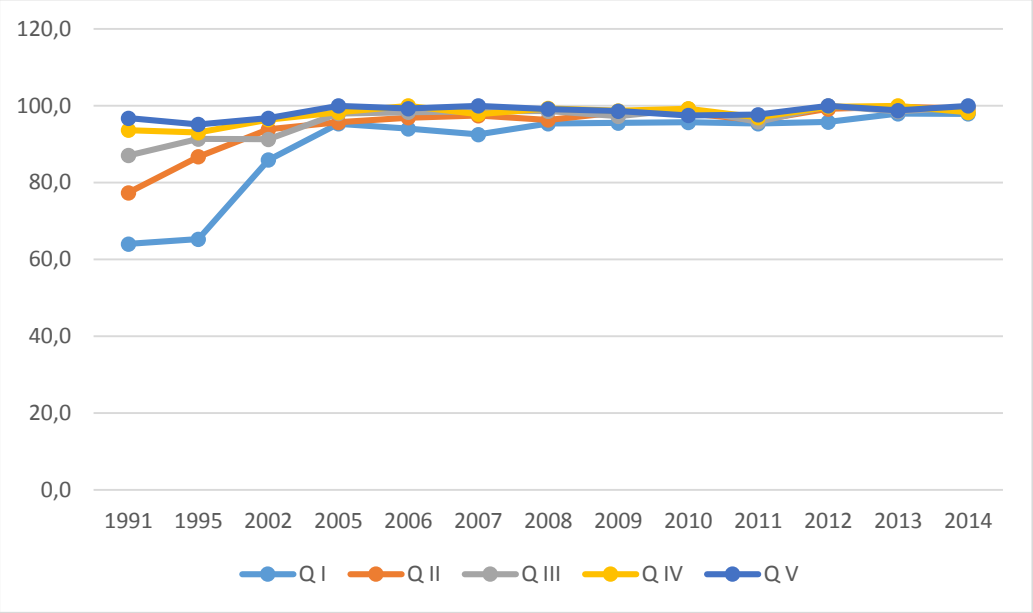
registrando para los niños de cuatro años. En 2014, el país se encuentra muy próximo a la universalización del nivel y ha logrado achicar las brechas en el acceso, restando aun por incorporar a cerca del 10% de los niños del quintil 1.

Gráfico II.1. Niños de 4 años asistentes a educación por quintiles de ingreso. 1991–2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

Gráfico II.2. Niños de 5 años asistentes a educación por quintiles de ingreso. Años 1991–2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

La cobertura en tres años, en tanto, también ha venido aumentando en los últimos tiempos, pero se ubica todavía en niveles sensiblemente más bajos (Tabla II.1). A 2014, siete de cada diez niños de tres años (69,0%) asistían a un centro de enseñanza, lo que implica un crecimiento de 20 puntos porcentuales respecto a la situación en 2006 (46.3%). La incorporación de niños en estas edades también ha seguido una pauta socialmente progresiva: entre 2006 y 2014 la cobertura creció 24 puntos en el quintil 1 (un aumento del 74%), 27 puntos en el quintil 2 (64%), 18 puntos en el quintil 3 (30%), 16 en el quintil 4 (21%) y 4 puntos en el quintil 5 (4%).

A pesar de estas tendencias, la cobertura de tres años sigue mostrando un escalonamiento importante en función del origen social: el acceso se ubica próximo a la universalización en los dos quintiles superiores de ingresos (89,7% y 91,2%, respectivamente) pero desciende paulatinamente en los restantes, hasta llegar a un 55,9% en el quintil más pobre.

Tabla II.1 Niños de tres años que asisten a educación según quintiles de ingresos. Años seleccionados. En porcentajes

	Q I	Q II	Q III	Q IV	Q V	TOTAL
2006	32,1	42,6	62,1	74,0	87,7	46,3
2010	45,4	59,3	73,0	87,3	97,3	61,3
2014	55,9	69,9	80,5	89,7	91,2	69,0

Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

La extensión del nivel tres ha sido definida como una de las líneas prioritarias para el próximo quinquenio. Al año 2013, la matrícula de tres años alcanzaba a 32.418 niños: 7.720 atendidos directamente por el CEIP, lo que corresponde a un 24% de la matrícula del nivel, 11.837 niños de CAIF (37%), 6.206 y 6.128

niños en centros privados dependientes, respectivamente, del CEIP y del MEC (38% entre ambas modalidades) y unos 500 niños que concurren a Centros Diurnos (2% de la matrícula).

El cumplimiento de la meta de universalización supone incorporar a unos 14.300 niños de tres. Esta cifra equivale a casi el doble de la matrícula actual atendida por el CEIP y es mayor a toda la matrícula de CAIF o de las ofertas privadas en su conjunto.

Tabla II.2 Alumnos matriculados en educación inicial de tres, cuatro y cinco años por forma de administración según edad. Año 2013

	CEIP	Privados dependientes del CEIP	CAIF	Centros Diurnos	Privados dependientes del MEC	Total
3 años	7.729	6.206	11.837	518	6.128	32.418
	24%	19%	37%	2%	19%	100%
4 años	35.097	8.075	3.279	169	2.839	49.459
	71%	16%	7%	0%	6%	100%
5 años	37.272	8.412	nc	nc	1.254	46.938
	79%	18%	nc	nc	3%	100%

Fuente: DIEE-ANEP en base a Anuario Estadístico del MEC

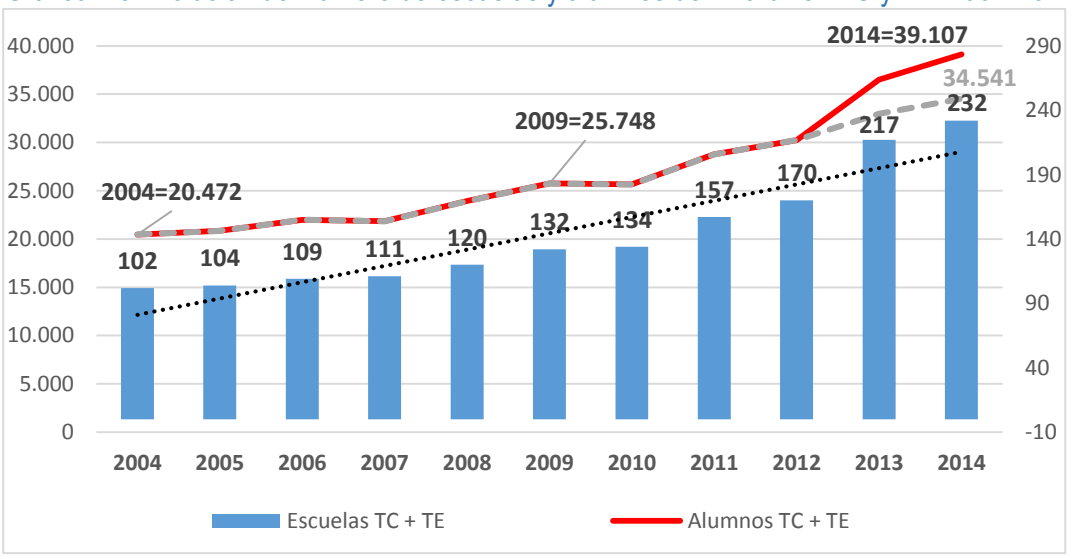
II.3. Condiciones para el aprendizaje

II.3.1. Extensión del tiempo pedagógico y modalidades de escuela

La diversificación de formatos escolares en el marco de un programa curricular común ha sido una de las estrategias de la política educativa del CEIP tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes y disminuir las brechas de equidad. Las escuelas Aprender (y las de Contexto Sociocultural Crítico anteriormente) y las modalidades de extensión del tiempo pedagógico (Tiempo Completo y más recientemente Tiempo Extendido) constituyen las principales políticas emprendidas en este sentido.

En los últimos diez años, la educación primaria pública duplicó el número de escuelas y de alumnos con extensión del tiempo pedagógico. Entre 2004 y 2014 las escuelas de la categoría Tiempo Completo pasaron de 102 a 198. El crecimiento de Tiempo Completo se registra, con pequeñas oscilaciones pero en forma sistemática, desde mediados de la década de 1990. Dentro de esta pauta, los últimos años y en particular el último bienio supusieron una importante aceleración en la extensión de esta modalidad. A esto contribuyó, además, la transformación entre 2013 y 2014 de 34 escuelas a la modalidad de Tiempo Extendido. En 2014, algo más de 39 mil niños de 1° a 6° grado asistieron a las 232 escuelas con jornada de tiempo completo (198) o extendida (34) (Gráfico II.3).

Gráfico II.3 Evolución del número de escuelas y alumnos de 1° a 6° en TC y TE. 2004-2014

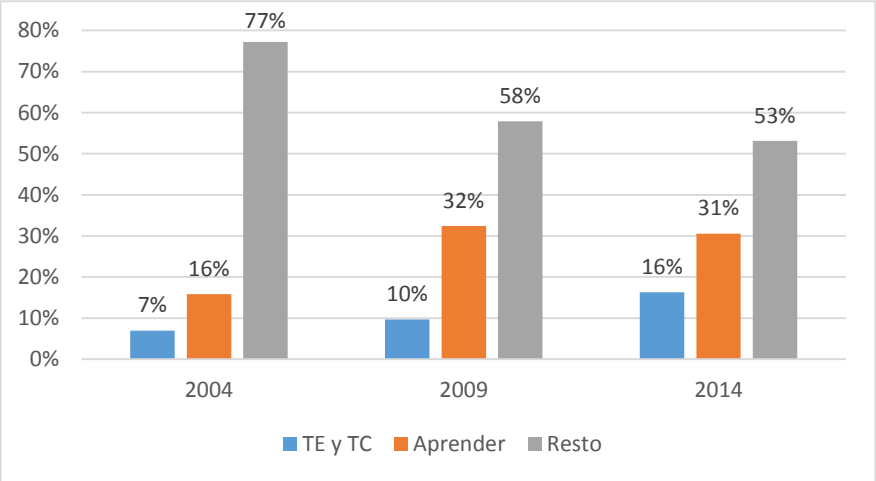


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Por su parte, desde 2006, el CEIP extendió la modalidad, primero a escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSC) y posteriormente de la categoría Aprender a la totalidad de las escuelas de los quintiles 1 y 2 (el 40% de las escuelas con condiciones de mayor vulnerabilidad) que no funcionaran bajo la modalidad de Tiempo Completo.

Conjuntamente, las modalidades que suponen extensión de la jornada (Tiempo Completo y Tiempo Extendido) y la modalidad de escuelas Aprender dieron cobertura en 2014 a casi la mitad (47%) de los alumnos de 1° a 6° en escuelas urbanas de educación común. Esta proporción era de 42% en 2009 y de 33% en el año 2004. Tales transformaciones respondieron a dos estrategias específicas: a) la fuerte extensión de las escuelas Aprender durante la segunda mitad de la década de 2000, las que pasaron a cubrir de un 16% a un 32% de la matrícula del nivel entre 2006 y 2008 y mantuvieron esta proporción en los años siguientes; b) el paulatino aumento de las escuelas de Tiempo Completo, más acelerado en el último período, junto con la posterior incorporación de las escuelas de Tiempo Extendido, que llegaron a dar cobertura en 2014 al 16% de los alumnos (frente al 10% en 2009 y al 7% en 2004).

Gráfico II.4 Alumnos de 1° a 6° en escuelas urbanas según modalidad. Años 2004, 2009 y 2014. En porcentajes

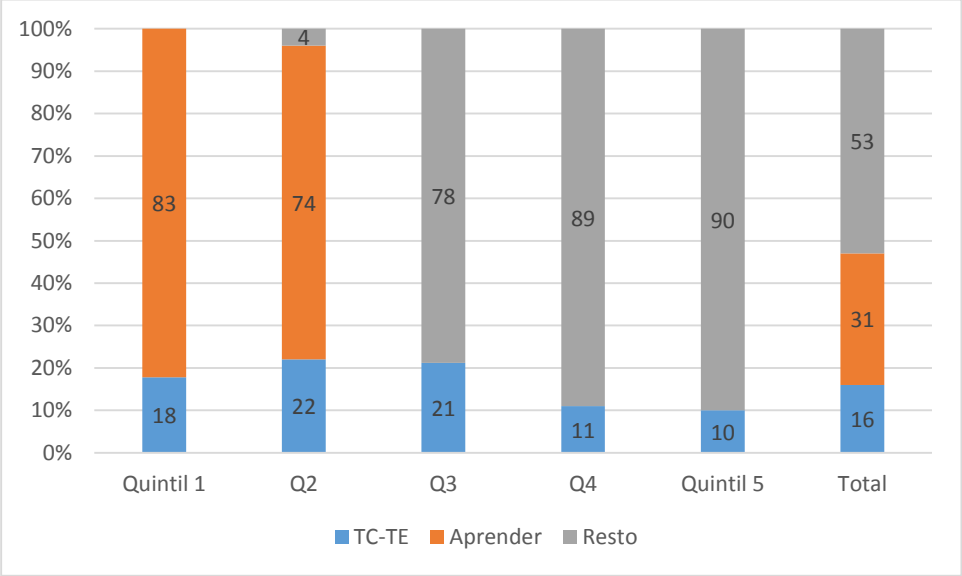


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Al igual que en períodos anteriores, una parte importante de la extensión de la modalidad Tiempo Completo en la última década se verificó en escuelas pertenecientes a los niveles 2 y 3 de contexto sociocultural. Sin embargo, en los últimos años, muy especialmente desde 2008, la ampliación de la oferta de Tiempo Completo también respondió a la conversión de escuelas Aprender del quintil 1. Como resultado, ha aumentado la cobertura de las escuelas con extensión de la jornada escolar (Tiempo Completo y Extendido) en el primer quintil, casi equiparándose con su participación en los quintiles 2 y 3, donde tradicionalmente fue más alta.

Actualmente, la modalidad Aprender da cobertura al 82,5% de los alumnos de 1° a 6° en escuelas urbanas del quintil 1 y al 74,0% en el quintil 2. El resto de los niños de estos dos quintiles concurren a las modalidades Tiempo Completo o Tiempo Extendido (18% y 22% respectivamente).

Gráfico II.5 Alumnos de 1° a 6° en escuelas urbanas según nivel de CSC por categoría. Año 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

En paralelo a la creación y extensión de formatos escolares específicos como las escuelas de tiempo completo y extendido o las escuelas Aprender, las políticas para la educación primaria han supuesto una progresiva incorporación de nuevos actores, con perfiles complementarios al del maestro de aula, como parte del trabajo cotidiano de las escuelas. Asimismo, se ha aumentado significativamente la cantidad de cargos que ya existían, como el ejemplo de los equipos directivos. En algunos casos, los nuevos perfiles están asociados a programas específicos, tales como el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), que en 2014 funcionaba en 318 escuelas, el programa Tránsito entre Ciclos Educativos (en articulación con liceos del Consejo de Educación Secundaria, CES, y escuelas del CETP), que abarcaba 254 escuelas ese mismo año. La tabla II.3 presenta un resumen de estos cambios en el período 2005-2014 para algunos de los perfiles característicos.

En 2014 había 172 maestros más que en 2005 integrando equipos de dirección. Este incremento responde principalmente al aumento importante de los maestros adscriptos, que pasaron de 468 a 651 en el período. En tanto, el número de directores con grupo a cargo disminuyó en estos años al tiempo que creció el de directores sin clase.

Asimismo, desde 2005 se han incorporado a las escuelas públicas más de 500 maestros comunitarios y, en los últimos años, cerca de 230 maestros dinamizadores Ceibal, figuras que no existían antes del período analizado. Del mismo modo, se registra un incremento sustantivo en relación a los profesores de educación física (de 219 en 2005 a 959 en 2014) y de idiomas (de 251 a 539). En su conjunto, estos datos reflejan transformaciones importantes en la oferta que actualmente brinda la escuela pública y una tendencia hacia una propuesta educativa más integral. En 2014 existen, en promedio, dos adultos más por escuela que en 2005 (en el marco de escuelas más chicas) y casi un adulto “sin grupo a cargo” por cada maestro de aula (los maestros con grupo representan en 2014 un 44% del personal de las escuelas).

Tabla II.3 Evolución del personal docente y no docente. Años seleccionados (2005-2014)

	2005	2010	2014
Equipo dirección			
Director c/clase	1.286	1.196	1.156
Director s/clase	767	871	890
Subdirector	117	107	113
Adscripto	468	580	651
Educación Común			
Maestros Comunitarios	0	485	489
Dinamizadores Ceibal	0	0	231
Maestros 1° a 6°	10.606	11.117	10.898
Profesores			
Ed. Física	219	1.006	959
Música	287	359	246
Informática	136	42	1
Inglés/Idiomas	251	295	539

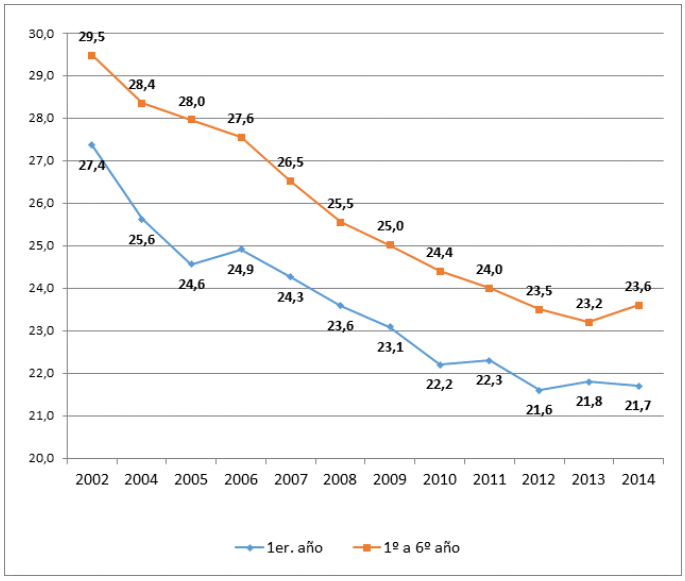
Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Alumnos por maestro y tamaño de las escuelas

La cantidad de alumnos por maestro se considera comúnmente como uno de los aspectos que inciden en la calidad educativa, en la medida en que grupos superpoblados condicionan significativamente el normal desarrollo del proceso de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje. En general, se ha asociado el sistema público de educación a clases numerosas y a una inequitativa distribución del ratio alumnos por maestro. Al respecto, la superpoblación de las aulas fue señalada como uno de los problemas estructurales del sistema que dificultaban mejoras en la calidad de los aprendizajes. Esta situación ha cambiado radicalmente en los últimos años debido a una tendencia sistemática a la reducción de la cantidad de niños por docente. Paulatinamente, se han alcanzado los umbrales definidos como óptimos para el normal desarrollo de la adquisición de conocimientos en los diferentes tipos de escuela y en las diferentes regiones del país.

A inicios de la década de 2000, grupos de 1° a 6° tenían, en promedio, 29,5 alumnos (27,4 en 1er. grado). En 2014, y a pesar de un leve incremento en el indicador, el número de alumnos por maestro se ubicó en 23,6 (21,7 en 1°), lo que ubica al sistema público en el entorno de los umbrales deseables para el desarrollo de los procesos de enseñanza.

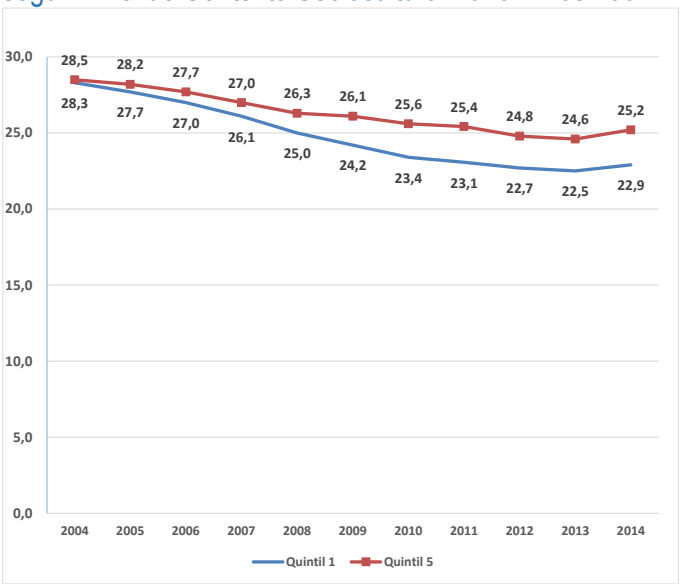
Gráfico II.6. Alumnos por maestro en escuelas urbanas. Primer año y total 1° a 6°. Años 2002-2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Por otra parte, las escuelas con el menor promedio de alumnos por maestro son las de nivel de contexto sociocultural más vulnerable (quintil 1): 22,9 niños en promedio frente a 25,2 en las del quintil 5. La serie para los últimos años muestra que, a pesar de que la mejora en el indicador se verificó en ambos niveles de contexto, la ganancia más pronunciada se registró en las escuelas del quintil 1.

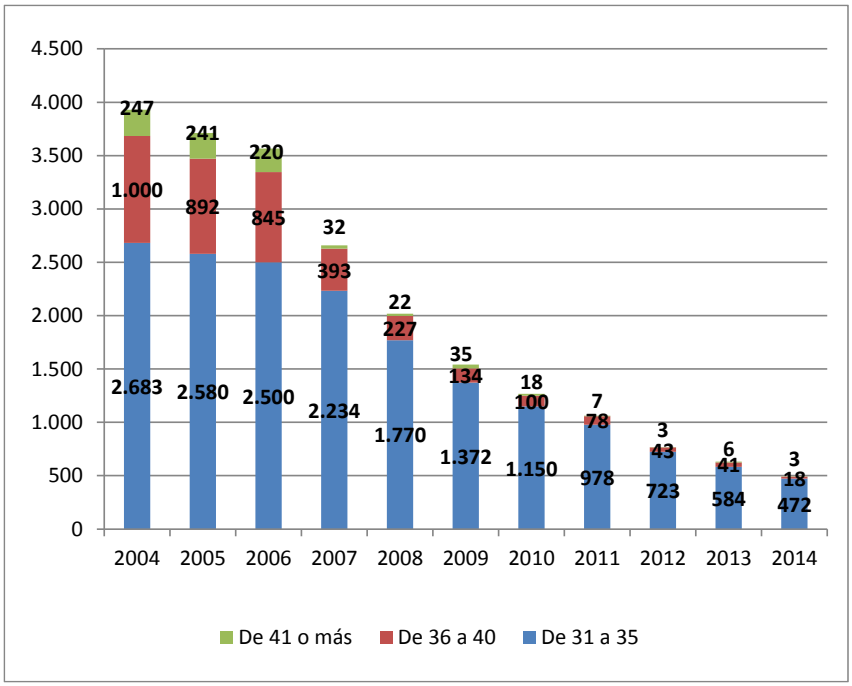
Gráfico II.7 Evolución del número de alumnos por maestro de 1° a 6° en escuelas urbanas según Nivel de Contexto Sociocultural 2010. Años 2004 - 2014. Escuelas de Quintil 1 y 5



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

En paralelo, la cantidad de grupos numerosos (con más de 30 alumnos) se ha reducido considerablemente en el período. En 2004, cerca de 4 mil de los 11 mil grupos de las escuelas urbanas (un 37%) tenían más de 30 alumnos. En 2014, esta proporción fue de 4,7% (493 grupos). Por otra parte, los grupos de más de 40 alumnos dejaron prácticamente de existir en la educación pública (eran tres en el total del país en 2014) y los grupos de más de 35 no llegan a 20 en todo el país.

Gráfico II.8 Cantidad de grupos con más de 30 alumnos de 1° a 6° grado. 2004 a 2014

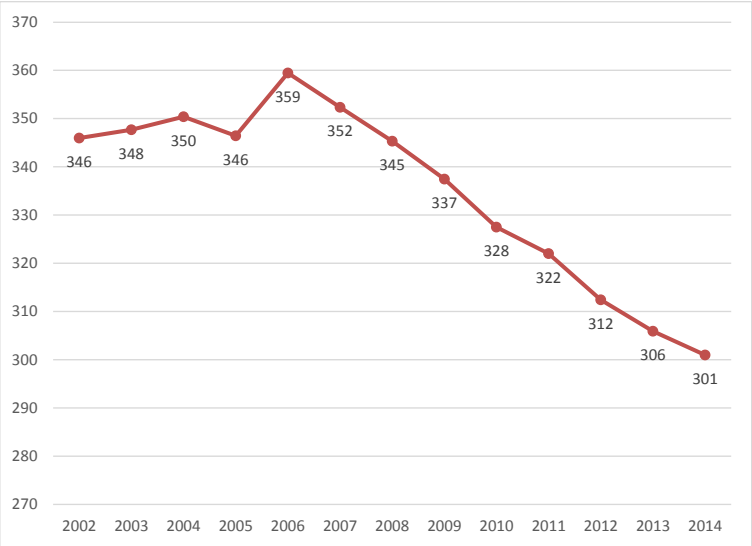


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

El tamaño de las escuelas es otra dimensión que influye en la mejora de las condiciones de aprendizaje, en la medida que organizar y dirigir una institución "grande" supone un conjunto de requerimientos más complejos que los de una escuela "pequeña". En otras palabras, las escuelas diferencian sus formas de organización, el manejo de los recursos, las instancias de coordinación y la atención de los niños de acuerdo a su escala. La literatura sobre organización e institución escolar, aboga por centros educativos con una "escala manejable" porque eso hace más personalizada la gestión de los recursos humanos, el contacto con las familias y la atención de los niños en los centros.

La disminución de la matrícula pública, en el marco de similar cantidad de escuelas, implicó lógicamente una reducción del tamaño medio de las escuelas. La matrícula promedio en las escuelas urbanas pasó de 359 en 2006 a 301 en 2014. Es decir, que en ocho años disminuyó en 58 niños la cantidad de alumnos por escuela, lo que equivale a algo más de dos grupos.

Gráfico II.9 Promedio de alumnos en escuelas urbanas públicas. 2002-2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

La reducción en el tamaño medio de las escuelas urbanas fue acompañada por un menor número de centros de gran escala (500 o más alumnos). En 2002 existían 204 escuelas con 500 o más niños, en tanto en 2014 se reducen a menos de la mitad (84 escuelas, un 9% del total). Los tamaños de escuelas más frecuentes continúan siendo aquellos intermedios: un 43,3% atiende entre 100 y 299 alumnos y un 40,1% entre 300 y 499 alumnos. Por último, las escuelas urbanas pequeñas (menores a 100 alumnos) representan solo el 7,7%.

II.4. Resultados

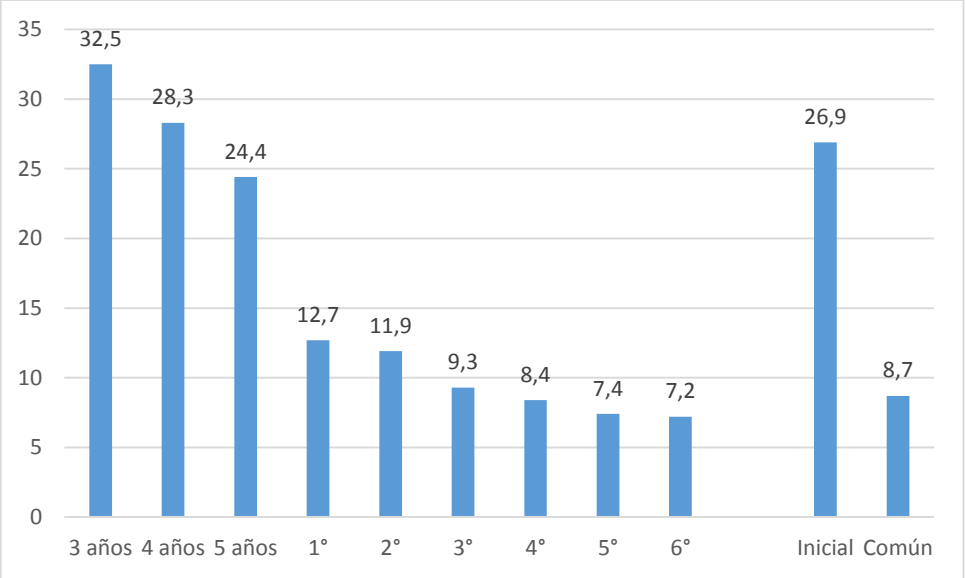
II.4.1. Asistencia

El CEIP viene emprendiendo acciones sistemáticas para promover la extensión del tiempo pedagógico de los niños, desde la prolongación del calendario escolar hasta la extensión de la jornada mediante la creación o conversión de escuelas a los formatos de jornada completa y extendida o el desarrollo de distintas actividades educativas fuera del horario de clases (maestro comunitario, campamentos educativos, entre otros). Sin embargo, los persistentes niveles de ausentismo a clases implican que, a pesar de la extensión del calendario y de la jornada escolar, un conjunto importante de niños continúa teniendo una exposición a la escuela significativamente menor a la prevista y, además, de carácter discontinuo. De hecho, el problema de la asistencia se ha ido incorporando progresivamente como una de las líneas prioritarias de la agenda educativa.

La asistencia insuficiente, calculada como el porcentaje de niños que asisten más de 70 días pero menos de 140 durante el año lectivo, clasifica situaciones críticas de asistencia a clases. Detecta a aquellos niños que han faltado al menos 40 de los aproximadamente 180 días previstos en el año. El seguimiento anual de la asistencia insuficiente ha mostrado que el ausentismo a clases es un problema estructural en la educación inicial y primaria, sin que se detecten patrones sostenidos de mejora o empeoramiento en el indicador.

El ausentismo presenta una pauta fuertemente escalonada por ciclos y por grados. Para el año 2014, la asistencia insuficiente se ubicó en 8,7% en el promedio de 1° a 6° (12,7% en 1° y 7,2% en 6°). En la educación inicial, el indicador alcanzó ese mismo año un valor tres veces más alto: 26,9% para el total, con un máximo de 32,5% en el nivel tres y un registro de 24,4% en cinco años (Gráfico II.10).

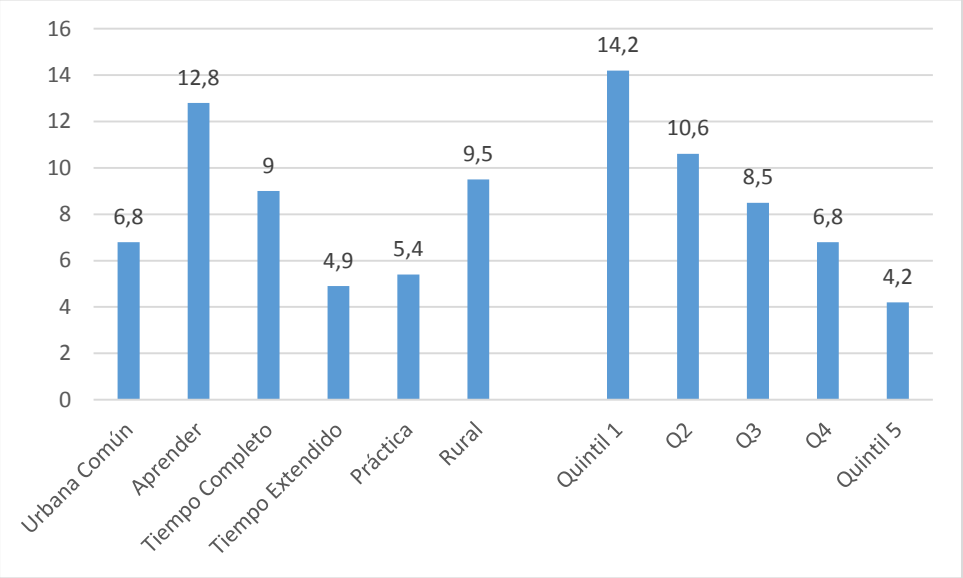
Gráfico II.10. Asistencia insuficiente en educación inicial y común por nivel y grado. Año 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Además del escalonamiento por grados, la asistencia insuficiente presenta brechas marcadas por contexto sociocultural y categoría de escuela, tal como se refleja en el gráfico siguiente.

Gráfico II.11 Asistencia insuficiente de 1° a 6° grado según categoría de escuela y nivel de CSC. Año 2014. En porcentajes



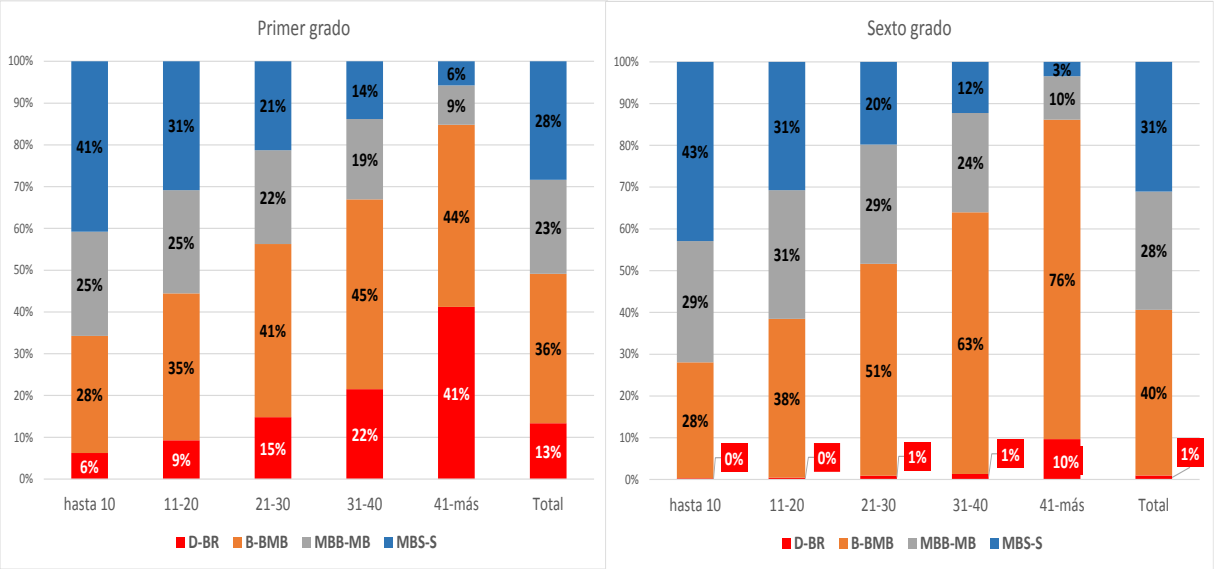
Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

El ausentismo a clases supone un conjunto de riesgos importantes para la trayectoria del alumno: implica una menor exposición a la situación escolar y por tanto, una disminución del tiempo pedagógico y, adicionalmente, un vínculo de carácter intermitente con la escuela, el docente y el grupo de pares, lo que erosiona la necesaria continuidad que requieren la adquisición de rutinas de trabajo y, en general, los procesos de aprendizaje.

De hecho, la evidencia disponible muestra una estrecha asociación entre ausentismo y resultados educativos en términos de la calificación final (gráfico II.12). En 2014, el 41% de los alumnos de 1° que faltaron diez días o menos a lo largo del año aprobó el grado con calificación de excelencia (MBS, SMB o STE[3]). Esta proporción desciende a 31% entre los que faltaron entre 11 y 20 días, a 21% entre los que tuvieron 21 a 30 faltas, a 14% para aquellos con 31-40 faltas y es apenas del 6% entre los que superaron los 40 días de inasistencias. En el otro extremo, el porcentaje de alumnos que no alcanzó la nota de promoción ese año crece desde un 6% (menos de 10 faltas) hasta un 41% (más de 40 inasistencias). En 6° grado, se observa un patrón básicamente similar.

[3] En la escala de calificaciones de primaria, MBS corresponde a Muy bueno sobresaliente, SMB a Sobresaliente muy bueno y STE a Sobresaliente.

Gráfico II.12. Calificación final según número de faltas acumuladas en el año (justificadas o no). 1° y 6° grado. Año 2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

II.4.2. Repetición

El descenso de las tradicionalmente altas tasas de repetición en la educación primaria pública uruguaya ha constituido desde hace años una de las orientaciones centrales de las políticas educativas impulsadas en el nivel, junto a la universalización de la educación inicial, el diseño de nuevos formatos escolares (escuelas de Tiempo Completo, CSCC o más recientemente Aprender y Tiempo Extendido), la creación de cargos y la consecuente reducción del tamaño de los grupos y la incorporación de nuevas figuras en las escuelas como el maestro comunitario, entre otras.

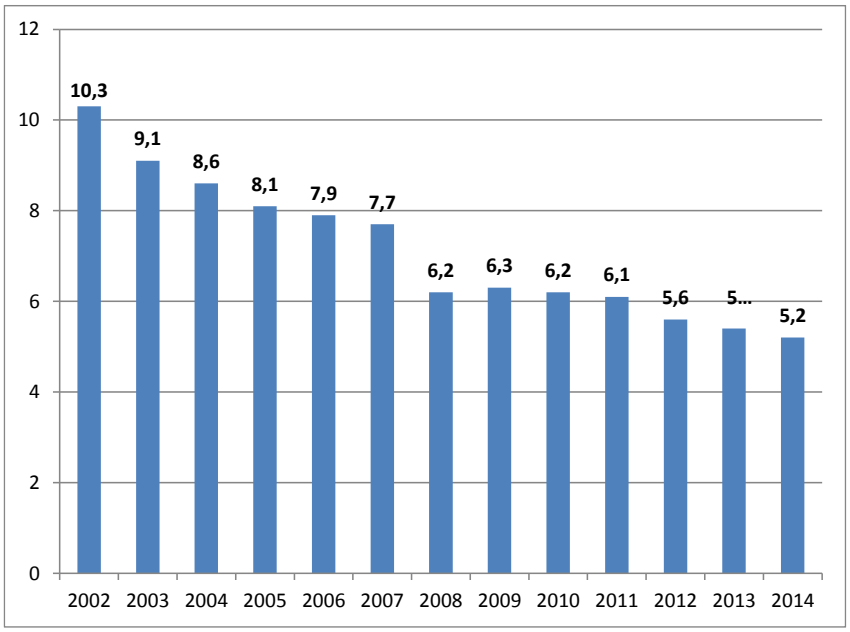
La repetición del año escolar constituye uno de los eventos más críticos en la trayectoria de un alumno e implica, al mismo tiempo, que la escuela -o más en general el sistema educativo- no ha logrado obtener el resultado esperado al inicio de cada año lectivo: que los alumnos completen con éxito el grado que han iniciado, desarrollen los conocimientos y destrezas que se esperan en cada caso y queden en condiciones, tanto formales como sustantivas, de proseguir con éxito su trayectoria escolar.

Más allá de las consecuencias formales para el alumno -básicamente, la imposibilidad de avanzar al curso siguiente-, en términos sustantivos se considera que la repetición se encuentra asociada a otras dificultades, tales como el insuficiente desarrollo de aprendizajes o la no incorporación de los contenidos básicos a lo largo del año, altas inasistencias a clase o situaciones de virtual abandono del curso, entre otras. Desde un punto de vista más macro, la repetición comporta otras dificultades para el sistema educativo, entre ellas, el enlentecimiento del flujo de los alumnos por los grados escolares y el aumento relativo de la matrícula en cada grado y, por ende, en el tamaño de las escuelas y de los grupos.

Históricamente, Uruguay se ubicó entre los países de la región con más altas tasas de repetición. Esta situación constituyó un rasgo estructural del sistema uruguayo al menos desde la segunda mitad del siglo

XX y hasta principios de la década de 2000. A partir de entonces, la educación primaria pública inició un proceso de sostenida reducción de la repetición. La repetición global (de 1º a 6º) en 2014 en las escuelas públicas se ubicó en 5,2% (en el año 2002 se ubicaba en 10,3%). En términos absolutos, este porcentaje corresponde a unos 13.349 repetidores de 1º a 6º grado ese año. Este valor constituye el registro más bajo desde que se cuenta con estadísticas educativas. Los cambios en los últimos años han transformado el panorama en lo que respecta a la cantidad de niños no promovidos. Mientras en la década de 1990 (más allá de algunas oscilaciones puntuales) estas cifras sobrepasaban los 30 mil alumnos, a partir de 2003 la disminución ha sido constante. Si se aplicaran las tasas de repetición de 2002 a la matrícula actual, el número total de repetidores en 2014 hubiera alcanzado a 26.200 niños en lugar de los 13 mil actuales.

Gráfico II.13 Evolución del porcentaje de repetición total (1° a 6°) en escuelas públicas. 2002-2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

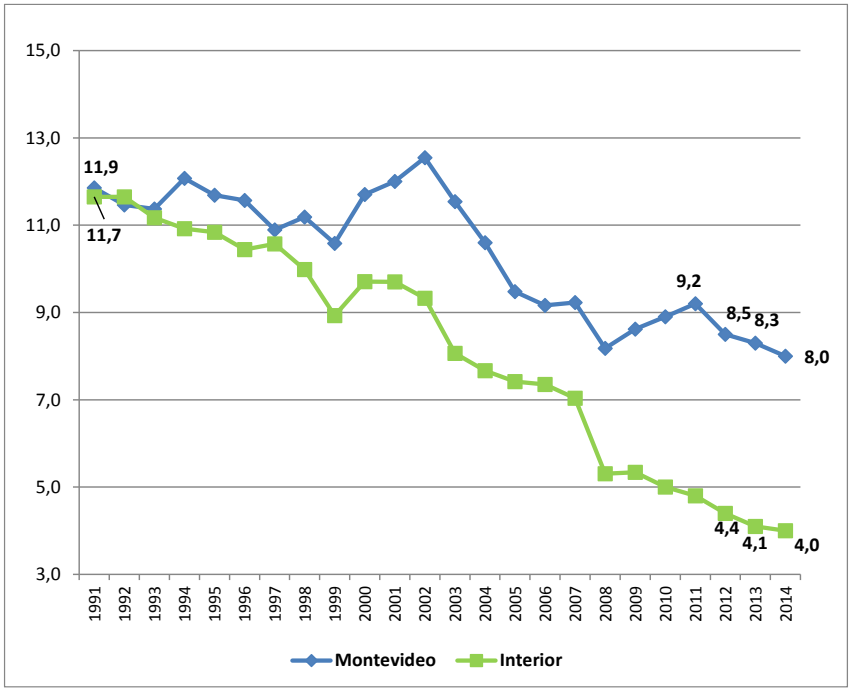
La consecución de mejoras aún mayores a partir de estos niveles históricamente bajos plantea desafíos complejos al sistema educativo. De hecho, las diferencias que aún persisten entre departamentos, por características socioculturales o categoría de escuela y, globalmente, entre el sector público y el privado[4], indican que todavía no se ha alcanzado un mínimo estructural o, en otras palabras, que es posible mejorar aún más.

Durante el período, las escuelas del interior del país lograron reducir sus tasas de repetición en forma más pronunciada que las de Montevideo, partiendo de niveles similares a inicios de la década de 1990. Aunque en los últimos años estas diferencias han disminuido, la repetición en la capital del país en 2014

[4] En 2014 la repetición de 1º a 6º se ubicó, para el total del país, en 4,5%. Esta cifra considera conjuntamente el desempeño de las escuelas públicas y de las privadas. El sector público presenta una repetición del 5,2% y el privado de 1,1%.

fue dos veces mayor que en el conjunto del interior: 8,0% de 4,0% (Gráfico II.14). Es importante tener presente que, debido a la mayor presencia de la oferta privada en Montevideo, las escuelas públicas de la capital atienden a una población que, en comparación con la del interior, proviene de contextos socioculturales más desfavorables.

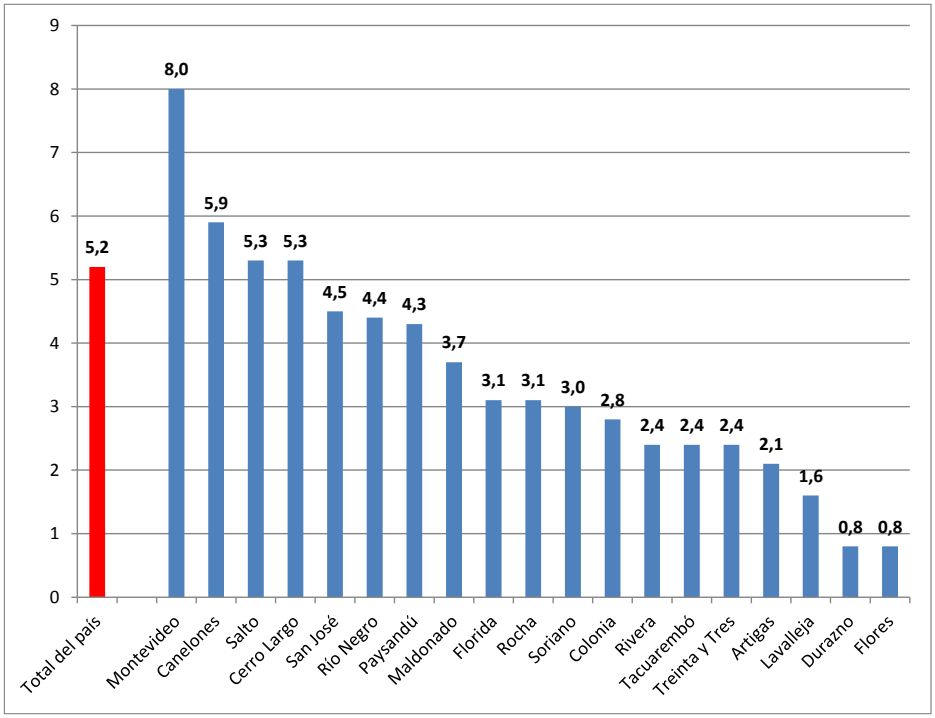
Gráfico II.14 Evolución de la repetición total según región. 1991-2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

De todos modos, la situación de los departamentos del interior del país dista mucho de ser homogénea. Canelones, Salto y Cerro Largo registran las tasas más altas de repetición (5,9% Canelones y 5,3% Salto y Cerro Largo), aunque sus niveles de repetición continúan siendo sensiblemente menores a las de la capital. Lavalleja (1,6%), Durazno y Flores (0,8%), mientras tanto, se ubican en la situación contraria.

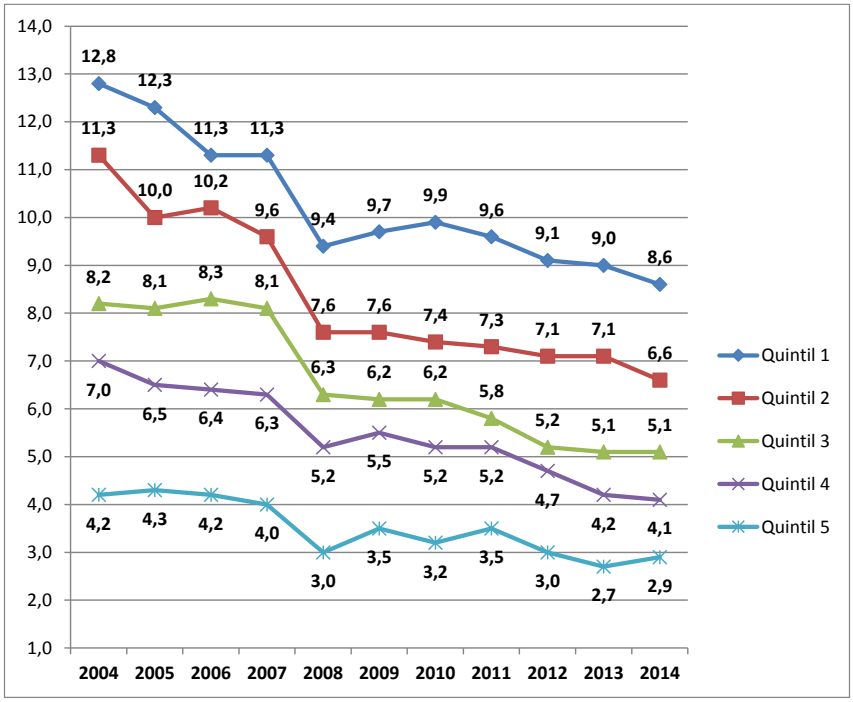
Gráfico II.15 Repetición de 1° a 6° en escuelas públicas según departamento. Año 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Por su parte, la reducción de la repetición se ha verificado, con algunas oscilaciones, en todos los contextos socioculturales, aunque sigue siendo mayor en las escuelas de los quintiles más bajos: 8,6% en el quintil 1, 6,6% en el quintil 2, 5,1% en el 3, 4,1% en el quintil 4 y 2,9% en el quintil superior. La estratificación de la repetición según los niveles de contexto sociocultural continúa siendo un rasgo característico del sistema educativo.

Gráfico II.16 Evolución de la repetición de 1° a 6° grado en escuelas urbanas según nivel de contexto sociocultural. Años 2004 a 2014



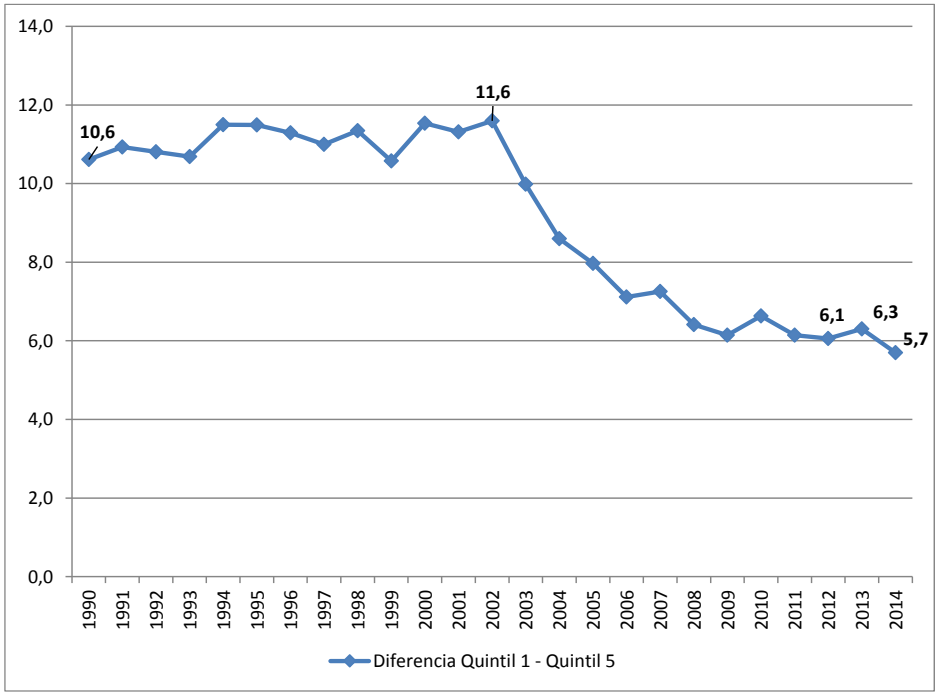
Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

A pesar de estas diferencias, la brecha en la repetición por nivel de CSC, un indicador central de equidad del sistema educativo, se ha reducido casi a la mitad entre 2002 y 2014 (de 11,6 a 5,7 puntos porcentuales), luego de que se mantuviera en valores estables durante toda la década de 1990.

Por otra parte, la repetición ha venido disminuyendo en estos años en todas las categorías de escuela. Las escuelas Aprender que, en promedio, corresponden a los niveles más bajos de contexto sociocultural, presentan las tasas de repetición más altas (8,1% en 2014). En tanto, las escuelas de la categoría Urbana Común y las escuelas de Tiempo Completo se ubican en nivel intermedios (4,5% y 4,7% respectivamente). Las escuelas rurales (3,7%), las de Tiempo Extendido (3,7%) y las escuelas de Práctica (3,0%), presentan las tasas más bajas.

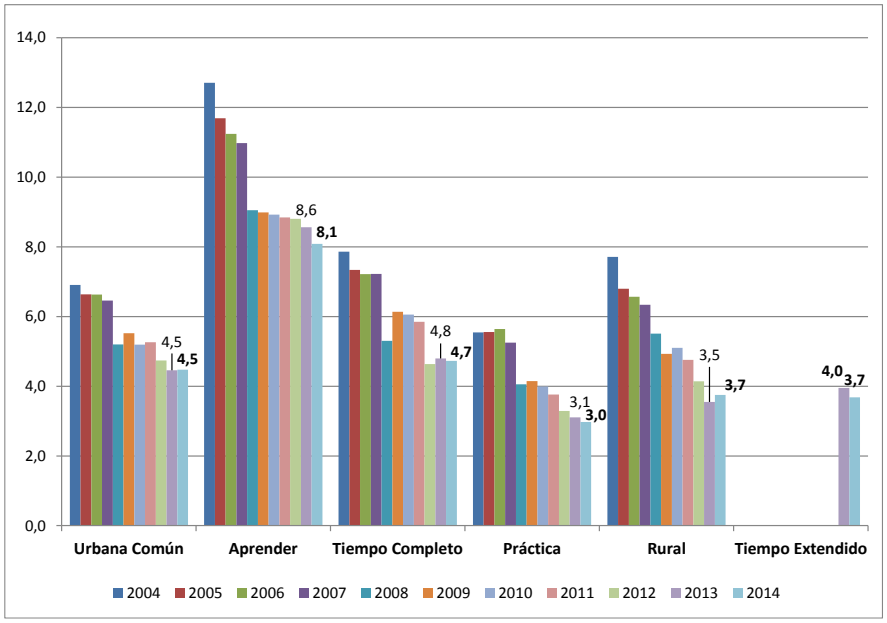
Finalmente, a pesar de la caída en el indicador, la repetición sigue manteniendo su tradicional estructura escalonada por grado, con una brecha especialmente pronunciada entre 1° año y el resto. Para 2014, las cifras fueron de 13,4% en 1°, 6,9% en 2°, 4,5% en 3°, 3,0% en 4°, 2,4% en 5° y 1,2% en 6°.

Gráfico II.17 Evolución de la brecha de la repetición de 1° a 6° por nivel de CSC. Escuelas urbanas públicas. 1990-2014



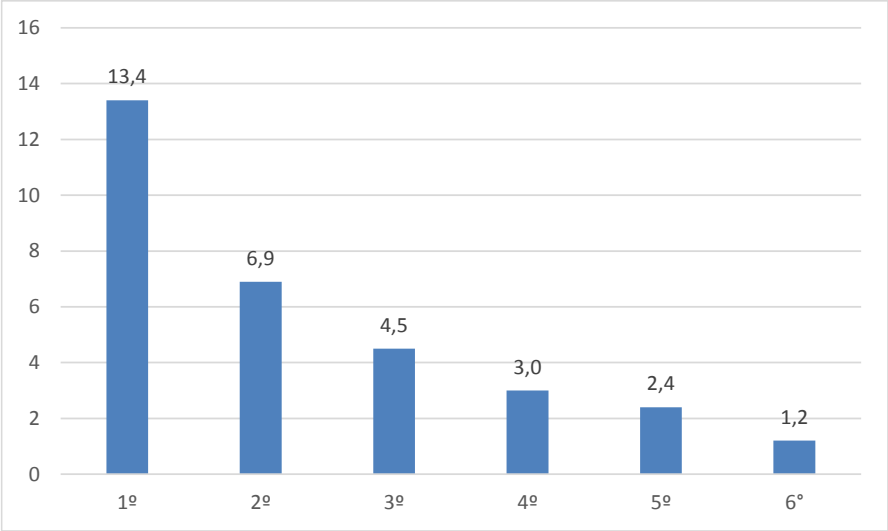
Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Gráfico II.18 Evolución de repetición de 1° a 6° por categoría de escuela. Escuelas públicas. 2004-2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Gráfico II.19 Porcentaje de repetición por grado. Escuelas públicas. Año 2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

II.4.3. El perfil de los estudiantes al egreso de primaria: extraedad y aprendizajes

Cada año, una generación de alumnos culmina el ciclo primario e inicia la etapa de transición a la Educación Media Básica. Se supone que, en esta etapa de su trayectoria educativa, los alumnos han incorporado y desarrollado un conjunto de herramientas, saberes, habilidades, hábitos y rutinas de trabajo que resultarán fundamentales para su transición. En una trayectoria teórica, además, se espera que los alumnos progresen un grado por año lectivo y por tanto egresen de primaria con 11 o 12 años de edad, es decir, con seis años de escolaridad, sin contar la educación inicial.

En los hechos, no todos los alumnos siguen las trayectorias teóricamente esperables. Algunos repiten uno o más cursos y por tanto requieren más años para completar los seis previstos para el ciclo y egresan con extraedad; otros no llegan a desarrollar las habilidades de lectura, escritura o razonamiento previstas, o lo hacen solo en forma parcial o mantienen una pauta de asistencia a clases altamente irregular y, en consecuencia, una exposición y un tipo de vínculo con el centro educativo de carácter intermitente.

El perfil de los alumnos al egreso de 6° grado refleja, en buena medida, el resultado acumulado durante los años de su experiencia escolar, es decir, de su trayectoria. En este apartado, se presenta una caracterización de los egresados de 6° grado en dos dimensiones críticas: la progresión a tiempo (o su opuesto, la extraedad) y el nivel de aprendizajes en áreas instrumentales como lengua, matemática y ciencias.

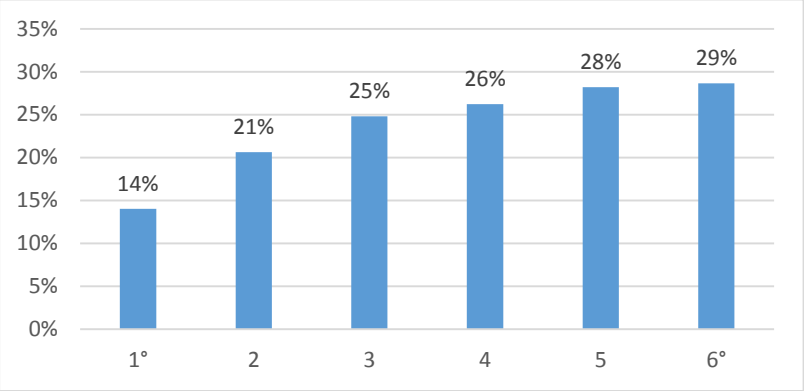
Extraedad acumulada en 6° año

Debido a que un número importante (aunque, como se vio, decreciente) de niños deben repetir alguno de los grados escolares, cada generación de egresados se compone en realidad por niños que ingresaron a la educación primaria en distintos años, es decir, por diferentes cohortes de alumnos.

El 29% de los alumnos uruguayos llega a 6° año en situación de extraedad: 21% tiene un año más que el teórico para el grado y otro 8% con dos años o más. En números absolutos, estos porcentajes corresponden a 12.512 niños que necesitaron al menos de un año adicional para culminar el ciclo y que iniciarán su transición a la educación media en condición de rezago escolar.

La situación observada en 6° es el resultado final de eventos de repetición experimentados en cualquier momento de la trayectoria educativa y que reflejan la estructura escalonada por grado de la repetición en el país (Gráfico II.20). De hecho, en 1er. grado ya presenta extraedad el 14% de los alumnos y el 21% entre 1° y 2°.

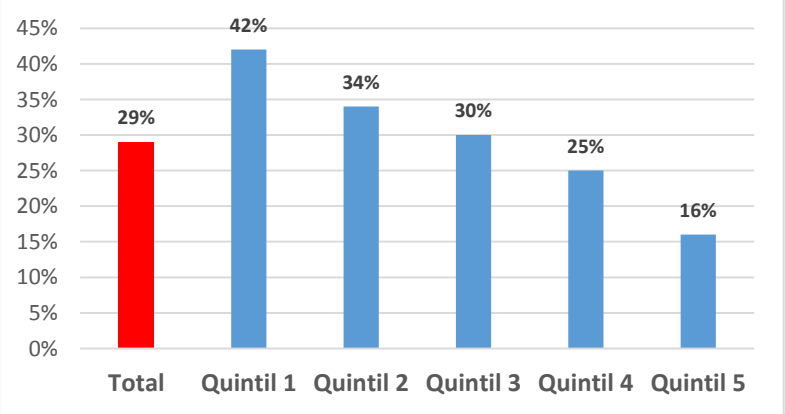
Gráfico II.20 Porcentaje de alumnos con extraedad por grado. Escuelas públicas. Año 2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

A su vez, por ser el resultado acumulado de experiencias de repetición, la acumulación de extraedad presenta diferencias importantes en función del contexto sociocultural. En las escuelas del quintil 1 de CSC (más vulnerables), el 42% de los alumnos llega a 6° con al menos un año de extraedad. Este porcentaje cae progresivamente en los restantes quintiles hasta ubicarse en 16% en las escuelas del quintil superior de CSC, una cifra de todos modos importante (gráfico II.21).

Gráfico II.21 Extraedad acumulada en 6° grado según quintiles de CSC. Escuelas públicas. Año 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Los aprendizajes al final del ciclo escolar

Uruguay ha implementado evaluaciones estandarizadas de aprendizajes a nivel de primaria en forma sistemática desde la evaluación censal a sextos años de 1996. Además de las instancias nacionales concentradas en 6° grado (1996, 1999, 2002, 2005, 2009, 2013), en este período, el país participó de los estudios regionales conducidos por LLECE[5]-UNESCO, el SERCE[6] de 2006 y el TERCE[7] de 2013, que permiten una mirada comparativa a partir de pruebas definidas de acuerdo con los "comunes denominadores" de las propuestas curriculares de los diferentes países participantes en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias para 3° y 6° año. En paralelo, desde 2009, la ANEP realiza evaluaciones en línea de carácter anual, articuladas al Plan Ceibal.

Esta sección se basa en los resultados arrojados por TERCE 2013 y su comparación con el SERCE de 2006 para los alumnos de 6° grado en dos áreas instrumentales consideradas clave, como herramientas que posibilitarán o dificultarán la adquisición de nuevos conocimientos y, en general, la progresión por los ciclos escolares posprimarios: lectura y matemática.

Un 11,3% de los alumnos uruguayos de 6°grado se ubicaron en el nivel I de la prueba de Lectura y otro 48,3% en el nivel II. TERCE define las habilidades características del nivel I como la capacidad de localizar información con un solo significado, en un lugar central o destacado del texto (el comienzo o el final), repetida literalmente o mediante sinónimos y aislada de otras informaciones. En el nivel II, los alumnos son capaces además de localizar información en medio del texto, de integrar información y de discriminar palabras de un solo significado (Recuadro II.1):

[5] Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
[6] Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
[7] Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

Recuadro II.1
Descripción de las habilidades por nivel de desempeño en TERCE

Matemática

Nivel IV • Encontrar promedios y resolver cálculos, combinando las cuatro operaciones básicas en el campo de los números naturales. • Identificar paralelismo y perpendicularidad en una situación real y concreta, y representar un porcentaje en forma gráfica. • Resolver problemas con propiedades de ángulos de triángulos y cuadriláteros que integran áreas de diferentes figuras. •Resolver problemas con el concepto de fracción y operar con números decimales. • Hacer generalizaciones para continuar una secuencia gráfica que responde a un patrón de formación complejo.

Nivel III • Comparar fracciones y usar el concepto de porcentaje en análisis de información y en resolución de problemas. • Identificar perpendicularidad y paralelismo en el plano, así como cuerpos y sus elementos sin un apoyo gráfico. • Resolver problemas con elementos de una división o equivalencia de medidas. • Reconocer ángulos centrales y figuras como el círculo. • Resolver problemas de áreas y perímetros de triángulos y cuadriláteros. • Hacer generalizaciones que permiten continuar una secuencia gráfica o hallar la regla de formación de una secuencia numérica que responde a un patrón algo complejo.

Nivel II • Analizar e identificar la organización del sistema de numeración decimal posicional y estimar pesos (masas), expresándolos en la unidad de medida pertinente. • Reconocer figuras geométricas de uso frecuente y sus propiedades para resolver problemas. • Interpretar, comparar y operar con información de diferentes representaciones gráficas. • Identificar la regularidad de una secuencia que responde a un patrón simple. • Resolver problemas aditivos en diferentes campos numéricos (naturales y expresiones decimales), incluidas fracciones de uso frecuente o equivalencia de medidas. • Resolver problemas que requieren multiplicación o división o dos operaciones con números naturales o que incluyen relaciones de proporcionalidad directa.

Nivel I • Ordenar números naturales de hasta cinco cifras y expresiones decimales de hasta milésimos. • Reconocer cuerpos geométricos usuales y la unidad de medida pertinente. • Interpretar información en representaciones gráficas para compararla y traducirla a otra forma de representación. • Resolver problemas aditivos con una sola operación, en el campo de los números naturales.

Debajo de I • En este nivel no se logran las habilidades exigidas por el nivel I.

Lectura

Nivel IV • Integrar, jerarquizar y generalizar información distribuida en todo el texto. • Establecer equivalencias entre más de dos códigos (verbal, numérico y gráfico). • Reponer información implícita correspondiente al texto completo. • Reconocer los significados posibles de tecnicismos y usos figurados del lenguaje. • Distinguir diferentes voces en un mismo texto y matices de enunciación (certeza y duda).

Nivel III • Localizar información, discriminándola de otras informaciones cercanas. • Interpretar reformulaciones y síntesis. • Integrar datos distribuidos en un párrafo. • Reponer información implícita en el párrafo. • Releer en busca de datos específicos. • Discriminar un significado en palabras que tienen varios. • Reconocer el significado de partes de palabras (afijos), basándose en el texto.

Nivel II • Localizar información en medio del texto y que debe ser distinguida de otra, aunque ubicada en un segmento diferente. • Integrar información sobre lo dicho más lo ilustrado. • Discriminar palabras de un solo significado.

Nivel I • Localizar información con un solo significado, en un lugar central o destacado del texto (el comienzo o el final), repetida literalmente o mediante sinónimos y aislada de otras informaciones.

Debajo de I • En este nivel no se logran las habilidades exigidas por el nivel I

En cambio, en estos niveles, los niños no logran todavía interpretar reformulaciones y síntesis de un texto, integrar datos o reponer información implícita en un párrafo, ni son capaces de releer un texto en busca de datos específicos o discriminar un significado en palabras que tienen varios, habilidades propias del nivel III (el 18,3% de los alumnos uruguayos se ubicaron en este nivel). Tampoco se encuentran en condiciones de integrar, jerarquizar y generalizar información distribuida a lo largo de un texto, establecer equivalencias entre más de dos códigos (verbal, numérico y gráfico), reponer información implícita correspondiente al texto completo, reconocer los significados posibles de tecnicismos y usos figurados del lenguaje o distinguir diferentes voces en un mismo texto y matices de enunciación (certeza y duda), habilidades características del Nivel IV de desempeño, en el que se ubicó el 22,1% de los estudiantes.

En la comparación regional, Uruguay se ubicó en la prueba de lectura por encima del promedio de los países participantes, en un nivel similar a México y por debajo de Costa Rica y de Chile, las dos entidades que obtuvieron los mejores desempeños.

Los resultados en matemática indican que el 26,1% de los alumnos uruguayos de 6° grado se ubicaron en el nivel I de desempeños (en el promedio regional este porcentaje fue de 46,9%). En este nivel, los alumnos son capaces de ordenar números naturales de hasta cinco cifras y expresiones decimales de hasta milésimos, pueden reconocer cuerpos geométricos usuales y la unidad de medida pertinente, interpretar información en representaciones gráficas para compararla y traducirla a otra forma de representación y resolver problemas aditivos con una sola operación, en el campo de los números naturales. Además de ellos, un 35,7% se ubicó en el nivel II de desempeños, un 25,1% en el nivel III y el restante 13,2% en el nivel IV (las proporciones para el conjunto de la región fueron de 35,4%, 12,6% y 5,1% respectivamente.

Al igual que en lectura, la comparación en el caso de matemática ubica a Uruguay por encima de la mayoría de los países de la región, a excepción de Chile y del estado de Nuevo León y en un nivel de desempeño similar al obtenido por México.

La distribución para todos los países participantes de los alumnos según niveles de competencia en las pruebas de lectura y matemática del TERCE se presenta en la Tabla II.4.

Tabla II.4 Niveles de desempeño en la prueba de TERCE de 6° grado

	LECTURA				MATEMÁTICA			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Uruguay	11,3	48,3	18,3	22,1	26,1	35,7	25,1	13,2
Promedio TERCE	18,4	53,3	14,6	13,7	46,9	35,4	12,6	5,1
Argentina	16,7	52,5	15,6	15,1	36,8	41,8	16,6	4,8
Brasil	11,0	54,4	18	16,6	39,8	42,9	13,2	4
Chile	4,9	38,8	22,1	34,2	16,2	38,6	26,8	18,4
Colombia	9,7	53,6	19	17,7	42,2	42	12,4	3,4
Costa Rica	4,5	48,3	24,4	22,8	29,9	48,4	17,2	4,5
Ecuador	20,8	56,9	12	10,3	44,8	40,7	11,5	3,1
Guatemala	20,5	61,8	10,5	7,2	56,4	34,6	7,5	1,6
Honduras	25,2	60,4	9,9	4,6	62,1	30,9	5,6	1,3
México	9,6	50	19,4	21	23	39,2	24,1	13,7
Nicaragua	25,6	61,2	9	4,2	71	26	2,6	0,4
Panamá	25,8	55	11,8	7,4	67,5	28	3,7	0,8
Paraguay	33,8	51,4	8,9	5,9	69,3	24,7	5,2	0,8
Perú	18,4	52,4	15,7	13,5	37,7	39,1	16	7,2
Rep. Dominicana	37,8	55	5,1	2,1	80,1	18,4	1,4	0,2

Fuente: DIEE-ANEP en base a TERCE-UNESCO

El escalamiento de las pruebas aplicadas por el SERCE 2006 y por TERCE 2013 permite un análisis comparativo de la evolución de los desempeños al término de la educación primaria para dos cohortes distintas. En teoría, los alumnos evaluados en 6° por SERCE ingresaron a 1er. grado en 2001 (suponiendo una trayectoria teórica) y cursaron primaria en el período 2001-2006. Los evaluados por TERCE, en tanto, transitaron por este nivel aproximadamente entre 2008 y 2013. La comparación de ambas cohortes, por tanto, permite una mirada en términos de ganancias/retrocesos tanto en relación a una generación de alumnos uruguayos anterior como en términos relativos a las ganancias/retrocesos del resto de los países.

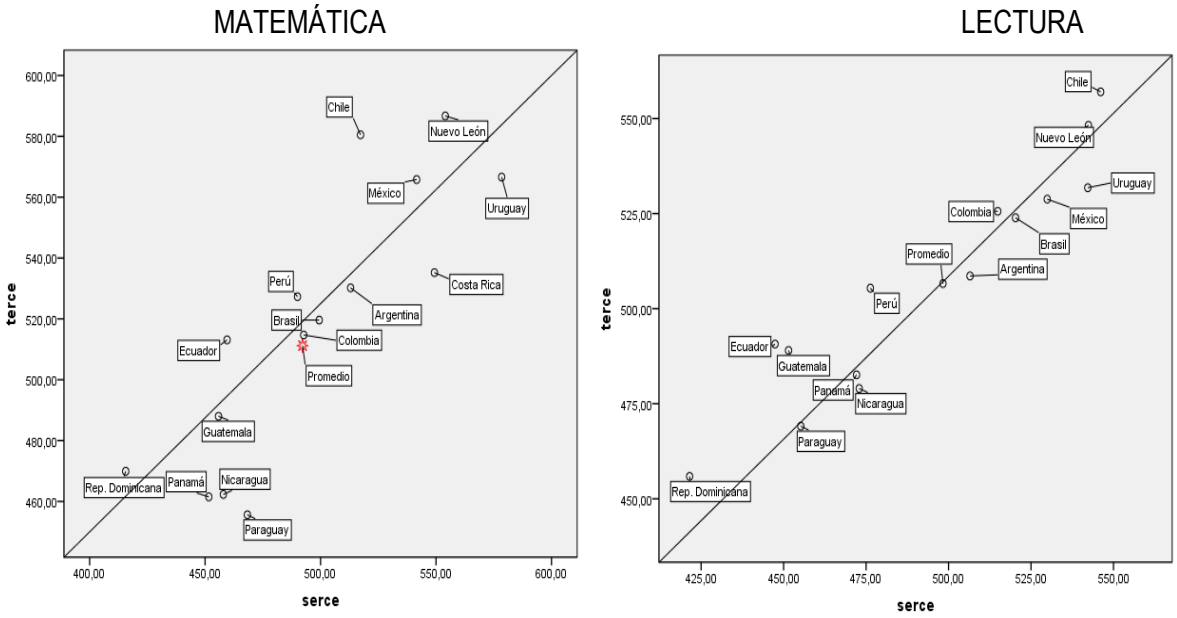
El gráfico II.22 ubica a cada uno de los países participantes en un punto definido simultáneamente por el puntaje promedio obtenido en SERCE 2006 (eje horizontal) y en TERCE 2013 (eje vertical), tanto en matemática (panel de la izquierda) como en lectura (panel derecho). Los países ubicados por encima de la diagonal principal mejoraron sus desempeños promedios entre la primera y la segunda evaluación. Por el contrario, los países ubicados por debajo de la diagonal obtuvieron puntajes más bajos en TERCE 2013 en comparación con SERCE 2006 (la diagonal representa desempeños idénticos en ambas instancias).

En términos generales, casi todos los países participantes se ubican próximos a la diagonal, lo que indica, con las excepciones que se anotarán enseguida, resultados similares en una y otra prueba a nivel de cada país y, en consecuencia, posiciones relativas entre países también similares.

Uruguay se encuentra entre los países con más altos desempeños en ambas ediciones, tanto en matemática como en lectura. Sin embargo, en ambas pruebas se ubica levemente por debajo de la diagonal, es decir que, en promedio, logró puntajes algo más bajos en 2013 que en 2006. En el mismo período, otros países mejoraron el desempeño mostrado en 2006, aunque la mayoría de ellos sigue ubicándose por debajo de Uruguay. Es el caso de Ecuador, Perú, Brasil (en matemática) o Guatemala y Colombia (en lectura). En tanto, México y especialmente Chile muestran el mayor crecimiento entre ambas evaluaciones (en el primer caso solo en Matemática y en el último en ambas áreas). Partiendo de desempeños bastante más bajos a los de Uruguay en 2006, Chile pasó a ubicarse en 2013 como el país con mejores resultados en lectura, junto con el estado de Nuevo León. En el caso de matemática, la mejora de los alumnos chilenos es menos pronunciada que en lectura, pero partiendo de mejores desempeños en 2006. El resultado es que, también en esta área, Chile alcanza en TERCE 2013 los mejores resultados de la región.

En definitiva, la comparación SERCE-TERCE sugiere que Uruguay no ha logrado avances en las habilidades lectoras y matemáticas con las que egresan los alumnos de primaria en los últimos años (de hecho, se constata un leve caída). En el mismo período, otros países de la región han logrado mejorar sus niveles de desempeño, algunos partiendo de situaciones sensiblemente más críticas que parecen haber comenzado a revertir y otros, como Chile y hasta cierto punto México, partiendo de situaciones similares o incluso algo más críticas que Uruguay, que han demostrado avances importantes.

Gráfico II.22 Puntaje promedio en SERCE (2006) y TERCE (2013) en la prueba de Matemática de 6° grado



Fuente: DIEE-ANEP en base a SERCE-UNESCO y TERCE-UNESCO

II.5. En síntesis

Uruguay ha alcanzado el acceso universal a la educación primaria común y, en las últimas décadas, lo ha extendido además al nivel inicial de cinco años y a casi la totalidad de los niños de cuatro. La meta de universalización de la cobertura a la población de tres años supone, en tanto, dar cobertura a unos 14.300 niños más que en la actualidad. Esta cifra equivale a casi el doble de la matrícula actual atendida por el CEIP de esa edad y es mayor a toda la matrícula de CAIF o de las ofertas privadas en su conjunto.

En tanto, la educación primaria ha alcanzado logros importantes, tanto en aspectos que suponen mejoras en las condiciones de aprendizajes, en los que se destaca el fuerte descenso en el tamaño de los grupos, como en los resultados educativos, especialmente en relación al abatimiento de los históricamente altos niveles de repetición. Estas mejoras han logrado, además, sostenerse en el tiempo.

No obstante, persisten desafíos importantes. Primero, en términos de calidad. En los grados correspondientes a la educación común, las evaluaciones estandarizadas han identificado dificultades importantes en el desarrollo de aprendizajes en áreas instrumentales clave, tales como la escritura y la matemática. Estas dificultades suponen que un conjunto importante de los alumnos que egresan de este ciclo no cuentan con las herramientas cognitivas necesarias para hacer frente a buena parte de las demandas que les supondrá la transición al ciclo siguiente. Segundo, en el nivel inicial se siguen registrando niveles de ausentismo a clases muy elevados, sensiblemente mayores a los, de por sí altos, reportados para el ciclo común. Este nivel de inasistencias atenta contra la posibilidad de avanzar en una educación inicial de calidad que prepare bien para el ciclo siguiente en aspectos críticos como la adquisición de la lectura, cuestiones que pasan a ser centrales una vez que se ha alcanzado la universalización de la cobertura. Estos niveles de ausentismo inciden en un tema más amplio que refiere al tiempo pedagógico en las escuelas. Contribuir a la extensión del tiempo pedagógico real, constituye el segundo desafío que se deberá asumir.

Por último, los resultados escolares siguen mostrando importantes señales de inequidad asociada al origen social de los estudiantes o a las características contextuales de las escuelas.

III. Educación Media

III.1. Introducción

Este apartado aborda, por una parte, aspectos de la educación media transversales a las distintas modalidades y sub-ciclos existentes, en particular: el acceso, la cobertura educativa y los egresos por ciclo o el desarrollo de aprendizajes. Al mismo tiempo, se presentan análisis específicos para las modalidades secundaria y técnico-profesional en relación a indicadores como: tipo de ofertas disponibles, evolución de la matrícula, tamaño de los grupos, niveles de ausentismo a clases o tasas de promoción.

Dado que es en este ciclo en el que se concentran los problemas más críticos de desvinculación y egreso, este punto se focaliza en la descripción pormenorizada de cada una de estas dimensiones con un destacado énfasis en los problemas de inequidad. Asimismo, pretende cuantificar cuántos adolescentes en las edades teóricas correspondientes al nivel están fuera del sistema educativo así como las edades y el grado de avance escolar en los que se produce la desvinculación en clave de análisis de trayectorias educativas. Debido al ciclo biográfico que corresponde al nivel y a la evidencia relativa al impacto del inicio de las trayectorias laborales sobre la asistencia y los logros educativos, se incorpora un análisis específico sobre la relación educación-trabajo.

Este primer abordaje se complementa con distintos análisis sobre los resultados para los distintos ciclos y modalidades en términos de promoción de grados, asistencia a clases y calificaciones, así como sobre las dimensiones relativas a las condiciones de aprendizaje: tamaño de grupos y de centros, titulación docente, programas de inclusión que funcionan en los centros educativos, entre otros. Al mismo tiempo, se sintetizan los principales resultados que han arrojado las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes, en particular, los cuatro ciclos PISA en los que participó Uruguay en la última década.

Los principales indicadores que se detallan son:

- Acceso: evolución de la matrícula, tasa de asistencia y cobertura por ciclo y modalidad
- Condiciones para el aprendizaje: programas y proyectos, tamaño de grupo y de centros, personal docente
- Resultados educativos: asistencia a clases, repetición, calificaciones, egresos de enseñanza media básica y media superior, aprendizajes

III.2. Matrícula y acceso

La educación media en Uruguay comprende un conjunto bastante amplio de modalidades educativas pos-enseñanza primaria. Se trata, como se verá, de una oferta sumamente heterogénea que atiende a una población también diversa, en comparación con otros niveles educativos, por ejemplo, en términos de su edad. En términos muy generales, pueden distinguirse, al interior de la educación media, dos modalidades básicas (secundaria y técnico-profesional) y dos grandes ciclos o niveles (medio básico y medio superior). Adicionalmente, existe la modalidad de escuelas rurales con 7°, 8° y 9° grado.

La modalidad secundaria es ofrecida básicamente por los liceos del Consejo de Educación Secundaria (CES) y por los liceos correspondientes al sector de la educación privada. En ambos casos, el nivel de enseñanza media básica corresponde a los primeros tres grados escolares y el de la enseñanza superior a los siguientes tres. En todos los casos, se trata de oferta con continuidad educativa, es decir: la

enseñanza media básica habilita (y es requisito para) la enseñanza media superior y esta habilita el acceso al nivel terciario o superior. En el nivel medio superior, específicamente en 5° grado, la oferta se abre en un conjunto de trayectos optativos asociados a énfasis diferenciales en áreas de conocimiento (humanístico, biológico, científico, artístico) con un tronco de materias en común.

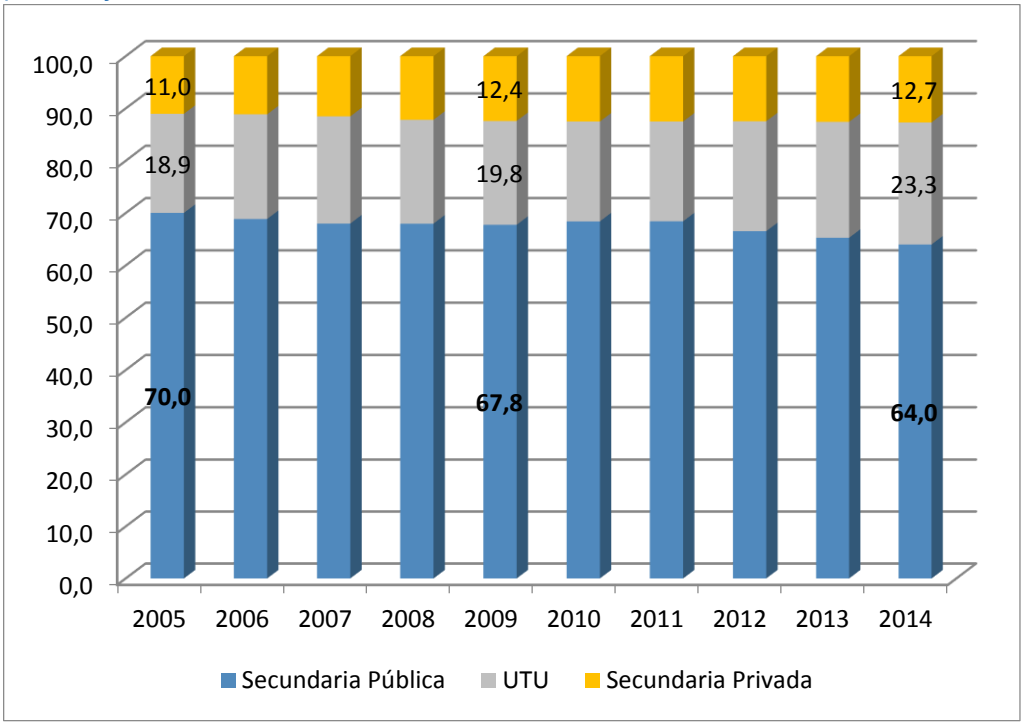
La modalidad técnico-profesional es ofrecida por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) y comprende una oferta considerablemente más heterogénea. En general, El CETP distingue cuatro niveles educativos: i) la Educación Media Básica, que abarca ofertas como el ciclo básico tecnológico (equivalente al primer ciclo de secundaria), el ciclo básico tecnológico agrario, el plan de formación profesional básica (FPB-2007) o el Programa Rumbo (algunas de ellas orientadas a población con extra-edad o desvinculada de la educación formal); ii) la Educación Media Superior, que incluye cursos técnicos, educación media tecnológica, educación media profesional, formación profesional superior, entre otros; iii) cursos de Nivel de Formación Profesional. Son ofertas con una fuerte orientación hacia el mercado de trabajo y sin continuidad educativa. Incluye cursos de formación profesional básica, cursos básicos y de capacitación[8].

En el primer apartado de este informe se presentaron las principales tendencias de la matrícula en los distintos niveles de enseñanza. Sobre esa base, en este punto se analiza con un mayor nivel de detalle la composición de las distintas modalidades correspondientes al nivel medio en función en sus distintas ofertas. Más allá de las tendencias en el número total de alumnos en educación media, en la última década se registra un cambio en el peso relativo de las modalidades secundaria y técnico-profesional y, en menor medida, entre los sectores público y privado (Gráfico III.1).

En comparación con el año 2005, la educación secundaria pública pasó de representar el 70% al 64% de la matrícula del nivel. Estos seis puntos de diferencia se explican por un leve incremento del sector privado (de 11,0% a 12,7%) y, sobre todo, por un aumento importante de las modalidades técnico-profesionales. Entre 2005 y 2014, las ofertas de la CETP-UTU pasaron a representar del 18,9% al 23,3% de la matrícula total de enseñanza media.

[8] La cuarta modalidad corresponde a cursos de nivel terciario, tanto de ciclo corto (dos años) como de primer titulación (tres o más años), tales como tecnicaturas, carreras de tecnólogo, ingeniero tecnológico, entre otras. En el punto IV de este informe se analiza el nivel terciario, incluidas las ofertas técnicas.

Gráfico III.1 Evolución de la matrícula de educación media por modalidad. Años 2005-2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

La oferta de Educación Secundaria

A 2014, la educación secundaria atendía a 221.137 alumnos en sus distintas modalidades. De ellos, casi 123 mil (55,6%) correspondían al primer ciclo y aproximadamente 98 mil al nivel medio superior. A su vez, uno de cada cinco estudiantes, algo más de 45.600 (14.010 de ciclo básico y 31.608 de bachillerato) asistían a liceos nocturnos o de extraedad. La tabla III.1 resume esta información y el gráfico III.2 presenta la distribución para cada uno de los grados entre 1° y 6°.

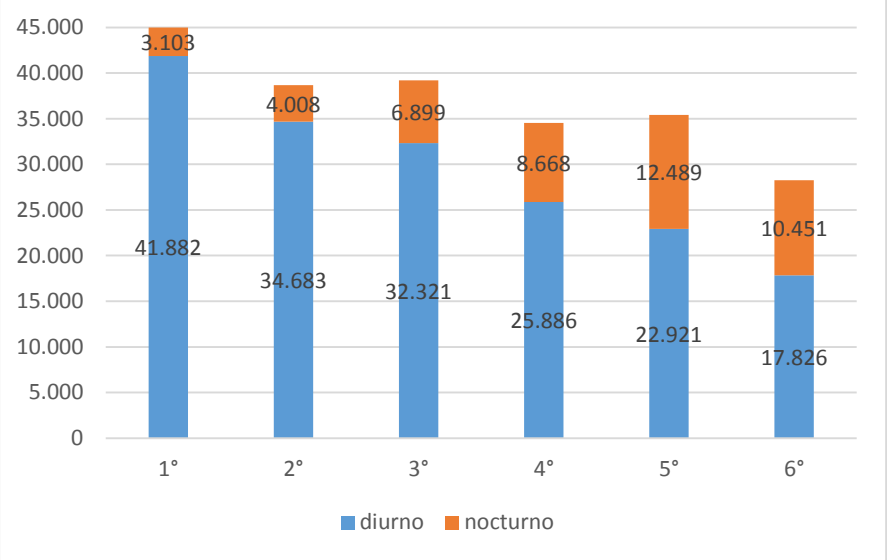
Como se desprende de este gráfico, el número de alumnos matriculados presenta una estructura descendente por grado. Esta situación responde, presumiblemente, a distintos factores. Entre ellos, se cuenta el desgranamiento de la matrícula por efecto de la desvinculación de la educación formal, el que, como se verá más adelante, comienza a operar en torno a los 15 años y aumenta a partir de esa edad. Por otra parte, los datos muestran, tal como es esperable, un peso relativo de la modalidad nocturna cada vez más importante en cada uno de los grados sucesivos. Mientras que en 1° la matrícula nocturna no llega al 7% del total, en los dos últimos años del bachillerato llega a representar, respectivamente, el 35,3% y el 37,0% del total de los estudiantes.

Tabla III.1 Alumnos matriculados en educación secundaria por ciclo y turno. Año 2014

	Total	En liceos diurnos	En liceos nocturnos o de extraedad
Total	221.137	175.519	45.618
Primer ciclo (1° a 3°)	122.896	108.886	14.010
Segundo ciclo (4° a 6°)	98.241	66.633	31.608

Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

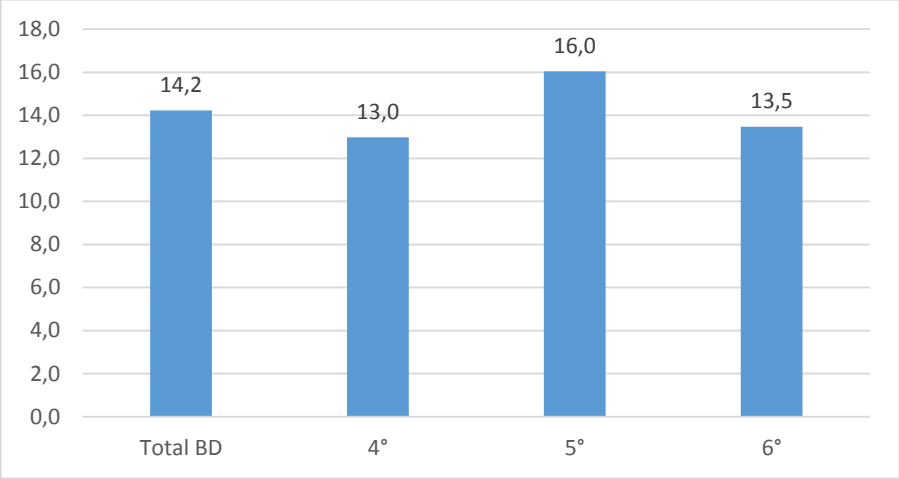
Gráfico III.2. Alumnos matriculados en enseñanza secundaria por grado según turno. Año 2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

En la actualidad, la mayor parte de la oferta secundaria de ambos ciclos se inscribe dentro de una misma propuesta curricular, la Reformulación 2006, donde se ubica casi el 100% de los estudiantes de los liceos diurnos. En los liceos nocturnos o de extraedad, funcionan los planes de extraedad para el ciclo básico y, para la educación media superior, el plan 94, tanto en modalidad anual como semestral. En 2014, un 14,2% de los estudiantes de segundo ciclo de secundaria (14 mil aproximadamente) cursaban en modalidad semestral.

Gráfico III.3 Porcentaje de alumnos de segundo ciclo de enseñanza secundaria que cursan en modalidad semestral. Año 2014



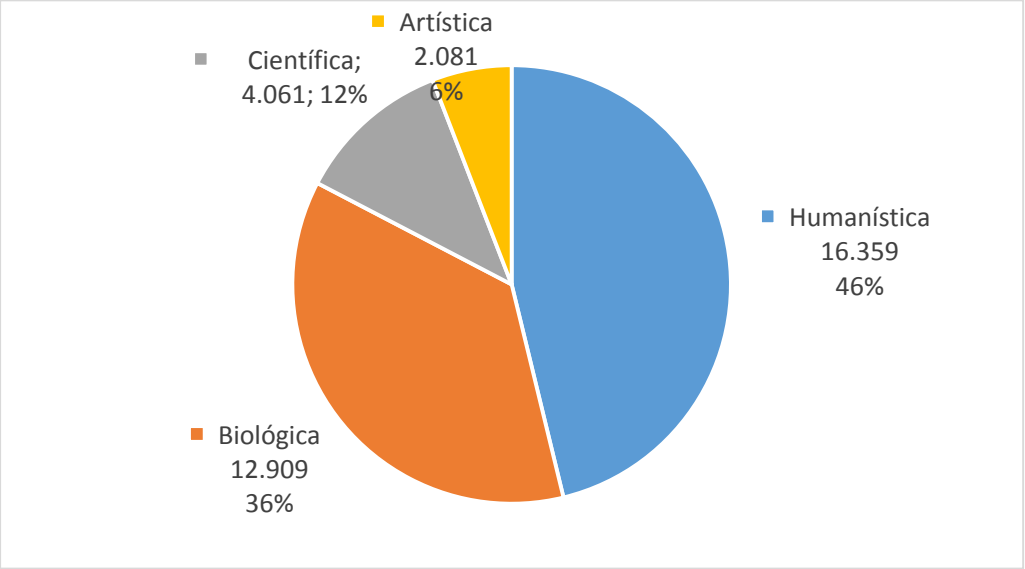
Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Más allá de los planes curriculares y el tipo de liceo (diurno o nocturno), la principal diversificación de la oferta secundaria se produce en 5° grado, donde los estudiantes eligen una orientación de entre cuatro diversificaciones (en el Plan Reformulación 2006 se agregó la orientación artística a las tres tradicionales) que luego se vuelven a abrir en otras siete: la diversificación humanística, que da paso en 6° a las orientaciones social-humanística y social-económica; la diversificación biológica que se abre en ciencias agrarias y biológicas; la diversificación científica (físico-matemática y matemático-diseño) y la más reciente orientación artística.

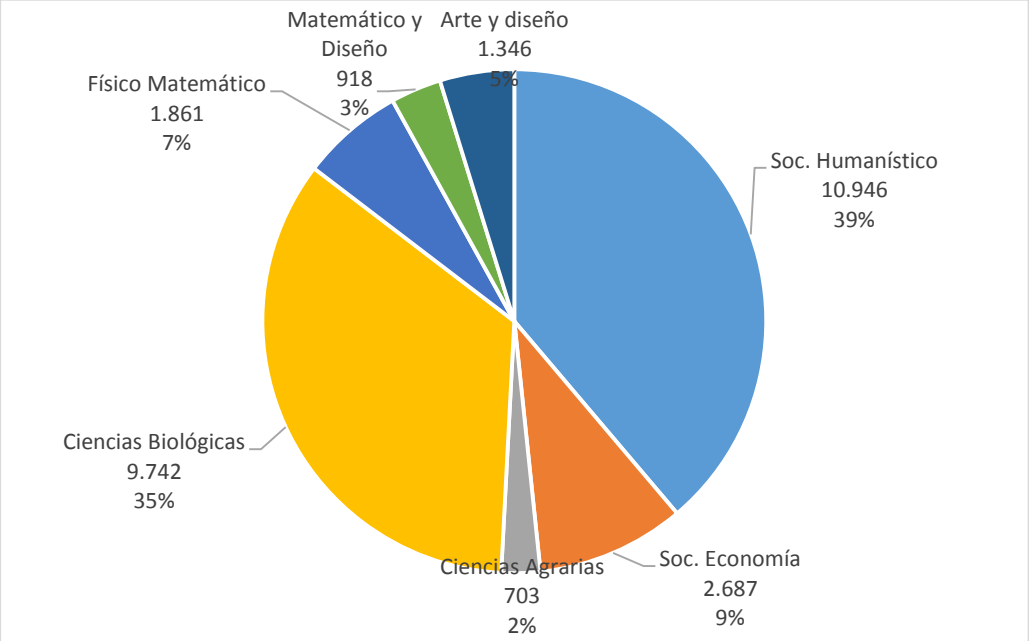
Los datos de matrícula muestran una clara preminencia de la orientación humanística en 5° y de las suborientaciones social-humanística y ciencias biológicas en 6° (Gráfico III.4). En 2014, 16 de los 35 mil alumnos de 5° grado habían optado por esta diversificación. En tanto, la diversificación biológica recluta al 36% de los estudiantes, la científica al 12% y la artística al restante 6%. En 6° grado, se repite aproximadamente esta estructura: la sub-orientaciones social-humanística y científico-biológica aparecen como ampliamente mayoritarias: 39% y 35% de los inscriptos en el grado respectivamente. Ninguna de las restantes orientaciones alcanza a reunir por sí misma al 10% de los estudiantes.

Gráfico III.4 Alumnos matriculados en 5° y 6° grado en liceos de enseñanza secundaria (diurnos y nocturnos) según orientación. Año 2014

A) 5° grado



B) 6° grado

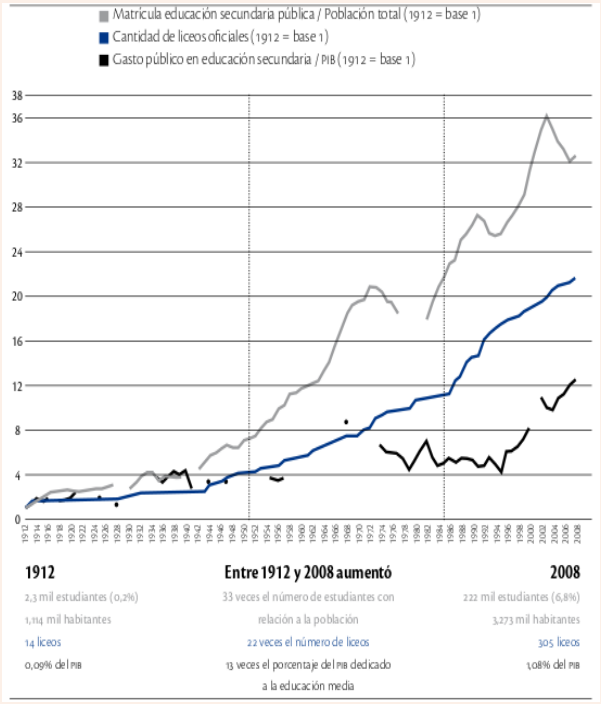


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Recuadro III.1
Una mirada histórica a la educación secundaria pública

Son numerosos los estudios que indican que en la educación secundaria se concentran buena parte de los desafíos de la educación. Asimismo, existe consenso acerca de que estos problemas son de larga data, tal como lo revela el siguiente estudio de Unicef:
"La evidencia deja en claro que se trata de un problema de larga data, de un fenómeno casi estructural que ha trascendido coyunturas particulares y agendas de política educativa diferentes (...).

"La información presentada (…) permite identificar, grosso modo, tres grandes etapas. La primera, que va hasta fines de los años cuarenta del siglo pasado, se caracteriza por un aumento de la inversión pública destinada a la educación secundaria pública y un incremento de la infraestructura (la cantidad de liceos oficiales creados en el período), relativamente acordes a la expansión de la matrícula.
La segunda etapa, comprendida entre los años cincuenta y la primera mitad de los ochenta del siglo pasado, muestra un significativo crecimiento de la matrícula, un menor incremento en la cantidad de liceos y un relativo estancamiento de la inversión dedicada al subsistema, medida como porcentaje del PIB, lo que determinó un ensanchamiento de la brecha entre estas tres variables. En 1950, la matrícula del subsistema público de educación secundaria ascendía a 29.000 alumnos, en tanto existían 57 liceos oficiales y un nivel de gasto en el subsistema que rondaba el 0,3 % del PIB (valor de 1947). En 1984, la matrícula superaba los 126.000 estudiantes (4.3 veces más que 1950) y la cantidad de liceos oficiales ascendía a 153 (2.7 veces más que en 1950), en tanto el presupuesto destinado a la educación secundaria pública apenas rondaba el 0,42 % del PIB (solo una décima más que en 1947).



La tercera etapa, que va desde la restauración democrática en 1985 hasta el presente, se caracteriza por un fuerte aumento en los niveles de inversión pública en educación, particularmente en los últimos cinco años. Entre 1985 y 2008 la matrícula pública de educación secundaria pasó de 132.000 alumnos a 222.000 (un crecimiento acumulado del 68 %), en tanto la cantidad de liceos oficiales se duplicó (superó los 300 en 2008) y el presupuesto destinado al subsistema se multiplicó por 2.5 (de 0,44 % a 1,08 % del PIB). Pese a estos incrementos, aún no se ha logrado 24 reducir totalmente la brecha que se abrió desde los años cincuenta a los ochenta del siglo pasado entre la matrícula pública de educación secundaria y la inversión destinada al subsistema. Al examinar los casi cien años que van de 1912 a 2008, es posible extraer la siguiente conclusión: mientras el peso poblacional de la matrícula pública de educación secundaria se multiplicó por 33 (de 0,2 % a 6,8 %), el número de liceos oficiales lo hizo por 22 y la inversión estatal destinada al subsistema, medida como porcentaje del PIB, por 11 (de 0,09 % a 1,08 %)".

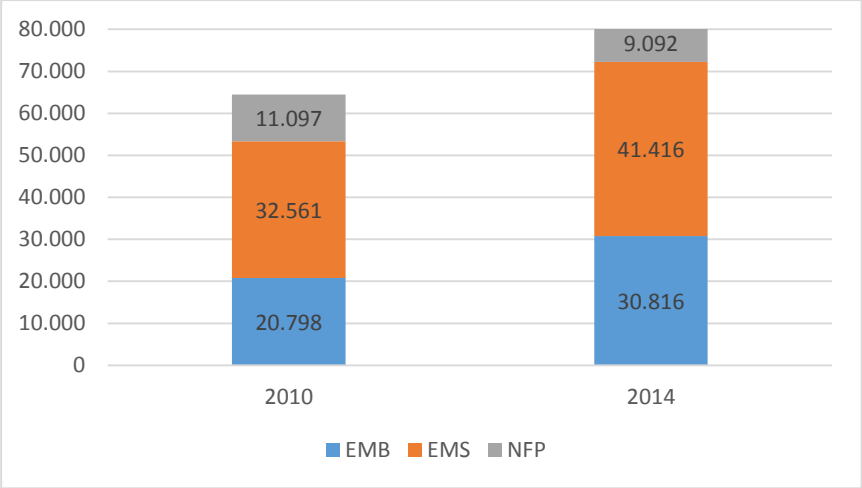
Tomado de Unicef (2010), *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*, Unicef, Montevideo, pp. 23-24

Educación Técnico-Profesional

En la educación técnico-profesional, por su parte, la diversificación de las ofertas ha sido tradicionalmente mayor. El CETP distingue dos grandes niveles de media: la educación media básica y la educación media superior. Asimismo, se consideran en este apartado los cursos de nivel de formación profesional.

En los últimos años, la matrícula de las dos primeras modalidades registró un incremento importante (gráfico III.5). Las modalidades de educación media básica pasaron de 20.798 alumnos en 2010 a 30.816 en 2014 (10 mil alumnos aproximadamente, correspondientes a un crecimiento del 48% en términos relativos), al tiempo que la matrícula de educación media superior pasó de 32.561 a 41.416 (un 27%). En tanto, los cursos de formación profesional (NFP) perdieron unos 2.000 alumnos en ese mismo período[9]. En definitiva, en 2014, los 81.324 inscriptos en el CETP en la educación media se distribuían del siguiente modo: 38% en la educación media básica, 51% en la educación media superior y 11% en cursos de formación profesional.

Gráfico III.5 Matrícula de educación media técnico-profesional según nivel*. Años 2010 y 2014

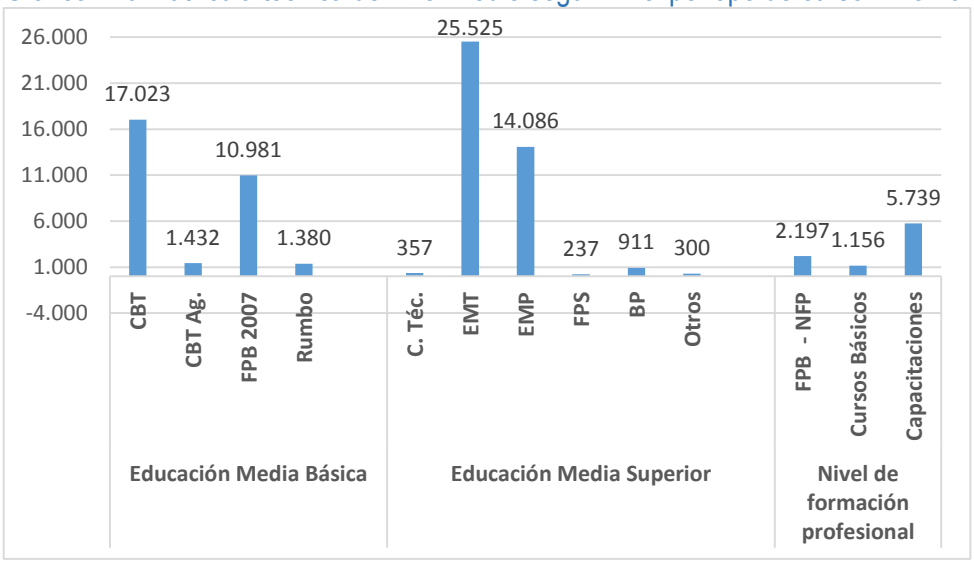


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* EMB=Educación Media Básica; EMS=Educación Media Superior; NFP= Nivel de Formación Profesional

El gráfico siguiente presenta una apertura para las distintas ofertas en cada modalidad para el año 2014. Destacan las ofertas de Ciclo Básico Tecnológico y el FPB-2007 en la educación media básica (17.023 y 10.981 alumnos respectivamente), las ofertas de educación media tecnológica y la educación media profesional (EMP) a nivel de la educación media superior (25.525 y 14.086 estudiantes) y los cursos de capacitación en el nivel de formación profesional (5.739 alumnos).

[9] La caída de la matrícula del Nivel de Formación Profesional responde a la política implementada desde 2005 de sustitución de propuestas sin continuidad educativa por propuestas con continuidad, por ejemplo, mediante la creación e implementación de la Formación Profesional Básica Plan 2007.

Gráfico III.6 Matrícula técnica de nivel medio según nivel por tipo de curso. Año 2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Participación de las distintas ofertas de educación media en los distintos sectores de ingresos

Al igual que en la enseñanza primaria, el sector público, tanto secundario como técnico-profesional, presenta una clara predominancia en los niveles correspondientes a la educación media, con algunos matices que se señalan a continuación (Gráficos III.7 y III. 8).

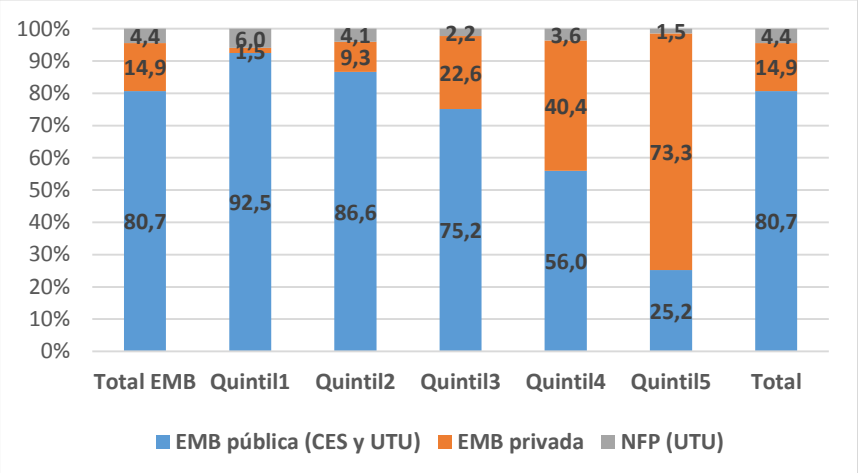
En primer término, la oferta pública atiende al 81% de los asistentes a la Educación Media Básica (EMB) en las diferentes modalidades provistas por el CES, por CETP- UTU y por la modalidad de 7°, 8° y 9° rural[10]. Además de la oferta correspondiente al primer ciclo, la educación pública, en particular, el CETP, atiende a otro conjunto de población en distintos cursos de carácter técnico-profesional vinculados a la formación para el trabajo y focalizados en la población mayor de 15 años. Estos cursos tienen una participación relativamente menor.

Siguiendo la pauta histórica, la participación de la ANEP en este nivel es ampliamente mayoritaria en la población de los quintiles de más bajos ingresos: en el quintil 1 es casi la oferta exclusiva y sigue siendo prioritaria hasta el quintil 4, aunque en este grupo la oferta privada adquiere una relevancia importante.

En tanto, la oferta de EMB privada cubre a un 15% del total de la demanda. A partir del quintil 4 adquiere especial importancia: el 40,4% de los asistentes a EMB en el quintil 4 corresponden a este sector. En el quintil 5, la oferta privada cubre a 3 de 4 alumnos (73,3%). A pesar de esta pauta, es importante señalar que existe oferta privada en todos los quintiles de ingreso, aunque su participación en los sectores de más bajos ingresos y, especialmente en el quintil 1, es casi marginal.

[10] Las encuestas de hogares no distinguen entre las ofertas secundaria y técnica de ciclo básico. Por este motivo, se reportan conjuntamente para la enseñanza media básica.

Gráfico III.7 Personas que asisten a Educación Media Básica* según modalidad y sector por quintiles de ingreso. Año 2014**



* EMB = Enseñanza Media Básica
** Las encuestas de hogares no distinguen entre las ofertas secundaria y técnica de ciclo básico. Por este motivo, se reportan conjuntamente para la enseñanza media básica.
Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH de INE

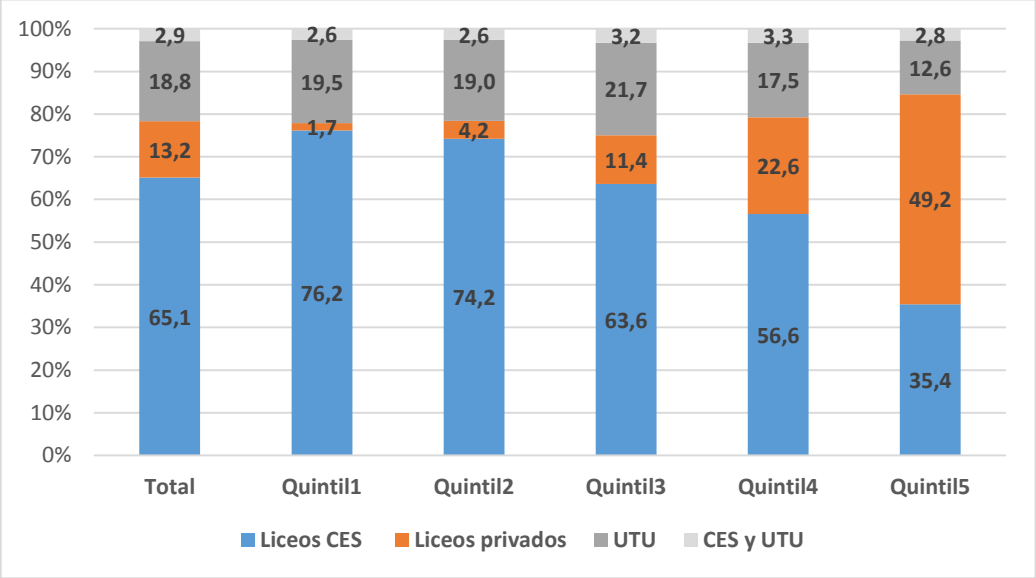
En la educación media superior (EMS), la pauta es básicamente igual a la descrita para EMB. En 2014, el 86,8% de los asistentes a este nivel estaba matriculado en un liceo público (65,1%), en una escuela técnica (18,8%) o en ambos a la vez (2,9%). El restante 13,2% asistía a liceos privados.

Al igual que en la EMB, la relación público/privado varía en forma importante en los distintos grupos definidos por la estructura de ingresos. En los quintiles más bajos, la participación de la oferta pública es preponderante (98,3% en quintil 1, 95,8% en el quintil 2) y, aunque decrece en los tramos siguientes, todavía es mayoritaria para el quintil 4, donde tres de cada cuatro estudiantes de la EMS asisten a un liceo público o a una escuela técnica (77,4%). En el quintil 5 de mayores ingresos, el sector privado adquiere un peso relativo mucho mayor, pero incluso en este nivel no supera el 50% de la provisión del servicio.

Es interesante observar la pauta de reclutamiento por quintiles de cada modalidad al interior de la oferta de la ANEP. La menor participación de la oferta pública en los quintiles de mayores ingresos responde, como puede observarse en el gráfico referido, a un menor porcentaje de alumnos en los liceos públicos (y al aumento correspondiente en los privados). En cambio, la participación de las ofertas de EMS del CETP permanece constante para todos los niveles de ingreso en torno al 20%. Este resultado indica una pauta de reclutamiento distinta a la que tradicionalmente se asoció al CETP en los trayectos tecnológicos correspondientes a este nivel de estudios[11].

[11] Sobre las pautas tradicionales de reclutamiento por modalidad y sector en la enseñanza media, véase ANEP-CODICEN (2005) Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992-2004). ANEP, Montevideo.

Gráfico III.8 Personas que asisten a Educación Media Superior según modalidad y sector por quintiles de ingreso. Año 2014



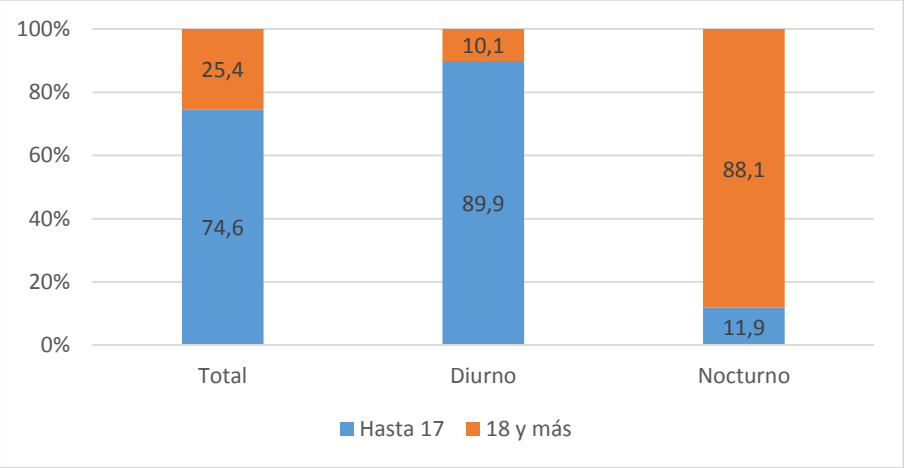
Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH de INE

Matrícula por edad en CES y en CETP

La educación media corresponde, normativamente, a las edades entre 12 y 17 años. Este es el tramo que se considera, por ejemplo, para el cálculo de las tasas netas y brutas de asistencia al nivel. Sin embargo, conviene tener presente que tanto en la modalidad secundaria como técnico-profesional, la educación media pública da cobertura a un conjunto muy importante de personas adultas.

Una cuarta parte de los alumnos matriculados en el CES en 2015 (25,4%) tenían 18 años o más. Esta proporción corresponde a algo más de 56 mil de los 221 mil estudiantes, en su mayoría inscriptos en las modalidades de liceos "Nocturnos" o de "Extraedad". Los liceos diurnos, en tanto, trabajan mayoritariamente con adolescentes entre 12 y 17, pero incluso en estos centros, un 10% de los estudiantes tiene 18 años o más.

Gráfico III.9 Matrícula del CES por turno según tramos de edad. Año 2015. En porcentajes

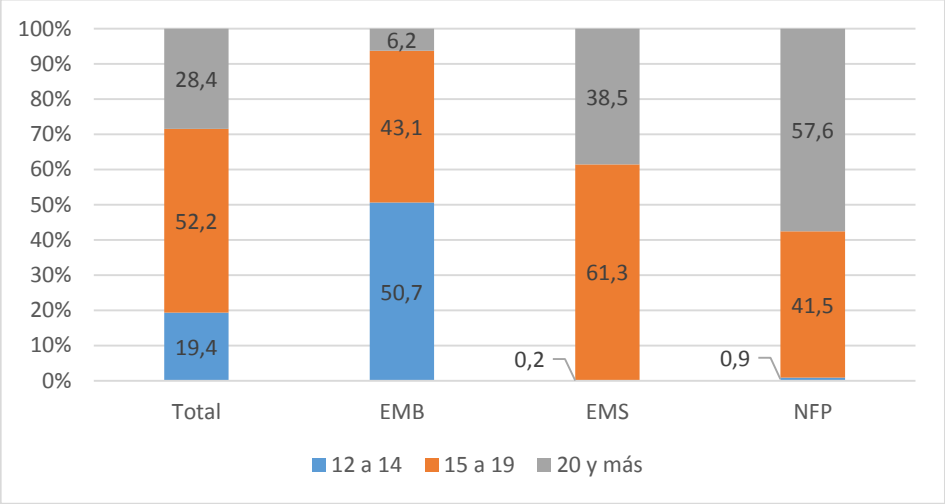


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

En tanto, aproximadamente la mitad de los estudiantes del CETP en los cursos correspondientes a la educación media tiene más de 18 años y el 28,4% tiene 20 o más. En comparación Secundaria, la educación técnico-profesional atiende a una población en promedio mayor y, sobre todo, más heterogénea respecto a las edades, lo que se corresponde con la variedad de ofertas técnicas algunas de las cuales se focalizan precisamente en personas mayores de 15 años.

Naturalmente, la estructura de edades varía fuertemente entre las modalidades de CETP-UTU. En la educación media básica (EMB), la mitad de los alumnos se ubican en el tramo de 12 a 14 años, un 43,1% al grupo 15 a 19 y el restante 6,2% al de 20 y más años. En las modalidades de educación media superior (EMS), en segundo lugar, el grupo mayoritario es el de 15 a 19 (61,3%). El resto se completamente por estudiantes de 20 años o más. Por fin, los cursos correspondientes al nivel de formación profesional (NFP) son los que presentan una mayor proporción de adultos: el 57,6% de los inscriptos en estas modalidades son personas de 20 años de edad o más.

Gráfico III.10 Alumnos matriculados en cursos del CETP por nivel según tramos de edad. Año 2014. En porcentajes



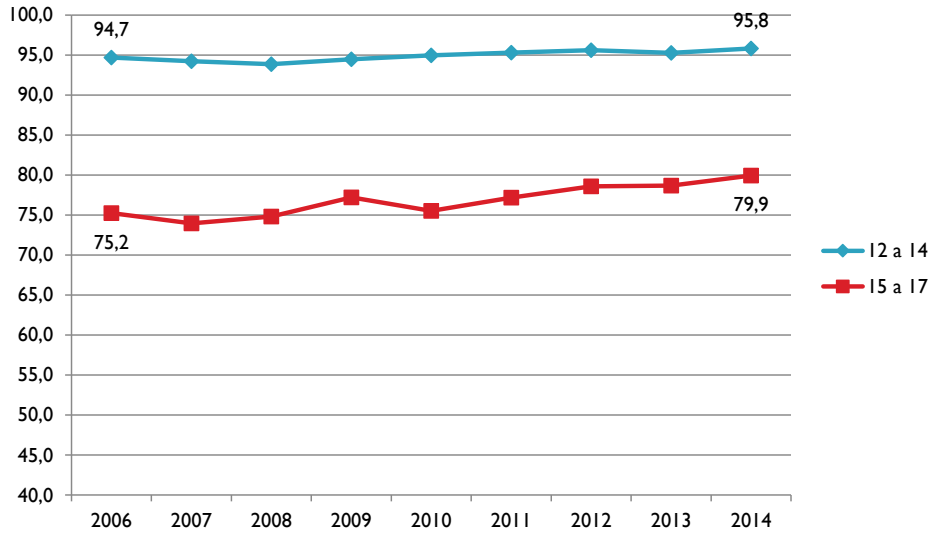
Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Acceso a la educación en las edades teóricas correspondientes a la educación media

La asistencia a la educación formal, virtualmente universal hasta los 11 años, se mantiene en valores altos en el tramo de 12 a 14 años, correspondiente teóricamente a la enseñanza media básica. Entre 2006 y 2014 se observa una estabilidad en la proporción de adolescentes de esta edad que asisten al sistema educativo formal, en torno al 95%. Debido a la acumulación de situaciones de rezago escolar derivadas de experiencias de repetición, una parte de ellos se encuentra todavía cursando el ciclo primario.

Mientras tanto, las tasas de asistencia caen en forma relativamente abrupta en las edades posteriores. La última década muestra una mejora sostenida en la asistencia en este tramo de edad, a pesar de lo cual, en 2014 un 20% de la población no asistía a ninguna modalidad de educación formal entre los 15 y los 17 años (en 2006, el porcentaje era de 25%). Esto equivale en la actualidad aproximadamente a 32 mil jóvenes (Gráfico III.11).

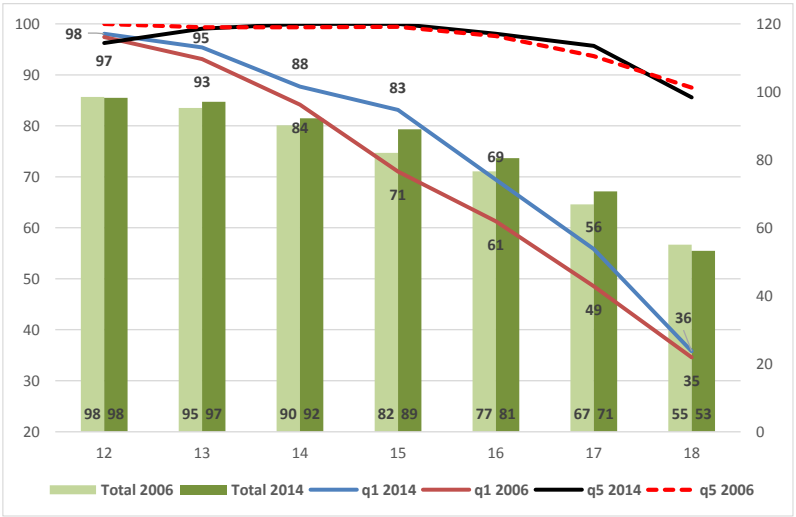
Gráfico III.11 Evolución del porcentaje de asistentes a la educación formal por tramos de edad. Personas de 12 a 17 años. 2006-2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

Estos avances se verifican especialmente en la población perteneciente a los quintiles de ingreso más bajos, lo que implica una reducción de las brechas de equidad (Gráfico III.12). En el quintil 1, por ejemplo, el aumento en la asistencia entre 2006 y 2014 es de dos puntos a los 13 años, de cuatro puntos a los 14, de 13 puntos a los 15, de ocho puntos a los 16 y de siete a puntos a los 17. Estos avances constituyen una buena señal. Importa subrayar, de todas formas, que el país todavía se encuentra lejos del objetivo de mantener a toda la población en edad de estudiar dentro del sistema educativo formal. Además, a pesar de la reducción señalada, las brechas socioeconómicas en la asistencia son todavía muy importantes.

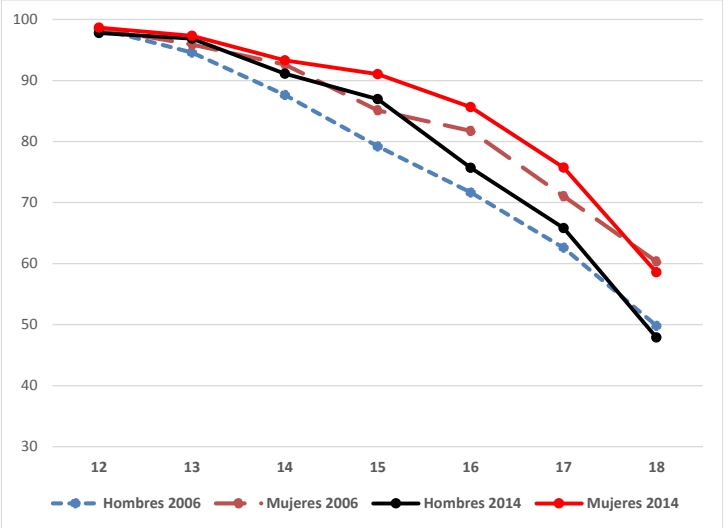
Gráfico III.12 Población de 12 a 18 que asiste a educación formal según quintiles de ingresos. Años 2006 y 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

El aumento en la cobertura registrado entre 2006 y 2014 ha sido similar para la población de ambos sexos. En 2014, continúan registrándose brechas importantes por género en la asistencia. Las diferencias entre varones y mujeres comienzan a visualizarse ya sobre los 14 años. A los 15, la brecha el porcentaje de asistentes es de seis puntos y un año más tarde de diez. Las mujeres "sobreviven" más años en la educación formal lo que, como se verá más adelante, se traduce además en una mayor progresión por los trayectos escolares y en tasas más altas de culminación tanto de la educación media básica como del bachillerato (Gráfico III.13).

Gráfico III.13 Población de 12 a 18 que asiste a educación formal según sexo. Años 2006 y 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

A la luz de la diversidad de trayectorias, resulta de interés focalizar la situación educativa de los niños y jóvenes, no solo respecto a la asistencia sino también al nivel educativo en el que se encuentran (o no) insertos.

El gráfico III.14 muestra el porcentaje de niños, adolescentes y jóvenes que asisten a la educación formal en cada nivel (inicial, primario, medio y superior) y que no asisten al sistema educativo para las edades entre 3 y 20 años. Varias consideraciones pueden extraerse de esta información.

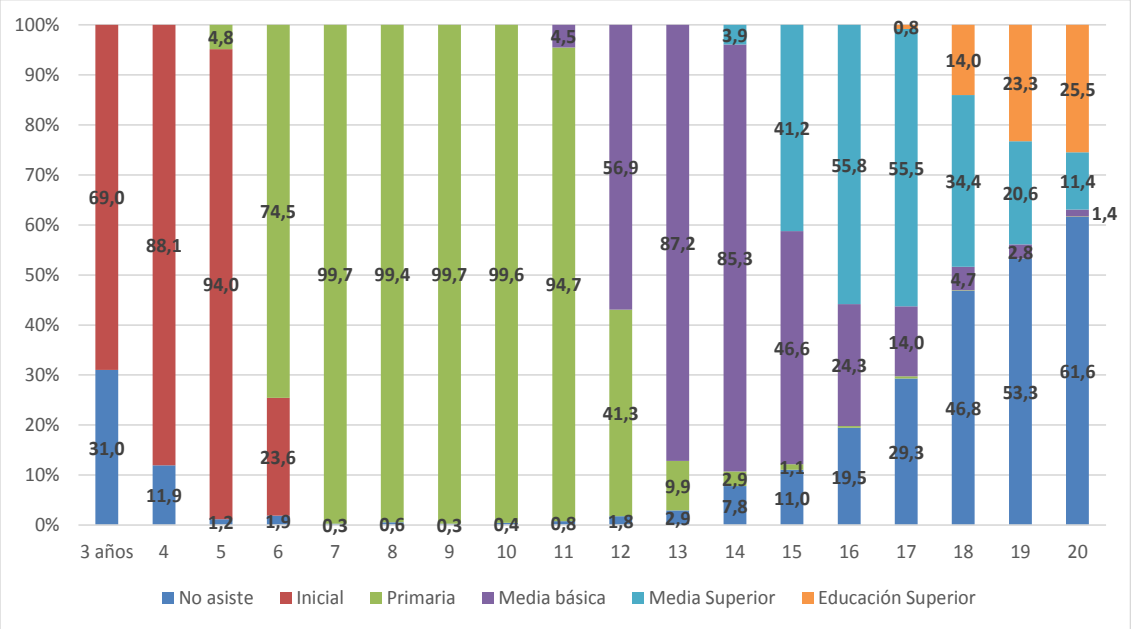
En relación a la asistencia, en primer término, la evidencia muestra que la cobertura sigue una forma de "U" en función de la edad (o de "U" invertida si se consideran los no asistentes). La población cubierta por la educación formal crece hasta alcanzar prácticamente el 100% entre los cuatro y los cinco años (como se mostró en el capítulo anterior, la educación inicial de cuatro y cinco años es cuasi-universal) y se mantiene en este nivel hasta los 11-12 años, es decir, en las edades correspondientes a la educación primaria.

A partir de allí, el porcentaje de adolescentes y jóvenes que no asisten a ninguna modalidad de educación formal crece sostenidamente, aunque con saltos más abruptos en edades específicas: es de 1,8% a los 12 años, de 2,9% a los 13, de 7,8% a los 14, de 11,0% a los 15, alcanza 19,5% a los 16 y 29,3% a los 17. Nótese que, aunque en este análisis no se discrimina entre quienes acreditaron y no cada ciclo, hasta

los 17 años puede considerarse que los jóvenes que no asisten se han desvinculado de la educación formal sin haber acreditado la educación media, último nivel previsto como obligatorio por la Ley de Educación.

A partir de los 18 años, con la mayoría de edad, el indicador registra saltos sensiblemente más pronunciados: a esa edad, se ubica en 46,8%, aumenta a 53,3% a los 19 y alcanza a 61,6% a los 20.

Gráfico III.14 Asistencia a educación según nivel por edades simples. Año 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

Una segunda lectura del mismo gráfico, vinculada a los ritmos de las trayectorias educativas, refiere al nivel que cursan los jóvenes que asisten en cada edad. Hasta los 11 o 12 años, los niños asisten a la educación primaria. Aunque no surge de este gráfico, se ha mostrado antes en este documento que un conjunto de ellos cursa un grado inferior al que le correspondería por su edad, debido al rezago que generan los eventos de repetición. En el punto II se estimó que casi uno de cada tres alumnos de 6° grado en el sistema público presentaba al menos un año de extraedad.

Toda la evidencia sugiere que una cantidad importante de los alumnos que culmina la enseñanza primaria en situación de rezago termina egresando con un solo año más que el previsto. Las estadísticas del CEIP mostraron que dos de cada tres alumnos con extraedad en 6° grado tenía un retraso de un año. Los datos de asistencia analizados en esta sección muestran, en tanto, que el porcentaje de adolescentes de 13 años que todavía se encuentran cursando primaria es de 7,8% y cae a 2,9%para los de 14 y a 1,1% para los de 15, lo que contradice la importancia que suele atribuirse al llamado “pase social” en este ciclo[12].

[12] En realidad, el grueso del rezago en el último año de primaria se concentra en los 12 años. A esta edad, el 41,3% de los adolescentes asiste a este nivel. Sin embargo, no todos son alumnos con extraedad. De hecho, las dos terceras partes de

En paralelo al aumento en la proporción de jóvenes que comienzan a desvincularse de la educación formal, a partir de los 15 años comienza a hacerse manifiesta la diversificación de las trayectorias escolares en términos de los diferentes ritmos de progresión.

A los 15 años, un joven que haya avanzado en los ritmos previstos por los distintos grados y ciclos escolares debería encontrarse cursando el 4° grado de educación media (o 1° de la educación media superior). En 2014, se encuentra en esta situación el 41,2% de los adolescentes de esa edad. Una proporción apenas superior seguía cursando la educación media básica (46,6%), es decir, presentaba al menos un año de extraedad, al tiempo que casi uno de cada diez, estaba fuera de la educación formal. A los 16 años todavía cursan la educación media básica el 24,3%, a los 17 el 14,0% e incluso a los 18 el 4,7%.

En suma, en las edades correspondientes a la educación media, comienzan a manifestarse y a agravarse, debido a su carácter acumulativo, dos de los problemas más críticos que afectan las trayectorias educativas: la progresiva desvinculación de un conjunto de jóvenes que dejan de asistir a la educación formal sin haber completado los ciclos establecidos como obligatorios y la acumulación de otros que asisten, pero lo hacen en situación de rezago en relación a su edad, debido a que han repetido uno o más cursos en su pasaje por el ciclo primario o por la educación media y/o que han interrumpido su escolarización durante uno o más años lectivos. Estas situaciones desembocan, tal como se analiza al final de este capítulo, en tasas de egreso del primer y el segundo ciclo de enseñanza media todavía bajas en relación con la normativa que establece su obligatoriedad y con las metas de logro trazadas para el período.

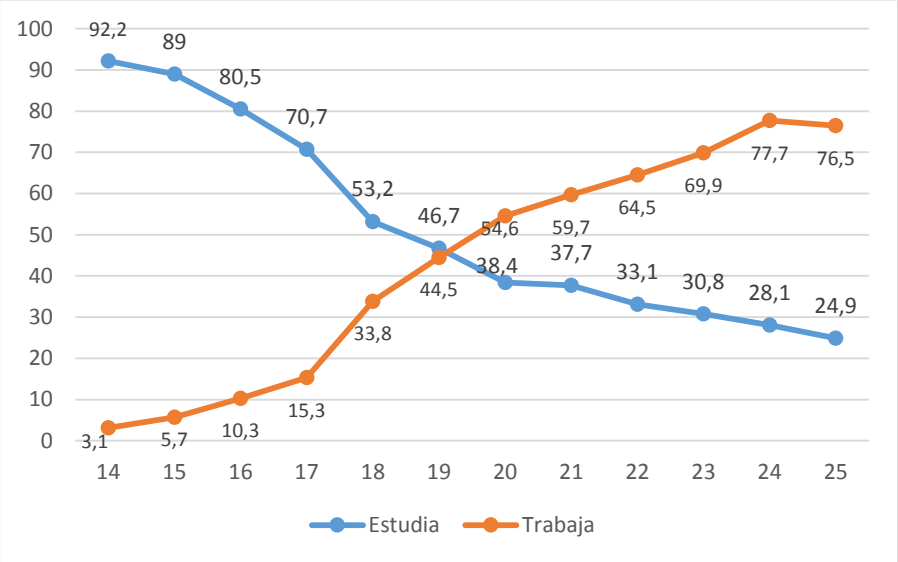
III.2.1. Educación y trabajo

El inicio de la actividad laboral es uno de los eventos típicos considerados “de riesgo” para la asistencia a la educación formal en el tramo de edades correspondientes a la enseñanza media. Las visiones de tipo normativista sobre el ciclo de vida suelen visualizar la culminación de la etapa propiamente educativa y el inicio de la vida laboral como un momento de transición pautado por una pérdida relativa de la importancia de los estudios en favor de una gravitación mayor del ámbito de trabajo.

En Uruguay, el inicio de la vida activa se experimenta en forma relativamente temprana. En términos agregados, además, esto coincide efectivamente con la progresiva disminución en la proporción de jóvenes que se mantienen asistiendo al sistema educativo. Entre aproximadamente los 15 y los 25 años se produce una transición en la que aproximadamente las dos terceras partes de los jóvenes dejan de estudiar y ya trabajan (Gráfico III.15).

cada cohorte de alumnos egresa de primaria con 12 años cumplidos aun habiendo seguido una trayectoria “normativa” sin eventos de repetición.

Gráfico III.15 Población entre 14 y 25 años según asistencia a la educación formal y trabajo. Año 2014. En porcentajes

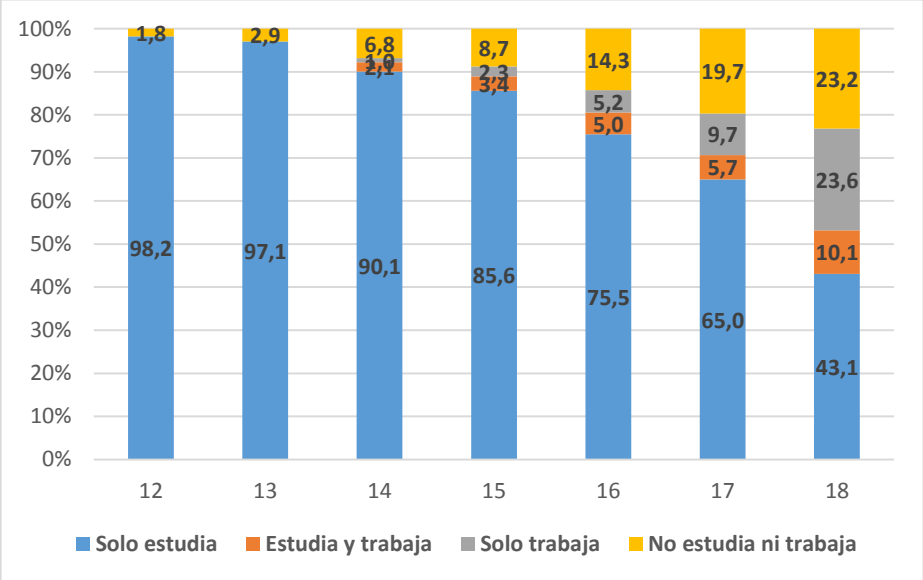


Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

Desde el punto de vista de la definición de políticas, es especialmente relevante identificar distintas configuraciones educación/trabajo que seguramente requieran respuestas también específicas desde el sistema educativo. El gráfico III.16 presenta la situación de los jóvenes entre los 12 y los 18 años para el año 2014, según una tipología simple que distingue entre: personas que asisten a la educación formal y no trabajan, personas que estudian y además trabajan, personas que trabajan pero no se encuentran estudiando, personas que no estudian ni trabajan.

Hasta los 18 años se produce, tal como fue mencionado, una caída importante en la proporción de asistentes a la educación, paralela a un aumento de los jóvenes que comienzan a trabajar. Sin embargo, es importante subrayar que hasta los 17 años la mayor parte de los jóvenes que han dejado de asistir a la educación no se encuentra trabajando: solo el 15,4% trabaja a esa edad (en las edades anteriores la proporción es bastante menor) y cerca de la tercera parte de esta proporción corresponde a jóvenes que siguen estudiando. El pasaje a la mayoría de edad, en tanto, implica un cambio brusco en la pauta. A los 18 años está trabajando aproximadamente un tercio de los jóvenes.

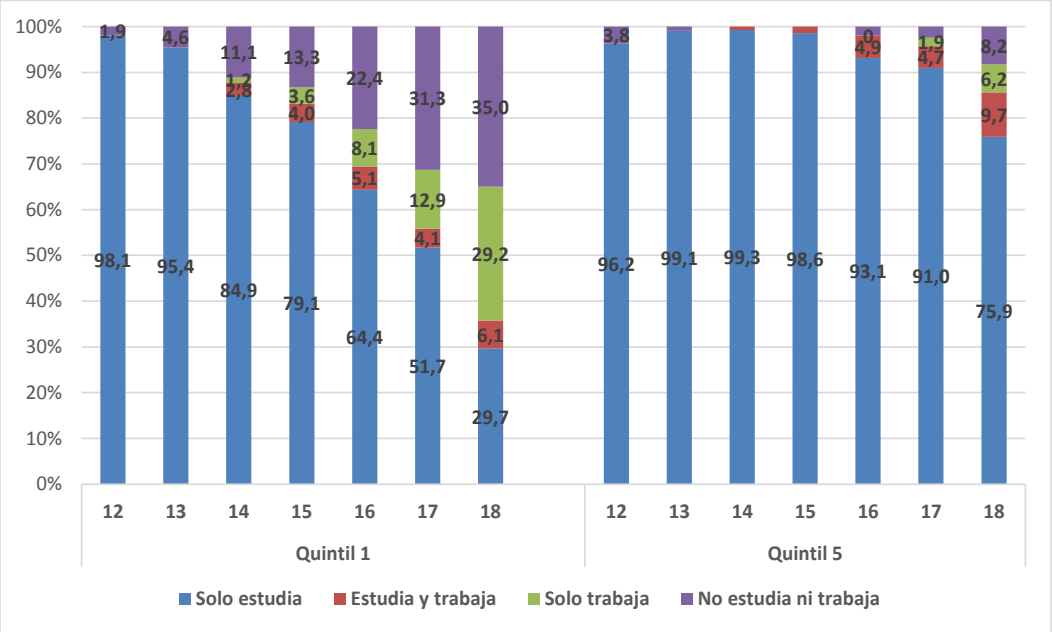
Gráfico III.16 Población de 12 a 18 años según asistencia al sistema educativo y trabajo por edad. Año 2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

Como es sabido, la combinación educación/trabajo varía en función del contexto social. En el quintil de mayores ingresos, la proporción de jóvenes que asisten al sistema educativo sin trabajar se ubica por encima del 90% hasta los 17 años e, incluso, es de 75,9% a los 18. En el otro extremo de la distribución de ingresos (quintil 1), la caída en la asistencia a la educación a partir de los 13-14 años, sensiblemente más pronunciada, se asocia con dos patrones diferentes: por un lado, con los jóvenes que se encuentra en el mercado laboral, sin asistir a la educación formal (12,9% a los 17); por otro, con los que dejaron de asistir pero tampoco están trabajando. Esta última es, con mucho, la situación más frecuente: 13,3% a los 15, 22,4% a los 16 y 31,3% a los 17.

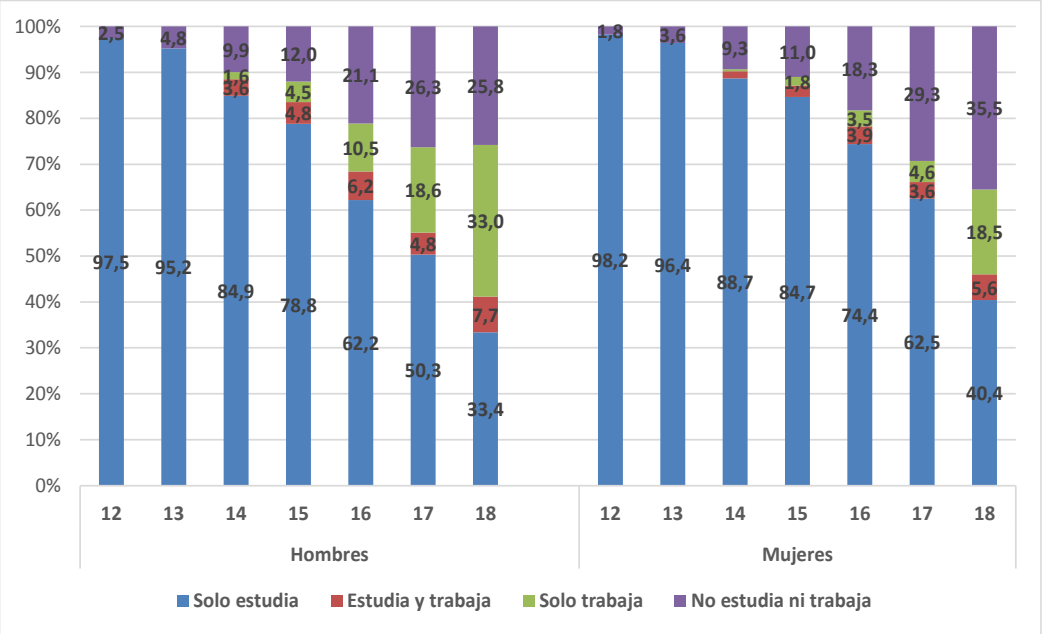
Gráfico III.17 Población de 12 a 18 años según asistencia al sistema educativo y trabajo por edad y quintiles de ingreso. Quintiles 1 y 5. Año 2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

La apertura por sexo, en tanto, muestra un patrón de género largamente documentado en Uruguay: en cualquiera de las edades consideradas, la proporción de estudiantes que no trabajan de forma remunerada es mayor entre las mujeres mientras que lo contrario sucede con el porcentaje de trabajadores que no asisten al sistema educativo. A su vez, la configuración no estudia/no trabaja aparece como algo más frecuente entre las mujeres, especialmente en torno a la mayoría de edad.

Gráfico III.18 Población de 12 a 18 años según asistencia al sistema educativo y trabajo por edad y sexo. Año 2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

Estos resultados matizan, aunque no contradicen, la hipótesis que ubica la actividad laboral como uno de los principales factores de riesgos para el mantenimiento de los vínculos educativos, al menos hasta los 17 años, incluso si se acepta que parte de los jóvenes que no están trabajando, lo hayan hecho en algún momento anterior. De todas formas, el objetivo de incorporar paulatinamente al sistema educativo a toda la población en estas edades deberá tomar en consideración que, para un conjunto de ellos, la reinserción en la educación implicará o bien dejar su actividad laboral o bien combinar educación y trabajo. En el caso de los mayores de edad -que como se vio, representan una proporción importante de la enseñanza media, las estrategias deberán considerar muy especialmente esta circunstancia.

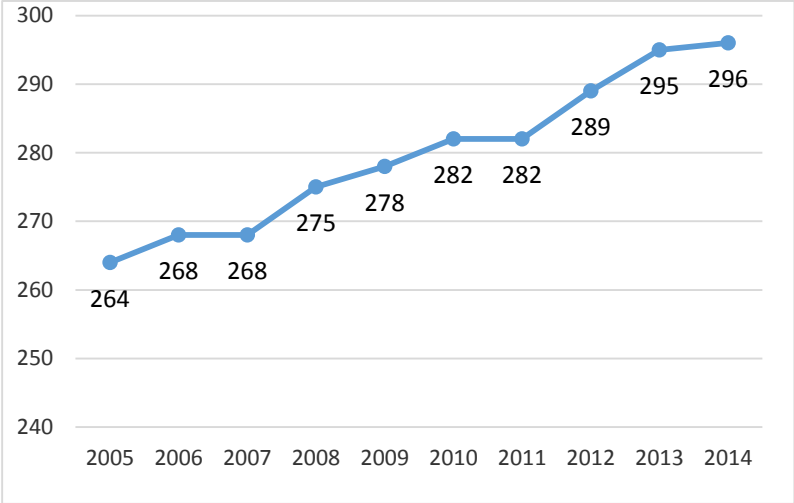
III.3. Condiciones para el aprendizaje

III.3.1. Tamaño de los grupos y de los centros

Educación Secundaria

En la última década, se constató una importante ampliación en el número de liceos públicos. Entre 2005 y 2014 se crearon 32 liceos nuevos. En un marco de estabilidad de la matrícula del CES e, incluso, de un leve descenso, la ampliación de la oferta supuso una reducción del tamaño de los centros de 120 alumnos en promedio, lo que corresponde aproximadamente a unos cuatro grupos menos por liceo.

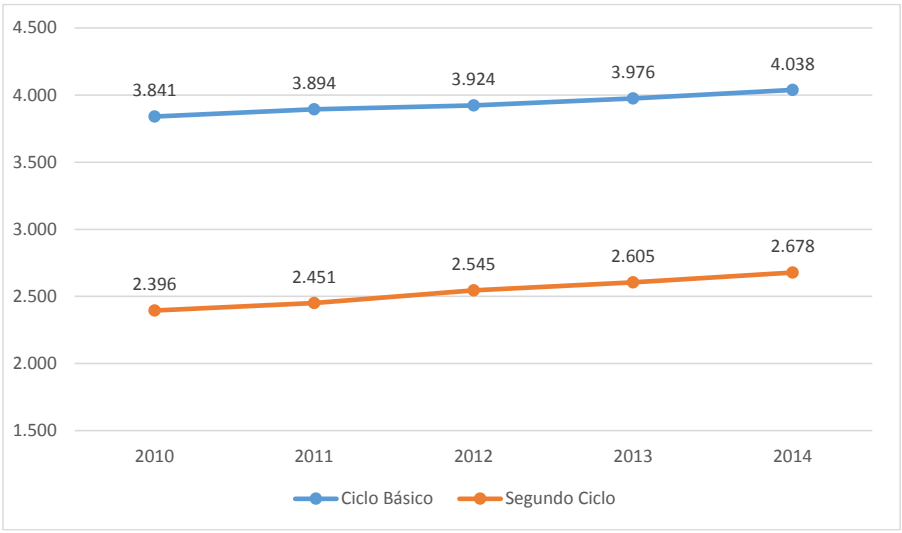
Gráfico III.19 Evolución del número de liceos públicos. 2005-2014



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Asociado a la evolución en la cantidad de institutos, se verifica en el mismo período un aumento considerable en el número de grupos. En los liceos diurnos, se crearon casi 500 grupos nuevos entre 2010 y 2014: 197 en el ciclo básico y 282 en el segundo ciclo, un incremento del 5% y del 12% respectivamente.

Gráfico III.20 Evolución del número de grupos de Ciclo Básico y de Segundo Ciclo. Liceos diurnos. 2010-2014

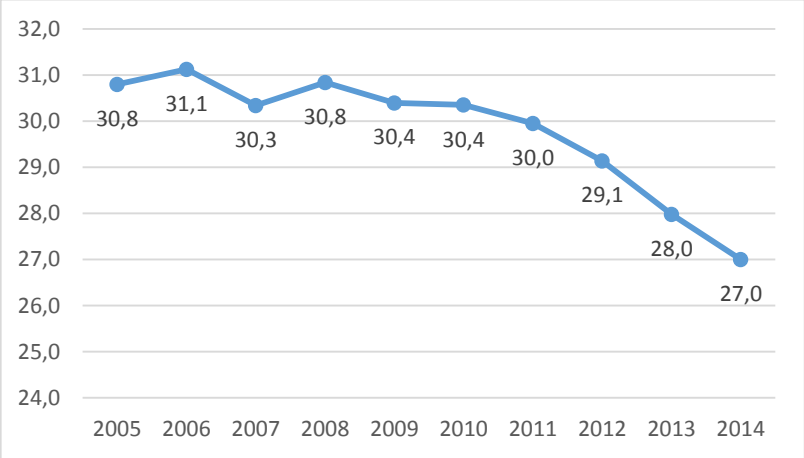


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

La evolución del número de centros y de grupos implicó una significativa reducción del tamaño de los grupos. Entre 2005 y 2014 las clases de secundaria pasaron, en promedio, de 31 a 27 estudiantes, lo que supone una mejora importante en una de las condiciones tradicionalmente críticas para el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes (Gráfico II.21). Por tratarse de un promedio, esta cifra no implica que no subsistan todavía un conjunto de grupos superpoblados, pero sí la verificación de una tendencia

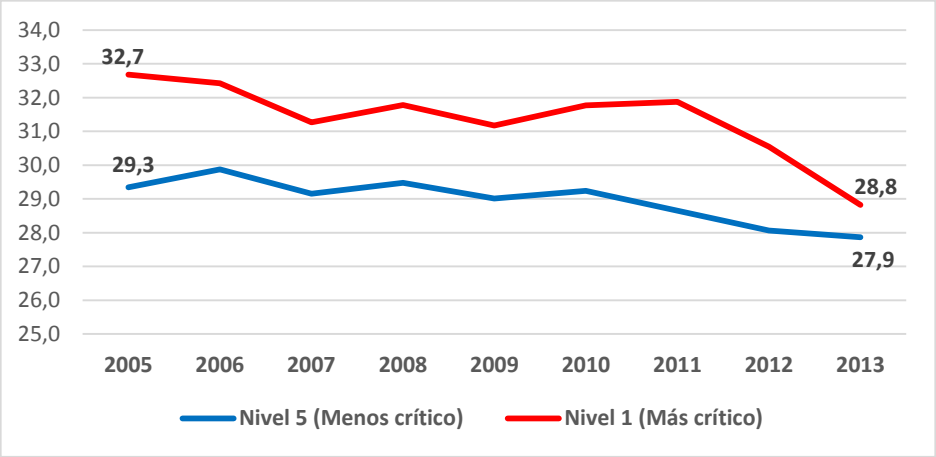
sostenida a la reducción. La tendencia a la caída en el tamaño de los grupos de Ciclo Básico ha sido más pronunciada en los liceos de contexto sociocultural más desfavorables (quintil1 del índice de CSC). De todos modos, en estos liceos se registran todavía grupos en promedio más numerosos (Gráfico II.22). En el Segundo Ciclo, en tanto, los grupos son incluso más pequeños, situación que responde especialmente a la situación en 6° grado. El promedio para el Bachillerato es de 24,9 alumnos por grupos y en 6° de 19,7.

Gráfico III.21 Evolución del tamaño promedio de los grupos en ciclo básico de secundaria. Liceos diurnos. 2005-2013



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Gráfico III.22 Evolución del tamaño medio de grupo en el ciclo básico de educación secundaria según nivel de contexto sociocultural del liceo. 2005-2013. Liceos diurnos



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Recuadro III.2
Tasas de titulación de los profesores de enseñanza secundaria

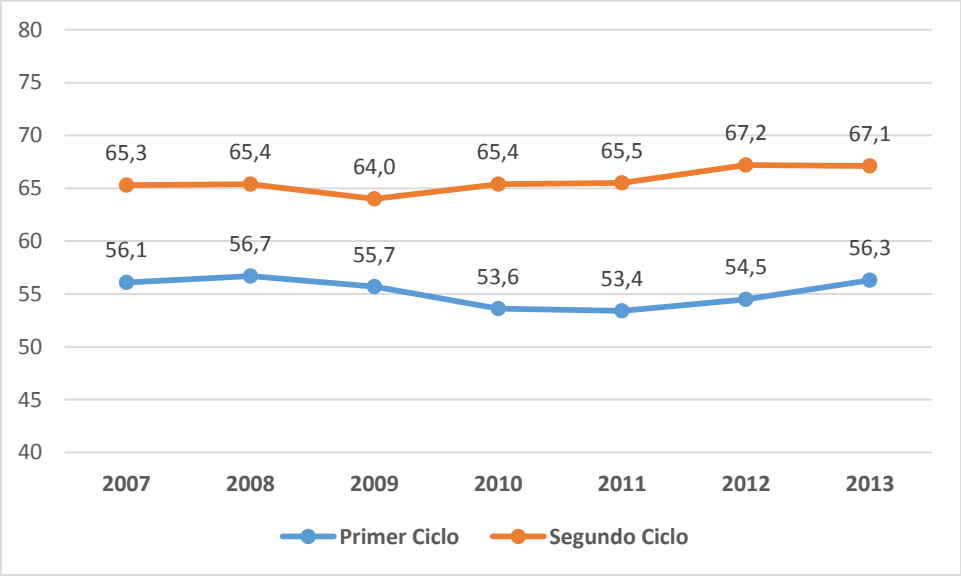
El Censo Nacional Docente de 2007 mostró que la educación media todavía se encontraba lejos de cubrir la totalidad de sus cursos con docentes titulados, a pesar de las mejoras registradas por entonces en relación a la década anterior. En este apartado se analiza la evolución de la titulación en la enseñanza secundaria básica y superior para el período 2007-2013 en base a datos del CES recogidos por el anuario estadístico del MEC.

Entre 2007 y 2013, el número de docentes en el primer ciclo del CES aumentó de 13.746 a 15.600. La proporción de docentes con título específico de profesor de educación media se mantuvo constante en el período en torno al 56%, con mínimas oscilaciones (en particular, se registra una caída entre 2007 y 2010 y una recuperación posterior a los niveles iniciales de la serie). Para el año 2013, esta proporción implica, en términos absolutos, que 7.260 profesores no poseían titulación específica.

La titulación en el segundo ciclo, en tanto, se ubica aproximadamente 10 puntos porcentuales por encima de la registrada en el primer ciclo, en torno al 65-67%, con oscilaciones en ningún caso mayores a los tres puntos porcentuales a lo largo del período analizado. En 2013, la tasa de titulación se ubicó en 67,1%, lo que corresponde a 5.060 cargos (los restantes 2.485 fueron cubiertos por docentes sin título).

La diferencia entre ambos ciclos registrada para la titulación va en línea con la pauta histórica registrada para la enseñanza secundaria en relación al perfil típico de los docentes de ciclo básico en comparación con los de bachillerato. Además de la formación inicial, estos últimos se diferencian en otras dimensiones vinculadas a su inserción en el sistema: mayor antigüedad en la función y en el cargo, mayor proporción de efectivos, etc.

Evolución de docentes del CES titulados según ciclo. 2007 – 2013. En porcentajes

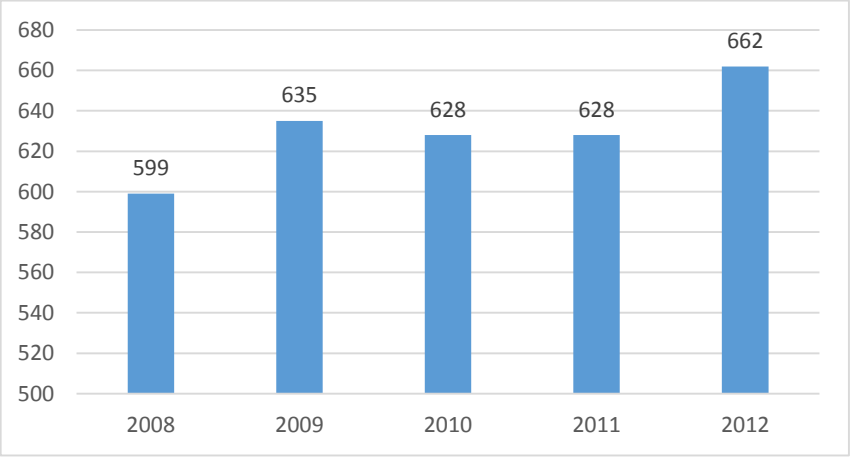


Fuente: DIEE-ANEP en base a MEC

Educación Técnico-profesional: ciclo básico tecnológico (CBT)

A nivel del CBT se registra un proceso similar, aunque menos pronunciado, al descrito para el primer ciclo de enseñanza secundaria. Aunque con oscilaciones, en los últimos años el CETP ha aumentado el número de grupos que ofrecen educación media básica en la modalidad CBT: de 599 en 2008 a 662 en 2012 (Gráfico III.23).

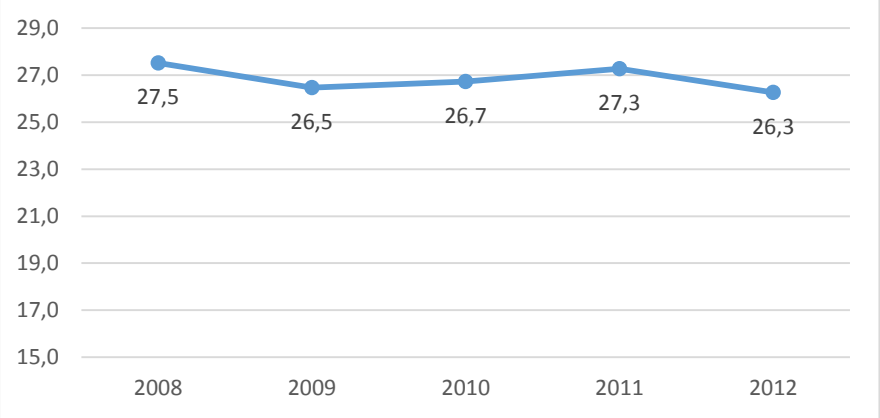
Gráfico III.23 Evolución del número de grupos de ciclo básico tecnológico (CBT). 2008-2012



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

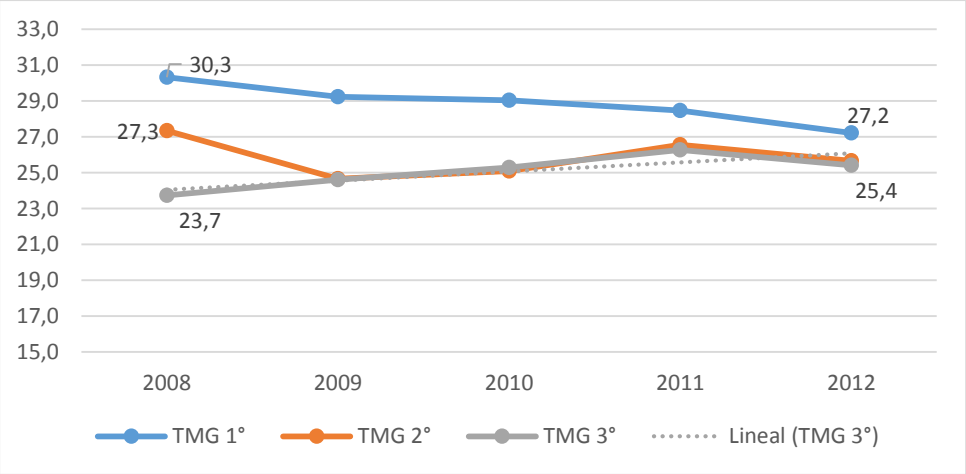
A diferencia de lo ocurrido en enseñanza secundaria, este aumento se registró en el marco de un crecimiento de la matrícula. Como consecuencia, su impacto en el tamaño de los grupos fue de menor magnitud en este caso (Gráfico III.24). En 2012, los grupos de CBT tenían en promedio 26,3 alumnos, casi uno menos que en 2008, aunque el registro presenta oscilaciones que no permiten definir una tendencia claramente establecida. Este valor se ubica por debajo del reportado anteriormente para el ciclo básico de educación secundaria (27 alumnos por grupo). Por su parte, el gráfico III.25 muestra que el tamaño de los grupos en los tres grados del CBT ha tendido a converger en los últimos años, aunque los grupos de 1° siguen siendo más numerosos: 27,2 alumnos frente a 25,4 en 2° y en 3°. De todos modos, 1er. grado es el único de los tres que muestra una tendencia clara, con cuatro registros consecutivos de disminución.

Gráfico III.24 Evolución del promedio de alumnos por grupo en la modalidad CBT. 2008-2012



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Gráfico III.25 Evolución del promedio de alumnos por grupo en la modalidad CBT por grado. 2008-2012



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

III.3.2. Programas y proyectos

En los últimos años, la ANEP ha impulsado un amplio repertorio de políticas y programas para los distintos ciclos, en algunos casos, en articulación con otros organismos del estado y/o de la sociedad civil. Estos programas comparten algunas orientaciones comunes y al mismo tiempo presentan características específicas según los casos.

Entre los rasgos comunes se ubica un fuerte énfasis en la inclusión educativa, entendida como la contracara de la desvinculación, el rezago escolar y/o el débil desarrollo de aprendizajes en cada nivel. En casi todos los casos, estos programas han buscado atacar problemas como la repetición de los grados escolares, el ausentismo severo a clases, el abandono de los cursos durante el año, la desvinculación de la enseñanza formal antes de culminados los niveles obligatorios, el escaso desarrollo de habilidades y/o la baja adquisición de los contenidos disciplinares básicos asociados a cada ciclo educativo.

Muchos de estos programas no han supuesto la creación de un formato escolar o un currículo nuevo, sino que han tendido a inscribirse en las propuestas pre-existentes (tal es el caso del programa de Liceos con horas de tutoría del CES, por ejemplo). Otros, en cambio, han implicado una modalidad nueva y alternativa para el cursado y culminación de un ciclo. Es el caso de la propuesta de Formación Profesional Básica Plan 2007 (FPB 2007) de CETP-UTU para la educación media básica.

Entre los programas impulsados existen, en tercer lugar, tanto propuestas orientadas al trabajo con adolescentes y jóvenes que se mantienen insertos en alguna modalidad de educación formal (programas de integración educativa), como propuestas de revinculación, focalizadas en jóvenes que han dejado de asistir a la educación formal (ejemplos de este tipo son el programa de Aulas Comunitarias y alguno de los componentes de Uruguay Estudia).

El impulso a este tipo de programas, sobre la base de una propuesta curricular básicamente homogénea, ha constituido una estrategia importante de la política de la enseñanza media, particularmente en el caso de la modalidad secundaria, en forma análoga al lugar que ocuparon en períodos anteriores la reforma del currículo y de los programas de estudio. Por otra parte, en paralelo a la progresiva articulación de la ANEP con otros organismos estatales y con instituciones de la sociedad civil en el diseño, impulso y evaluación de estos programas, algunos de ellos han supuesto una articulación bastante novedosa entre los distintos sub-sistemas al interior del ente, tanto entre el CES y el CETP como entre estos dos y el CEIP, como en el caso del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos.

El importante grado de extensión de estas estrategias, así como el carácter transversal a los subsistemas de algunas de ellas, queda expresada en la tabla siguiente, en la que se han listado algunos de los programas característicos que existen hasta la actualidad, conjuntamente con el número de centros en los que funcionan. Naturalmente, el listado no es exhaustivo[13].

A modo de ejemplo, en 2014, luego de los primeros tres años de implementación, el Plan de Tránsito entre ciclos educativos se había expandido a 56 liceos y 44 escuelas de UTU de todo el país (a los que hay que sumar 254 escuelas del CEIP). Ese mismo año, 109 centros del CES participaban del proyecto Liceos con horas de tutoría, propuesta que sucedió con reformulaciones al anterior Programa de Impulso a la Universalización del ciclo básico (PIU). El Proyecto de fortalecimiento de las instituciones educativas (ProMejora), en tanto, se extendía en 2014 a 15 liceos y 9 centros del CETP (más otras 9 escuelas del CEIP). También para el nivel de enseñanza media básica, se destacan las modalidades técnicas del FPB que funcionaba ese mismo año en 93 escuelas técnicas del CETP-UTU y Rumbo, implementado en otras 32, ambas orientadas a jóvenes desvinculados del sistema educativo que no acreditaron el ciclo básico.

En el segundo ciclo, en tanto, 45 liceos y 34 escuelas del CETP-UTU (79 instituciones en total) se habían integrado en 2014 al programa Compromiso educativo, al tiempo que otras 127 funcionaban con la propuesta de Uruguay Estudia.

[13] Muchos liceos de secundaria y escuelas del CETP-UTU implementan dos o más de estas propuestas en forma simultánea. Por esta razón, no es correcto sumar el número de instituciones que se listan en la tabla de referencia.

Se trata, como puede verse, de un conjunto de estrategias con un importante nivel cobertura en las instituciones de enseñanza media y, en varios casos, con un alto grado de transversalidad entre modalidades y/o niveles.

Tabla III.2 Centros educativos del CES y el CETP que implementan distintos programas educativos según subsistema por región. Año 2014

Programas	CES			CETP			TOTAL
	interior	MVD	Total CES	interior	MVD	Total CETP	
Tránsito	45	11	**56**	35	9	**44**	**100**
Liceos con Horas de tutoría	62	47	**109**	0	0	**0**	**109**
Promejora	15	0	**15**	8	1	**9**	**24**
Interfase	2	1	**3**	0	0	**0**	**3**
Compromiso Educativo	34	11	**45**	25	9	**34**	**79**
Uruguay estudia	77	13	**90**	29	8	**37**	**127**
FPB	0	0	**0**	65	28	**93**	**78**
Rumbo	0	0	**0**	22	10	**32**	**32**

Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Estos programas forman parte de un amplio abanico de estrategias que el sistema educativo ha venido ensayando con el objetivo de hacer frente a los desafíos que el país enfrenta para lograr una mayor inclusión educativa. En todos los casos, aunque por distintas vías, apuntan a lograr una mayor permanencia de los estudiantes en el sistema educativo formal y una mayor progresión por los grados escolares, promoviendo la culminación de los ciclos.

Por regla general, estos programas se han focalizado en los centros y/o los estudiantes con mayores riesgos de abandono, fracaso escolar y repetición. Su alcance en términos de población beneficiaria es, como se ha visto, dispar, pero buena parte de ellos tienen una cobertura importante. En su conjunto, los programas han supuesto la incorporación de perfiles docentes y no docentes novedosos en los centros educativos, que desarrollan un conjunto de tareas diferentes y a la vez complementarias a las del profesor de aula. Estas figuras se asocian a distintas estrategias de apoyo a los estudiantes en aspectos pedagógicos pero también en el plano psicosocial o familiar. En algunos casos suponen apoyos económicos vía transferencias monetarias (becas), boletos, materiales, entre otros. Otro aspecto novedoso vinculado a la implementación de estos programas ha sido una creciente articulación entre los distintos consejos desconcentrados de la ANEP y entre la ANEP y otros organismos públicos o instituciones de la sociedad civil.

El monitoreo y evaluación de estas experiencias ha dado cuenta de algunos logros importantes, junto con dificultades vinculadas tanto a su diseño como a su implementación. En términos generales, el impacto de los programas en términos del objetivo último de mejorar sustantivamente los niveles de inclusión educativa ha sido, en conjunto, moderado, a pesar de que buena parte de las estrategias que involucran son visualizadas por los actores educativos involucrados como innovaciones que apuntan en la dirección correcta. Entre las dificultades que se han visualizado destacan, en particular, las tensiones

que surgen cuando las innovaciones pretenden insertarse en la lógica cotidiana de funcionamiento de las instituciones educativas. Estas tensiones se han visto agravadas en algunos casos por la doble situación de superposición y atomización de algunos de los programas a nivel de los centros educativos. De hecho, no son pocas las instituciones que participan en dos o más de estos programas[14]. Esta situación debería suponer una fortaleza e, incluso, podría redundar en un potenciamiento de las virtudes de cada uno de los programas considerados por separado, puesto que en principio resultan complementarios. Sin embargo, en la práctica los programas no han sido concebidos, diseñados ni implementados como parte de una estrategia global, sino que han ido surgiendo en momentos distintos del tiempo, a impulsos de equipos diferentes con mayor o menor coordinación con los precedentes, alojados en marcos institucionales también diversos.

III.4. Resultados educativos

III.4.1. Niveles de asistencia a clase

La extensión del tiempo pedagógico ha constituido desde años una preocupación constante de la política educativa. Una de las vías por las cuales la ANEP ha intervenido en esta dirección ha sido el aumento de las horas prescriptivas en las propuestas curriculares. En la enseñanza primaria, esto se concretó a través de la creación de formatos específicos de centro, tales como las escuelas de tiempo completo o más recientemente de tiempo extendido. En la enseñanza media, en tanto, la apuesta principal ha sido el aumento de las horas semanales de clase. En secundaria, por ejemplo, la Reformulación 2006 supuso una importante extensión del tiempo pedagógico en el ciclo básico (el currículo prevé 31 horas reloj más que el Plan 1996, que a su vez tenía más horas que el Plan anterior) y consagró la extensión de la jornada escolar en el segundo ciclo en relación a los planes 1976 y la Micro Experiencia de 1993. La creación de nuevas figuras y roles (profesores tutores, profesores referentes, etc.), constituye una segunda estrategia de extensión del tiempo pedagógico en los centros educativos. Finalmente, para el período que se inicia, se prevé la creación de un conjunto de centros de enseñanza media de tiempo extendido, lo cual apunta en la misma dirección.

Desde la perspectiva de la extensión del tiempo pedagógico, los persistentes niveles de ausentismo a clases por parte de los estudiantes de educación media implican que, más allá de las transformaciones prescriptivas en el calendario y en la jornada escolar, un conjunto importante de alumnos continúa teniendo una exposición pedagógica insuficiente, significativamente menor a la prevista y, además, de carácter discontinuo.

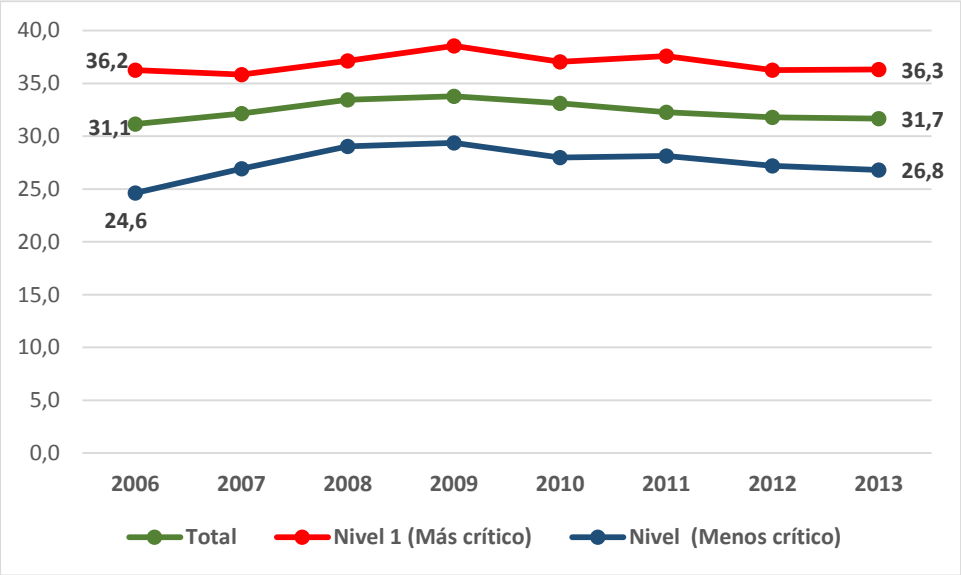
La asistencia a clases o, inversamente, el ausentismo al centro, constituyen una dimensión altamente relevante de los procesos educativos. Estrictamente, son tanto un resultado en sí mismo que interesa seguir como una precondición básica para otros logros estrictamente académicos, tales como la adquisición de aprendizajes o la promoción de los grados escolares, y de carácter socio-educativo como la integración a la dinámica del centro y la generación de vínculos con los pares y con los adultos de la institución, ambos factores relevantes que inciden directamente sobre los riesgos de desvinculación.

En el ciclo básico de enseñanza secundaria, los alumnos pierden en promedio 31,7 días de clase a lo largo de un año, lo que equivale a aproximadamente cinco semanas de cursos. Este nivel de inasistencias

[14] Por ejemplo, al año 2013, cerca de la tercera parte de los liceos con horas de tutoría participaban además del programa de tránsito entre ciclos educativos.

se ha mantenido constante, con mínimas oscilaciones, en la última década. El gráfico III.26 muestra, además, que el ausentismo está significativamente asociado al nivel de contexto sociocultural de los centros. El promedio de faltas en los liceos del quintil más bajo de CSC fue de 36,3 en 2013. En los del quintil superior los estudiantes faltaron casi 10 días menos, pero de todos modos, en estos contextos se registró una media de 26,8 inasistencias.

Gráfico III.26 Promedio de inasistencias en el año en el primer ciclo de enseñanza secundaria. Niveles 1 y 5 de contexto sociocultural. Años 2006-2013



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

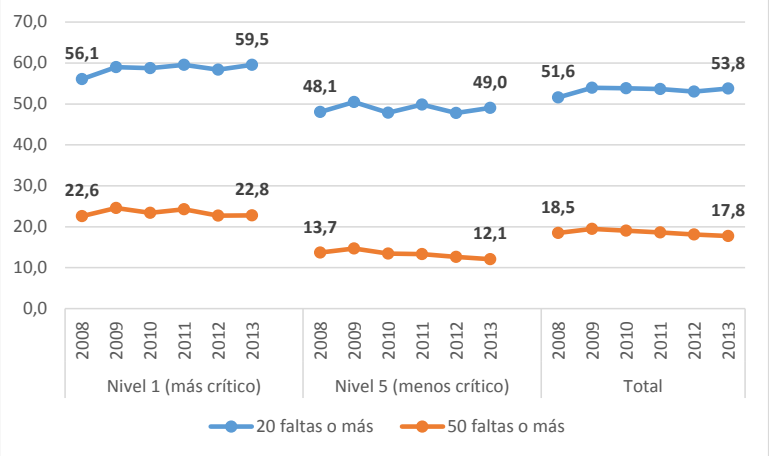
Como todo promedio, los datos recién presentados son el resultado de la situación de alumnos que han asistido a clases en forma regular junto con otros que tuvieron niveles sensiblemente mayores de ausentismo. El porcentaje estudiantes que sobrepasó ciertos umbrales críticos de inasistencias constituye un indicador complementario al promedio de faltas. El gráfico III.27 presenta esta información para el total del ciclo básico de secundaria y para los liceos de los quintiles extremos de CSC.

El primer indicador es el porcentaje de alumnos que tuvieron más de 20 inasistencias en el año, un umbral que algunas décadas atrás determinaba la posibilidad de que el estudiante repitiera su curso por inasistencias. En 2014, la mitad de los alumnos de ciclo básico secundario acumularon 20 o más inasistencias en el año. Este cálculo considera tanto las faltas justificadas como las no justificadas (vale decir que en términos administrativos el resultado arrojaría una cifra menor). De todas formas, supone que uno de cada dos jóvenes perdió cerca de un mes de clases.

El otro indicador que se presenta en el gráfico de referencia es el porcentaje de alumnos con 50 faltas o más. Se trata de un umbral más alto que capta un nivel de ausentismo que puede considerarse muy crítico que denota un grado de intermitencia en la asistencia de los cursos que implica prácticamente una situación de abandono virtual. En 2013, casi el 18% de los alumnos del ciclo básico de secundaria perdieron 50 clases o más.

La lectura en función del nivel de contexto sociocultural de los liceos muestra nuevamente una pauta fuertemente estratificada, aunque nuevamente, el ausentismo aparece como muy importante aun en los liceos de mejor contexto. En el quintil 1, mientras tanto, el 22,8% faltó 50 días o más y el casi el 60% perdió al menos 20 jornadas escolares.

Gráfico III.27 Alumnos del primer ciclo de enseñanza secundaria con más de 20 y más de 50 inasistencias en el año. Niveles 1 y 5 de contexto sociocultural. Años 2008-2013. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

En definitiva, el ausentismo a clase se revela como un problema serio y estructural del ciclo, transversal a los niveles de contexto sociocultural a pesar de la estratificación anotada. Es razonable pensar que este problema está estrechamente vinculado a otros dos. Por una parte, al abandono de cursos, especialmente si se considera que el ausentismo a clases, más allá de ciertos umbrales como pueden ser las 50 faltas, supone una situación de virtual abandono. Por otra, a las tasas de promoción, puesto que los estudiantes con alto ausentismo tienen altas probabilidades de repetir los cursos, ya sea porque no finalizan el año o porque no logran progresar conforme a lo esperado porque pierden un número importante de clases y asisten en forma discontinua al liceo.

III.4.2. Promoción

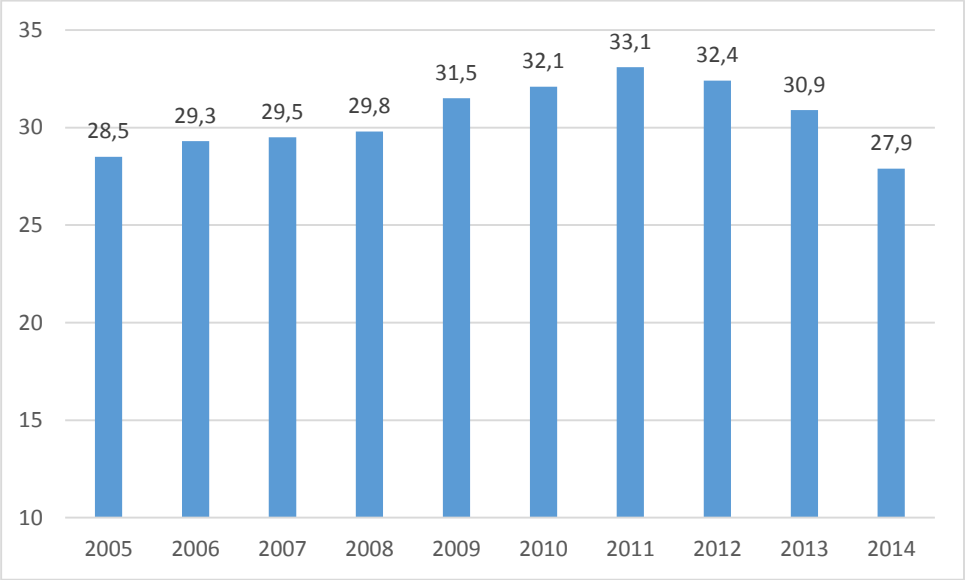
Alumnos no promovidos en la enseñanza secundaria

El sistema educativo uruguayo se destaca en la comparación internacional y regional por sus altas tasas de repetición a lo largo de los distintos trayectos escolares. Esta característica tradicional en el país ha sido señalada en diversos momentos y para los distintos ciclos al menos desde la década de 1960. Como se anotó en el capítulo anterior, la enseñanza primaria ha alcanzado mejoras importantes en el indicador de repetición en las últimas décadas que llevan a que el panorama actual sea sustantivamente distinto al que se registraba 20 o incluso 15 años atrás.

Las tasas de no promoción en la enseñanza media básica siguen siendo comparativamente altas. En secundaria, el 27,9% de los alumnos de 1° a 3° no promovió el año en 2014. La evolución para la última

década muestra un primer momento de crecimiento de la no promoción (entre 2005 y 2011) y un último período de reversión de esta tendencia. En 2014, la repetición del ciclo básico público de secundaria cae por tercer año consecutivo. Se trata, igualmente, de tasas muy elevadas.

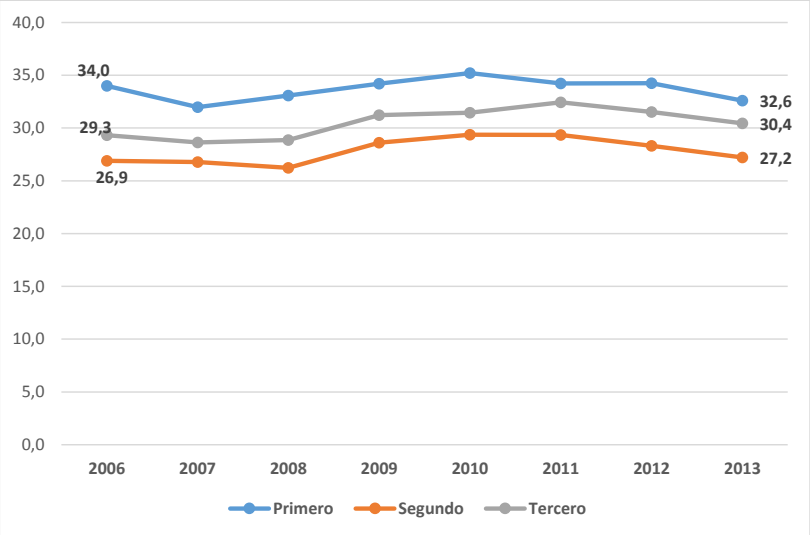
Gráfico III.28 Evolución del porcentaje de alumnos no promovidos* en el primer ciclo de enseñanza secundaria pública. 2005-2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* Considera a todos los alumnos que no promovieron el curso, tanto por rendimiento como por desvinculación

Los resultados en el ciclo básico secundario dan cuenta, entre otras cosas, de las dificultades que, por su propio diseño institucional, enfrenta el sistema educativo uruguayo para articular las trayectorias escolares a través de los distintos ciclos, especialmente aquellos que suponen las transiciones más abruptas, como en el caso del pasaje de la escuela primaria a la enseñanza media. Por poner solo un ejemplo, compárese los niveles de repetición reportados para el ciclo básico de secundaria con los resultados para el conjunto de la enseñanza primaria (5,2% de repetidores) o incluso para el último grado de este ciclo (1,2%). Contrariamente a lo que podría creerse, el salto en los resultados educativos que se registra en el tránsito de un ciclo al siguiente no se concentra, sin embargo, en el 1er. grado de la enseñanza media. De hecho y a pesar de diferencias que en este contexto pueden considerarse mínimas, las tasas de no promoción en los tres grados del ciclo básico secundario se ubican en valores muy similares las que, por otra parte, han venido evolucionando en los últimos años en forma muy similar (Gráfico III.29).

Gráfico III.29 Evolución de la repetición* en el primer ciclo de enseñanza secundaria pública. 2005-2014. En porcentajes



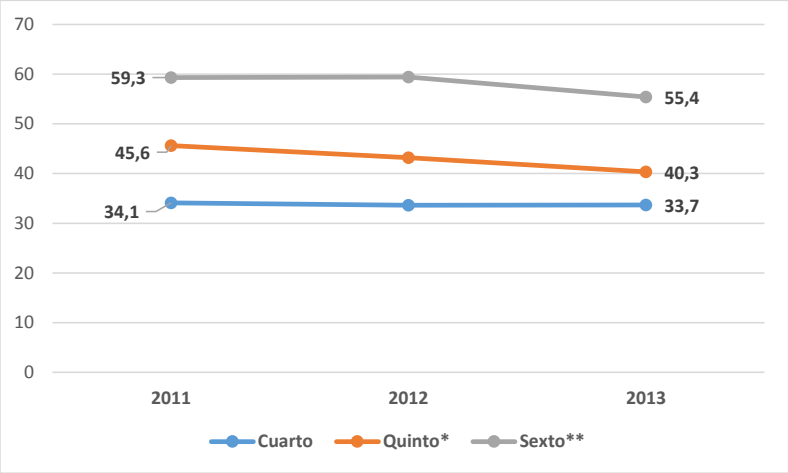
Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* Considera a todos los alumnos que no promovieron el curso, tanto por rendimiento como por desvinculación

En el segundo ciclo de educación secundaria el panorama no es demasiado diferente (Gráfico III.30). La no promoción en 4° año se ubicó en 33,7% en 2013, casi seis puntos por encima del registro obtenido para el conjunto del primer ciclo. En 5° y 6° los resultados son aún más críticos, aunque las comparaciones con los grados inferiores deben hacerse con precaución, debido al cambio en los criterios.

En el caso de 5°, se considera el porcentaje de alumnos inscriptos en un año determinado que tienen más de tres materias pendientes de aprobación al año siguiente. En base a esta definición, puede decirse que 40,3% de los alumnos de 5° que cursaron en 2013 no habían logrado aprobar el grado en 2014.

En el caso de los estudiantes de 6°, el indicador es todavía más exigente: contabiliza a todos aquellos matriculados en el año base que no habían egresado al mes de mayo del año siguiente. Según las cifras, el 55,4% de los alumnos que cursaron 6° en 2013 se encontraban en esta situación.

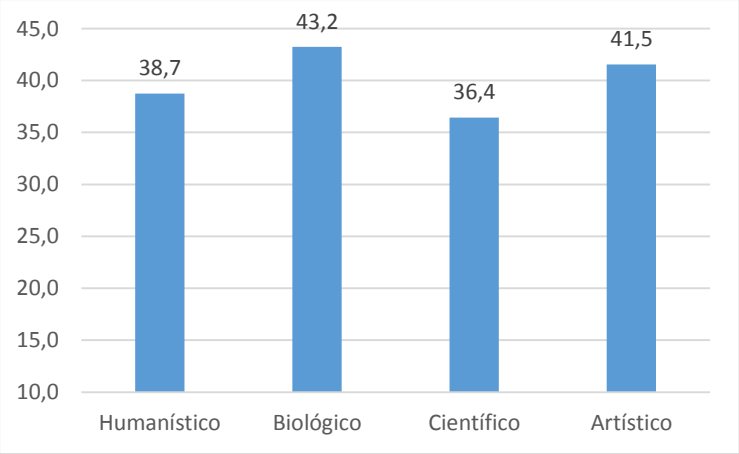
Gráfico III.30 Evolución del porcentaje de alumnos no promovidos* en el segundo ciclo de enseñanza secundaria pública según grado. 2011-2013



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* Alumnos con más de tres materias pendientes de aprobación, inscriptos o no al año siguiente.
** Matriculados en el año *t* que no habían egresado de 6° a mayo del año t+1

La situación en los bachilleratos presenta variaciones relativamente importantes en las distintas orientaciones, aunque en cualquiera de ella se registran tasas de no aprobación altas. Así por ejemplo, en 5° año, las diversificaciones científica y humanística se destacan por niveles más bajos de repetición (36,4% y 38,7% respectivamente), al tiempo que lo contrario sucede respecto al bachillerato artístico (41,5%) y biológico (43,2%).

Gráfico III.31 Porcentaje de alumnos de 5° grado del CES que no promueven el año* según orientación. Año 2013



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* Alumnos con más de tres materias pendientes de aprobación, inscriptos o no al año siguiente.

Recuadro III.3
Calificaciones por asignatura en secundaria

Las calificaciones por asignatura ofrecen una mirada complementaria sobre los resultados educativos. La tabla siguiente presenta el porcentaje de estudiantes que obtuvieron calificaciones entre 1 y 5 (insuficientes) y entre 9 y 12 (excelentes) para todas las asignaturas del ciclo básico de enseñanza secundaria. Los datos corresponden al año 2013.

Un porcentaje importante de los estudiantes no llega a alcanzar notas de suficiencia al término del año. Esta situación se verifica en todas las asignaturas, aunque se pueden distinguir al menos dos grupos de materias. De una parte, en asignaturas como matemática, inglés, idioma español, historia, geografía, expresión visual, ciencias físicas y biología, en 1er. año, más de un 30% de los alumnos obtienen calificaciones entre 1 y 5. En la misma situación se ubican química y literatura en 3°. De todos modos, en estas mismas asignaturas se observa un porcentaje alto de alumnos con desempeños excelentes.

El segundo grupo de materias está compuesto por materias como actividades aplicadas al medio, educación física, educación sonora y musical, espacio curricular abierto o informática, que obtienen resultados son comparativamente mejores.

Tabla III. Alumnos del primer ciclo de enseñanza secundaria pública según calificación final por asignatura y grado. Año 2013. En porcentajes.

Asignatura	Grado / Calificación					
	1er. grado		2° grado		3er. grado	
	1 a 5	9 a 12	1 a 5	9 a 12	1 a 5	9 a 12
Acatividades Adaptadas al Medio	15,8	43,1	14,1	35,9	15,1	38,3
Biología	34,7	20,6	31,4	18,6	27,6	18,3
Ciencias Físicas	36,6	20	32,3	19,6		
Educación Física	22,8	30,8	18	33,2	17,5	34,2
Educación Social					27,5	20,6
Educación Sonora y Musical	24,8	29,3	19,8	29,2	13,7	34,8
Espacio Curricular Abierto	22,9	28	15,6	30,9	21,2	25,7
Expresión Visual	32,3	25,5	28,1	23,7	28,8	23,4
Física					36,4	16,7
Geografía	34,7	20,5	28,3	20,2	27,8	19
Historia	34,8	20,8	30,5	18	29,8	17,7
Idioma Español	34,6	20,5	29,5	19,5	26,6	17,7
Informática	23,8	30,3	19,4	30,2		
Inglés	31,1	26,3	27,2	24,3	24,9	22,6
Literatura					30,9	17,9
Matemática	39,2	19,9	38,5	18	40,2	17,8
Química					33,5	18,6

Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP

Los análisis realizados en base a esta información han mostrado una alta correlación en los desempeños de los alumnos en las distintas asignaturas, esto es: los alumnos con resultados destacados suelen obtener buenas calificaciones en todas las áreas y lo propio sucede con los estudiantes con desempeños más descendidos.

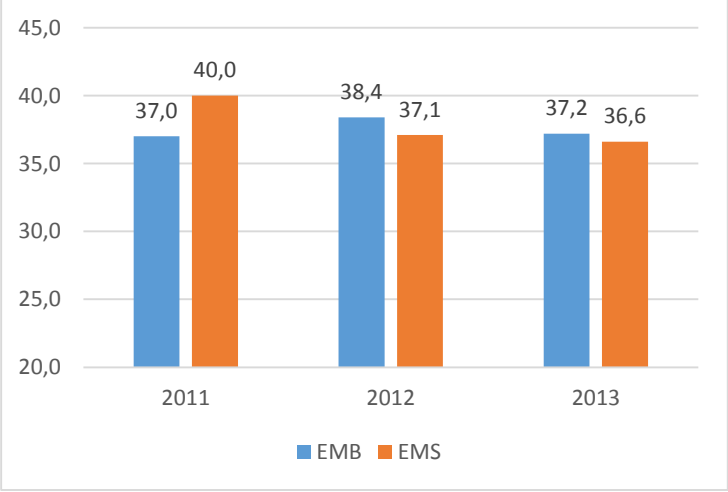
Alumnos que no promueven en los cursos del CETP

En este apartado se presentan los resultados para las ofertas técnico-profesionales en los niveles de la educación media básica (EMB) y media superior (EMS). Al igual que en el caso de secundaria, el indicador que se utiliza es el porcentaje de alumnos que no promueven cada curso. El indicador corresponde a los alumnos que el CETP reporta como repetidores y como desvinculados[15] (Gráfico III.32). A los efectos del texto que sigue, la expresión "repetidores" se usará como equivalente a "no promovidos".

La no promoción en el conjunto de la educación media básica del CETP se ubicó en 37,2% en 2013, algo más de un punto porcentual por debajo del registro de 2012 pero apenas por encima del dato de 2011. Estas cifras son entre siete y diez puntos porcentuales más altas que las reportadas para la enseñanza secundaria básica. Debe tenerse en cuenta que ambos subsistemas tienen pautas distintas de reclutamiento de su matrícula, tanto en términos del perfil socioeconómico de su alumnado como de edades[16]. En cualquier caso, vistos en su conjunto, los resultados del CES y del CETP ilustran claramente que la enseñanza media básica enfrenta un serio problema en relación a la promoción, lo que supone un fuerte cuello de botella al inicio mismo de la trayectoria en el nivel de educación media para un conjunto muy importante de estudiantes.

La tasa de no promoción para el conjunto de la educación media superior se ubica en niveles similares. En 2013, el 36,6% de los alumnos de estos trayectos no lograron promover sus cursos. Sin embargo, a diferencia de la pauta observada para la EMB, en la EMS se observa una mejora importante en la no promoción (en 2011 se ubicaba en 40,0%), aunque se trata de registros todavía muy altos.

Gráfico II.32 Evolución del porcentaje de alumnos que no promueven el año* según nivel. 2011-2013

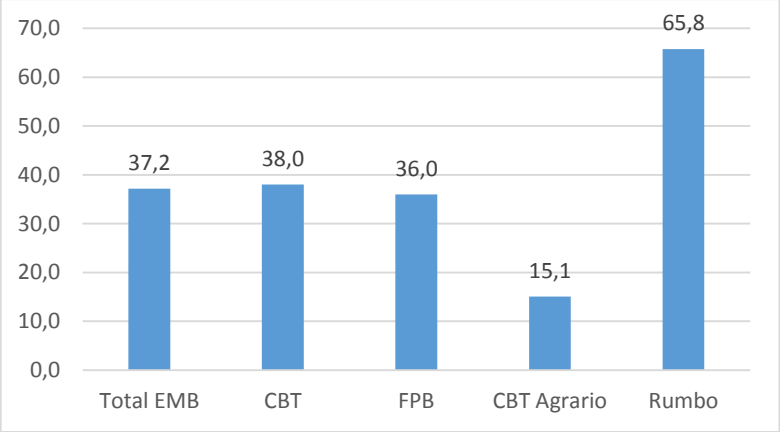


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* Considera todos los alumnos que no promovieron el curso

[15] Tanto los repetidores como los desvinculados tienen en común que no promovieron el curso correspondiente. La distinción radica en que los primeros figuran inscriptos al año siguiente al de referencia en una oferta de la UTU mientras que los últimos no (aunque pueden haberse inscripto en otro sub-sistema).
[16] ANEP-CODICEN (2014), *Uruguay en PISA 2009*, ANEP, Montevideo.

El análisis por tipo de oferta dentro de estos dos niveles (EMB y EMS) no muestra grandes diferencias respecto a las tasas de no promoción, con algunas excepciones que se detallan a continuación. Las modalidades CBT y FPB, las dos mayoritarias, obtienen resultados similares, a pesar de orientarse a públicos bastante diferentes. En 2013, los porcentajes respectivos de repetición fueron de 38,0% y 36,0%. En tanto, en el FPB agrario repite una proporción mucho menor (15,1%), al tiempo que en el programa de articulación Rumbo no lograron promover el curso casi dos de cada tres alumnos. Este último resultado está estrechamente vinculado a las características muy particulares de la población que atiende el programa.

Gráfico III.33 Porcentaje de alumnos de EMB de CETP que no promueven el año* según tipo de curso. Año 2013

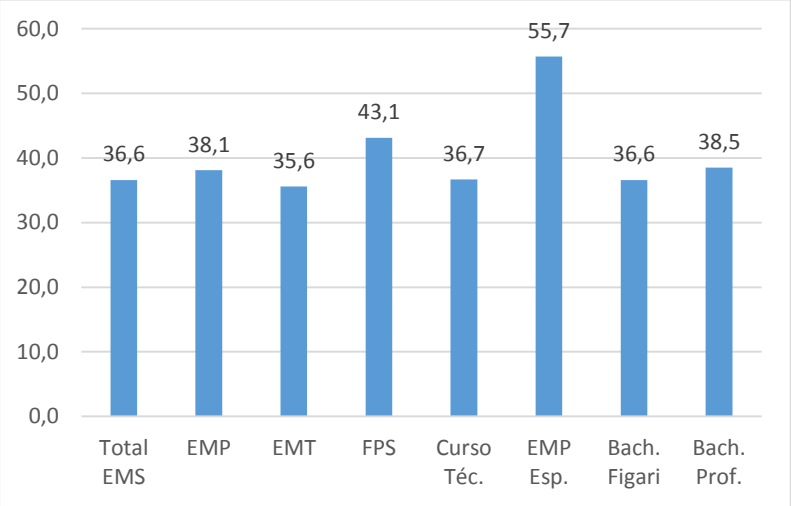


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* Considera todos los alumnos que no promueven el curso

En la EMS, en tanto, se observa una gran paridad en los resultados. La única modalidad que sobresale por una tasa de repetición sensiblemente más elevada es la de EMP-especialización, en la que repitieron el grado el 55,7% de los estudiantes (Gráfico III.34)[17].

[17] Debe tenerse en cuenta que en esta modalidad se cuenta con menos de 60 estudiantes.

Gráfico III.34 Porcentaje de alumnos de EMS de CETP que no promueven* el año según tipo de curso. Año 2013

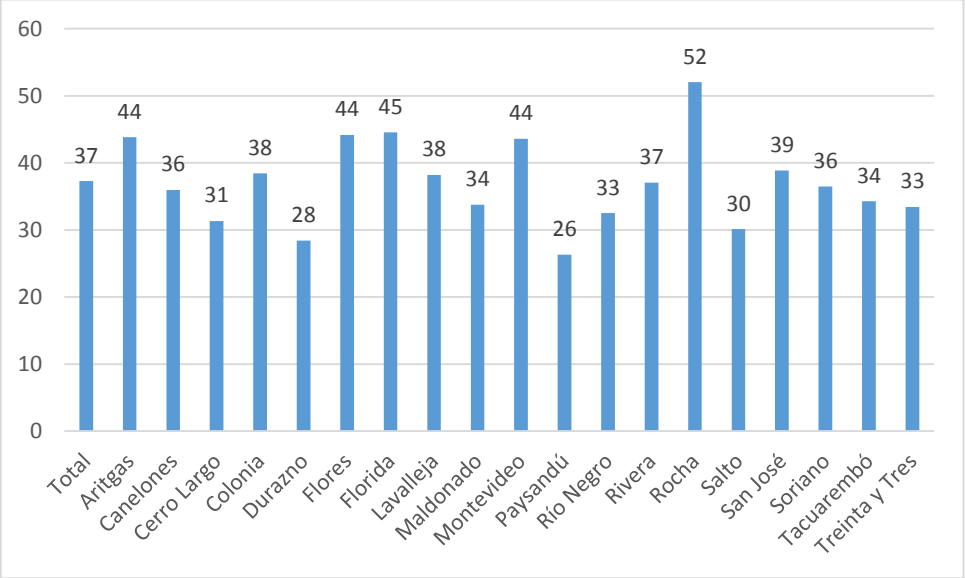


Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* Considera todos los alumnos que no promovieron el curso

Por fin, la desagregación por departamentos (Gráficos III.35 y III.36) muestra importantes diferencias. El porcentaje de repetición varía entre un máximo de 52% (Rocha) y un mínimo de 26% (Paysandú) en la educación media básica y entre 43% (Treinta y Tres) y 23% (Lavalleja) en la media superior. Estas brechas, de 26 y 20 puntos respectivamente pueden considerarse altas en términos relativos.

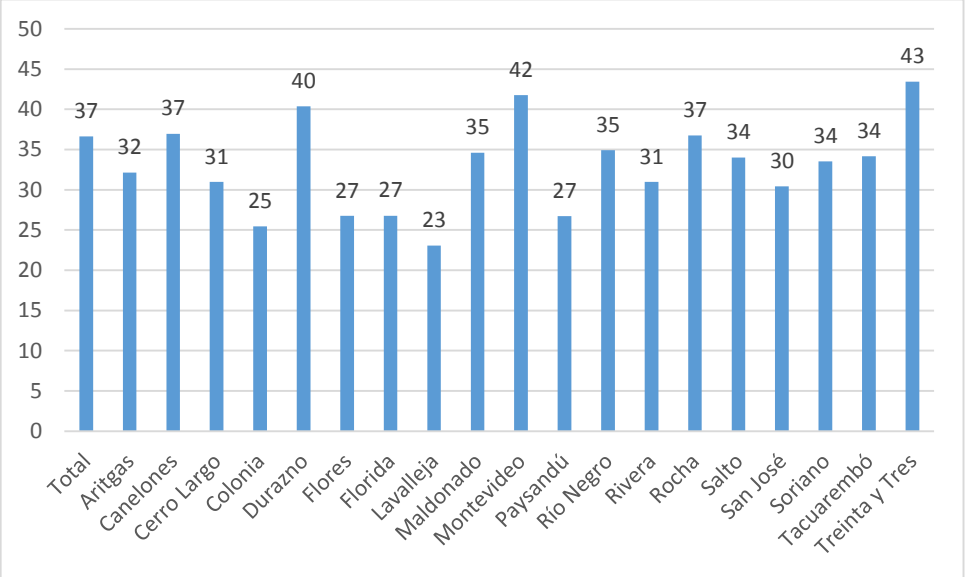
Al igual que en la enseñanza secundaria, los resultados de Montevideo son sensiblemente más críticos que los del conjunto del interior. En la EMB, la repetición promedio del interior es de 36%, ocho puntos por debajo de la de la capital. En la EMS, la diferencia es de nueve puntos (33% y 42% respectivamente). A pesar de esto, Montevideo no es el departamento con la tasa de repetición más alta en ninguno de los dos casos.

Gráfico III.35 Porcentaje de alumnos de EMB de CETP que no promueven* el año según departamento. Año 2013



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* Considera todos los alumnos que no promueven

Gráfico III.36 Porcentaje de alumnos de EMS de CETP que no promueven* el año según departamento. Año 2013



Fuente: DIEE-ANEP en base a registros de ANEP
* Considera todos los alumnos que no promueven

III.4.3. Egresos de Enseñanza Media Básica

Uruguay se ha propuesto en los próximos años universalizar los egresos del primer ciclo de enseñanza media y alcanzar una mejora sustantiva en los egresos de la educación media superior. La tasa de egreso o culminación de los diferentes niveles educativos constituye un indicador de logro y, como tal, un buen resumen del resultado acumulado de las trayectorias de una determinada cohorte de estudiantes. Se define como la proporción de jóvenes en un tramo de edad determinado que ha logrado acreditar un ciclo educativo particular. Generalmente, se consideran diferentes tramos etarios, de modo de distinguir los logros de los jóvenes que se encuentran próximos a la edad teórica prevista para la culminación de un nivel de la de aquellos que, aunque logran egresar, lo hacen con algunos años de extraedad.

Egresos de la Enseñanza Media Básica

El gráfico siguiente presenta el porcentaje de egresados de la educación media básica, en cualquier modalidad, para distintos tramos de edad. Incluye además la situación en función de las condiciones económicas del hogar (quintiles de ingreso). Para la población de 15 a 17 la tasa de egreso del ciclo básico se ubicó en 2014 en 54,9% y a los 18 se ubica en 69,7%. En los tramos de edades siguientes la proporción de egresos se mantiene estable con mínimos aumentos, hasta alcanzar su valor máximo en el grupo de 24 a 29 años: 72,7%.

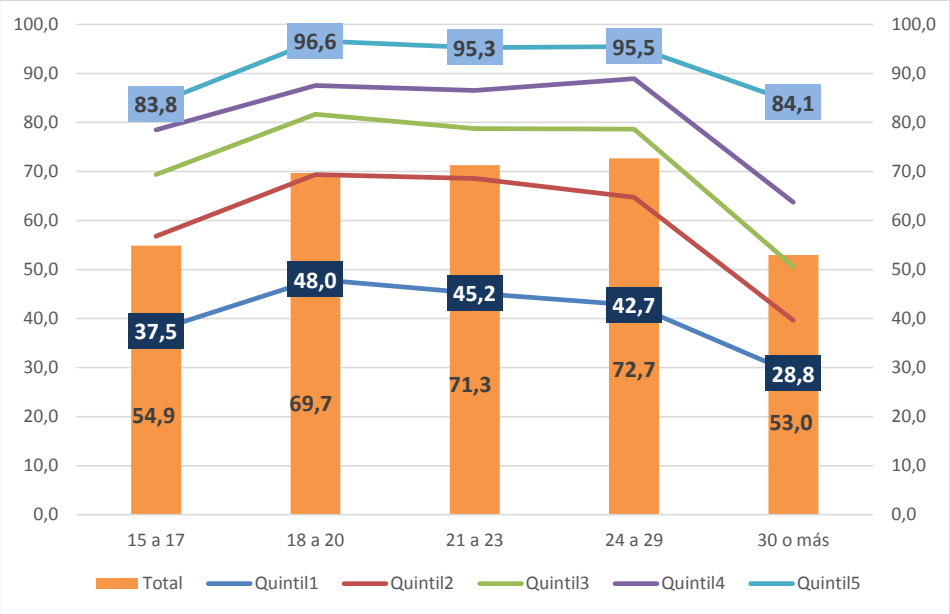
Es importante retener dos resultados básicos de este primer análisis: el primero, es que el país se ubica todavía lejos del egreso universal en un ciclo que ha sido declarado como obligatorio hace más de cuatro décadas. Aproximadamente uno de cada cuatro jóvenes en cada cohorte no termina la enseñanza media. El segundo, es que una parte significativa de los egresos del ciclo básico se produce entre los 18 y los 29 años, es decir, con un serio retraso en relación a los ritmos de progresión previstos en una trayectoria escolar normativa o casi normativa.

En tanto, el análisis de los egresos de la educación media básica según el origen socioeconómico muestra algunos patrones interesantes. En primer lugar, confirma la fuerte estratificación de los logros: la proporción de egresos se ordena perfectamente para cada grupo sucesivos de ingresos (en el quintil más rico llega a ser dos veces mayor que en el quintil de menores ingresos).

Además de la lectura en términos de inequidad en los logros educativos, interesa detenerse en la situación de los quintiles inferiores, en particular del más bajo. Menos de la mitad de los jóvenes pertenecientes al 1er. quintil de ingresos completa la educación media básica. Entre los 15 y los 17 años de edad, la proporción de egresos es de uno de cada tres (37,5%) y entre los 18 y los 20 alcanza su techo de 48,0%.

En cambio, en el otro extremo de la distribución, es decir, en el quintil de mayores ingresos, el egreso del primer ciclo es prácticamente universal, pero incluso allí esta situación se alcanza recién en el grupo de 18 a 20 años (en el tramo 15-17 se ubica en 83,8%).

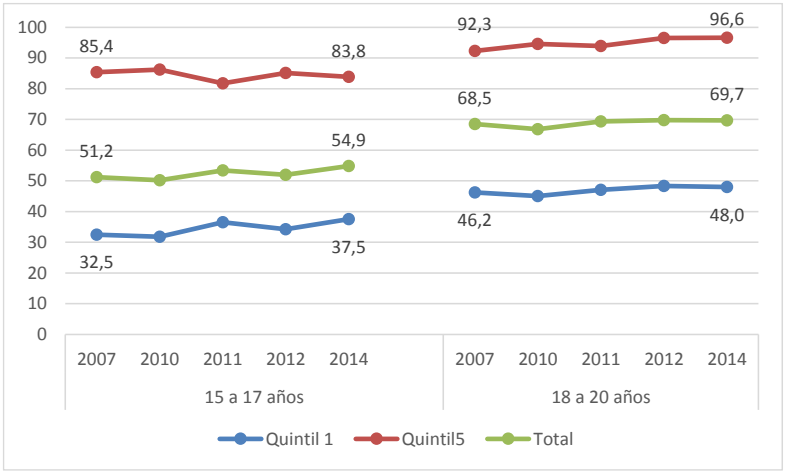
Gráfico III.37 Egresos de enseñanza media básica según quintiles de ingreso por tramos de edad. Año 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

El análisis de la evolución del indicador para los últimos años muestra, sin embargo, algunas mejoras importantes, aunque todavía insuficientes, en la proporción de egresos (Gráfico III.38). Estos logros responden, básicamente, a un incremento en la tasa de culminación del ciclo en las edades teóricas (en el tramo 15 a 17 el egreso creció 4,7 puntos porcentuales, de 51,2% a 54,9%) y en los grupos de menores ingresos, lo que implica un acortamiento, aunque leve, en las brechas por nivel socioeconómico.

Gráfico III.38 Evolución de los egresos de enseñanza media básica según quintiles de ingreso por tramos de edad. Población de 15 a 20 años. 2007-2014. En porcentajes



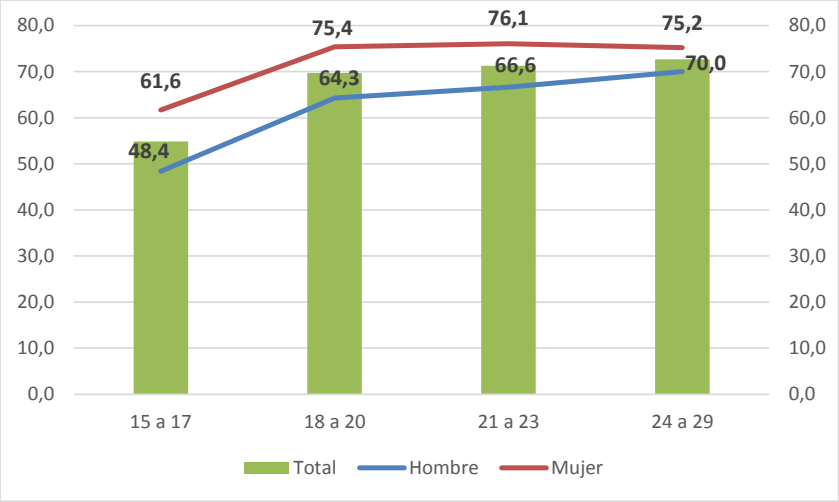
Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

En definitiva, en 2014 el país todavía se encuentra lejos de la meta de universalización de los egresos en un nivel sancionado por ley como obligatorio hace cuatro décadas. Además, una parte importante de los jóvenes que sí logran acreditar el ciclo básico, lo hace con una situación de rezago severo. En tanto, se siguen registrando brechas muy importantes en la culminación de la enseñanza media básica en función del origen social. En este marco, debe señalarse una mejora, leve pero importante, en los últimos años, concentrada en las edades normativas para la finalización del ciclo y en los grupos de más bajos ingresos.

Como cierre de este análisis, se analiza la brecha por sexo en las tasas de egreso de la enseñanza media básica (Gráfico III.39). Toda la evidencia sobre logro educativo en Uruguay indica importantes diferencias en los niveles de acceso, progresión en tiempo y acreditación de los sucesivos niveles educativos durante la educación media y hasta el ingreso y finalización de carreras de nivel superior.

La información para 2014 confirma esta situación y revela que las brechas de género ya son evidentes en el ciclo básico, tal como se manifiestan en las tasas de egreso respectivas. A los 15-17 años, la proporción de mujeres que han acreditado el ciclo básico es aproximadamente 13 puntos superior a la registrada para los varones: 61,6% y 48,4% respectivamente. En los tramos siguientes, las brechas persisten, aunque tienden a reducirse conforme avanza la edad (en particular luego de los 21 años), lo que sugiere que las mujeres no solo alcanzan una mayor tasa de egreso sino que, además, lo hacen con menores niveles de extraedad.

Gráfico III.39 Egresos de enseñanza media básica según sexo por tramos de edad. Año 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

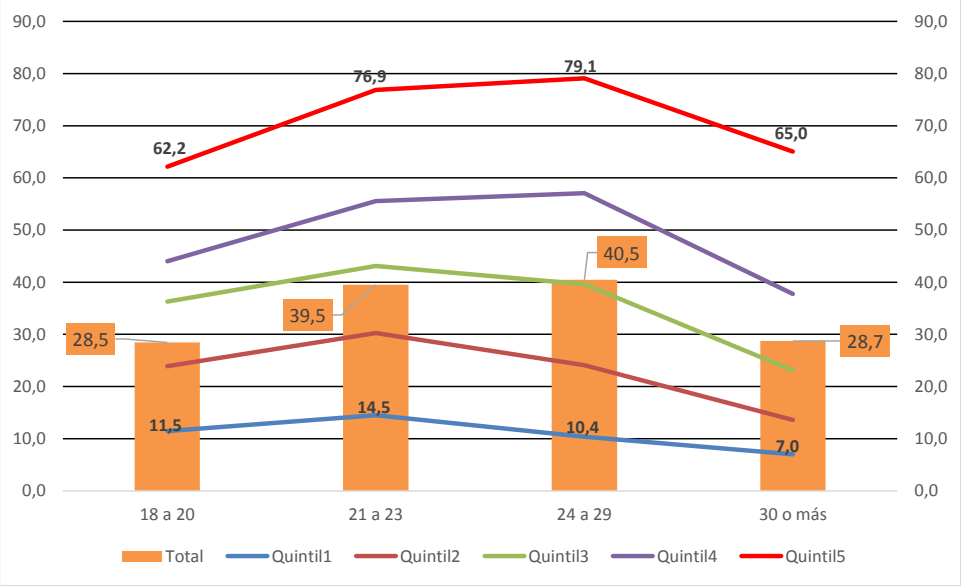
Egresos de Enseñanza Media Superior

La enseñanza media superior, declarada obligatoria en la Ley de educación del año 2008, es completada en la actualidad únicamente por cuatro de cada diez personas. Tal como se observó respecto a la enseñanza media básica, una parte importante de estos egresos, además, se producen con tres o más

años de extraedad: entre los 18 y los 20 años, el porcentaje de jóvenes que acreditó la enseñanza media superior es de 28,5%; en el tramo 21 a 23 trepa a 39,5% y se mantiene en este valor para el grupo de entre 24 y 29 años de edad (40,5%). Este nivel de logro, comparativamente bajos en el contexto internacional y regional son, una vez más, el resultado acumulado de las trayectorias de los estudiantes en este ciclo en particular pero también en los ciclos anteriores. Así por ejemplo, las bajas tasas de culminación de la enseñanza media básica suponen un límite estructural al egreso de la media superior, en virtud del carácter secuenciado de la estructura de los ciclos educativos.

Nuevamente, se registra una fuerte estratificación de los egresos de la enseñanza media en función del nivel socioeconómico. De hecho, las brechas son todavía más pronunciadas que las comentadas respecto a los egresos del primer ciclo, lo que constituye un resultado esperable que refleja el carácter acumulativo de la inequidad educativa. En el tramo normativo (18-20 años), la diferencia en la tasa de egresos entre los quintiles extremos es de 50,7 puntos porcentuales: 62,2% en el quintil 5 contra 11,5% en el quintil 1. En el grupo de 21 a 23 años, la brecha alcanza 62,4 puntos: 76,9% y 14,5% respectivamente. En términos relativos, estos resultados suponen que la proporción de egresados en el quintil superior es cinco veces mayor que en el primer quintil.

Gráfico III.40 Egresos de enseñanza media superior según quintiles de ingreso por tramos de edad. Año 2014. En porcentajes

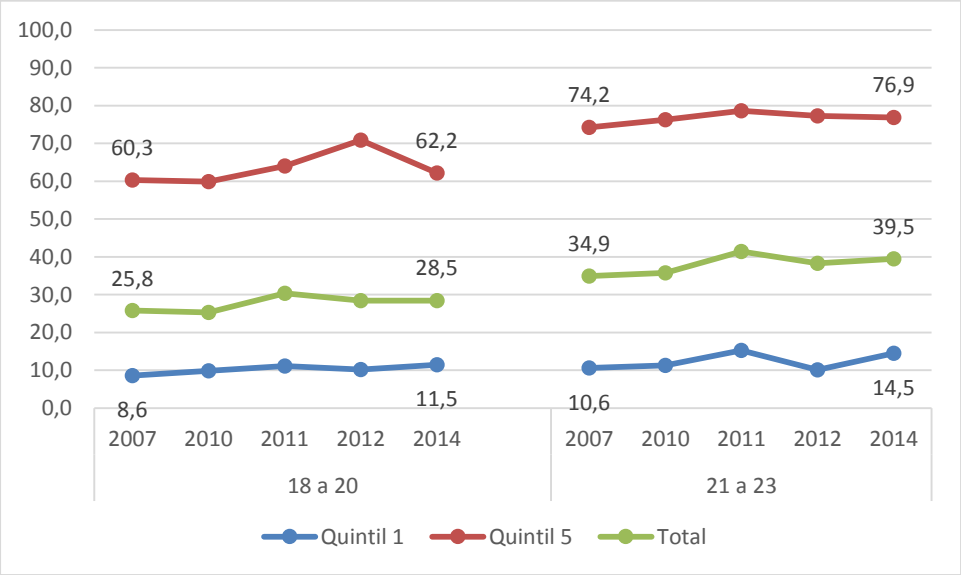


Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

La evolución de los egresos de la enseñanza media superior para los últimos años muestra una tendencia algo distinta a la reportada para la enseñanza media básica. Al igual que aquella, se constata en el período 2007-2014 un crecimiento en la proporción de personas que culmina el segundo ciclo. Sin embargo, esta mejora se registra tanto en las edades normativas (entre los 18 y los 20 aumentó de 25,8% en 2007 a 28,5% en 2014) como en los tramos mayores (en el mismo período, el indicador pasó de 34,9% a 39,5% en el tramo de 21 a 23 años). El aumento en los egresos se observa, más allá de algunas

oscilaciones, tanto en la población de menores ingresos como en los grupos superiores de la estructura socioeconómica, lo que en parte es el resultado esperable para un nivel educativo que se encuentra tan lejos de la universalización.

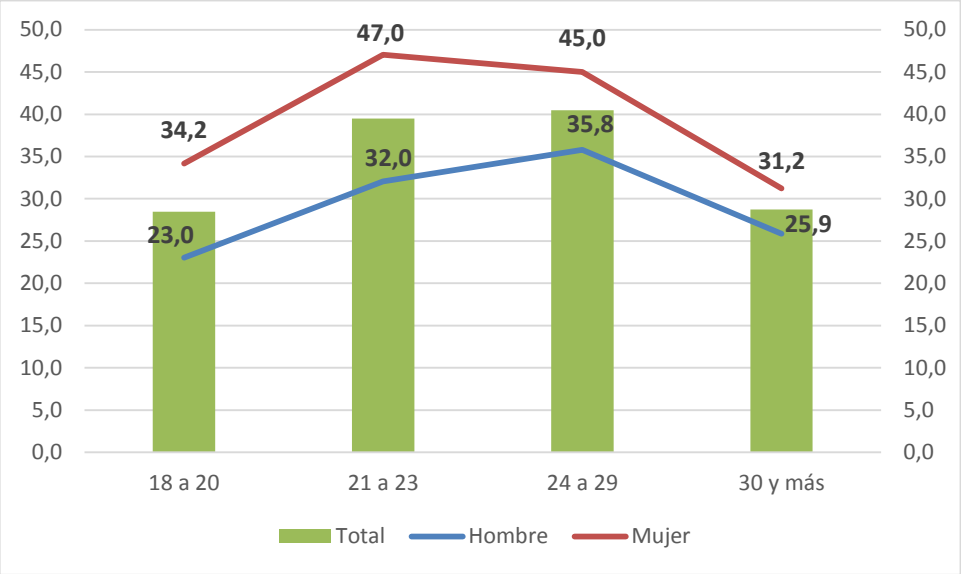
Gráfico III.41 Egresos de enseñanza media superior según quintiles de ingreso por tramos de edad. Población de 18 a 23 años. 2007-2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

En tanto, las brechas por género terminan de concretarse en este último tramo de la educación media. En las edades 18 a 20, la proporción de mujeres que logran culminar la enseñanza media superior es 11 puntos superior a la de los varones (34,2% frente a 23,0%). Para el grupo 21 a 23, la diferencia es de 15 puntos (47,0% vs. 32,0%).

Gráfico III.42 Egresos de enseñanza media superior según sexo por tramos de edad. Año 2014. En porcentajes



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH del INE

III.4.4. Aprendizajes en áreas instrumentales sobre el final de la educación media básica[18]

En esta última sección del capítulo se presenta un panorama sobre los aprendizajes que han logrado desarrollar los jóvenes uruguayos sobre los 15 años. Se resumen, para tal fin, los resultados que surgen de los cuatro ciclos PISA en los que Uruguay ha participado desde 2003, sin contar la edición 2015, actualmente en curso.

Como se sabe, el objetivo general de PISA es informar en qué medida los jóvenes escolarizados que se encuentran cursando el final de su educación media básica o iniciando el ciclo medio superior[19] han adquirido los conocimientos y desarrollado las habilidades que son esenciales para la plena participación en la sociedad. Los contenidos que la evaluación aborda pertenecen a las áreas curriculares de Matemática y Ciencias Naturales; además, evalúa la comprensión de Lectura a partir de una diversidad de textos y el área transversal Resolución de Problemas.

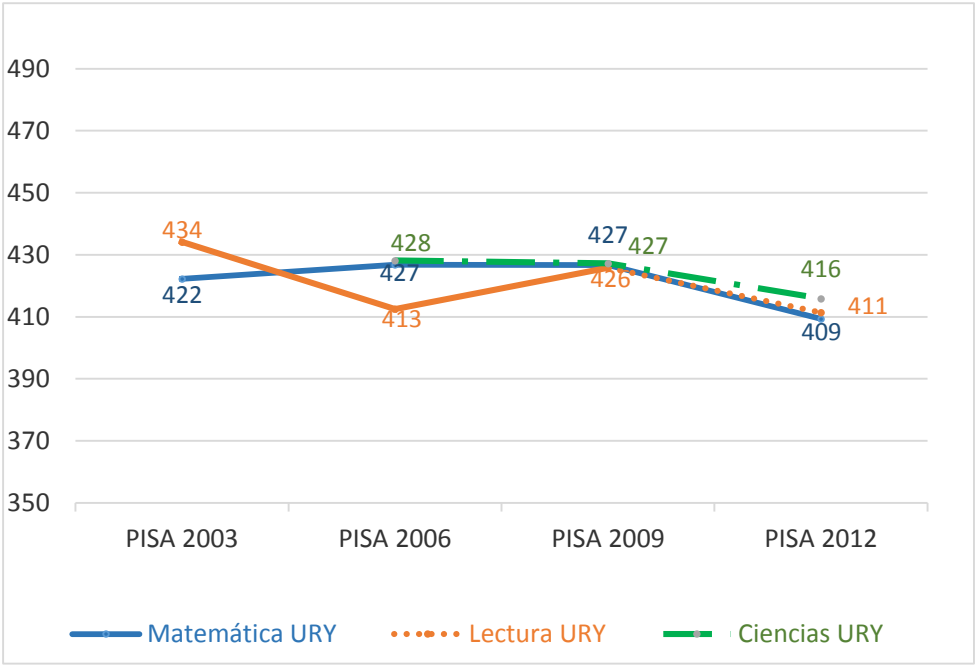
Los resultados de PISA se presentan de dos formas complementarias: mediante el puntaje en cada prueba, en una escala que tiene promedio 500 para los países de la OCDE[20] y a través de los niveles de desempeño. Estos últimos corresponden a distintos tramos de la escala de puntajes y tienen la virtud de que permiten describir en profundidad qué tipo de actividades fueron capaces de resolver los jóvenes en cada nivel de desempeño.

[18] Esta sección se basa parcialmente en la Anticipación de Resultados de PISA 2012 elaborada por la DIEE-ANEP.
[19] PISA evalúa una muestra representativa nacional de jóvenes escolarizados en cursos post primaria que tienen entre 15 años y 2 meses a 16 años y 3 meses en el momento de ser evaluados. No es una muestra de grado, sino de edad. La edad es la modal para finalizar la educación media básica.
[20] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Puntajes

El siguiente gráfico presenta los puntajes promedio en Uruguay en los cuatro ciclos de PISA en los que se ha participado en cada una de las áreas evaluadas. El desempeño de los estudiantes uruguayos se ha mantenido básicamente estable en todas las áreas evaluadas. En este marco de estabilidad, en el ciclo 2012 se aprecia una caída, leve pero significativa, en los puntajes promedio. En los 10 años que separan los cuatro ciclos, Uruguay logró avances importantes en cuanto a incorporar o retener en la educación formal a un porcentaje mayor de jóvenes (la cobertura a los 15 años pasó del 75% en 2003 al 85% en 2012 aproximadamente). PISA muestra, sin embargo que, a diferencia de otros países, no pudo acompañar la ampliación en la cobertura con una mejora en la calidad de los aprendizajes.

Gráfico III.43 Puntaje promedio de Uruguay en las tres áreas evaluadas. PISA 2003 - 2012



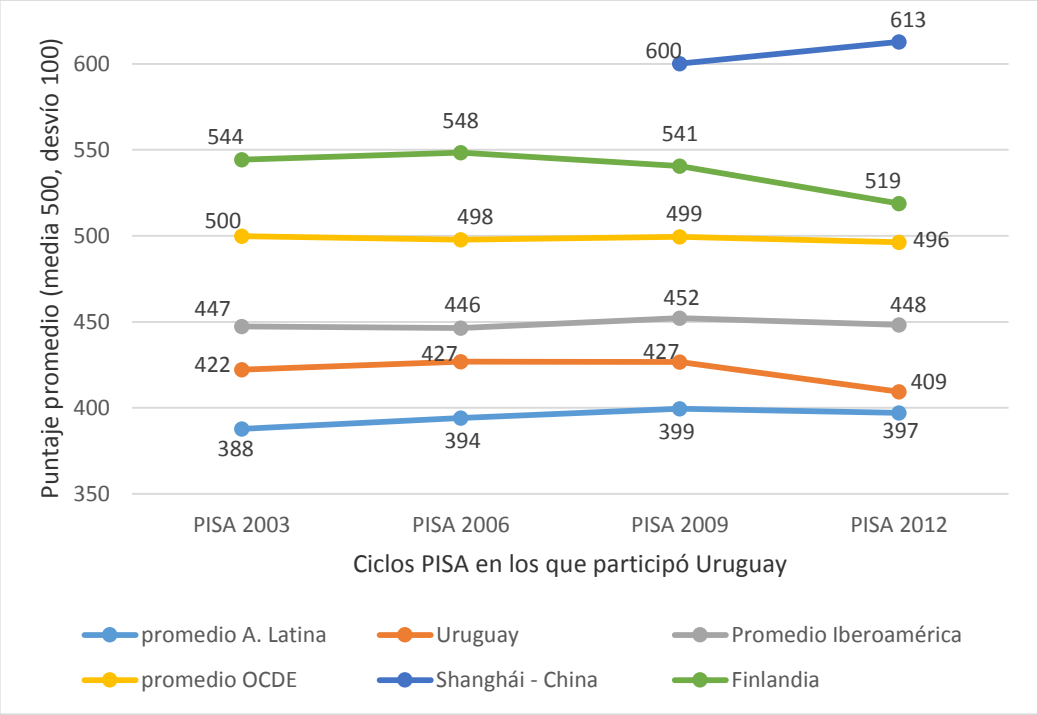
Fuente: DIEE-ANEP en base a PISA

En cada ciclo, PISA focaliza en una de las áreas, esto implica que las dos terceras partes de las preguntas corresponden al área designada. En el ciclo 2012, al igual que en 2003, el foco fue Matemática. El siguiente gráfico muestra la evolución del puntaje promedio en Matemática alcanzado por los estudiantes de Uruguay a lo largo de la última década, así como la evolución de puntaje promedio alcanzado por los estudiantes del conjunto de países de la OCDE, de América Latina, de Iberoamérica y de Finlandia y Shanghái (estos últimos, países destacados por sus logros educativos).

El gráfico muestra que, en términos generales, no ha habido variaciones dramáticas en los desempeños de los diferentes países a lo largo de los ciclos de evaluación PISA. Los países de la OCDE muestran una importante estabilidad en su conjunto en tanto, América Latina, en promedio, ha logrado avances

más bien moderados, partiendo de niveles sustantivamente más bajos[21]. Como se verá enseguida, la tendencia para la región es el resultado de distintos procesos.

Gráfico III.44 Puntaje promedio en Matemática de Uruguay, América Latina, Iberoamérica y OCDE. PISA 2003 - 2012



Fuente: DIEE-ANEP en base a PISA

Niveles de desempeño

Otra forma, más informativa, de comunicar los resultados de PISA es a través de los niveles de desempeño. El puntaje promedio en cada área evaluada se asocia a un nivel de desempeño que describe lo que los estudiantes son capaces de hacer con lo que han aprendido al responder a las preguntas de las actividades de prueba. Así, los 409 puntos de puntaje promedio en Matemática en PISA 2012 de los estudiantes uruguayos corresponden al Nivel 1 (de los seis niveles definidos por PISA), lo que quiere decir que, en promedio, los alumnos uruguayos *"responden a preguntas que involucran contextos familiares donde toda la información relevante está presente y las preguntas están claramente definidas. Identifican información y llevan a cabo procedimientos de rutina de acuerdo a las instrucciones directas en situaciones explícitas. Llevan a cabo acciones que son casi siempre evidentes y se deducen inmediatamente de los estímulos dados".*

[21] Finlandia, por ejemplo, descendió 26 puntos en su puntaje promedio con respecto al ciclo 2003 (de 544 a 519 puntos), uno de los mayores descensos entre los 65 países participantes, aunque partía y se mantiene en niveles destacadamente altos. También Suecia decrece en 31 puntos su puntaje promedio (509 puntos en 2003 a 478 en 2012) y Nueva Zelanda pasa de 523 a 500 entre ambos ciclos.

Los 496 puntos de puntaje promedio de los países de la OCDE ubican a sus estudiantes en el Nivel 4 de desempeño en Matemática, lo que implica que, típicamente, estos estudiantes *"trabajan eficazmente con modelos explícitos en situaciones complejas concretas que pueden implicar restricciones o suposiciones. Seleccionan e integran diferentes representaciones, incluyendo las simbólicas; las vinculan directamente a los aspectos de situaciones del mundo real. Usan una limitada gama de habilidades para razonar una idea en contextos sencillos. Construyen y comunican explicaciones y argumentos basados en sus interpretaciones, razonamientos y acciones".*

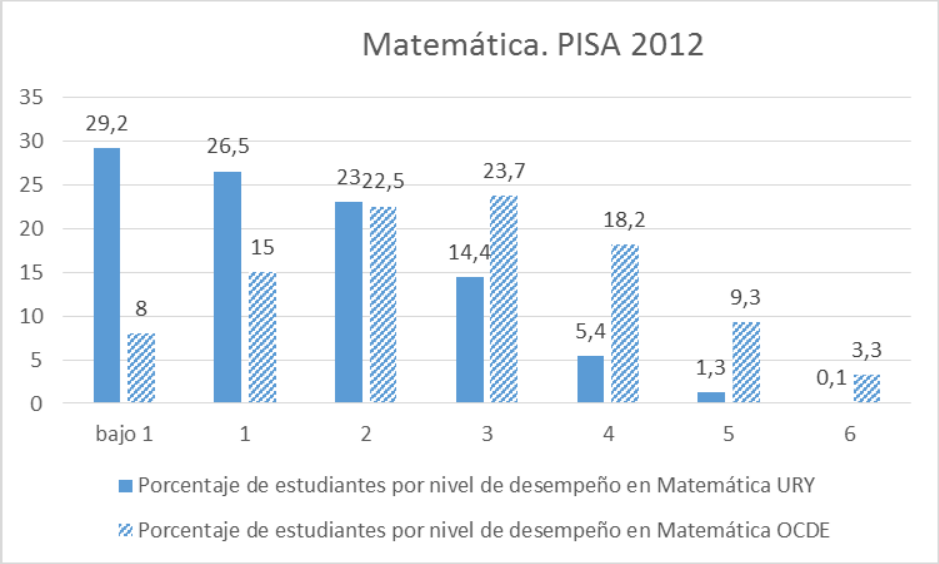
La distribución porcentual de los estudiantes en cada nivel de desempeño de cada área evaluada ofrece una información más detallada y complementaria al promedio del puntaje. Los gráficos que siguen informan acerca de la proporción de estudiantes en Uruguay en el ciclo 2012, por nivel de desempeño en cada área evaluada. Como referencia, se incluye además la proporción correspondiente para el promedio de los países de la OCDE.

Es importante recordar que PISA define el Nivel 2 de las escalas de desempeño como el umbral mínimo de competencia, esto es, aquel en el cual los estudiantes comienzan a mostrar cierto grado de desarrollo en sus habilidades para aprender y usar lo que aprenden en la resolución de situaciones auténticas. Los estudiantes que por sus logros en la prueba tienen desempeños por debajo del umbral de competencia presentan un desafío para los países y sistemas educativos que deben diseñar políticas educativas que los alejen de los bajos niveles de logro.

En el ciclo 2012, cerca de la mitad de los estudiantes uruguayos tuvieron desempeños por debajo de los umbrales de competencia: 55,7% en matemática, 47,0% en lectura y 46,9% en ciencias. Los porcentajes correspondientes para el promedio de los países de la OCDE fueron de 23%, 18% y 18% respectivamente (Gráficos III.45 a III.47). En otras palabras, uno de cada dos estudiantes en Uruguay no logró demostrar en cada una de estas áreas aquellas competencias definidas como básicas de acuerdo a los criterios normativos definidos.

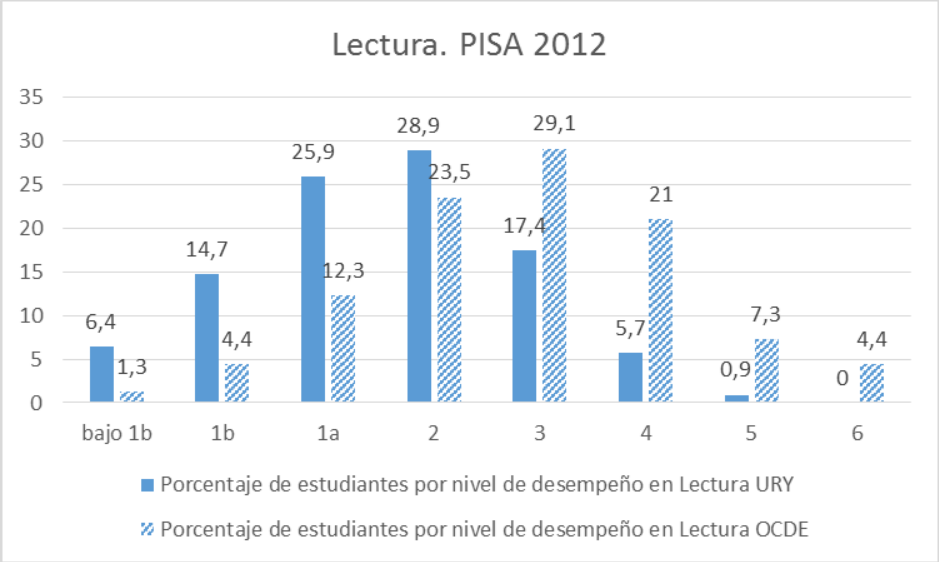
En tanto, la comparación a través de los cuatro ciclos PISA de los desempeños de los alumnos uruguayos muestra un aumento en 2012 del porcentaje ubicado por debajo del umbral de competencia, tal como refleja el descenso en los puntajes promedio.

Gráfico III.45 Niveles de desempeño en Matemática. PISA 2012



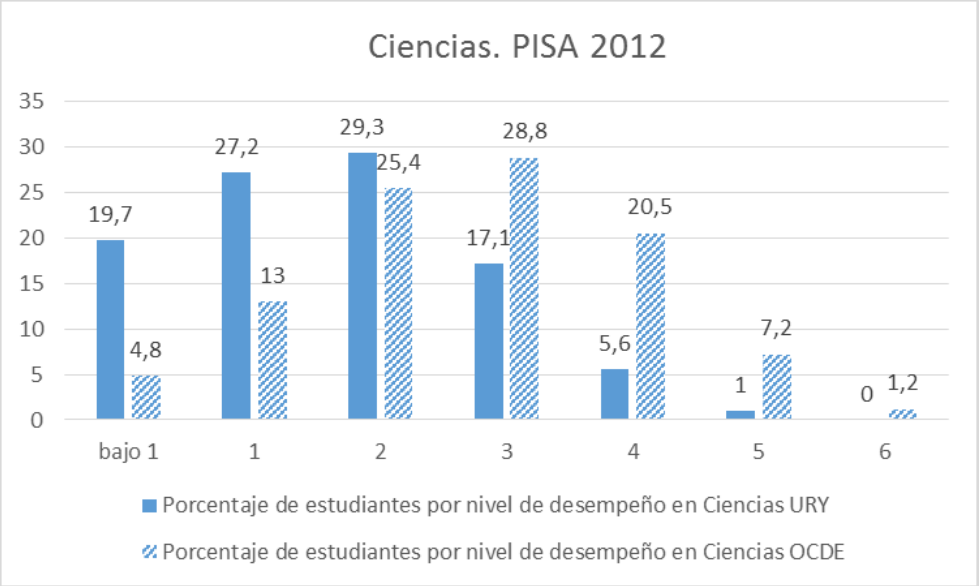
Fuente: DIEE-ANEP en base a PISA

Gráfico III.46 Niveles de desempeño en Lectura. PISA 2012



Fuente: DIEE-ANEP en base a PISA

Gráfico III.47 Niveles de desempeño en ciencias. PISA 2012



Fuente: DIEE-ANEP en base a PISA

Las pruebas PISA recogen la acumulación de aprendizajes hasta los 15 años. En tal sentido, aportan información sobre la evolución del sistema en el mediano más que en el corto plazo. La generación que participó en el ciclo 2012 ingresó a la educación primaria común en los años 2002 y 2003 y realizó el tránsito a la educación media aproximadamente en 2007 y 2008. Por otra parte, la cohorte que fue evaluada en 2003 ingresó a primaria entre 1993 y 1994 y a educación media entre 1998 y 1999.

Es importante interpretar la evolución de los desempeños en los cuatro ciclos PISA en función de algunos cambios en relación a la composición de los estudiantes que participaron en cada una de ellas. A continuación, se resumen algunas características para las generaciones PISA 2003 y PISA 2012.

- Se registra un aumento leve pero sostenido de la cobertura educativa entre 2003 y 2012, producto de una mayor proporción de jóvenes que asisten a educación formal a la edad considerada por PISA. En estos años, la cobertura aumentó aproximadamente 10 puntos porcentuales.
- En estrecha relación con lo anterior, aunque no exclusivamente como consecuencia de ello, en 2012 se registra un mayor porcentaje de alumnos con experiencias de repetición, especialmente en el ciclo básico de educación media. Esto obedece tanto a la tendencia en la repetición en este ciclo verificada hasta inicios de esta década como al propio aumento de la cobertura (una parte de los que el sistema logra incorporar ahora, pero no incorporaba antes, son alumnos con trayectorias de repetición).
- Concomitantemente, en 2012 se verifica un nivel de rezago escolar más alto que en ciclos anteriores.

Equidad en los desempeños

Mejorar la cantidad y la calidad de los aprendizajes es un objetivo inherente de cualquier sistema educativo, un objetivo necesario pero no es suficiente. Es preciso, además, mejorar reduciendo al máximo tanto la desigualdad como la inequidad educativa. La investigación comparada, incluida PISA, ha mostrado que los países difieren no solo en sus niveles promedio de logro sino también en el grado de equidad con que distribuyen entre su población las oportunidades efectivas de aprender. En particular, los resultados de PISA han permitido identificar un conjunto de países que logran combinar desempeños altos y niveles de desigualdad e inequidad bajos, lo que sugiere que la tensión, siempre presente, entre calidad y equidad no es irreconciliable.

Los conceptos de igualdad y equidad educativa remiten a aspectos familiares, pero no idénticos. La dimensión de igualdad/ desigualdad, en primer lugar, refiere al grado de variabilidad en los resultados. Generalmente, se distinguen dos abordajes complementarios al respecto: relativos y absolutos. En términos relativos, se procura responder a preguntas del tipo: ¿cuánto más (menos) aprenden los mejores (peores) estudiantes en un país, región o escuela determinados? ¿Cuál es la diferencia entre los estudiantes más avanzados y los de mayor rezago en sus aprendizajes? Este enfoque es relativo porque considera la desigualdad en base a la relación o diferencia entre unos estudiantes y otros y no a un patrón o umbral normativo establecido independientemente de los resultados empíricos observados. Complementariamente, en términos absolutos, la (des)igualdad depende de una definición normativa a priori que, en el contexto de las pruebas PISA, se establece como el umbral mínimo de aprendizajes, en este caso, dado por el Nivel 2 de competencia. La medida típica en este caso es el porcentaje de estudiantes por debajo de este umbral, es decir, que no han podido adquirir los conocimientos y destrezas básicas en los distintos campos de conocimiento evaluados. Las dimensiones absoluta y relativa de la (des)igualdad aportan insumos complementarios sobre la capacidad de los sistemas educativos de proveer oportunidades efectivas de aprendizaje a todos sus estudiantes.

El concepto de equidad en los aprendizajes refiere a las oportunidades efectivas de aprender que tienen los estudiantes independientemente de factores adscriptos como la clase social, el sexo o la localización geográfica y de factores vinculados a la modalidad (secundaria o técnica) o el sector (público o privado) al que cada cual asiste o asistió a lo largo de su trayectoria educativa. Desde esta perspectiva, la inequidad de un sistema educativo no depende tanto del quantum de variación o dispersión de los resultados como de la magnitud del impacto que tienen alguna o varias de estas dimensiones sobre los desempeños académicos.

La preocupación por la equidad, en este sentido, implica focalizarse en otro conjunto de preguntas complementarias de las anteriores. En términos sustantivos, el concepto de inequidad supone algún grado de desigualdad, pero va más allá. Los estudiantes no solo difieren entre sí por sus niveles de desempeño. También lo hacen respecto a sus condiciones de vida, incluidos los recursos materiales y culturales a los que acceden en el ámbito doméstico, a las características de su entorno familiar, al tipo de institución y programa educativo al que asisten, a su trayectoria escolar previa, a su localización geográfica, etc. Las preguntas por el grado de (in)equidad de un sistema educativo incorporan estas últimas diferencias a la preocupación por la desigualdad en los aprendizajes, más precisamente, buscan responder cuál es su impacto sobre los desempeños académicos.

En su uso más restringido, la equidad refiere específicamente al grado en que las diferencias en los desempeños dependen del nivel socioeconómico del estudiante. El análisis de gradientes constituye la forma clásica de abordar este problema. En un sistema educativo teórico que distribuyera equitativamente las oportunidades de aprendizaje, las diferencias en los desempeños deberían ser independientes del origen social. Un sistema inequitativo se caracterizaría exactamente por lo contrario.

La tabla siguiente presenta los resultados en la prueba de matemática de PISA 2012 obtenidos por Uruguay, por el conjunto de la OCDE y por países seleccionados de América Latina. Además del promedio observado, se incluyen otros tres indicadores vinculados a la equidad: la varianza explicada, el gradiente socioeconómico y el promedio ajustado (últimas tres columnas).

Interesa destacar específicamente los siguientes resultados:

- Gradiente socioeconómico. Es una medida de la magnitud del impacto del nivel socioeconómico del estudiante sobre sus desempeños[22]. Para el caso uruguayo, el gradiente es de 37 puntos en Matemática y Ciencias y de 35 puntos en Lectura. Estos valores son similares a los gradientes observados para Chile y Perú, en la región, y para el conjunto de los países de la OCDE, y son mayores a los gradientes de Costa Rica, Brasil, Argentina y, particularmente, México.

- Varianza explicada. Es una medida de la fuerza de la relación o grado de determinación entre el nivel socioeconómico y los desempeños[23]. Valores más altos indican un mayor nivel de determinismo, y por tanto, de inequidad, en los desempeños. El nivel socioeconómico de las familias explica el 23% del puntaje obtenido por los estudiantes uruguayos en las pruebas de Matemática de 2012, el 20% de los resultados en Ciencias y el 17% en Lectura. En términos comparados, Chile y Perú presentan un nivel similar a Uruguay. Brasil y Argentina se ubican un escalón por debajo, con valores muy similares a los del conjunto de la OCDE (en estos casos, cerca del 15% de la variación de los desempeños en Matemática se explica por el nivel de ESCS), al tiempo que México vuelve a separarse del resto de la región por presentar el nivel más débil de determinación de los desempeños en función del índice de ESCS.

- Promedios ajustados. El promedio ajustado es el puntaje que obtendría un estudiante que tuviera las características sociales y familiares promedio del conjunto de los países de la OCDE. Este valor puede interpretarse como el desempeño promedio que obtendrían los países si sus alumnos compartieran las mismas características familiares. Constituye pues un indicador de gran utilidad para comparar los resultados de distintos países con realidades sociales y económicas diferentes.

Al controlar por el nivel de ESCS, Uruguay obtiene un promedio ajustado de 443 puntos en la prueba de Matemática, 34 puntos más alto que los 409 observados en realidad. Los resultados para Ciencias y Lectura siguen una pauta muy similar. En términos comparados, la estimación del promedio ajustado muestra que, a similares condiciones socioeconómicas, el desempeño de los estudiantes uruguayos

[22] Específicamente, indica cuántos puntos adicionales cabría esperar por cada cambio unitario (desvío estándar) en el índice de ESCS. Dado que el índice de ESCS es un puntaje estandarizado, cada cambio unitario corresponde con más (menos) un desvío estándar en la distribución.
[23] Específicamente, indica el porcentaje de la varianza de los puntajes que depende de ESCS (varianza explicada).

sería, por ejemplo, igual al de Chile y algo mayor al de México, los dos países más destacados de América Latina en el ciclo PISA 2012. Del mismo modo, al controlar por ESCS, la distancia respecto al conjunto de la OCDE se reduce de 85 a 52 puntos.

Cuadro III.3 Gradientes socioeconómicos (ESCS) de los desempeños en Matemática en países seleccionados.
PISA 2012*

	Promedio observado (no ajustado)	Varianza Explicada (R^2)	Gradiente de ESCS (β)	Intercepto (Promedio ajustado)
Uruguay	**409**	**23%**	**37**	**443**
OCDE	**494**	**15%**	**39**	**495**
Argentina	**388**	15%	27	**409**
Brasil	**391**	16%	26	**423**
Chile	**423**	23%	34	**443**
Costa Rica	**407**	19%	24	**431**
México	**413**	10%	19	**435**
Perú	**368**	23%	33	**409**

Fuente: DIEE-ANEP en base a PISA
* Las estimaciones surgen de los resultados de una regresión lineal simple con el índice PISA de ESCS como única variable independiente

III.5. En síntesis

La educación media está conformada por un complejo conjunto de ofertas y modalidades provistas, en el sector público, por los subsistemas secundario y técnico-profesional esencialmente. Los desafíos que enfrenta el sistema en este nivel son de distinta índole.

En primer término, persisten problemas importantes de cobertura, principalmente derivados de situaciones de desvinculación prematura, por edad o por avance escolar, de un conjunto de jóvenes a partir de los 15 años. El país viene avanzando en los últimos años en relación a las tasas de asistencia y, en menor medida, a los egresos, tanto en la enseñanza media básica como en la media superior, pero se encuentra todavía muy lejos de las metas propuestas.

El sistema ha respondido a este tipo de situaciones de diversas maneras, tanto mediante políticas específicas de inclusión o revinculación educativa, como a través de la creación de un conjunto de modalidades y ofertas de cursado dirigidas a personas con extraedad, con trayectorias de desvinculación, etc. Una proporción importante de la matrícula de enseñanza media, especialmente en el CETP pero también en el CES, corresponde a este tipo de cursos.

En los últimos años se ha registrado un aumento importante en el número de centros educativos (liceos y escuelas técnicas) y en la oferta de grupos, lo que ha comenzado a impactar en mejoras en las condiciones de aprendizaje, por ejemplo, en la reducción del tamaño de los grupos (muy claro en el caso de Secundaria). En tanto, y a pesar de algunas señales incipientes de mejora como por ejemplo la

reducción de la repetición en los últimos tres años, subsisten problemas muy serios en relación a los resultados educativos. Un conjunto muy importante de los alumnos, tanto en la enseñanza secundaria como en las modalidades técnico-profesionales, no promueven sus cursos. De hecho, y a pesar del efecto de la desvinculación, la educación media presenta una estructura de edades fuertemente "envejecida".

Finalmente, las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes aplicadas en el nivel no muestran mejoras en la última década en cuanto al desarrollo de conocimientos y habilidades en áreas clave como ciencias, matemática y lectura.

IV. Educación Terciaria

IV.1. Introducción

El punto IV trabaja sobre las tendencias de los últimos años en la matrícula y los egresos de las distintas modalidades de formación de docentes y de formación técnico-profesional de carácter terciaria que funcionan bajo la órbita del Consejo de Formación en Educación y del Consejo de Educación Técnico Profesional respectivamente.

Especialmente y en vistas a las dificultades que ha enfrentado el sub-sistema de formación docente para ensanchar las tasas de titulación, aun en el marco de un crecimiento importante del número de estudiantes de magisterio y profesorado, se presenta un análisis de los factores que inciden en la duración de las carreras.

IV.2. La Educación Superior Terciaria del CETP-UTU

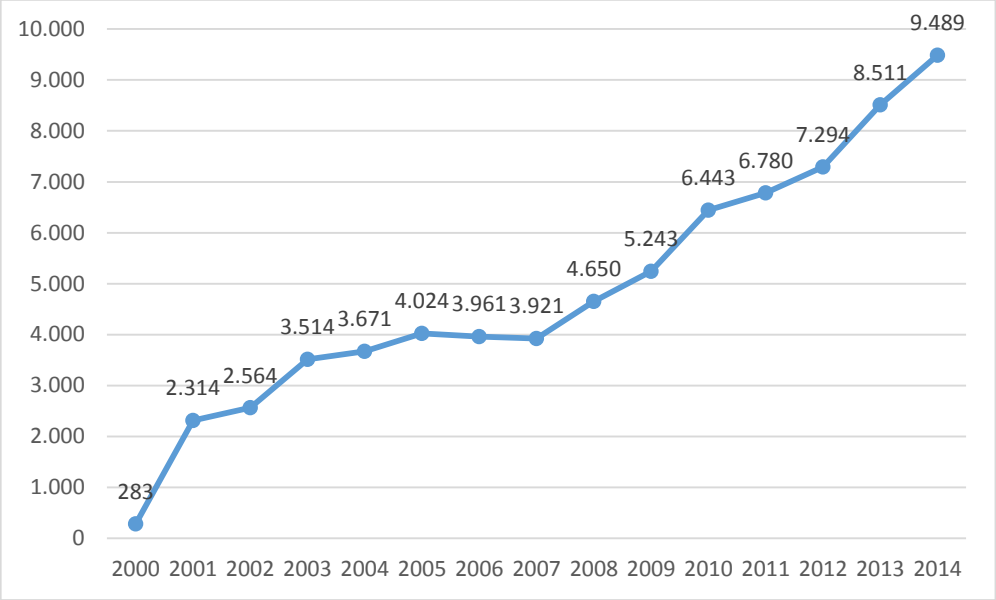
El aspecto más destacado de la formación superior terciara que brinda el CETP es la fuerte expansión de su matrícula y de los establecimientos para este tipo de oferta. Este espacio educativo cuenta con un formato interinstitucional que involucra a la Universidad de la República (UdelaR) para las distintas orientaciones de la carrera de tecnólogo.

En el año 2014, los estudiantes matriculados en algunos de los cursos de formación terciaria son 9489, lo que representa un crecimiento de más de 30 veces con relación a los 283 estudiantes matriculados en el año 2000, con una variación anual promedio de 28,5%. En la actualidad, la formación técnica terciaria representa el 10% de la matrícula del CETP, la 3ª en orden de importancia en cuanto a la cantidad de alumnos inscriptos[24].

La tendencia de la matrícula de la formación superior terciaria entre los años 2000 y 2014, diferencia tres momentos. El primero, entre 2000 y 2003 con un crecimiento importante, el segundo entre el 2003 y 2007, período que se caracteriza por cierta estabilidad en el número de matriculados anuales, y el tercero entre 2008 y 2014, donde nuevamente se registra un crecimiento pronunciado de la matrícula.

[24] Programa Planeamiento Educativo del CETP (UTU) "Informe Matrícula 2014".

Gráfico IV.1 Alumnos matriculados en educación terciaria del CETP. 2000-2014



Fuente: En base a registros de ANEP

Según datos del Anuario Estadístico del MEC del año 2013, este crecimiento matricular viene acompañado de un aumento en el número de centros educativos del CETP que ofrecen educación terciaria, especialmente en el interior del país. *"El CETP en 2011 impartió cursos en 252 establecimientos educativos, distribuidos en todo el país. Cincuenta y ocho de ellos se encuentran en Montevideo (23%) y 194 en el resto del país. Se observa un importante incremento de establecimientos que cuentan con oferta terciaria en el interior del país: estos eran 42 establecimientos en 2010, 78 en 2011, 106 en 2012 y 127 centros que ofertan cursos terciarios en 2013"*[25].

Modalidades y tipo de curso[26]

La educación superior terciaria del CETP está organizada en dos tipos de programas: I) Programas de educación terciaria de ciclo corto del nivel CINE 5 (2 años o 3 a 4 semestres de duración) y, II) Programas de primer título terciario (3 o más años o 6 a 8 semestres de duración).

En conjunto, el peso relativo de los cursos con relación a la matrícula no ha verificado variaciones sustantivas al comparar su estructura en los años 2010 y 2014, período de plena expansión matricular, como se señaló anteriormente. Son las tecnicaturas (ciclo corto) las que concentran casi el 70% de los matriculados. No obstante, se destaca el incremento registrado en las carreras de tecnólogo (en convenio con UdelaR), cuya matrícula se duplica en cuatro años, entre 2010 y 2014.

[25] MEC "Anuario Estadístico de Educación, 2013, p. 129.
[26] Este apartado toma datos y análisis del Programa Planeamiento Educativo del CETP (UTU) "Informe Matrícula 2014".

Cuadro IV.1 Matrícula de Nivel Terciario, según tipo de curso. 2010 y 2014

Educación Superior Terciaria	2010		2014	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Tecnicatura	4394	68%	6565	69%
Tecnólogo	774	12%	1467	15%
Ingeniero Tecnológico	990	15%	928	10%
Articulación N. Terciario	285	4%	483	5%
CIT Especialización	0	0%	46	0%
Total	6443	100%	9489	100%

Fuente: Departamento de Estadística. Programa Planeamiento Educativo

La distribución de las preferencias o vocaciones de los estudiantes dentro de las tecnicaturas pueden establecer alguna pauta respecto a la especialización y a las áreas de mayor desarrollo profesional. En tal sentido, las opciones de Industria, Comercio y Administración, y Periodismo y comunicación, reúnen al 79% de los matriculados en las tecnicaturas.

Cuadro IV.2 Alumnos Matriculados en Tecnicaturas, según áreas. 2010 y 2014

ÁREA	2010		2014	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Industria	993	23%	2273	35%
Comercio y Administración	904	21%	1515	23%
Periodismo y Comunicación	1530	35%	1352	21%
Agricultura y Pesca	334	8%	450	7%
Servicios	262	6%	415	6%
Construcción	242	6%	291	4%
Informática	129	3%	269	4%
Total	4394	100%	6565	100%

Fuente: En base a registros de ANEP

No obstante, el desagregado más preciso sobre sectores y orientaciones, permite identificar las propuestas con mayor nivel de preferencia y las que pueden estar aportando profesionales con formación de nivel terciario. A nivel de las orientaciones se destaca los estudiantes matriculados en cursos técnicos terciarios subsidiarios de la producción, con más de 1000 estudiantes incorporados entre los años 2010 y 2014, así como la creación de tecnicaturas asociadas a sectores como las telecomunicaciones ópticas, la logística, el medio ambiente y la producción audiovisual.

Cuadro IV.3 Alumnos matriculados en Tecnicaturas, según sectores de estudio. 2010 y 2014

	2010		2014	
Sectores de Estudio	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Agropecuario	260	6%	348	5%
Forestal	23	1%	42	1%
Hortifruticultura y jardín	38	1%	45	1%
Comercio y Administración	904	21%	1515	23%
Construcción y Arquitectura	242	6%	291	4%
Informática	73	2%	193	3%
Telecomunicaciones ópticas	0	0%	118	2%
Matenim. y Repar. vehículos	3	0%	8	0%
Metal - Mecánica	73	2%	143	2%
Servicios a la producción	833	19%	1811	28%
Quím., Term. y Agroenergía	11	0%	0	0%
Naútica y Pesca	13	0%	15	0%
Hotelería	63	1%	17	0%
Turismo	71	2%	59	1%
Óptica	128	3%	103	3%
Protección al medio ambiente	0	0%	220	3%
Comunicación social	1176	27%	1022	16%
Diseño gráfico	354	8%	330	5%
Deporte y afines	0	0%	16	0%
Total	4394	100%	6565	100%

Fuente: DIEE de acuerdos con registros de ANEP

En el nivel de las orientaciones se destaca la afluencia de estudiantes a cursos técnicos terciarios subsidiarios de la producción con más de 1000 estudiantes incorporados en el período, y la creación de tecnicaturas asociadas sectores completamente nuevos en el CETP como: “telecomunicaciones ópticas”, “logística”, “medio ambiente” y “producción audiovisual”, entre otros.

Por su parte las áreas de preferencia en la matrícula de tecnólogos (convenio con UdelaR), la de mayor crecimiento relativo entre 2010 y 2014, están vinculadas principalmente a la industria y a la informática. Se destaca, no obstante el desarrollo relativo del área Agricultura y Pesca, a impulso del sector forestal.

Cuadro IV.4 Matrícula de Tecnólogos, por áreas. 2010 y 2014

Área/Sector	2010		2014	
	Número	%	Número	%
INDUSTRIA	469	61%	776	53%
Metal-Mecánica	240	31%	394	27%
Química, Term., Agroenerg.	229	30%	364	25%
Productos en gema	0	0%	18	1%
INFORMATICA	265	34%	506	34%
Tecnólogo informático	265	34%	506	34%
AGRICULTURA Y PESCA	40	5%	185	13%
Agropecuario	40	5%	86	6%
Forestal	0	0%	99	7%
TOTAL	774	100%	1467	100%

Fuente: DIEE en base a registros de ANEP

La distinción por área de especialización de la matrícula de Ingeniero Tecnológico, muestra por su parte, que el sector de electrotecnia es la que tiene una mayor expansión en contraposición al sector de electrotécnica que, en el período, registra decrecimiento en la matrícula.

Cuadro IV.5 Matrícula de Ingeniero Tecnológico, por áreas. 2010 y 2014

ÁREA/ SECTOR	2010		2014	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Electrónica	468	47%	311	34%
Electrotecnia	522	53%	617	66%
Total	990	100%	928	100%

Fuente: Departamento de Estadística. Programa Planeamiento Educativo. CETP

En suma, la formación superior terciaria que brinda el CETP-UTU se encuentra en una fase de crecimiento matricular, con un número mayor de establecimientos, especialmente en el interior del país, los que se organizan para ofrecer una variada gama de posibilidades a este nivel. Las tecnicaturas subsidiarios de la producción, así como la creación de tecnicaturas asociadas a sectores como las telecomunicaciones ópticas, la logística, el medio ambiente y la producción audiovisual, constituyen en este contexto áreas de desarrollo incipiente a nivel de la formación especializada.

IV.3. La Formación Docente

La carrera de formación docente en Uruguay es de carácter terciario. Sin embargo, no depende del sistema universitario sino de la propia ANEP, organismo que además tiene a su cargo directamente la implementación de casi la totalidad de las carreras correspondientes[27]. Los tres grandes tipos de oferta

[27] Aunque regulada por la ANEP, existe oferta privada en formación docente, pero su peso en el total de egresos es, en términos estadísticos, mínimo. Por su parte, la carrera de Educación Física en la actualidad depende de la Universidad de la República.

que existen en el país (formación magisterial, de profesores de educación media y de maestros técnicos) funcionan bajo la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE). Asimismo, a partir del Plan 2008, se incorpora la carrera de Educador Social.

La separación de las carreras docentes respecto del sistema universitario constituye un rasgo peculiar de Uruguay y ha sido objeto de importantes debates en el marco del proceso que condujo a la sanción de la nueva Ley de Educación. En la práctica, ha supuesto una virtual escisión entre la formación de maestros y profesores, entre sí y respecto a buena parte de las instituciones en las que se produce el desarrollo del conocimiento académico, tradicionalmente ligadas al sistema universitario.

Son varios los temas que distintos estudios mencionan como significativos para caracterizar la formación docente en el país. En un sentido amplio, aluden, en primer lugar, a la profesionalidad docente, que se traduce en la necesidad de aportar docentes al sistema educativo que tengan una formación específica para el ejercicio de la profesión. Ello contribuirá a la conformación de una identidad profesional y a la generación un colectivo con prácticas y procederes más o menos comunes. En segundo lugar, al ejercicio de la profesión, básicamente lo relacionado con las condiciones para el ejercicio y las trayectorias profesionales.

Si bien el presente informe se centra en el primero de los aspectos mencionados, no desconoce que la formación y el ejercicio docente están estrechamente vinculados y que se los trabaja en forma independiente solo como ejercicio analítico.

Uruguay además de la peculiaridad mencionada respecto al carácter terciario pero no universitario de la formación docente, tiene la particularidad de que solo en la educación primaria los docentes tienen título específico (maestros) para el ejercicio, en tanto que en la educación media históricamente se registra una fuerte presencia de docentes que ejercen sin contar con título (profesor de educación media). Esta diferencia obedece a muchas razones, quizás la más importante esté vinculada al desarrollo institucional de cada uno de los niveles. La formación de maestros contó, casi desde sus inicios, con institutos normales en cada uno de los departamentos, en cambio la formación de profesores de educación media estuvo durante muchas décadas concentrada en la ciudad de Montevideo.

En la actualidad la formación de profesores de educación media se complementa con los Institutos de Formación Docente (IFD) radicados en muchas localidades, no solo capitales departamentales, en el interior del país, y a partir del año 1997 con seis Centros Regionales de Profesores (CeRPs) ubicados en la regiones litoral, centro, suroeste, sur, este y norte del país. Además de la formación específica que reciben los docentes para la enseñanza en institutos del CETP, que se realiza en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) en Montevideo.

El plan común integrado que da marco a la formación de grado de los docentes es el Plan 2008, el que rige a la totalidad de instituciones públicas y privadas formadoras de los docentes en Uruguay. Este plan incorporó la creación de una nueva carrera, la de Educador Social, la que forma a profesionales de la educación con titulación de grado de carácter terciario a partir de 2011. En el año 2014 se incorporó a su vez la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia. En resumen, en la actualidad se ofrecen cuatro carreras de grado que incluyen ofertas intermedias y especialidades: i) Magisterio y Asistente Técnico en Primera Infancia; ii) Profesorado, que incluye 19 especialidades; iii) Maestro Técnico y Profesor Técnico que incluyen doce y dos especialidades respectivamente y iv) Educador Social

Asimismo, el sistema paulatinamente ha fortalecido dos líneas medulares de la formación de los docentes: la formación en servicio y el desarrollo cada vez más destacado de los Posgrados, que se inician en el año 2007, brindando ofertas de Diploma y Maestría en Educación y Desarrollo, en Didáctica de la Enseñanza Primaria y de Educación Media, así como posgrados y especializaciones en distintas áreas del conocimiento.

Principales tendencias de la matrícula y de los egresos

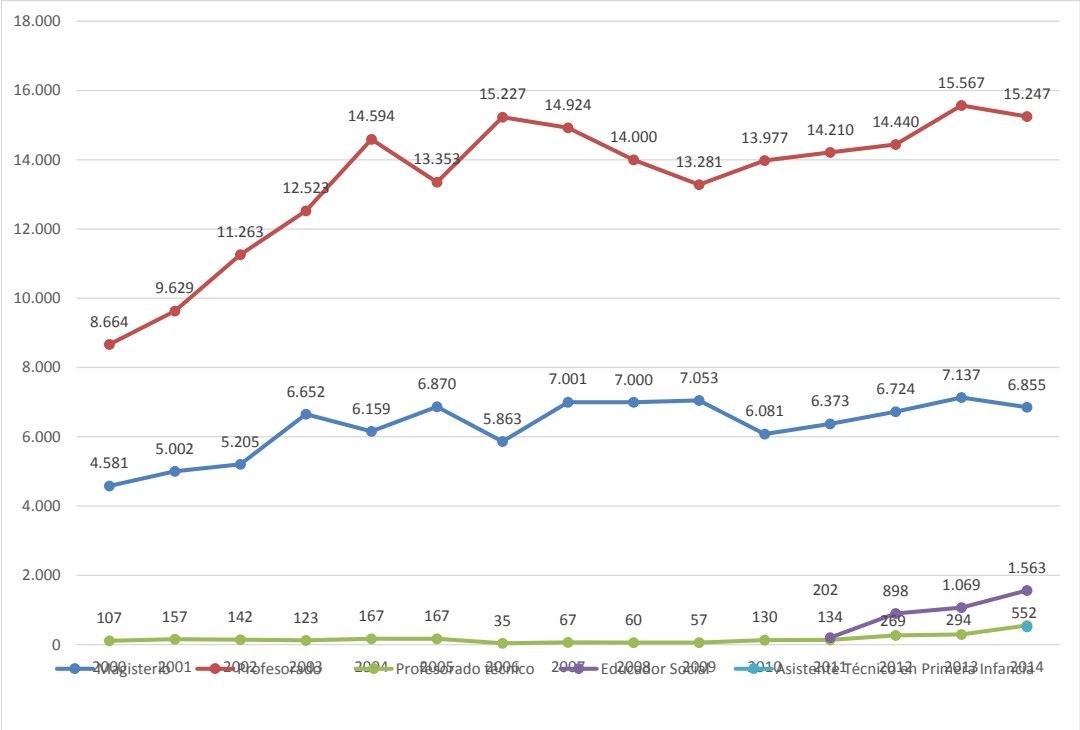
Un primer abordaje está orientado a mostrar las principales tendencias en términos del número de aspirantes a realizar la carrera docente en sus distintas modalidades formativas, el número de egresados y la relación entre ambos componentes.

La matrícula de formación docente, en todas sus modalidades ofrecidas en 33 institutos distribuidos en todos los departamentos del país, ha experimentado un crecimiento importante en el período comprendido entre los años 2000 y 2014. Un total de 24.729 aspirantes a docentes se registran en el año 2014, lo que representa un aumento neto de 80% con respecto a los 13.352 aspirantes registrados en el año 2000. Sin embargo, cuando se analizan las tendencias más recientes (2010-2014) para Profesorado y Magisterio, se observa un leve estancamiento de los alumnos que aspiran a ser maestros y profesores.

Hacia el año 2014 la carreras de profesorado reunían 62% del total de matriculados (15.427 alumnos), en tanto la carreras de magisterio representaban el 28% (6.855 alumnos). Por su parte la participación de la formación técnica alcanza al 2% de la matrícula de ese año. Importa señalar el peso que adquiere un nuevo tipo de formación docente que comienza a impartirse en el año 201128, hacemos referencia a la carrera de Educador Social que desde la fecha de inicio hasta el año 2014 muestra un crecimiento matricular sostenido, el que alcanza a representar al 6% de la matrícula de formación docente. En el año 2014 la nueva carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia con sus 512 alumnos, representa el 2% de la matrícula total.

[28] La carrera de educador social anteriormente formaba parte de la formación que realizaba el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), hasta el 2013 que pasa a depender del Consejo de Formación en Educación.

Gráfico IV.2 Evolución de la matrícula de formación en educación según tipo. 2000 a 2014

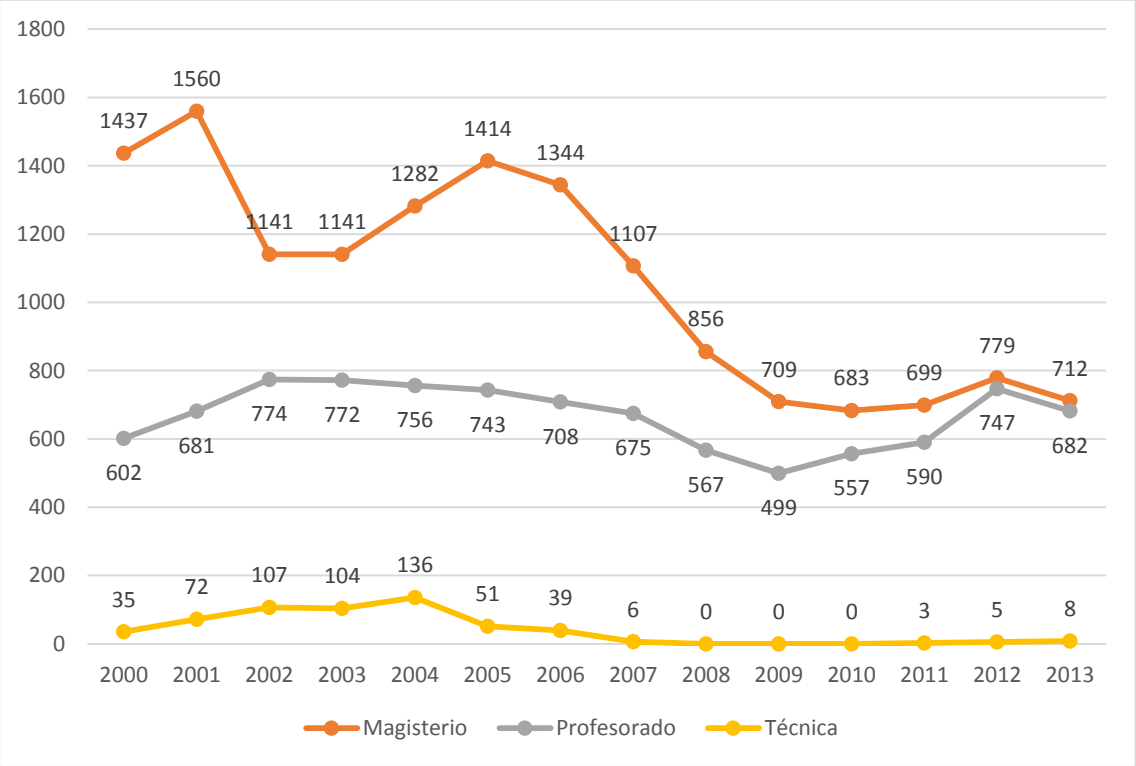


Fuente: DIEE de acuerdo con registros de ANEP

Esta tendencia creciente en el número de matriculados en las distintas modalidades formativas, tiene un correlato diferente en la tendencia del número de egresados. La serie sobre el número de egresados de magisterio, muestra un pronunciado descenso, hacia el año 2013 egresan casi la mitad (712) de los que egresaban en el año 2000 (1437). Se distinguen cuatro momentos en el período, el primero se caracteriza por un descenso pronunciado entre 2000 y 2003, una etapa de recuperación entre 2003 y 2005, un nuevo descenso importante entre 2005 y 2010, por último una etapa signada por cierta estabilidad, representada por las cifras observadas para los años comprendidos entre 2011 y 2013.

En el caso de los egresos de la modalidad de profesorado, la serie es más estable. No obstante muestra un período de decrecimiento consistente entre los años 2002 y 2009, para este último año se registran 103 egresos menos con relación a los 602 egresos del año 2002. A partir del 2010 el número de egresados tiende a recuperarse, e incluso superar, para el año 2012 y 2013, los registros iniciales de la serie.

Gráfico IV.3 Evolución de los egresados de formación docente. 2000 a 2013



Fuente: DIEE de acuerdo con registros de ANEP

El análisis integrado de las tendencias de ingreso y egreso, pautan situaciones similares aunque con matices en las modalidades formativas de magisterio y profesorado. Ambas se distinguen, como ya se señaló, por un crecimiento significativo en el número de matriculados, algo más para profesorado (55,8% de crecimiento para magisterio y 79,7% para profesorado entre 2000 y 2013). Sin embargo este aumento no estuvo acompañado por un aumento importante en las tasas de egreso. Para profesorado el crecimiento de egresos es de tan solo un 13,3%, mientras que para magisterio se constata un decrecimiento pronunciado (-50,5%). Estos resultados llevan a considerar la probable configuración de escenarios signados por tránsitos formativos con niveles importantes de recorridos prolongados en la carrera, con abandonos temporarios, recursados de asignaturas, etc. Este tema se desarrolla más adelante, al momento de hacer referencia a un estudio sobre factores que inciden en la duración de las carreras.

Una manera de ilustrar sobre la situación anteriormente descrita, es observar el ratio entre matriculados y egresados. Constituye un indicador que nos aproxima en forma muy parcial a considerar escenarios de mayor o menor fluidez en el tránsito de los estudiantes por las carreras. Para magisterio y profesorados encontramos, para el año 2013, relaciones bajas entre el número de matriculados y el número de

egresados. La relación es de diez egresados cada 100 inscriptos en magisterio. Los estudiantes que lograron acreditarse como profesores ese año fueron, en cambio, 4 por cada 100 inscriptos[29].

Cuadro IV.6 Crecimiento porcentual de la matrícula y de los egresos (2000-2013) y relación egresos/matrícula (2013)

Curso	Crecimiento de la matrícula (2000-2013)	Crecimiento de egresos (2000-2013)	Relación egresos sobre matrícula (2013)
Magisterio	55,8	-50,5	0,10
Profesorado	79,7	13,3	0,04

Fuente: DIEE en base a registros de ANEP

Estas constataciones remiten a la consideración de problemas de eficiencia interna en el sistema que están limitando el eventual impacto en el crecimiento sostenido en la matrícula que se viene registrando.

El número de egresados parece insuficiente para cubrir las horas docentes disponibles, en el marco de una ampliación de horas por la expansión del sistema hacia nuevas modalidades docentes (por ej. programa maestro comunitario, maestro más maestro, profesores referentes) y para reponer las faltantes que se producen por retiros jubilatorios.

Estimaciones realizadas por el INEED[30], señalan que la tasa de egreso, en este caso medida sobre el número de cargos disponibles, debería ser superior al 5% para cubrir los cargos por retiro. Esto parece indicar la serie histórica de la relación entre el número de egresos y el número de cargos disponibles en educación inicial y primaria. Luego del máximo alcanzado en el año 2000 (8%), la tasa decrece hasta el año 2012 donde se aprecia una leve recuperación (3,9%), aunque por lo dicho todavía claramente insuficiente, máxime cuando observamos una nueva caída para el año 2013, cuando la tasa alcanza un valor de 3,2% producto de 712 egresos de los institutos de formación en magisterio y 22104 cargos disponibles.

Para la educación media en análisis integrado entre matriculados y egresados es más complejo, dado que buena parte de los cargos están cubiertos por docentes que no tienen título específico como profesor de educación media. En el año 1964 el informe pionero sobre diagnóstico integral del sistema de la CIDE[31], alertaba sobre esta situación. Para ese año el número de docentes con título específico de profesores de educación media representaba el 11,6% de los docentes (si sumamos a maestros que ejercían docencia en educación media, el porcentaje de docentes con formación en educación no llega al tercio del total (27,8%).

El último Censo Docente de la ANEP, realizado en el año 2007, refleja una situación diferente, aunque todavía lejos de ser ideal, por dos razones fundamentales. La primera es que parece ser demasiado el tiempo necesario para que, luego de 43 años, el porcentaje de docentes con título específico como

[29] Al no contar una serie completa de datos de ingresos por año no es posible afinar la medida a partir de la estimación entre ingresos y egresos. El indicador que se observa es solo una medida parcial para ilustrar el fenómeno del bajo egreso de la formación docente.
[30] INEEd (2014), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, INEEd, Montevideo (p. 199).
[31] Centro de Investigación y Docencia Económicas.

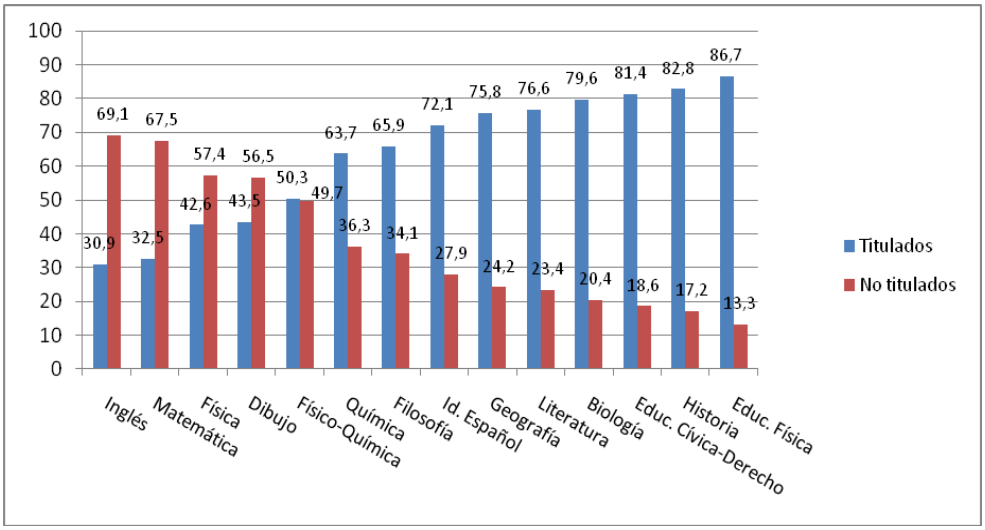
profesores de educación media represente al 59% (aunque llegaría al tercio de la población si agregamos a docentes a quienes tienen otro título docente o a quienes están cursando la carrera de formación docente). La segunda es que la falta de docentes con formación específica tiene un impacto mayor en algunas áreas de conocimiento, punto éste que se describe a continuación.

La titulación en formación docente según áreas de conocimiento

En el apartado correspondiente a Enseñanza Media se hizo alusión al insuficiente número de docentes titulados en el ciclo. Las cifras principales para 2013 indican que en los liceos públicos del Consejo de Educación Secundaria, los docentes titulados en el Ciclo Básico son el 56,3% y en el Segundo Ciclo el 67,1%. Este punto además de esa información recoge un análisis de titulación por áreas de conocimiento que, aunque con datos del año 2011, pude identificar áreas deficitarias, definidas así por contar relativamente con menor número de docentes con título específico.

Para el año 2011, el panorama de los docentes titulados y no titulados de Educación Media Básica (EMB) daba cuenta de la prevalencia de no titulados en cuatro asignaturas (de las que tienen más de 150 docentes), estas son: física, dibujo, inglés y matemática. Resulta significativo el porcentaje de no titulados en inglés y matemática, dado que en cualquiera de los casos se trata de más del 63% de los docentes como lo indica el gráfico IV.4.

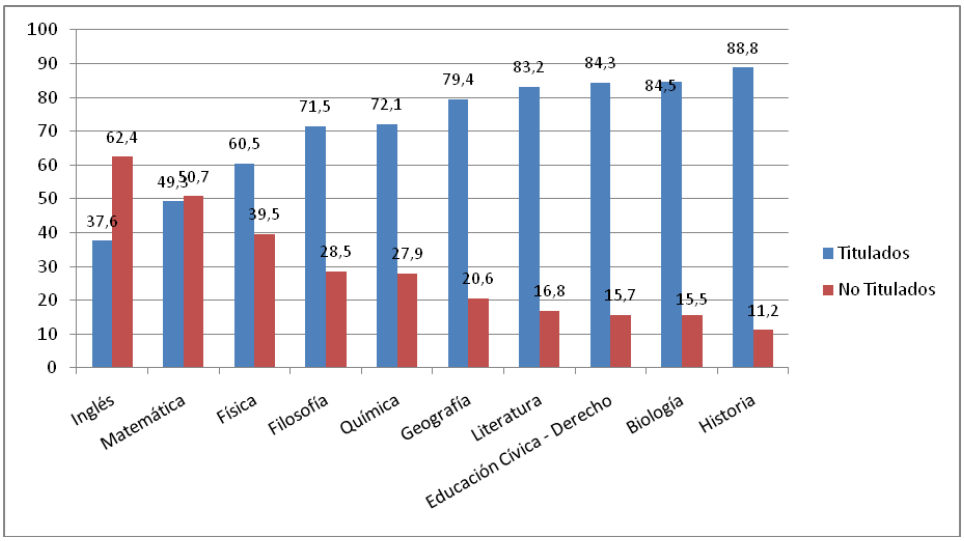
Gráfico IV.4 Porcentaje de docentes titulados y no titulados en asignaturas - de más de 150 docentes- en EMB del CES para 2011



Fuente: DIEE- ANEP de acuerdo con Anuario Estadístico del MEC

En lo que respecta a la Educación Media Superior del CES (EMS), se observa que solo inglés tiene un considerable porcentaje de docentes no titulados (62,4%), mientras que matemática registra un 50,7%. Se mantiene la tendencia en cuanto a las asignaturas con déficit de egresados de formación docente cuando se tiene en cuenta el panorama que presenta la EMB.

Gráfico IV.5 Porcentaje de docentes titulados y no titulados en asignaturas - de más de 150 docentes- en EMS del CES para 2011



Fuente: DIEE- ANEP de acuerdo con Anuario Estadístico del MEC

Mejorar la formación de grado de los docentes es un tema de interés que se suma a otros relativos a las condiciones que favorecen el desarrollo profesional. Son estas razones las que fundamentan la realización de estudios y el desarrollo de acciones y estrategias que permitan potenciar el caudal y la calidad de los egresados de formación en educación. Uno de estos estudios es el relativo a la identificación de factores que pueden estar incidiendo en el rezago para la culminación de las carreas de formación docente que, como se señaló, es un componente de eficiencia interna que puede operar para contener el número de egresados año tras año.

Recuadro IV.1
Becas de formación docente: incentivos para la continuidad y el egreso

Las becas de formación docente constituyen un incentivo para la continuidad educativa y para la culminación de los estudios en los tiempos requeridos. En 2014 el CFE otorgó 2.379 becas en distintas modalidades.

Las becas Julio Castro son becas de ayuda económica destinadas solo a estudiantes de magisterio. Esta modalidad de beca se encuentra operativa desde el año 2012. En 2014 se otorgaron 1.073 becas. Se adjudican aproximadamente 400 becas anuales a estudiantes de primero de magisterio, las becas son renovables en los años siguientes. Consiste en una transferencia económica a los beneficiarios -equivalente a 2 BPC- durante diez meses. Es una beca que puede ser renovada anualmente, con la condición de haber rendido y salvado el 60% de las materias del grado en el mes de diciembre, o el 80% en el mes febrero.

Por su parte las becas de Económicas de Profesorado, al igual que las becas Julio Castro, son de ayuda económica. En 2014 se otorgaron 511 becas (incluye becas de alimentación del IINN y del IPA). En su origen estaban destinadas al conjunto de estudiantes del CFE (magisterio, maestros técnicos y profesorado). El propósito de la beca es incentivar el egreso en tiempo y forma de los estudiantes de grados superiores de los profesorados, especialmente de los considerados deficitarios (química, matemática, física, etc.). El monto de la beca en 2014 era $U 12.000 (pesos uruguayos) que se paga en tres meses (agosto, septiembre y octubre) para estudiantes de profesorado de primero y segundo grado, y un monto total de unos $U 45.000, que se paga también en los mismos tres meses para estudiantes de tercero y cuarto de profesorados “deficitarios”.

En tanto, las Becas CERP presentan dos modalidades básicas: la Beca Total que incluye alojamiento de los estudiantes en residencias y la alimentación; y las Becas Parciales que incluyen alimentación y/o transporte. Al igual que las restantes becas buscan promover el egreso en tiempo de los alumnos, con la particularidad de incentivar la radicación de estos en las ciudades donde se insertan los CERP. En 2014 se otorgaron 795 becas de este tipo.

¿Las becas han propiciado la continuidad en los estudios?

Se trata de una pregunta vasta que, con la información disponible, no es responder cabalmente. De hecho este ejercicio se realiza exclusivamente para dos tipos de becas (Julio Castro y de Profesorado) y sin una comparación apropiada (otro grupo de estudiantes por ejemplo). No obstante podemos señalar el flujo de becas entre el año 2012 y 2013, y dar cuenta de lo que sería una respuesta clásica, esto es, la efectividad de la beca medida en el número de renovaciones procesadas, atento a que cada renovación está supeditada a la escolaridad del estudiante.

Tasa de Renovación Becas *Julio Castro*			**Tasa de Renovación Becas de Profesorado**				
Asignadas 2012	Renovadas en 2013		Asignadas 2012	Renovadas en 2013			
	Segundo	Tercero		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Primero	66,5 %		Primero		30,00 %		
Segundo		82,5 %	Segundo			43,50 %	
			Tercero				71,70 %

La tasa de renovación total se sitúa en el 71,8% para las becas JC y en el 55,8% para la becas de asistencia económica de profesorado. En ambos tipos de becas se da la particularidad que la eficiencia mejora para los grados superiores.

Fuente: DIEE de acuerdo con registros de ANEP

Factores que inciden para la culminación de las carreras de formación docente

Una de las modalidades más relevantes para analizar trayectorias educativas lo constituyen los estudios de cohortes. Este precisamente fue uno de los aspectos centrales de la investigación que el CFE[32] encargó a una consultora externa (CIFRA) en el año 2012, constituyéndose en la última fuente de información disponible sobre los factores que influyen en el desarrollo de la carrera de formación docente.

El estudio arroja datos que problematizan uno de los desafíos más importantes que enfrenta el sistema educativo: la falta de docentes titulados y de egresados de los institutos de formación docente. Según el Censo Docente del año 2007, el 34,3% de los docentes de educación secundaria no poseían título docente específico como profesor de educación media.

La diferencia observada en el tiempo entre el número de ingresos a los centros de formación docente y el número de egresos evidencia que el problema no radica en que no haya jóvenes interesados en iniciar la carrera de formación docente. Según registros matriculares,[33] entre los años 2000 y 2010 los ingresos a las carreras de formación docente pasaron de 4000 a 8000. Asumiendo una tendencia similar para años sucesivos, habría unas 10000 personas interesadas en iniciar la carrera docente. Si solo una tercera parte lograra culminar en tiempo y forma los estudios, el sistema contaría con unos 3000 docentes nuevos por año. Sin embargo, los egresos de formación docente, como ya se ha comentado, hacia el año 2013, alcanza a 1394 personas, 712 corresponde a egresos de magisterio y 682 a egresos de profesorado.

Parecería entonces que buena parte de la explicación sobre el escaso nivel de egresos de formación docente, está vinculado a procesos que operan en las dinámicas propias de las trayectorias educativas, más asociadas a factores que propician u obstaculizan el desarrollo de las carreras de formación.

Específicamente el estudio identifica algunos de los factores específicos que operan para impedir o retrasar la finalización de los estudios en tiempo y forma.

No obstante las dificultades halladas para recomponer recorridos curriculares a partir de las fichas de los estudiantes de dos cohortes de análisis (generaciones de ingresos de 2005 y 2008), el estudio revela que solamente uno de cada diez estudiantes que ingresa a la carrera de formación docente logra egresar en tiempo y forma, y tres años después de lo que prevé el plan, el total de egresados de una generación es de alrededor de dos de cada diez.

La información de corte cualitativa que aporta el estudio mediante entrevistas y grupos de discusión dirigido a estudiantes, docentes y egresados, es relevante para aproximarnos a aquellas condiciones que pueden explicar el desgranamiento aludido en el recorrido formativo.

Se hace referencia a tres familias de factores. En primer lugar los contextuales, orientado a procesos más generales que, desde las perspectivas de los actores, están vinculados a una paulatina desvalorización social del rol docente y a un desprestigio que vuelve poco atractiva la carrera docente.

[32] "Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente". Informe Final, Consultora CIFRA. Septiembre de 2012.

[33] "Evolución de las profesiones docentes en Uruguay. Desafíos para la próxima década". González Burgstaller; González Mora y Macari. Referencia tomada de INEEd (2014) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. INEEd, Montevideo.

En segundo lugar, existen factores relacionados con las características sociales y culturales de los estudiantes que optan por ingresar a los institutos de formación docente. El rasgo más saliente es la referencia al escaso capital cultural inicial de los estudiantes. Ello tiene repercusiones a nivel institucional y a nivel de desarrollo curricular, al exigir un importante esfuerzo para nivelar y compensar las carencias formativas y culturales que traen los estudiantes.

Otros de los aspectos que se destacan, para explicar el rezago o el abandono, es la edad de comienzo de los estudios. Son pocos los estudiantes que ingresan cuando terminan bachillerato o a los 18 años, la mayoría ingresa años después, cuando ya está inserto en el mercado laboral o está cursando otra carrera, o está en pareja o tiene hijos a cargo. Ello afecta, argumentan los entrevistados, la dedicación y energía necesarias que demandan los estudios.

Por último, se mencionan factores vinculados al plano institucional y a los planes de estudio. Los reclamos son frecuentes, entre los estudiantes, respecto a la excesiva carga horaria semanal y de asignaturas que tiene la carrera, especialmente para los estudiantes de la cohorte 2008, con la cual se inicia el Plan 2008 (común a los centros de formación de profesores, 4 años de duración y una carga horaria total de 3943). Este es un reclamo compartido por docentes, aunque más asociado al sistema de evaluación. El nuevo plan permite exonerar todas las asignaturas. Este cambio provoca que los estudiantes aspiren a exonerar las materias para no rendir exámenes. Ello implica un esfuerzo importante, especialmente en estudiantes que tienen familia y jornadas laborales extensas, cuya consecuencia generalmente es la frustración, la mayoría no logra exonerar.

IV.4. En síntesis

La formación superior terciaria que brinda el CETP ha crecido significativamente en matrícula y en oferta, lo que ha ampliado las oportunidades -sobre todo en el interior-, de los jóvenes del país. Se destaca la formación de tecnicaturas vinculadas a la producción, así como la creación de otras asociadas a sectores como las telecomunicaciones ópticas, la logística, el medio ambiente y la producción audiovisual, constituyen áreas de desarrollo incipiente a nivel de la formación especializada.

Con respecto a la formación docente se muestran problemas similares a la enseñanza de nivel terciario en universidades públicas: un alto grado de ingreso pero con bajos niveles de egreso (más pronunciado entre los profesores que entre los maestros) y con una duración promedio de las carreras muy superior al previsto por los planes de estudio. La evidencia existente no permite concluir que la reformulación del plan de estudio de formación docente (Plan 2008) haya supuesto modificaciones sustantivas al respecto. Este panorama redunda, en el caso de la enseñanza media, en un plantel de docentes con desigual nivel de formación, situación que se concentra en un conjunto de asignaturas específicas, tales como: inglés, dibujo, matemática, física, química, entre otras.

En este contexto, la matrícula ha mostrado un crecimiento sostenido y se han diversificado en las opciones educativas. Las investigaciones existentes sugieren, por otra parte, que si se racionalizara la modalidad de cursado y se generaran incentivos adecuados se podría aumentar sensiblemente el nivel de titulación.

V. Desafíos

Los puntos anteriores han descrito, bajo un marco analítico que privilegia los ejes de acceso, condiciones y resultados, la imagen de cada ciclo educativo en su complejidad. En este punto de síntesis se procura hilvanar los componentes principales de ese diagnóstico bajo el marco conceptual de trayectorias educativas y a la luz de tres de los desafíos definidos por la ANEP para el quinquenio.

El enfoque de trayectorias educativas tiene varias virtudes. En primer lugar, se centra en el estudiante y no en la oferta educativa de cada nivel. De esta forma, se pueden observar "desde la perspectiva del estudiante" los problemas del tránsito, los cambios de la oferta por cada nivel, la importancia de la modalidad de la adquisición de aprendizajes y la continuidad educativa o su contracara, el abandono. En segundo lugar, introduce un enfoque dinámico que permite ver el pasaje del tiempo y la oportunidad de estudiar según las edades reales y las teóricas. En tercer lugar, permite analizar los desafíos del derecho a la educación en cada etapa del ciclo escolar.

La organización institucional de la ANEP determina que muchas veces el estudiante deba enfrentarse a ofertas educativas distintas en su tránsito por el sistema educativo formal. Esto produce los denominados *problemas de tránsito educativo*. En principio, se pueden identificar tres nudos en la trayectoria de un estudiante: de educación inicial a primaria, de primaria a educación media básica, de educación media básica a educación media superior, a los que podría agregarse la transición hacia la educación terciaria o hacia el trabajo.

En esta sección se recuperan los principales desafíos de política educativa que integran el mensaje presupuestal, buscando articularlos desde la perspectiva de trayectorias, en base a los insumos desarrollados a lo largo del informe.

El enfoque supone, en términos teóricos de trayectorias:

1. que todos los niños comiencen su escolarización formal sobre los tres años y que, hasta los 17 o 18 años, se mantengan escolarizados, es decir, asistiendo al sistema educativo. Asimismo, asume que los alumnos logran, en principio, progresar por los distintos grados y ciclos en los tiempos previstos. Este primer grupo de supuestos no implica que deba existir una trayectoria única e idéntica para todos, pero sí una definición normativa de que, al menos en estas edades, todos los niños y jóvenes deben estar asistiendo a alguna modalidad de educación formal, progresando en su escolaridad y aprendiendo cosas relevantes para su inserción en la vida, en el trabajo o para la continuación de estudios en niveles superiores junto a sus pares.

2. que, con independencia de la estructura institucional del sistema educativo y de las divisiones entre ciclos y/o modalidades, la trayectoria educativa en su conjunto debe ser concebida como una continuidad. Esto incluye la definición de objetivos claros, secuenciados y compartidos por todos los actores clave del proceso: maestros, profesores y supervisores, además de los propios alumnos y sus familias.

3. que los logros esenciales que se definen para cada etapa de la trayectoria escolar constituyen pre-requisitos para la inserción y la progresión en las etapas siguientes, debido al carácter acumulativo del desarrollo de los aprendizajes. Este condicionamiento debe entenderse en un sentido sustantivo

y no solo formal o administrativo. En otras palabras, una educación inicial de calidad debería impactar positivamente en los logros previstos para la enseñanza primaria; mejoras sustantivas en el desarrollo de las habilidades básicas previstas en primaria deberían impactar en la enseñanza media básica, etc[34].

V.1. Primer desafío: potenciar la educación inicial

La literatura especializada pone en evidencia que con una combinación de buena salud, nutrición, educación paterna y buena educación preescolar - desde el nacimiento hasta los cinco años - se nutre el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño fomentando las bases para el éxito en la escuela y luego en la vida.Los estudios en neurociencia muestran que los primeros años de vida, incluido el período entre los tres y los cinco, constituyen una "ventana de oportunidades" para el desarrollo posterior:

> "Es en la primera infancia, desde el embarazo hasta los seis años de edad en donde se sientan las bases del desarrollo posterior del individuo. En los primeros treinta y seis meses de vida se constituye una parte importante del desarrollo intelectual, emocional, físico/inmunológico y social de los seres humanos, dando lugar a nuevos aprendizajes y a la adquisición de competencias sociales en un proceso que continúa y se enriquece a lo largo de la vida" (Lustemberg, C. 2014)[35].

Esto supone que *las habilidades desarrollan más habilidades*, potenciándose recíprocamente, a través del ciclo de aprendizaje y del ciclo del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, muchos de los problemas detectados, por ejemplo, en la adquisición de la lectoescritura en los primeros años de la enseñanza primaria se podrían prevenir, o reducir drásticamente, si los dos o tres años de escolarización de educación inicial fuesen de calidad y permitieran al niño un mayor desarrollo de sus potencialidades (cognitivas y no cognitivas).

Uruguay ha hecho grandes avances en la extensión de la educación inicial, posicionándose como el país americano con mayor tasa de escolarización en este nivel. Este esfuerzo está en sintonía con la importancia de la primera infancia para potenciar el aprendizaje durante toda la vida. La ANEP se ha propuesto avanzar en la cobertura de tres años para potenciar esta etapa crucial en la vida de las personas, en la que se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo que requieren ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para los niños. En este primer nivel, se identifican dos tipos de desafíos complementarios: uno vinculado al acceso y el otro a la calidad de la enseñanza en el nivel.

En relación al acceso, la evidencia presentada en el capítulo II de este informe muestra que resta por incorporar a la educación formal a unos 14.300 niños de tres años, aproximadamente el 30% de la población de esa edad. Debido a la estratificación de la asistencia, una parte importante de estas incorporaciones corresponderán a niños provenientes de los hogares de menores ingresos, donde la cobertura es sensiblemente menor (55,9% en el primer quintil, 69,9% en el quintil dos, 80.5% en el tercer quintil, 89,7% en el quintil cuatro y 91,2% en el quinto. En términos absolutos, se trata de un objetivo ambicioso. El número de niños por incorporar equivale a casi el doble de la matrícula actual atendida por

[34] Un corolario importante que se deriva de la definición anterior es que las intervenciones pedagógicas realizadas oportunamente son siempre más eficaces que las acciones remediales realizadas en forma posterior.
[35]MEC (2014) Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.

el CEIP en el nivel y es mayor a toda la matrícula de CAIF o a la matrícula que asiste a las ofertas privadas consideradas en su conjunto.

Potenciar al máximo la educación inicial supone el desafío de profundizar en los aspectos referidos a la calidad de la enseñanza y del desarrollo un conjunto de habilidades cognitivas y no cognitivas y de la incorporación de hábitos y rutinas de trabajo indispensables para la progresión en los niveles siguientes de la escolarización.

La evidencia internacional muestra que en esta etapa del ciclo vital existe un conjunto de habilidades imprescindibles para el desarrollo integral de los niños, asociadas además con la probabilidad de éxito en la trayectoria escolar posterior.

En este marco, el CEIP está trabajando en el desarrollo de una modalidad de Evaluación Infantil Temprana (EIT), basada en estas dimensiones fundamentales[36], que permitirá el monitoreo continuo, el diagnóstico temprano de las habilidades y de los logros de los niños en este nivel y permitirá la intervención oportuna. El desarrollo temprano de habilidades genera más posibilidades para continuar el círculo virtuoso de potenciación de habilidades en las etapas siguientes. Junto con los esfuerzos por universalizar la cobertura, extendiéndola a la población de tres años, el sistema educativo propenderá al fortalecimiento de los aspectos vinculados a la calidad, procurando que en el ciclo de educación inicial se logren generar bases sólidas para el desarrollo de la trayectoria escolar posterior.

V.2. Segundo desafío: mejorar las condiciones de egreso de primaria

Tal como se mostró en la última parte del punto II del informe, Uruguay tiene egresos universales de la enseñanza primaria. Sin embargo, enfrenta desafíos importantes vinculados a las condiciones del egreso, al menos en dos aspectos mutuamente relacionados que la investigación ha identificado como factores de alto riesgo educativo: la extraedad, que resulta de la acumulación de una o más experiencias de repetición y el insuficiente desarrollo de habilidades básicas, en particular, la lectura y el razonamiento lógico-matemático.

En la actualidad y a pesar de la reducción sostenida en las tasas de repetición, uno de cada tres alumnos egresa de 6° grado de primaria con al menos un año de extraedad. Más allá de los factores estrictamente académicos, la investigación ha mostrado que la probabilidad de abandonar los estudios aumenta

[36] **Conciencia de Sí Mismo y del Entorno** – la capacidad del niño para pensar y hablar sobre su mundo y establecer conexiones con experiencias del hogar y la comunidad**.**

Habilidades Cognitivas – la capacidad para resolver problemas, reconocer formas y patrones, comprender las operaciones matemáticas básicas y habilidades de alfabetización emergentes como conciencia de la correspondencia entre el sonido de letras y la forma escrita de la misma.

Lenguaje y Comunicación – la capacidad de entender palabras que se les dicen, así como la capacidad para expresar a otros sus pensamientos y sentimientos.

Desarrollo Físico – evalúa habilidades motoras finas (pequeños movimientos de dedos en coordinación con la vista) y habilidades motoras gruesas (grandes movimientos de brazos, piernas y cuerpo).

Habilidades Sociales y Enfoques para el Aprendizaje– la atención que pone el niño en las actividades en el aula y su capacidad para interactuar con sus compañeros al mismo tiempo que respeta las normas del salón.

fuertemente con la edad, especialmente en el caso de los jóvenes que no han logrado progresar en los tiempos previstos.

En relación a los aprendizajes, las evaluaciones estandarizadas realizadas desde la década de 1990 han puesto de manifiesto, más allá de algunas oscilaciones, que un conjunto importante de los alumnos que egresan de primaria, lo hace con un insuficiente nivel de desarrollo de habilidades básicas transversales a los campos específico de conocimiento disciplinar que deberán activar y movilizar para progresar en la enseñanza media básica. Un panorama similar surge del análisis de las calificaciones con las que un conjunto importante de alumnos aprueba 6° grado.

Para ello el CEIP ha iniciado una línea desarrollo curricular para precisar las expectativas de logro en algunos grados fundamentales de la escolaridad

Paralelamente, se ha definido como prioritario el desarrollo de sistemas continuos de evaluación formativa para todo el trayecto entre 3er. grado de primaria y 3er. grado de la enseñanza media básica, en estrecha articulación con la definición de perfiles de logro en cada tramo de la trayectoria y como forma de ayudar al proceso de mejora de los aprendizajes.

V.3. Tercer desafío: universalizar el egreso de educación media básica y duplicar los egresos de educación media superior

En términos estilizados, el sistema educativo uruguayo logra que una generación culmine la educación primaria, casi dos de cada tres termine el ciclo básico y sólo un 40% complete la educación media superior[37].

El país se ha propuesto la meta de universalizar los egresos de educación media básica y duplicar los egresos de media superior en el próximo quinquenio. La apuesta es alta y los desafíos son de diverso tipo. Para contextualizar lo que implica la consecución de estas metas, es importante tener presente que la obligatoriedad del primer ciclo de educación media fue sancionada por ley en el país en la década de 1970. A cuatro décadas de esta definición, los egresos del nivel se ubican en torno al 70%, una quinta parte de los cuales corresponde a jóvenes que acreditan la enseñanza media básica con dos o más años de extraedad.

Estas cifras, que no han variado sustantivamente desde que se cuenta con registros estadísticos, suponen que aproximadamente 15 mil jóvenes de cada nueva cohorte que ingresa año a año al sistema educativo deja de la enseñanza formal sin haber completado este nivel. Se conjugan en este resultado dos situaciones, íntimamente entrelazadas: las dificultades que enfrenta un conjunto importante de los estudiantes para progresar y, en particular, para progresar en tiempo por los grados escolares y la interrupción prematura de la asistencia a la enseñanza formal (prematura en términos de edad o porque se produce sin que se hayan podido acreditar los niveles correspondientes, o por ambas razones a la vez).

[37] La Ley General de Educación plantea la obligatoriedad de la educación media superior para todos los estudiantes, con lo cual el Uruguay se incorpora al movimiento mundial hacia la extensión de la obligatoriedad de la educación mientras los estudiantes son menores de edad.

Como se mostró en el punto III de este informe, una parte importante de la oferta de educación media de la ANEP, tanto secundaria como técnico-profesional, está orientada a la población que no ha logrado avanzar en su trayectoria escolar. Se trata de un abanico amplio de ofertas de "segunda oportunidad" que incluyen diversas modalidades de educación para adultos o alumnos extra-edad, programas de acreditación, planes de reinserción educativa, entre otros. En su conjunto, estas ofertas de "segunda oportunidad" suponen el reconocimiento del derecho a la educación para todos y la asunción por parte del estado de las obligaciones correspondientes.

Desde el enfoque conceptual centrado en las trayectorias, la universalización de los egresos de la enseñanza media básica requiere impactar, en las modalidades de "primera oportunidad". El desafío es lograr que una proporción mayor de jóvenes progrese y culmine el ciclo, pero que además lo haga en las edades previstas normativamente o, al menos, con niveles mínimos de extraedad.

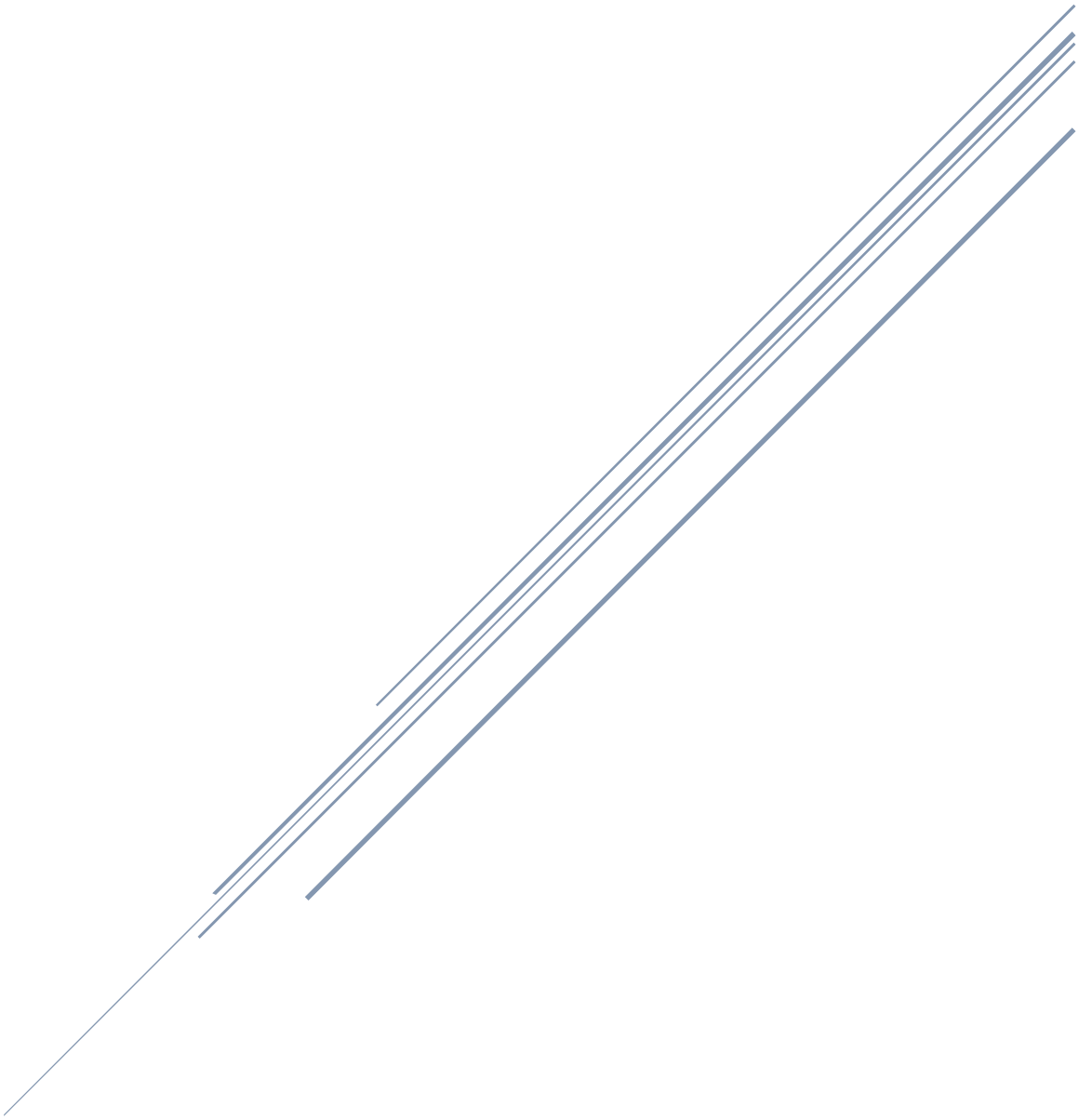
La adopción cabal del esquema conceptual de trayectorias implica que para lograr impactar en los egresos del ciclo básico será imprescindible intervenir en este nivel, pero también en los trayectos anteriores (educación inicial y común) y, además, avanzar en una articulación sustantiva entre la enseñanza primaria y la media básica.

Una de las dificultades de la transición radica precisamente en la distancia entre las condiciones que se esperan desde el ciclo básico de los alumnos que se incorporan y las condiciones reales con que un conjunto de los alumnos egresa. Es preciso aceptar que, como sucede en general con los cambios en educación, toda mejora en el perfil de los egresos de primaria supondrá ante todo tiempo. La enseñanza media, entre tanto, solo podrá avanzar hacia el objetivo de universalización de los egresos asumiendo como punto de partida el perfil real de los alumnos que hacen el tránsito más que el perfil teórico o esperado. Lo contrario, equivale a asumir el círculo vicioso del "fracaso escolar" en sus distintas manifestaciones (insuficiente desarrollo de aprendizajes, repetición, extraedad, abandono) prácticamente como una fatalidad.

Para lograr el desafío de culminación de la educación media superior se requiere profundizar los esfuerzos iniciados en ofrecer una multiplicidad de opciones para que los estudiantes puedan ir encontrando sus vocaciones y puedan adquirir destrezas para enfrentarse a los desafíos del mundo del trabajo y de la vida.

CAPÍTULO 2

ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL QUINQUENIO



Administración Nacional de Educación Pública

CAPÍTULO 2: ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL QUINQUENIO

0. Continuidad y cambio 123
I. Ratificación de los principios fundacionales 124
II. Ejes orientadores 126
II.1. La centralidad del estudiante
II.2. Itinerarios escolares y Trayectorias educativas
II.3. Territorialidad
II.4 Inclusión
II.5 La educación de calidad
II.6 Participación

CAPÍTULO 2: ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL QUINQUENIO

0. Continuidad y cambio

Desde el año 2005, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ha venido promoviendo un cambio sustancial en cuanto al marco referencial de principios que sustenta las políticas públicas educativas del país.

En la Administración 2005–2009, el marco de las políticas desarrolladas estuvo basado en el fortalecimiento de la educación pública: i) a través de una perspectiva de derechos humanos y desarrollo económico y social sustentable e incluyente, ii) como estrategia para la integración social, iii) como espacio para el ejercicio activo de la ciudadanía y iv) como herramienta imprescindible para el desarrollo productivo, científico y tecnológico que reclama el escenario nacional y mundial.

Simultáneamente, se extremó el compromiso con la consolidación de los principios fundacionales de la educación pública uruguaya, enfatizando en dos de sus aspectos centrales: i) Educación, democracia y derechos humanos, y ii) Educación y desarrollo integral.

La educación ha sido uno de los principales temas de la agenda-país en la que desafíos como la superación de la brecha social y territorial, y la mejora de la calidad de los aprendizajes marcan la preocupación y el rumbo en materia educativa.

Dichos desafíos, junto a los reseñados en el capítulo anterior, requieren tanto acciones de continuidad y fortalecimiento, como de cambios para integrar enfoques innovadores en los modos de construcción de la política pública en el campo educativo. Y, al mismo tiempo que se intenta superar los déficits, debe construirse la educación que se necesita para incorporar el país a la Sociedad y la Economía del Conocimiento que caracteriza el siglo XXI.

En el entendido de que los cambios en el sistema educativo público son procesos históricos que trascienden los períodos quinquenales, se formula el siguiente marco referencial de las políticas que se desarrollarán en los próximos cinco años -que tendrán diversos puntos de contacto con lo ya puesto en marcha - y a su vez, harán énfasis en lineamientos y características particulares inherentes a la presente Administración.

En este sentido, se ratifican los principios fundacionales de la educación nacional, se propone actuar en función del desarrollo de un enfoque sistémico e integrador de la educación toda, capaz de proyectar y dar cumplimiento a los principios y fines generales dispuestos por Ley vigente y se definen como ejes orientadores del período, los siguientes: centralidad del estudiante; itinerarios escolares y trayectorias educativas; territorialidad; inclusión; educación de calidad y participación.

Sustentadas en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos y, especialmente, del derecho ciudadano, las políticas educativas para este período, se proponen iniciar el camino de construcción de modelos más integrales de intervención, basados en un rol activo del Estado como garante del derecho a la educación, en la promoción de la actuación articulada del sistema educativo nacional, así como en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias, fundadas en principios universales. Como se señaló,

este propósito supone en algunos casos, fortalecimiento y profundización, en otros, coexistencia de factores de cambio y continuidad y para otros más, la introducción de políticas de cambio.

La presentación presupuestal incorpora modificaciones relevantes en relación a las presentaciones de períodos anteriores. Los Programas presupuestales se organizan en función de los tramos educativos (educación inicial; educación primaria; educación media básica; educación media superior; educación terciaria y formación docente) aunque ellos puedan corresponderse a más de una Unidad Ejecutora. A su vez, se incluirán dos programas presupuestales adicionales, uno conteniendo los recursos asociados a la Administración de la Educación y la Gestión de las Políticas Educativas Transversales, y otro relacionado a las Inversiones y equipamiento.

I. Ratificación de los principios fundacionales

La educación pública en el Uruguay, desde sus orígenes, se ha desarrollado en forma paralela con el Estado, aportando a su consolidación y modernización. Ha coadyuvado a la integración social, a la consolidación de un patrimonio cultural y de valores societarios comunes a la construcción de ciudadanía así como al desarrollo personal y profesional de sus habitantes.

Hacia fines de la década de los años 70 del siglo XIX, la educación en Uruguay cobró un gran impulso a partir de la obra y acción de José Pedro Varela. Sus postulados, hasta hoy vigentes, han sido propulsores de la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria y dieron forma a la identidad de nuestro sistema educativo. Algunas de las ideas centrales de su propuesta fueron la participación popular y la toma de decisiones en la vida misma de las instituciones y del sistema educativo, así como la preocupación por que la educación no quedara a merced de los cambios de gobierno, preservando la autonomía de la enseñanza en todos los niveles.

Ante los desafíos que el país y el mundo enfrentan hoy, las actuales autoridades de la ANEP ratifican la tradición del Estado uruguayo que, desde sus orígenes, se caracterizó por ofrecer a su población una educación establecida sobre los **principios** de democracia, laicidad, obligatoriedad, gratuidad, participación y autonomía[38].

Democracia y educación, son conceptos indisociables. Nuestra concepción de democracia, tiene como pilares básicos, la participación y la integración del individuo a los diferentes colectivos. Por otra parte, la educación democrática debe ejercerse coherentemente desde los órganos rectores y los centros educativos del sistema, de modo que estos sean democráticos en su organización, sus métodos pedagógicos, sus contenidos y en sus relaciones internas y con la sociedad en su conjunto. Esto posibilitará a los actores educativos no solo la oportunidad de vivir en democracia sino de contribuir a su afianzamiento con una actitud responsable y crítica.

En el sentido amplio y clásico de **participación**, toda persona participa cuando su pensamiento o acción se suma al de otras, para conservar o modificar la realidad. En ese sentido, todos y todas participamos en nuestra sociedad. En nuestra concepción de participación agregamos un factor más que se puede

[38] La ley General de Educación N° 18.437, en su capítulo II, artículos 6 al 11, hace referencia a los principios de universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa, participación, de libertad de enseñanza y de libertad de cátedra.

resumir como: la intervención consciente e intencionada de todo ciudadano en los asuntos públicos con la finalidad de instaurar una sociedad más justa y libre.

El principio de **laicidad** tiene una larga tradición en la sociedad, la cultura y la educación uruguayas. Desde sus orígenes y en el desarrollo del sistema educativo público, la idea se consolida como un principio para una educación no dogmática y que tampoco responde a intereses político-partidarios. Por el contrario, se compromete con la necesidad de una sociedad democrática que se proyecta como tal hacia el futuro, de formar ciudadanos capaces de pensar en forma autónoma, crítica y libremente.

Una educación laica es aquella que exige que se pongan a disposición de sus estudiantes los conocimientos desarrollados por la humanidad, abarcando las diversas opiniones o posiciones sobre cada cuestión, y que se les proporcionen los instrumentos y medios para poder someter a crítica todos esos saberes.

Por otra parte la **autonomía** de las distintas ramas de la educación constituye un rasgo característico – consagrado en la Constitución de la República – y una conquista fundamental en el proceso institucional del país, en cuanto protege la independencia de los procesos educativos y culturales de los vaivenes accidentales de las luchas políticas partidarias. En tal sentido, la ANEP velará por el cumplimiento de este importante principio.

Asociada en forma indisoluble a la autonomía, se establece el principio de **coordinación**. Considerando la centralidad de los estudiantes en el proceso educativo, son diversos los organismos del Estado que deben confluir en ese sentido. Una adecuada y efectiva coordinación que respete las especificidades de cada cual, redundará en una acción más efectiva y sinérgica con el proyecto de país[39].

Asimismo la **gratuidad** de la educación ha sido y es una de las características de nuestra historia educativa. Para hacer efectivo este principio y brindar, simultáneamente, una educación de calidad con pertinencia social, el país debe realizar un esfuerzo sostenido de asignación presupuestal hacia la educación pública, que impacte decisivamente en la formación de las nuevas generaciones. Cualquier intento serio de transformación del sistema nacional de educación pública requiere, como condición *sine qua non*, asignar durante sucesivos períodos de gobierno y en forma regular, un presupuesto adecuado a las necesidades de la sociedad uruguaya. Todos los niños, jóvenes y adultos tienen derecho a recibir del sistema educativo y, en ciertos aspectos, del sistema social, todos aquellos medios requeridos para culminar con éxito sus procesos de aprendizaje. Esto no implica que el concepto sea confundido con asistencialismo. El fin de las instituciones educativas es educar, pero debemos asegurarnos que todos tengan la oportunidad real de ejercer el derecho a la educación.

Obligatoriedad y gratuidad están ligadas íntimamente. En la tradición nacional la enseñanza obligatoria implica gratuidad. Ella provee las condiciones para que se pueda cumplir la obligatoriedad y ejercer los derechos correspondientes. A su vez, quien ha recibido educación gratuita queda obligado a retribuir a la comunidad lo que ella le ha dado. El principio de obligatoriedad también deviene de la Constitución para los niveles educativos que aquella prescribe en su Artículo 70º. La actual ley 18.437, sancionada en diciembre de 2008, en su artículo 7° establece la obligatoriedad de la educación desde los 4 años hasta

[39] Ejemplo de Instituciones con las que se ha articulado hasta el presente son: MEC, MSP-ASSE, MIDES, MTSS, MVTOMA, BPS, UdelaR, CEIBAL, INEED etc. por lo cual se propone continuar el trabajo que permite optimizar los recursos y garantizar la mirada integral de los sujetos de las políticas públicas.

la educación media superior. Uno de los aspectos fundamentales de este principio en la actualidad consiste en procurar extender los años de educación formal de la población de cómo condición de justicia social.

II. Ejes orientadores

En el quinquenio, la Administración Nacional de Educación Pública, se propone actuar en función del desarrollo de un enfoque sistémico integral de la educación toda, capaz de proyectar y dar cumplimiento a los principios y fines generales dispuestos por Ley General de Educación 18.437 que establece en sus dos primeros artículos, la educación, como derecho humano fundamental y como bien público general. De este modo, todos los habitantes de la República, sin distinción de ningún tipo, son titulares del derecho a la educación (Universalidad) y, por ende, se declara de interés general su promoción y efectivo ejercicio a lo largo de toda su vida, facilitando la continuidad educativa.

Para garantizar un efectivo ejercicio del derecho a la educación, y teniendo en cuenta, ante todo, los superiores intereses de los estudiantes, se aplican cuatro elementos conceptuales interrelacionados[40]: la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.

Se sostiene que deben existir instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado; que ellos han de ser accesibles a todas las personas material, geográfica y económicamente, sin discriminación; que la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) y que la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación, respondiendo a las necesidades del alumnado en contextos culturales y sociales variados[41].

II.1**. La centralidad del estudiante**

Desde un enfoque de Derechos Humanos[42], es impostergable elaborar políticas que favorezcan la diversidad de modos de aprender y centrar las acciones de los centros educativos en las necesidades de los estudiantes, modificando las prácticas educativas en clave de Integración. Supone reconocer inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y los aportes de las neurociencias desde la centralidad del sujeto que aprende. Los desafíos de la educación y las metas propuestas para este período hacen imperioso este enfoque. Esto requiere considerar al estudiante como una totalidad situada y condicionada por su sexo, raza, etnia, edad, etc. y no como un sujeto abstracto y atemporal.

---

[40] Señalados por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas. Comisión de Derechos Humanos, Informes de la Relatora Especial, Katarina. Tomasevski, E/CN. 4/1999/49, Párr. 51-74; E/CN. 4/2000/6, Párr. 32-65

[41] *Cuando se hace referencia a la flexibilidad, se destaca el carácter dinámico y flexible del currículo. No pretender adaptarlo para que funcione como currículo paralelo sino darle la movilidad necesaria para que los estudiantes aprovechen las oportunidades educativas de acuerdo a sus posibilidades*. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4(2), 237–260 (noviembre, 2014) Revisiones

[42] Los derechos humanos se caracterizan por ser universales –toda persona en cualquier lugar del mundo tiene los mismos derechos-, inalienables –son inherentes a la dignidad humana y, por ende, son irrenunciables y nadie tiene derecho a usurparlos- y son indivisibles – todos los derechos, ya sea civiles, políticos, sociales, económicos, culturales o comunitarios son igualmente importantes y necesarios para la dignidad y la vida humana por lo que no se puede establecer un ordenamiento jerárquico entre ellos.

Denominaremos educación integradora, al proceso orientado a responder a la diversidad de los y las estudiantes, aumentando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación, coincidiendo con la concepción de UNESCO de Educación inclusiva.

La integración social pasa necesariamente -aunque no solo- por una mayor integración en educación. Existe una relación dialéctica entre integración educativa y social. Se requiere una equidad social mínima para democratizar el acceso al conocimiento y para que todas las personas consigan desarrollar las competencias necesarias para participar en la vida social.

Para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades, nuestro desafío consiste en generar las condiciones para lograr trayectorias educativas continuas y completas.

Las instituciones educativas deben acoger a todos y todas, dando respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela integradora no tiene mecanismos de selección ni discriminación y transforma su funcionamiento y su propuesta pedagógica para incluir la diversidad de sus estudiantes favoreciendo así la cohesión social[43].

El foco de atención debe estar, por tanto, en la transformación de las instituciones educativas para que sean capaces de atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes de hoy, incorporando pluralidad de enfoques, tomando de cada uno aquello que resulte más efectivo para compatibilizar la enseñanza de aula, colectiva y estandarizada –que se ha venido aplicando tradicionalmente- con los requerimientos actuales de “personalización” o “individualización”. Se trata de pasar de un sistema que enseña a un sistema que aprende, a un sistema vivo de experiencias que funciona en red y genera aprendizajes horizontales constantes.

Durante los últimos años se desarrollaron propuestas, enmarcadas en políticas, que han procurado abordar factores externos e internos a las instituciones educativas que generan exclusión, discriminación y desigualdad. Existe acumulación de .experiencia y evidencia suficiente -a nivel nacional, regional e internacional-, que permite identificar cuáles son aquellas estrategias y prácticas que favorecen la educación integradora y cuáles son los dispositivos que han logrado los impactos deseados[44]. De allí que resulte preciso reconocer, para multiplicar e integrar, aquellos que han demostrado funcionar como garantía de derechos. Es clave identificar aquellos instrumentos ya utilizados, que han demostrado tener impacto positivo en el avance hacia los objetivos planteados en relación al acceso, permanencia y progreso de los y las estudiantes en el sistema educativo.

Los estudios coinciden en la necesidad de generar sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad de los estudiantes, prestando especial atención a quienes más lo necesitan.

[43] Blanco Guijarro, Rosa. “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”. Conferencia Internacional de Educación. ONU. Ginebra, 25 al 28 de noviembre de 2008.

[44] Los dispositivos que favorecen el contacto cercano con los estudiantes, contribuyen con los docentes para descubrir talentos personales que deberán potenciarse en cada uno, teniendo presentes los cuatro pilares de la Educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir y convivir.

El estudiante es el sujeto central del proceso educativo, y esto debe reflejarse desde la definición de políticas educativas y toma de decisiones, en la convicción de que la educación debe formar ciudadanos capaces de participar en la vida pública de la sociedad.

Centrar las acciones de las instituciones educativas en las necesidades de quienes estudian, elaborar políticas que favorezcan la diversidad de modos de aprender, modificando prácticas educativas en clave de integración, constituyen desafíos prioritarios en este periodo.

Asimismo, la perspectiva de la educación integradora, que cambia el centro de los procesos educativos, requiere de nuevas competencias de los actores docentes. Formar desde la diversidad implica respetar la relación que cada estudiante establece con el conocimiento, y la realidad, en cambio permanente, presenta a los docentes el desafío de personalizar las propuestas de enseñanza a los ritmos del aprendizaje, así como utilizar metodologías que hagan eje en la reflexión individual y grupal, la participación, la resolución de problemas, los estudios de casos y estrategias que tengan en cuenta tanto su perfil objetivo (sexo, raza, etnia, edad, condición rural o urbana, situación familiar, etc.) como su perfil subjetivo (creencias, expectativas, roles de género internalizados, motivaciones y frenos para el desarrollo personal y profesional, etc.).

Los docentes ya no solo tienen como misión entregar el conocimiento. Un docente que ubica al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayuda a construir conocimiento, generando entornos motivadores para él mismo y sus estudiantes; brinda herramientas necesarias para favorecer el aprendizaje, y gestiona la incertidumbre confiando en la capacidad de todos para aprender.

Educar desde esta perspectiva de Derechos Humanos implica generar condiciones para que los derechos puedan ejercerse en las actividades cotidianas de cada institución educativa. Se relaciona directamente con la promoción de la participación auténtica, la asunción de responsabilidades, el trabajo cooperativo y el compromiso con los otros. Pero también implica tomar consciencia de que los Derechos Humanos son parte intrínseca de un desarrollo sostenible e incluyente y, a su vez, del desarrollo como un medio para hacer realidad dichos derechos. Este es el enfoque actual de un desarrollo centrado en las personas que buscar cortar con anteriores prácticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población “beneficiaria” y reemplazarlas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes y, por ende, centrar los esfuerzos en la realización de los mismos.

El reconocimiento actual de la interdependencia entre enfoque de Derechos Humanos y Desarrollo va más allá de poner el foco en las personas más desfavorecidas: implica y requiere que todas las personas logren la fortaleza de posicionarse y actuar como sujetos activos, como protagonistas de procesos que las conduzcan a asumir la propia capacidad de ser, hacer y decidir por sí mismas así como de hacerse cargo, de cumplir con las obligaciones que esa asunción implica. Estamos por tanto, ante el emerger de un sujeto cuyo primer y más importante desafío es el autorreconocimiento de sí mismo y, por tanto, de sus fortalezas y debilidades, de su relación con el entorno inmediato – familia, escuela, vecindad, trabajo- y con el medio más amplio- las instituciones, la sociedad, el país, etc. Esto exige un amplio abanico de capacidades que el sistema educativo tiene que contribuir a fortalecer o desarrollar, entre las que destacan el tener acceso a la información y los recursos para tomar una decisión apropiada, disponer de una gama de opciones de donde escoger, tener capacidad para hacer cambios, para aprender y mejorar a nivel personal y grupal, o sea involucrarse en un proceso continuo y auto regulado de crecimiento.

En síntesis, las políticas educativas que se implementen en el quinquenio deberán estar centradas en la persona que aprende, desarrollando estrategias pedagógicas que permitan impulsar la continuidad educativa, los aprendizajes y las buenas prácticas de enseñanza. Y estas prácticas, para no ser ajenas a las necesidades y asegurar que logren efectivamente sus objetivos, deben tener en cuenta los cambios producidos en los últimos tiempos en el rol de estudiante, lo que aspira, lo que se le ofrece y las condiciones en las cuales llega. Asimismo, los cambios sociales producidos, la vigencia y legitimidad de las reglas e instituciones y el valor de la participación, la libertad de expresión, la toma de responsabilidades y los caminos para lograr desarrollos autónomos. Es preciso indagar entonces las formas en las cuales los estudiantes pueden ser conscientes de asumir las necesidades propias y las de los otros de manera activa y propositiva y ser corresponsables en la coconstrucción de metas de bien común, y en el éxito del funcionamiento escolar.

II.2 **Itinerarios escolares y Trayectorias educativas**

Considerado el énfasis centrado en los y las estudiantes, un segundo eje orientador se centrará en la importancia de atender el itinerario escolar y las trayectorias educativas.

Las trayectorias educativas reales cumplidas por un gran porcentaje de estudiantes se desfasan de las trayectorias teóricas supuestas por el sistema educativo y al mismo tiempo los fenómenos de repetición, rezago, deserción, se incrementan también por la combinación de rasgos que caracterizan la organización del sistema educativo.

La educación formal organizada en nuestro país, en niveles y modalidades que conforman diferentes etapas del proceso educativo, aseguran su unidad y facilitan la continuidad en el mismo. Pero si bien es cierto que desde su estructuración por niveles, el sistema brinda las distintas prestaciones educativas, también lo es, que en ellos, se desarrollan lógicas particulares, fácilmente evidentes en las transiciones educativas.

Caracteriza a nuestro sistema una gradualidad que establece el ordenamiento de los aprendizajes en etapas delimitadas lo cual determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. También la anualización, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de los grados escolares, que naturaliza los tiempos escolarizados. De esta forma, la idea de una única cronología de aprendizajes en curso, aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización. En este sentido, no resulta excesivo destacar que las propuestas de desarrollos pedagógicos y didácticos continúan apoyándose en muchos casos en la idea de una biografía lineal estándar, basada en el supuesto que se enseña al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas, frente a la heterogeneidad[45].

La consideración de las trayectorias educativas reales de los estudiantes deja en evidencia al menos, tres conjuntos de problemas vinculados: i) al espacio de transición entre niveles educativos ii) al tránsito que realiza el estudiante en un nuevo nivel educativo y iii) a la relación entre educación y trabajo.

[45] www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15

La consideración de estos puntos críticos observados en los itinerarios reales recorridos por nuestros estudiantes, evidencia que no todos los que ingresan en el nuevo nivel permanecen en él; no todos los que permanecen culminan su trayectoria escolar en tiempo y forma; y no todos los que permanecen alcanzan buenos resultados de aprendizaje ni los aprendizajes requeridos para su posterior desarrollo profesional y/o su inserción laboral.

Se requiere en consecuencia encontrar formas de activar relaciones intensas e inclusivas en la educación[46] que se brinda en nuestras instituciones, abordando de manera sistémica el conjunto de problemáticas.

Entre otros aspectos, centrarse en propuestas que se formulen y desarrollen en el marco de proyectos institucionales más abarcativos e integrales, que: i) articulen una serie de acciones relevantes para que los estudiantes aprendan mejor o recuperen sus aprendizajes; ii) encuentren modos sistémicos de ocupar el espacio entre niveles educativos, construyendo para los estudiantes y los centros educativos , información sobre las trayectorias que permita detectar a tiempo la interrupción en la escolaridad, acompañar y orientar a las familias en la transición al siguiente nivel y sosteniendo en éste, las primeras experiencias escolares; iii) admitan pluralidad en sus modalidades de trabajo, incorporando variedad de "formatos áulicos" que habiliten diferentes modos de relacionarse con el conocimiento y diversifiquen las formas de estar y aprender, mediante propuestas de enseñanza variadas[47]; iv) incluyan dispositivos de acompañamiento en el ingreso y en las trayectorias; v) fortalezcan la concepción de la institución educativa en territorio; vi) recuperen la centralidad de la dimensión relacional y vincular del ambiente institucional con los estudiantes, las familias, la comunidad y el mundo del trabajo; y vii) fortalezcan una gestión institucional capaz de actuar "en situación".

De otro modo, trayectorias escolares signadas por la discontinuidad o sancionadas por el fracaso escolar, generan una base endeble para lograr los aprendizajes requeridos. La educación centrada en el sujeto que aprende, debe garantizar la continuidad desde los 3 años en que inicia su trayectoria educativa por la enseñanza formal hasta la finalización de la Educación Media Superior. Se trata de pensar en "trayectorias protegidas" para cada sujeto, que den cuenta de fortalezas y obstáculos en cada nuevo ciclo que inicia "repensando los puentes" que enlazan unos con otros. Encontrar modos sistémicos de ocuparse de esta situación involucra no solo a los docentes y sus propuestas pedagógico-didácticas, sino que, además, compromete a los centros educativos: requiere reconfigurar espacios tradicionales de coordinación ; introducir nuevos actores y nuevos modos de trabajo; implica el trabajo sostenido de los equipos directivos favoreciendo tanto una organización institucional que garantice las mejores condiciones para que los alumnos puedan aprender , como el trabajo integrado con la comunidad

[46] Debe señalarse que la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación, sino que *"constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida: social, laboral, familiar, etc. La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio." (*Parrilla, 2002)

[47] *El predominio del enfoque homogeneizador de la enseñanza es un factor que ha limitado gravemente tanto el acceso como la permanencia y logros de aprendizaje de un alto porcentaje de alumnos en la gestión de las políticas públicas, parece más bien que los procesos educativos se orientan hacia poblaciones y alumnos que tienen un sustrato económico, social, cultural y común. Este planteamiento ha condicionado fuertemente la capacidad del sistema educativo para responder a las demandas de la diversidad de la población escolar. En contextos de alta heterogeneidad una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y resultados dispares. Así, la educación ha tendido más bien a profundizar las desigualdades, como consecuencia de que la escuela no tiene en cuenta las diferencias de los estudiantes*. DUK, C. y MURILLO, J. (2009) Editorial. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.Nº2, Vol. 3. Disponible en www.rinace.net.

educativa; hace visibles a los y las estudiantes y posible la preparación de dispositivos que permitan realizar un seguimiento de los itinerarios escolares a partir de información precisa y confiable.

Considerando la estructura de nuestro sistema educativo, interesa considerar la idea de articulación, no como un espacio neutro y objetivo, sino como un espacio heterogéneo, que produce y supone intereses diferenciados entre los distintos actores y que, por lo tanto, requiere que se develen las múltiples determinaciones y relaciones que en él se encuentran.

Articular el interior del sistema educativo implica concebir dispositivos mediadores entre componentes considerados como identidades diferentes. Por ello, apelamos a las ideas de continuidad y de diferenciación como elementos constitutivos de esta articulación[48], incluyendo la dimensión del desarrollo como una variable de análisis.

Por su parte, considerar la dimensión del desarrollo socio-económico individual y del país, nos lleva a la necesidad de articular también con el afuera, concretamente con el mundo del trabajo y sus demandas y requerimientos. Si bien esta es la preocupación central de la educación y la formación profesional, técnica y tecnológica no hay dudas que, en el mundo contemporáneo, el trabajo es para mujeres y hombres, jóvenes y adultos una fuente primordial de inclusión y de valoración social, una condición central para la autonomía y un componente esencial del proyecto de vida y de la autoafirmación. Pero también es uno de los espacios centrales de generación de la inequidad porque en él se despliegan todas las dimensiones de la actividad humana: lo personal, lo relacional, la interacción con el entorno y la demostración de capacidades y saberes, con el fin de obtener resultados en términos de producción material y de transformación de la realidad y porque la subutilización de la oferta de trabajo, por desempleo o por empleo en actividades precarias y baja productividad, así como las desigualdades y discriminaciones que rigen en él son causales prioritarias de la pobreza entendida, como lo plantea Amartya Senn, como un estado de carencia de bienes materiales y simbólicos que impide y/o limita el desarrollo de capacidades básicas indispensables para elegir formas de vida y proyectos personales y familiares satisfactorios

La participación laboral de hombres y mujeres, jóvenes y adultos, la calidad y los ingresos del empleo al que acceden, así como sus perspectivas de desarrollo personal y ciudadano, su integración social, la reducción de las inequidades y sus posibilidades de acceder al bienestar mantienen una relación directa con su nivel educativo y con el desarrollo de sus calificaciones y competencias[49].

Las transformaciones en el actual mundo del trabajo y en las relaciones societarias se traducen en nuevos desafíos para la educación en general y para la educación y la formación técnica-profesional en particular. Desde la dimensión colectiva o societaria la generación de condiciones para que las personas puedan satisfacer su derecho al trabajo es un elemento esencial para el logro de un desarrollo socio-económico sustentable y equitativo. Desde la dimensión individual, tanto para enfrentar los cambios constantes en los contenidos y la manera de hacer las cosas, la incertidumbre y los actuales requerimientos del mundo

[48] Vital ,S. y Vega, C (2008).La articulación entre niveles educativos: entre la disputa y el consenso" X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI", Argentina

[49] Existen múltiples definiciones de competencia pero, como síntesis de los enfoques más coincidentes, la concebimos como la capacidad de las personas para interrelacionar y movilizar el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para realizar una actividad, resolver un problema, enfrentar una situación nueva o imprevista, responder satisfactoriamente a una demanda ya sea laboral o social.

laboral como para la participación y el ejercicio ciudadano consciente, las personas necesitan realizar esfuerzos constantes y adicionales de aprendizaje, de identificación de oportunidades y recursos así como de un alto grado de autonomía. Para ello, tienen que conocerse a sí mismas y conocer la realidad en la que están insertas, reconocer y valorar las propias capacidades y limitaciones y hacerlo en relación con las exigencias, características y perspectivas que el entorno económico y social plantea.

Como nunca antes, actualmente coinciden la formación para la ciudadanía y la formación para la empleabilidad entendida, según la definición de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)[50] como

> "el conjunto de competencias y cualificaciones[51] transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y formación que se les presenten, con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo".

Tanto la ciudadanía como la empleabilidad refieren a las relaciones de las personas. En primer término, la relación es consigo mismas- lo que implica autoconocimiento, autorregulación y responsabilidad, es decir, saber ser. Asimismo, la relación se da con otras personas – donde deben poner en juego la capacidad de comunicación y negociación, el sentido de pertenencia y cooperación, la tolerancia a la diversidad, etc., todo lo cual equivale a saber convivir y con su contexto, para lo que necesitan tener una visión sistémica de la realidad, saber identificar y resolver problemas, organizarse, planificar, reconocer y responder a los requerimientos y oportunidades, tomar decisiones fundadas, en definitiva saber aprender y saber hacer.

Por todo ello, para el período que nos ocupa, se determinan líneas de acción, repensando y redimensionando el papel de las instituciones educativas y de los diferentes actores en ellas. Aunque formalmente la gestión educativa de las instituciones se ajuste al principio de subsidiariedad y de coordinación directiva, se intenta promover la capacidad local de organización, gestión y toma de decisiones así como la instalación de una estructura y dinámica educativa que posibilite a cada institución particular, construir modelos innovadores, propositivos y ajustados a la realidad contextual.

La construcción de escenarios institucionales renovados presentará retos profesionales diferentes, pues en el ámbito educativo, se considera el rol clave del establecimiento escolar y de los procesos vitales que en él ocurren. Pero es en este nivel de gestión, y especialmente en sus aulas, el lugar desde donde pueden impulsarse innovaciones, y desde el cual es posible evaluar la evolución del sistema mismo, sus problemáticas y sus logros.

---

[50] Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, junio 2005.

[51] Por cualificación se entiende "la expresión formal de las habilidades del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial":

II.3 **Territorialidad**

El tercer eje orientador para el quinquenio, se centrará en la importancia de la territorialidad.

Es conocido que el país muestra un notorio desbalance en su organización territorial. Una acusada concentración, fundamentalmente capitalina, y un desarrollo regional desigual pueden explicarse a través de la evolución histórica de los sucesivos modelos de producción vigentes en cada una de las etapas de nuestra historia como nación.

El proceso centralista y concentrador no tiene una causa única. Abona dicho resultado la confluencia de razones económicas, políticas y sociales. En el presente y en materia educativa, la comprensión e identificación de las especificidades territoriales constituyen un deber ineludible e insumo básico, a la hora de hacer realidad la atención de la heterogeneidad que propenda a la equidad.

En este sentido, las organizaciones de enseñanza deben concebirse como protagonistas del territorio en el que actúan como verdaderos actores del desarrollo territorial.

Por esta razón, se formula la necesidad de poner en funcionamiento políticas y prácticas educativas con visión territorial, orientadas al abordaje de las problemáticas desde la complejidad de sus múltiples causas e interrelaciones, buscando contribuir con los involucrados, nuevos sentidos, proyectos y formas de convivencia democrática.

Debe tenerse en cuenta que en el ámbito territorial , los espacios y contactos interinstitucionales son ámbitos de negociación de proyectos en los que el territorio cuenta y tienen capacidad de aprovechamiento de oportunidades y mitigación de las amenazas, que, desde el nivel central, no siempre son percibidos[52].

Esto se corresponde con la idea de Adaptabilidad antes mencionada. En este marco se propone resignificar el rol de las Comisiones Departamentales de Educación**,** creadas de acuerdo a lo dispuesto por el Art. 90 de la ley General de Educación[53], así como la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa en el seno del Consejo Directivo Central de la ANEP[54].

La actual diversidad que caracteriza lo contextual y al propio estudiantado, expone que los nuevos desafíos radican en acordar y promover las condiciones necesarias para garantizar instituciones educativas en las que enseñar y aprender convoquen prácticas significativas y relevantes.

---

[52] De Barbieri, M. (2010) Estrategias de descentralización en Uruguay. Proyecto "Gobiernos locales del Cono Sur: desafíos para el fortalecimiento de capacidades socio políticas, institucionales y de gobernabilidad democrática", FLACSO, Montevideo

[53] El ámbito de coordinación territorial surge a partir del concepto de descentralización que se postula en el artículo 89 de la Ley de Educación, que junto a la coordinación de las instituciones involucradas en la educación se señalan como centrales para alcanzar las metas educativas. Aunque este concepto no está claramente definido en la ley, al analizar los objetivos de las Comisiones Coordinadoras Departamentales de la educación, que crea el artículo 90, se entiende que si bien el alcance de los distintos aspectos educativos es nacional, hay algunos aspectos vinculados a la acción departamental que pueden tener un ámbito de coordinación especial y estos básicamente son: inclusión en planes y programas de algunos aspectos vinculados a las necesidades, intereses y problemas locales, la coordinación en la utilización de recursos en el ámbito departamental

[54] Acta N°36, Resolución N°51 de fecha 20 de mayo del 2015.

Esto requiere una serie de esfuerzos particulares en tanto exigen: i) capacidad para proyectar horizontes de acción a mediano y largo plazo; ii) capacidad de gestión, revisión crítica y regulación de la propuesta pedagógica; iii) conducción y equipos docentes con capacidad de diálogo, para democratizar las relaciones sociales y atender la micropolítica institucional cotidiana; iv) procesos de articulación estratégica de la institución educativa con la comunidad y sus organizaciones, fortaleciendo las redes sociales de inserción e inclusión de niños, jóvenes y adolescentes en el sistema educativo formal[55].

Una mirada centrada en el territorio permitirá adecuar las propuestas institucionales, a fin de alcanzar exitosamente el desarrollo de la capacidad suficiente para : i) ampliar la concepción de escolarización vigente y revisar críticamente las naturalizaciones y aspectos cristalizados de la vida escolar; ii) diversificar las formas de estar y aprender en las instituciones educativas, mediante propuestas de enseñanza variadas; iii) garantizar una base común de saberes, como acceso a bienes culturales para todos; iv) sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes, desde el reconocimiento de las situaciones particulares; v) promover el trabajo colectivo de los educadores, entendiendo la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y las trayectorias educativas de los estudiantes y, vi) resignificar el vínculo con el contexto, retomando aquello que habilita el entorno inmediato y mediato y las dinámicas sociales y culturales que aportan miradas complementarias para entender lo educativo.

En el marco de los territorios, se trata de: i) potenciar las capacidades y recursos de los diferentes componentes del sistema educativo, armonizando iniciativas y evitando superposiciones con el propósito de lograr los objetivos propuestos, entre ellos el efectivo acceso de todos a la oferta educativa y la posibilidad de realizar aprendizajes sustantivos ; ii) conjugar en todos los casos, esfuerzos a partir de focos de acción complementarios: el sistema educativo como un todo, sus instituciones y los territorios; iii) construir un entramado[56] enriquecido de relaciones entre los Organismos que componen el sistema ANEP y otras Instituciones y Organismos vinculados directos e indirectamente a la educación, partiendo de una definición y valoración conjunta de problemas en los espacios de decisión política y estableciendo ámbitos de coordinación sistemáticos y permanentes. Todo ello supone sostener y propiciar cada vez más el trabajo intersectorial de manera de avanzar en la comprensión de la complejidad de los procesos educativos.

II.4. **Inclusión**

El cuarto eje orientador se centra en la inclusión en programas educativos de niños y jóvenes comprendidos en el tramo etario de 3 a 17 años.

Según la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), niños y adolescentes son *todos los seres humanos menores de 18 años*, y en ese contexto, cada niño y adolescente debe ser tratado como una individualidad.

---

[55] Proyecto Ciclo de Debate Multiactoral sobre Educación Secundaria (2010) SES- UNICEF.

[56] El concepto de "red", permite profundizar en lo que llamamos la lógica sectorial-vertical y vislumbrar alternativas orientadas a afirmar una lógica territorial-horizontal que impulsa instancias de concertación interinstitucional. "*Las experiencias de trabajo en redes locales apuntan hacia un nuevo paradigma de la intervención pedagógica de gran interés por sus valores de horizontalidad, transversalidad, territorialidad y corresponsabilidad, capaces de abrir la escuela a su entorno y de aportar un notable capital social".* Escuela, educación y territorio. Revista interuniversitaria de pedagogía social nº 15(2008)p.137

La Convención representa

> "un punto de inflexión en el proceso cultural, social e ideológico de ampliación de la esfera de la protección de la dignidad humana (…) y, el denominador común de todas sus acciones es el reconocimiento de su calidad como sujetos de derecho, vinculando íntimamente el concepto de ciudadanía democrática, al goce efectivo de todos y cada uno de los derechos humanos".[57]

A nadie escapa que la protección de sus derechos es una tarea conjunta entre el gobierno, la familia, la comunidad, las organizaciones y la sociedad civil, porque la CDN amplía el ejercicio de la ciudadanía a la infancia y a la adolescencia al considerar a los más jóvenes como sujetos de derecho, con una autonomía personal social y jurídica progresiva, sin ser objeto de distinción por ningún motivo: sexo, raza, color , idioma, religión, opinión política, nacionalidad, posición económica, impedimentos físicos o de edad.

Por ello, cuando se hace referencia a la vulnerabilidad y exclusión de los más jóvenes, también se referencia en parte, la falta de capacidad para atender y satisfacer los derechos humanos que les corresponden y, entre ellos, como ya se dijo, la educación es un derecho fundamental ya que es a partir del acceso a ella, que se pueden conocer, comprender y defender los derechos de todos.
Gracias a ella, nos desarrollamos como personas y contribuimos al desarrollo de la sociedad y, como expresa Fernando Savater[58], su carácter humanizador implica que tiene un valor en sí misma y que no es únicamente una herramienta para el crecimiento económico o social.

Ante el horizonte de sus derechos, se trata de repensar el de la igualdad de oportunidades y el de inserción, como ejes sobre los que reconstruir el tejido social, en los que el derecho a la igualdad sea el operador que regule la diversidad y no a la inversa.

Propender a la inclusión progresiva de todos los comprendidos en el tramo etario de 3 a 17 años, en programas educativos, no solo representa un desafío para la ANEP en el proceso de escolarización, instala también la necesidad de iniciar el despliegue de un trabajo educativo y social, coordinado y acertado considerando las condiciones de educabilidad de aquellos que aún se encuentran fuera del sistema educativo formal.

Parrilla (2002), plantea que la inclusión educativa no es un estado, sino un proceso. Por ello expresa:

> "(…) la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículo de las comunidades y las escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y las culturas normales"[59]

[57] Faroppa Fontana. (2003) "Democracia y derechos humanos de la niñez y la adolescencia", en Educación, derechos y participación. Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay, UNICEF, 2003, pp. 31-33
[58] Savater, F., (2006). "Fabricar humanidad." en Los Sentidos de la Educación. Revista PRELAC Nº 2, julio de 2005, págs. 26-30. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
[59] Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327, p. 18

En este contexto, la idea de participación es clave en el proceso de inclusión. Participar de los beneficios educativos, en términos que garanticen y respeten este derecho, no refiere únicamente al hecho de estar o permanecer en instituciones educativas, sino además a participar de forma activa en el aprendizaje.

El término "inclusión educativa" tiene aún un carácter polisémico. Mancebo (2010)[60] expone que la última Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra en el año 2008, mostró que en el término "inclusión educativa" conviven diversas concepciones: para algunos, remite –como en el pasado- a la incorporación en la educación común de alumnos con necesidades educativas especiales (discapacitados); para otros, supone llevar a la práctica los objetivos de "Educación para Todos"; finalmente, hay quienes usan "inclusión" en referencia a los grupos vulnerables a la exclusión. De hecho, los documentos presentados en la referida Conferencia revelan diferencias en el uso del vocablo según regiones: mientras en Europa, alude fundamentalmente a la educación dirigida a los inmigrantes, adultos y discapacitados; en América Latina, se asocia a la educación en contextos de vulnerabilidad social.

Atendiendo el propósito de incluir nuestra minoridad en el marco de programas educativos, el paradigma de inclusión educativa[61] exige relativizar el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción.

> "Las situaciones educativas que se producen en (las instituciones) deben construir educabilidad, concebida como una propiedad de las situaciones educativas capaces de producir desarrollo según las características singulares de los sujetos. (…) ello implica buscar caminos diferentes, incluir una institucionalidad que cambie, buscar en el aula, en (la institución) y en la comunidad formas cada vez más creativas de construir aprendizajes que se acerquen a la cultura de los (estudiantes), generar nuevas formas de enseñanza que se adecuen a las nuevas modalidades de aprendizaje, a las necesidades (particulares) y a las posibilidades de los docentes"[62].

Si se coloca la mirada en la educación como derecho universal, será necesario avanzar para dar garantías de acceso a los niveles educativos que en nuestro país se establecen como obligatorios, poblaciones con requerimientos educativos específicos (capacidades diferentes) o a poblaciones minoritarias, para su no discriminación[63].

---

[60]Mancebo (2010) *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

[61] *La conceptualización de inclusión supera la idea de que es una nueva meta o un nuevo proceso; debe entenderse como la base de un nuevo paradigma en construcción y en este sentido la unidad de cambio ya no es el alumno ni el aula ni la escuela, sino el sistema educativo como tal* Aguerrondo (2007) Exclusión - Inclusión. Bs Aires. Universidad de San Andrés.

[62]CES (2013) Propuesta de ajuste curricular Ciclo Básico 2014 Documento Preliminar

[63] El artículo 8 de la Ley 18,437, consagra el derecho de todos los sujetos a la diversidad e inclusión educativa con vistas a una efectiva integración social. Se entiende a la diversidad desde múltiples ángulos: el de la identidad cultural, el de la vulnerabilidad social, el de las capacidades de aprendizaje. Asimismo, el artículo 18 garantiza el derecho a la igualdad de oportunidades o equidad dentro de la educación pública estatal para todas las personas y sectores "en especial situación de vulnerabilidad" cultural, económica o social, con el fin de transformar "los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual". También se establece la obligación del Estado en lo referente al acceso a las TIC.

II.5. **Educación de calidad**

El concepto de Educación de calidad se presenta asociado al de Aceptabilidad en materia educativa, como quinto eje orientador

> "La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes"[64]

Sabemos que no se trata únicamente de cristalizar en Programas de estudio e indicaciones metodológicas los mejores contenidos o expresiones discursivas. El interés por la calidad de la educación ha sido continuo a partir de los procesos de institucionalización de la educación pública y constituye uno de los referentes centrales en las discusiones sobre educación
Entendido como discurso aceptado por la sociedad, la calidad de la educación refiere los significados que sobre el concepto de calidad se revelan en el sentido común.

> "En tanto propósito explícito, la calidad de la educación convoca a los diferentes actores sociales en sus preocupaciones y compromisos para con la educación, a la vez que, como discurso político y pedagógico, ha dado lugar a nuevas formas de concebir la institucionalidad educativa y a la resignificación de las subjetividades que convergen en los diferentes escenarios de dicha institucionalidad"[65].

Es importante reconocer que el discurso de la calidad y de las prácticas que desde él son desarrolladas permea las instituciones educativas y se despliega más allá de sus fronteras, y en su relación con la educación, el concepto no ha revestido siempre los mismos significados.

Desde la perspectiva de la educación de calidad se tiene claridad respecto a que ella remite a consideraciones éticas a propósito de los fines de la educación y de la correspondencia que se establece entre estos y los medios para lograrlos.

Responde a necesidades de un contexto específico que no puede descuidar las demandas de la sociedad y los intereses de los estudiantes puesto que es a partir de unas y otros que se articula con las prácticas educativas, se relacionan con la teoría pedagógica y adquiere significado para los distintos actores involucrados en posibilitarla. Una educación de calidad comienza con el reconocimiento de que cualquier propuesta que pretenda promover la construcción responsable de una democracia participativa y, por ende inclusiva, en la escuela tiene que ser, ella misma, el resultado de una acción en la que los distintos actores desplieguen sus intereses, plasmen sus expectativas, comprometan sus esfuerzos y establezcan los alcances de sus compromisos y responsabilidades.

En la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, celebrada en Ginebra[66] se adoptan cuatro criterios particularmente importantes y directamente vinculados con la calidad: i) igualdad de género (se debe tomar en cuenta las dimensiones de género en todos los aspectos de selección, organización, y exposición a experiencias de aprendizaje relevantes y significativas para los

[64] Artículo 13 del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
[65] REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N. º 51 (2009), pp. 161-181
[66] "Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones. 2004

estudiantes); ii) inclusión social (el desafío de asegurar una educación de calidad para todos no se presenta solamente en términos de garantía de acceso, sino también en términos de participación regular, retención, duración de los estudios y logros académicos. La exclusión de grupos vulnerables requiere por otra parte, un abordaje holístico que considere los factores culturales, sociales y económicos que caracterizan el entorno de los alumnos); iii) competencias y habilidades para la vida (se debe preparar a los niños y a los jóvenes para la vida, y no para el éxito en la escuela). Los profundos cambios socioculturales y económicos han creado la necesidad de un aprendizaje que vaya más allá de la adquisición de conocimientos, incluyendo a esos conocimientos en un marco más amplio[67]); iv) papel clave de los docentes (mejorar la calidad de los procesos educativos, exige docentes competentes[68] en suficiente cantidad).

Por otra parte si bien pensar en una educación de calidad no se circunscribe exclusivamente a conocer los logros cognitivos de los estudiantes, estos constituyen insumos importantes a la hora de la toma de decisiones en función de criterios informados.

La definición de expectativas de logro[69] asociados a tramos y niveles educativos contribuye a asegurar la calidad y la equidad en la educación. En este contexto, determinar perfiles de logro permitirá explicitar el énfasis que deberán tener los diferentes aprendizajes presentes en los currículos al término de los distintos ciclos educativos, compatibilizando el desarrollo de políticas o programas específicos que busquen contextualizar la educación que se brinda a través de la diversidad de propuestas, fortaleciendo las instituciones educativas con objetivos universalistas que deben orientar la provisión de un ciclo de carácter obligatorio. Y todo ello sin olvidar que los cambios culturales han incrementado la diversidad de actores y factores que conforman la trama social. Quizá sea esta trama enriquecida la que pueda encontrar las mejores respuestas para formar a los jóvenes como "ciudadanos plenos" y "trabajadores responsables", acompañando la construcción de sus subjetividades con la posibilidad de sentirse convocados y disfrutar de experiencias de apropiación y producción de conocimientos que los prepare para el ejercicio efectivo de sus derechos y los enriquezca en sus posibilidades de construir opciones de futuro[70].

[67] *Los cuatro pilares de la educación (*aprender a aprender, a hacer, a ser y a vivir juntos), *recogen el objetivo general de la enseñanza de las competencias para la vida, la que debería permitir que los niños y jóvenes accedan a los instrumentos necesarios para transformar a las sociedades y contribuir a la realización de una "mundialización con carácter humano". Este enfoque educativo debería permitir la aplicación por los individuos, sea independientemente, sea en relación con los demás, de todas las formas de conocimientos adquiridos, de manera que ellos puedan considerarse protagonistas de sus propios destinos y del destino de la sociedad en la cual evolucionan*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (conocida como la Comisión Delors)

[68] De "transmisor de saberes", el docente está llamado a volverse cada vez más un "mediador de la construcción del conocimiento". Una mejor consideración de las necesidades educativas de los niños y de los jóvenes implica en particular un cambio de modelo colocando al aprendizaje, en lugar del acto de enseñar, en el centro del proceso educativo.

[69] "Forma de expresar los requerimientos básicos de aprendizaje que plantea un diseño curricular y a los que deberían acceder todos los alumnos al culminar una etapa o ciclo formativo como modo de garantizar la igualdad de oportunidades ante el conocimiento en una sociedad democrática." (Consejo de Educación Inicial y Primaria, Documento base de análisis curricular, 2015, pág. 7)

[70] UNESCO (2007) Educación de calidad para todos.

Asimismo y progresivamente, es imprescindible continuar avanzando en la implementación del sistema de evaluación formativa[71] que brinda herramientas permitiendo la reflexión en torno a los procesos de aprendizaje y a las prácticas de enseñanza.

El carácter formativo de la Evaluación en Línea, (iniciada en el año 2013) permite a los docentes y directores de los centros educativos tener, de primera mano, el grado de apropiación de conocimientos de los estudiantes, generando al mismo tiempo un escenario propicio para planificar futuras estrategias pedagógicas.

Instala a nivel nacional un referente conceptual común en relación a contenidos curriculares y competencias o capacidades fundamentales a desarrollar en los estudiantes según su grado de avance en la escolaridad formal y devuelve de manera inmediata, o "en tiempo real", los resultados de las diferentes pruebas que se aplican.

Las decisiones iniciales resultan sustanciales en toda evaluación, necesitando el establecimiento de acuerdos básicos entre los diferentes actores. Este proceso de definiciones en torno a qué se evaluará, con qué actividades, en qué marco de referencia, a quiénes, y con qué fines, deberá ser profundamente coordinado ya que incidirá directamente en las potencialidades y limitaciones de todos los instrumentos que de futuro sean elaborados. Como ha expresado Ravela[72], se trata de una "construcción conceptual de la realidad" que se desea conocer o evaluar. Y, en términos técnicos, esta construcción suele denominarse "referente conceptual de la evaluación".

II.6. **Participación**

La ley de educación 18.437 prevé dentro de los principios que deben regir la educación, el de participación.

En el artículo 9 del capítulo II se expresa:

> "La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas".

La educación es uno de los espacios privilegiados para incentivar la participación de modo de lograr el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. No puede ser considerada como un mero instrumento, ya que tiene valor en sí misma, para avanzar y profundizar la democracia.

La habilitación e incentivo de espacios para que los jóvenes sean constructores de su desarrollo educativo ha mostrado en años precedentes la pertinencia de esta estrategia. Tres ejemplos son: i) la realización de Congresos Estudiantiles para abordar temas del Ciclo Básico y del Bachillerato que han jalonado un valioso proceso de participación asegurado por la continuidad de las Mesas Permanentes, ii) la puesta en marcha de los Consejos de Participación en donde se encuentran diversos órdenes para

[71] Normalmente se utiliza el término "evaluación formativa" para designar a las evaluaciones cuyo propósito principal es servir de base para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado
[72] Ravela, P (2006) Para comprender las evaluaciones educativas .Fichas Didácticas .PREAL

analizar el funcionamiento de la Institución, lo cual posibilita considerar el centro educativo como un espacio de interacción con la comunidad en que se encuentra inserto; iii) la realización de encuentros del Parlamento Juvenil del Mercosur como valiosa experiencia de intercambio y de comprensión de la realidad latinoamericana.

Por otra parte, lograr que los docentes sean protagonistas y colaboren en la construcción de las políticas educativas, no limitándose al plano ejecutor, constituirá un cimiento básico y señal inequívoca de las transformaciones que necesita la ANEP para reconstruirse y fortalecerse dentro de este eje orientador.

Al mismo tiempo se considerará que los planteos y propuestas de los estudiantes sean efectivamente escuchados y tenidos en cuenta; esto permitirá consolidar la construcción de ciudadanía y una historia colectiva vital para desarrollar su pertenencia a la Educación Pública y a la sociedad en que viven.

Como expresa Rosa María Torres[73],

> "la participación, para convertirse en instrumento de desarrollo y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando, pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global. Esto implica el estudio, la definición y puesta en marcha de estrategias de participación social imbricada dentro de la propia política educativa, y ella misma acordada participativamente, a fin de delimitar con claridad roles y responsabilidades de cada uno de los actores y asegurar las condiciones y los mecanismos para hacer efectiva dicha participación".

En consecuencia es fundamental para la ANEP en este período de gobierno, que la participación de los sujetos de la educación implique considerar las instituciones educativas como espacios de interacción e integración de la sociedad y de aprendizaje de convivencia social y cívica de niños, jóvenes y adultos.

Las instituciones representan un espacio social y político, tensionado por la pluralidad y lo heterogéneo. En este escenario, la educación desempeña un papel fundamental como garante de continuidad de nuestra sociedad, transmisora de capital cultural, de valores y normas. El aprendizaje democrático de la confrontación en el respeto por el otro, constituye un pilar básico de la participación y la convivencia. En este sentido, el Proyecto Convivencia, desarrollado en los últimos años parte de la idea eje de construir participación a partir del joven y no para el joven, lo cual no es más que reconocerlo plenamente como sujeto de derecho y como protagonista de su mundo, con capacidad para formular propuestas y llevarlas adelante. El camino propuesto es crear una verdadera participación que pueda utilizar canales normativos e institucionales existentes, desarrollando una participación valiosa, alentando a pensar la problemática educativa y el conflicto desde la oportunidad y la capacidad del estudiante para construirse, estimulando su afectividad, autorregulación, auto expresión, autonomía, convicción, autoestima y

[73] Torres,R.(2001) Participación ciudadana y educación. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral. Punta del Este, Uruguay

motivación. Reconstruir los puentes entre el sistema educativo formal y la sociedad toda, logrando un genuino diálogo intergeneracional.

> "El sistema educativo debe reconocer que en sus instituciones se produce el encuentro de las nuevas y viejas generaciones, que se relacionan, interactúan y conviven cotidianamente. Esta simultaneidad produce una nueva tensión; son las instituciones educativas los escenarios donde las dos generaciones interactúan y conviven en forma intensa y cotidiana[74]".

[74] Grupo de Trabajo EMB. (2014). Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la E.M.B. op. cit. Cap. II

CAPÍTULO 3

LINEAMIENTOS Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA ANEP

Administración Nacional de Educación Pública

CAPÍTULO 3: LINEAMIENTOS Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA ANEP

0. Introducción 147
I. Lineamientos Estratégicos y Objetivos Estratégicos 147

CAPÍTULO 3: LINEAMIENTOS Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA ANEP

0. Introducción

En este capítulo se presentan los lineamientos estratégicos (LE) y los objetivos estratégicos en el desarrollo de las políticas educativas. Los primeros son entendidos como postulados fundamentales que plasman los principales aspectos de una organización, de acuerdo con las prácticas generalmente establecidas. Su definición se realiza durante el proceso formal de planificación estratégica. Los segundos constituyen metas y estrategias planteadas por una organización para modificar la situación actual, a través de acciones que permitan alcanzar el objetivo planteado. Son expresiones cualitativas de ciertos propósitos, claros y precisos, que se pretender obtener por parte de los Consejos involucrados.

A continuación, se presentan los Lineamientos y Objetivos Estratégicos que la ANEP ha definido como marco para el desarrollo de sus Políticas.

I. Lineamientos Estratégicos y Objetivos Estratégicos

LE 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de la ANEP

OE 1.1: Fortalecer los procesos de gestión mediante la creación o readecuación de la estructura de los procesos informáticos para la mejora de los procedimientos administrativos.

OE 1.2: Readecuar la estructura organizacional acorde a los cometidos del ente.

OE 1.3: Profundizar la gestión desconcentrada enfocándose en una creciente regionalización de las estructuras, los procesos y toma de decisiones.

OE 1.4: Fortalecer los vínculos interinstitucionales con otros organismos del Estado y otras organizaciones.

OE 1.5: Implementar una política comunicacional de ANEP hacia la sociedad.

OE 1.6: Implementar un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional.

OE 1.7: Asegurar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos.

OE 1.8: Impulsar una política de relacionamiento internacional.

LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida

OE 2.1: Contribuir a la universalización del acceso a la educación de los niños de tres años.

OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades.

OE 2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS).

OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida.

LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad

OE 3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular.

OE 3.2: Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades en todo el trayecto educativo obligatorio.

OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes.

OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.

OE 3.5: Especificar los logros de aprendizaje para el perfil de egreso de los diferentes niveles.

OE 3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes. Especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias.

OE 3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.

OE 3.8: Diseñar y mejorar la articulación de las transiciones entre los diferentes Ciclos y niveles Educativos.

LE 4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente

OE 4.1: Fortalecer la formación inicial de grado de docentes.

OE 4.2: Estimular la titulación docente.

OE 4.3: Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes.

OE 4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes.

OE 4.5: Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los docentes.

OE 4.6: Profundizar la mejora salarial como parte de las políticas educativas.

OE 4.7: Reestructurar la carrera funcional de ANEP.

OE 4.8: Consolidar una política de realización de concursos que permita el reconocimiento de la actuación y la formación.

LE 5: Fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico-administrativa y de servicio

OE 5.1: Incrementar instancias de formación en servicio a los funcionarios del ente.

OE 5.2: Consolidar una política de realización de concursos que permita el reconocimiento del desempeño y formación.

OE 5.3: Reestructurar la carrera funcional de ANEP.

OE 5.4: Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los funcionarios de gestión.

LE 6: Profundizar la educación profesional y tecnológica, y sus vínculos con el mundo del trabajo.

OE 6.1: Aportar al desarrollo del país con perfiles preparados para intervenir en las diferentes fases de los complejos productivos nacionales, potenciando la generación de una oferta educativa en áreas definidas como prioritarias a nivel país.

OE 6.2: Generar modalidades de implementación de la oferta de educación tecnológica que facilite su disponibilidad y accesibilidad en todo el territorio nacional.

OE 6.3: Incrementar y fortalecer la oferta técnica-tecnológica de nivel terciario no universitario en consonancia con la estrategia nacional de desarrollo productivo, innovación y desarrollo social y en articulación con la oferta universitaria nacional y de la región, en pos de posibilitar trayectorias de formación de mayor nivel tecnológico.

OE 6.4: Aportar a la formación, capacitación, reconocimiento y certificación de trabajadores y trabajadoras con el fin de incrementar sus niveles de calificación y posibilitar su educación permanente en el marco del Sistema Nacional de Formación Profesional.

OE 6.5: Fortalecer el vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo con el fin de generar nuevas estructuras y estrategias que permitan la interacción de las trayectorias educativas y laborales en pos de la optimización del desarrollo de las personas, a nivel regional, nacional y local.

OE 6.6: Generar y sistematizar información relevante en articulación con los distintos actores y organizaciones, para responder y anticipar a los requerimientos de la sociedad.

En síntesis, cada Consejo planteará sus objetivos dentro de estos lineamientos y expondrá de forma detallada cuáles son las acciones que pretende llevar a cabo para su consecución.

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL QUIQUENIO

Administración Nacional de Educación Pública

CAPÍTULO 4: POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL QUINQUENIO

I. Políticas educativas para la Educación Inicial y Primaria 157
I.1 **Principios rectores para la Educación Inicial (Programa 002) y Primaria (Programa 003)**
I.1.1. Calidad
I.1.2. Integralidad
I.1.3. Inclusión
I.1.4. Participación
I.2. Políticas educativas para Educación Inicial (Programa 002) 161
I.2.1. Política educativa: Contribución a la expansión de Educación Inicial
I.2.2. Política educativa: Extensión del tiempo pedagógico
I.2.3. Política educativa: Fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación permanente de los docentes
I.3. Políticas educativas para Educación Primaria (Programa 003) 166
I.3.1. Política educativa: Extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades
I.3.2. Política educativa: Desarrollo de políticas de mejoramiento curricular
I.3.3. Política educativa: Fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación permanente de los docentes
I.3.4. Política educativa: Adecuación de los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo a la diversidad de su población estudiantil
II. Políticas educativas para la Educación Media Básica (Programa 004) 175
II.1. Introducción
II.2. Universalización de la Educación Media Básica
II.2.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria
II.2.1.1. Mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Secundaria
II.2.2. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional
II.2.2.1. Universalización de la Educación Media Básica
II.3. Trayectorias educativas continuas y completas
II.3.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria
II.3.1.1.Fortalecimiento de los itinerarios escolares de los estudiantes de primer año
II.4. Ampliación del tiempo escolar
II.4.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria
II.4.2. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional
II.5. Fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida
II.5.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria
II.5.1.1. Extensión de la oferta educativa con énfasis en estudiantes extraedad
II.5.2. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional
II.6. Fortalecimiento y extensión de la formación de los docentes y su desarrollo profesional
II.6.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria
Desarrollo profesional docente centrado en la institución educativa y vinculada a la carrera docente
II.6.2. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional
Fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación de los docentes y su desarrollo profesional
II.7. Desarrollo de la evaluación y la investigación educativa.
II.7.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria
II.7.1.1. Evaluación de planes, proyectos, programas y principales líneas de innovación de ciclo básico
II.7.2. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional

Desarrollo de la Investigación
III. Políticas educativas para la Educación Media Superior (Programa 005) 212
III.1. Introducción
III.2. Promoción del ingreso, permanencia y aumento del egreso dela Educación Media Superior
III.2.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria: Mejoramiento de los aprendizajes en centros educativos de bachillerato
III.2.1.1. Mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Secundaria
Política de retención y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes
III.2.1.2. Consolidación del Espacio de Educación y TIC
III.2.1.3 Consultoría en línea para exámenes de Bachillerato
III.2.2. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional: Fortalecimiento del ingreso, permanencia y egreso de la Educación Media Superior
III.3. Trayectorias educativas continuas y completas
III.3.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria: Acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes de primer año de Bachillerato
III.3.2. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional
III.4. Ampliación del tiempo escolar
III.5. Fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida
III.5.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria: Programas de Exploración Pedagógica
III.5.2. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional
III.6. Fortalecimiento y extensión de la formación de los docentes y su desarrollo profesional
III.6.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria
III.6.2. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional
III.7. Desarrollo de la evaluación y la investigación.
III.7.1. Evaluación de planes, proyectos, programas y principales líneas de innovación de bachillerato
III.7.2. Investigación de las prácticas pedagógicas de aula y su vinculación con las diferentes modalidades de aprendizaje de los estudiantes
III.7.2.1. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional
Desarrollo de la Investigación
III.8. Fortalecimiento del vínculo educación-trabajo.
III.8.1. Unidad ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional
IV. Políticas educativas para la Educación Terciaria (Programa 006) 243
IV.1. Fortalecimiento de la Educación Superior Terciara Técnica Profesional y Tecnológica.
IV.2. Fortalecimiento del vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo.
IV.3. Fortalecimiento de la educación a lo largo d de toda la vida.
V. Políticas educativas para la Formación en Educación (Programa 007) 248
V.1. Introducción
V.2. Plan Estratégico 2015 – 2019
V.2.1. Principales objetivos de política educativa para el período
V.2.2. Relación con políticas educativas de ANEP
V.2.2.1. Políticas de enlace o políticas de interfaz entre los diferentes niveles e instituciones educativas
V.2.2.2. Políticas transversales que recogen los lineamientos establecidos la Ley 18 437
V.3. Programas Presupuestales: Programa 007
V.3.1. Formación inicial
V.3.1.1. Mejorar en número y calidad de los profesionales titulados
V.3.1.2. Modificar el Plan de Estudios a partir de la evaluación del anterior y con una visión universitaria.

V.3.1.3. Establecer una nueva estructura docente a base de cargos y grados académicos, renovables según una evaluación integral
V.3.2. Formación permanente, posgrados e investigación
V.3.2.1. Desarrollar la investigación educativa en forma integrada a las funciones de enseñanza y extensión
V.3.2.2. Desarrollar una política de posgrados y formación permanente.

CAPÍTULO 4: POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL QUINQUENIO

I. Políticas educativas para la Educación Inicial y Primaria

I.1. Principios rectores para la Educación Inicial (Programa 002) y Primaria (Programa 003)

El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) como Unidad ejecutora, tendrá a su cargo el desarrollo de los Programas 002 y 003. A continuación, se presentan los Principios Rectores que impregnarán todas las propuestas, en el contexto que implica la educación básica para el siglo XXI.

I.1.1. **Calidad**

En primer lugar, el concepto de calidad educativa es muy potente y requiere de una visión multidimensional. En el contexto actual, el desafío que se asume es pensar cómo dar mejor educación para toda la población. Aguerrondo, I. (2002) profundiza sobre este concepto diferenciando dos dimensiones: la que hace a la definición político-técnica – qué es "mejor educación" o cómo se define "educación de calidad" –, y otra dimensión que hace a la gestión y administración relacionada con la cobertura[75].

En función de esta definición, tres elementos fundamentales hacen a la calidad educativa: cobertura, aprendizajes y equidad. O dicho de otra manera: llegar a todos y llegar mejor para conseguir mejores aprendizajes que contribuyan a la equidad.

Tradicionalmente, la calidad de la educación ha sido un asunto interno, responsabilidad de las autoridades educativas gubernamentales e institucionales. Sin embargo, hoy la calidad educativa ya no es un asunto exclusivo de las autoridades y los profesionales de la educación sino que existe un interés social en que la educación revista niveles de calidad. Sabido es que estos niveles de calidad varían mucho aun dentro de un mismo sistema educativo. La disparidad de la calidad educativa a menudo refleja otras disparidades que muchos consideran vinculadas directamente a la satisfacción de los derechos humanos.

Este principio se verá reflejado en todas las políticas que se impulsarán desde el CEIP. Por ejemplo, será necesario asegurar la cobertura, de acuerdo al marco legal vigente, que indica la obligatoriedad a partir de cuatro años. Sin embargo, en este período se contribuirá a la inclusión de los niños a partir de los 36 meses.

La ampliación de la cobertura escolar perdería gran parte de su sentido si no permitiera un real acceso a los conocimientos y habilidades fundamentales. Teniendo en cuenta esta afirmación otra de las políticas que se impulsará desde el CEIP, refiere al mejoramiento curricular. Esto implica, entre otras acciones, la revisión del currículo y la explicitación de perfiles de logro para 3º y 6º grado.

Por último, la equidad que promueve la calidad, se verá reflejada en las políticas que hacen foco en brindar oportunidades a los sectores más vulnerables. Ejemplo de este punto es la extensión del tiempo

[75] Aguerrondo I. y Xifra S. (2002) La escuela del futuro I, Cómo piensan las escuelas que innovan, Buenos Aires, Papers Editores.

pedagógico que en el caso de las escuelas de Tiempo Completo, atienden principalmente a los quintiles 1 y 2 de la sociedad. Dicho de otro modo, la extensión del tiempo pedagógico es un potente instrumento que le permite a la educación pública garantizar aprendizajes de calidad para todos los niños del país; una educación integral y de calidad tiene que ser equitativa, es decir que niños de diferentes contextos accedan a aprendizajes similares y esto exige que el tiempo completo se extienda.

I.1.2. **Integralidad**

Otro de los principios rectores del CEIP es la integralidad, entendida en función de un currículo amplio, un énfasis en la educación en valores y en la pertinencia de las propuestas.

El principio de Integralidad responde a una concepción humanista de la educación. Se plantea como idea relevante para formar al pueblo a través de una educación estética y emancipadora. Ya a principios del siglo XX, Pedro Figari, propuso - desde la concepción de hombre como sujeto de derecho y con derechos en el marco de una sociedad democrática - una educación integral en sentido amplio incluyendo una formación intelectual acompañada de una formación manual. Este punto es lo que actualmente se visualiza como una concepción amplia del currículo, una concepción humanista de la educación que considera al alumno como el punto central sobre el cual deben confluir todos los esfuerzos que se tiendan a realizar para lograr el desarrollo de su creatividad, su autorrealización, con capacidad para reflexionar ante los momentos que se le presenten, con iniciativa propia; siempre tomando en cuenta inicialmente su auto capacidad de regulación y de acomodo a su esfera social-ambiental-cultural-educativa.

Para que un proceso sea realmente educativo no basta con cultivar saberes, incrementar el bagaje cultural y la preparación técnica de la persona, sino que es necesario integrar también actitudes y valores como ya se expresó.

En la política referida al mejoramiento curricular, esta visión de currículo amplio e impregnado de valores y actitudes, materializa este principio rector. Entonces la integralidad se vehiculiza a través de la educación física, las segundas lenguas y la educación artística.

La educación física en el CEIP constituye un área de conocimiento más, que fue sumándose a un currículo amplio, para contribuir a la formación integral del alumno. Es una disciplina que juega un rol preponderante en la socialización y trasmisión de saberes esenciales, que permiten la inclusión y la equidad, de todos los sujetos que la reciben, en la cultura de un país. Además tiene la virtud de “atrapar” a los niños, acompañándolos, junto con otras áreas, durante todo el ciclo escolar para que completen su desarrollo armónico e integral, brindándoles las herramientas y opciones necesarias para continuar en la enseñanza media y en la vida, por la senda de la actividad física y el deporte, evitando en muchas ocasiones la deserción educativa.

La educación artística, parte de la premisa de que el arte es una forma de conocimiento tan preciada para los humanos como otras y que a través de sus manifestaciones, las personas expresan aspectos esenciales. En ese camino el CEIP crea la Inspección Nacional de Educación Artística, con el fin de impulsar la enseñanza del Conocimiento Artístico como derecho inalienable que estimule y contribuya al desarrollo integral del niño y que garantice aprendizajes de calidad, a través de propuestas que atiendan el proceso singular del alumno habilitando la diversidad de oportunidades, el descubrimiento de potencialidades en pro del desarrollo de capacidades y habilidades individuales y colectivas.

I.1.3. **Inclusión**

Según la UNESCO la inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluya a todos los niños del rango de edad apropiado y bajo la convicción de que es responsabilidad del sistema educar a todos los niños.

En ese sentido, el principio de inclusión, se concreta a través de una escuela democrática, una escuela para todos y con todos. Asimismo, es preciso concebir esta escuela en donde la enseñanza sea más personalizada. Esto se basa en la idea de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos – y los programas educativos -, los que estén diseñados para atender esta diversidad. Para concretar este punto, es ineludible una intervención docente ajustada y adecuada a estas necesidades que pueden referirse a aspectos de vulnerabilidad tanto social, como relacionadas con situaciones de discapacidad. En este último sentido la educación inclusiva concibe a todos los niños y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas regulares con un soporte apropiado.

Las políticas educativas del CEIP apuntan a este principio en todas sus dimensiones. En lo que refiere a la inclusión social, programas como APRENDER brindan una atención prioritaria y enfocada que apuesta a la inclusión. En el caso de la inclusión de personas con discapacidad tiene como ejemplo de política, la Red Mandela.

La Red Mandela es una forma de sistematizar experiencias de escuelas inclusivas. El objetivo es poder sistematizar las distintas experiencias que se vienen desarrollando desde hace tiempo en escuelas y jardines en torno a este tema. La idea de la Red es, básicamente, integrar las escuelas que trabajan en inclusión para que exista un intercambio más fluido de experiencias y conocimientos para adecuar, adaptar y desarrollar estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los alumnos incluidos, institucionalizando las formas de inclusión de estos niños, brindándoles a los maestros herramientas para construir, desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva, una escuela para todos y con todos.

I.1.4. **Participación**

Una visión amplia de la "participación ciudadana en educación" implica aceptar que la educación no se limita a la educación escolar, ni los aprendizajes necesarios -para la vida, para el trabajo, para la participación, para la ciudadanía plena- pueden limitarse a un período determinado de la vida de una persona. El aprendizaje se inicia con el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida. Comienza en el hogar, antecede y excede a la institución escolar, abarcando un amplio conjunto de instituciones, modalidades, relaciones y prácticas. Por esto, es imprescindible pensar en el protagonismo de las familias en la educación. Promover el compromiso de las familias, influiría en un mayor compromiso de los alumnos. Si los alumnos se sienten protagonistas y participan en las decisiones de su centro educativo a través de mecanismos de participación, también se sentirán corresponsables del proceso, manifestando mayor entusiasmo en las escuelas.

Es ineludible que además del compromiso de las familias y de los alumnos, se profundicen líneas de política que promuevan el compromiso docente.

Una de las políticas que contribuye a generar compromiso docente es la que refiere a la promoción del desarrollo profesional. Esto supone diseñar un sistema de incentivos y reconocimientos que alienten el ejercicio docente, que consideren la formación permanente a través del Instituto de Formación en Servicio, los concursos y las jornadas de reflexión de cada centro como oportunidades de desarrollo profesional.

I.2. Políticas educativas para Educación Inicial (Programa 002)

I.2.1. Política educativa: Contribución a la expansión de Educación Inicial

En función de esta política, el CEIP impulsa la expansión de la Educación Inicial, teniendo en cuenta dos aspectos. Por una lado, *la consolidación de la universalidad en Nivel 4* y, por otro lado, la *ampliación de la cobertura de Nivel 3.*

La universalidad de la Educación en Inicial, y en particular la incorporación del nivel 3 años, desde una perspectiva de derechos, permite desarrollar una educación que asegure el pleno desarrollo de las potencialidades infantiles, desde lo establecido por Ley de Educación 18.437 (artículos 22 y 24). Desde el punto de vista pedagógico, una temprana inserción de los niños en centros educativos diseñados para su atención promueve el desarrollo integral con fuerte impacto en la escolaridad posterior. A la vez, se atiende a las necesidades sociales de las familias posibilitando la incorporación de las mujeres al mercado laboral, contribuyendo a la ruptura de los círculos de pobreza.

Subrayamos la importancia de la Integralidad como uno de los principios rectores del CEIP, que se adquiere a través de un currículo amplio que considere al niño en el centro del proceso. Este proceso de potenciamiento de las capacidades, las estructuras y las dotaciones con las que cuentan las niñas y los niños, se lleva a cabo a partir de las experiencias que disponen el medio y los adultos con quienes entran en interacción.

Todo este esfuerzo responde a mandatos éticos basados en investigaciones en las que se evidencia el acortamiento de la brecha social asociado al ingreso temprano al Nivel Inicial.

En primer lugar, las investigaciones han mostrado que la asistencia al Nivel Inicial afecta significativamente y de forma positiva en el rendimiento académico de los alumnos, la educación infantil tiene efectivamente un carácter formativo y no meramente asistencial. En los informes de SERCE (2006) y TERCE (2013), queda evidenciado que los niños que asistieron a Inicial, obtienen sistemáticamente mejores resultados. A nivel regional, el número de años de asistencia al Nivel Inicial incide positivamente en el aprendizaje de todas las áreas y grados evaluados. Por lo tanto, esta política educativa apunta a los desafíos explicitados en el Estado de situación y fomentará la calidad de educación en los grados sucesivos.

En segundo lugar, la focalización de las políticas de cobertura en Inicial a sectores más vulnerables de la población, promueve una mayor igualdad de oportunidades dentro de la sociedad. Esto permite promover el aprendizaje y fortalecer las oportunidades educativas en el largo plazo dando respuesta al tercer desafío planteado en el primer capítulo referido a la inequidad según origen social de los alumnos.

En tercer lugar, la calidad de la educación Inicial, para que en ella se ponga énfasis en objetivos educacionales tales como el desarrollo del lenguaje y socioemocional de los pequeños, también es apoyada por iniciativas como la Evaluación Infantil Temprana.

En cuarto lugar, se debe promover la asistencia al nivel Inicial entre las familias pertenecientes a sectores más vulnerables ya que podrían restarle importancia y no enviar a sus hijos o permitirles que falten con frecuencia. (SERCE, 2006). Este último punto también se asocia con Programas como Cero Falta que

impulsan la asistencia en todos los grados de Educación Inicial y Primaria promoviendo mayor tiempo real – tiempo pedagógico – de los niños en los centros educativos.

Objetivo

- Contribuir a la ampliación de la cobertura del nivel tres años duplicando en el quinquenio la cantidad de niños y niñas existentes en diciembre de 2014.

Estrategias de implementación

Para el logro de este objetivo es necesario:

- La creación de jardines de tiempo simple y de jornada completa, incorporando aulas en aquellas instituciones que tengan espacios disponibles, y la construcción de edificios nuevos en zonas donde el crecimiento demográfico lo demande. Esto supone duplicar los grupos de tres años existentes, - a razón de 25 niños por grupo - con sus respectivos maestros y asistentes técnicos[76].
- La incorporación de jardines de infantes al Programa APRENDER de modo de completar la atención del Quintil 1. Este Programa focaliza su atención en contextos vulnerables para poder trabajar a partir de ellos, de su conocimiento, del respeto por la diversidad.
- Continuar articulando acciones con Uruguay Crece Contigo, Sistema Nacional de Cuidados, MIDES, entre otros.
- Reposicionar la educación Inicial, no sólo en términos de cantidad, sino también de calidad, reconociéndola como ámbito educativo en sí mismo que potencia las habilidades – cognitivas, motoras, sociales, entre otras - de cada niño que lo transita.
- Promover la calidad y la valoración social a través de:
- El Marco Curricular para la atención y la educación de niñas y niños uruguayos, que coadyuva al fomento de la calidad educativa.
- La Evaluación Infantil Temprana.
- Cursos de alfabetización temprana en Primer Ciclo.
- Es preciso considerar la Tecnicatura en curso, de la que egresará personal especializado para asistir a los maestros de clase. En ese sentido, se considera este cargo como un Asistente especializado Escalafón D, previéndose la creación de cargos en forma equivalente a la creación de grupos de tres años.

I.2.2. Política educativa: Extensión del tiempo pedagógico

El CEIP promoverá la extensión del tiempo pedagógico ya que pensar la educación, significa repensar el tiempo y los espacios escolares poniendo en el centro de la cuestión al alumno.

[76]Son egresados de la Tecnicatura en curso de CFE. Se trata de personal especializado para asistir a los maestros de clase. Se considera este cargo como un Asistente especializado Esc. D.

La extensión del tiempo pedagógico permite contemplar con mayor profundidad las necesidades individuales de niños y niñas, atendiendo a la diversidad, respetando los tiempos particulares y promoviendo un currículum ampliado que atienda a la formación integral.

Objetivo

- Propender a la extensión del tiempo pedagógico.

Estrategia de implementación

En el caso de Jardines de Jornada Completa:

- Transformación de Jardines de Infantes de doble turno a la modalidad de Jornada completa donde se disponga de espacio ocioso, o donde el edificio escolar permita la realización de ampliaciones.
- Construcción de edificios escolares destinados a la modalidad de Jornada Completa en zonas en situación de vulnerabilidad social, colaborando en que las mujeres que viven en situación de pobreza puedan salir al mercado de trabajo.

I.2.3. Política educativa: Fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación permanente de los docentes

La docencia necesita de espacios permanentes de reflexión, análisis, formación e intercambio que hagan posible potenciar la enseñanza construyendo coherencia y apoyándose en los cambios permanentes que surgen desde los distintos campos involucrados con el quehacer docente.

En este sentido, el desarrollo profesional docente implica disponer de oportunidades de formación en servicio

El Instituto de Formación en Servicio (IFS) tiene entre sus propósitos: a) desarrollar ofertas formativas que permitan a los maestros construir su desarrollo profesional permanente ; b) impulsar procesos de reflexión y acción entre quienes participan con proyección directa hacia sus prácticas de aula; c) favorecer la apropiación por parte de los docentes de un espacio de formación continua.

Asimismo, para generar y mantener un espacio de formación en servicio, es necesario profundizar en rigurosidad académica. Para ello se requiere acompañar los procesos de formación a maestros con instancias de formación a sus formadores.

Por otro lado, es preciso habilitar espacios de formación locales en cada centro educativo. La conformación de equipos de trabajo al interior de las instituciones educativas genera sinergia y produce mejores resultados. Desde el Instituto de Formación en Servicio es posible estimular, acompañar y monitorear estos procesos apuntando al desarrollo profesional de los equipos docentes en cuestión.

I.2.4. Política educativa: Adecuación de los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo a la diversidad de su población estudiantil

La inclusión es una de las líneas de política educativa del CEIP como proceso que busca atender a las necesidades de los alumnos respondiendo a su diversidad. Como se explicitó en los principios rectores, la atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, alude tanto a la inclusión de niños en condiciones de vulnerabilidad social como a la atención de niños con discapacidades[77].

Con el propósito de generar mayores avances en inclusión educativa, en el año 2014 en CEIP-Educación Especial se implementó un proyecto educativo, con apoyo de un equipo técnico de UNICEF tendiente a favorecer el desarrollo de escuelas y Jardines con trayectoria en educación inclusiva. Este proyecto, denominado "Red de Jardines de infantes y Escuelas inclusivas Mandela" se plantea como objetivos principales, favorecer el desarrollo de las potencialidades y saberes ya existentes en las instituciones que lo integran así como el empoderamiento de las mismas, en sus prácticas inclusivas y la diseminación de estas a otras escuelas y Jardines de Infantes que deseen incorporarse a la red. Se propone el trabajo en tres componentes: pedagógico, social (que involucra el trabajo desde la perspectiva de derechos en talleres con grupos de alumnos y con familias) y de accesibilidad.

Objetivos

- Dar continuidad al trabajo de la Red.
- Brindar apoyos de asistentes pedagógicos a las instituciones donde se incluyen niños y niñas con mayor discapacidad y compromiso en la comunicación y los vínculos y se requiere avanzar en la mejora de la accesibilidad edilicia.

Estrategia de implementación

Para profundizar el trabajo de la Red Mandela, será necesaria la incorporación de nuevos jardines de infantes y la sistematización, análisis y visualización de experiencias y saberes producidos en jardines de infantes de la red.

I.2.5. Profundizar el desarrollo de la Evaluación Infantil Temprana (EIT)

La Evaluación Infantil Temprana (EIT) que se viene desarrollando en el marco de un Piloto en dos jurisdicciones del país es un hito fundamental para mejorar la calidad del egreso de educación inicial. Esta evaluación se basa en el desarrollo evolutivo de los niños y en la importancia de las intervenciones oportunas, siguiente la filosofía de "no esperar a que el niño fracase para intervenir". La EIT provee un marco de valoración de las dimensiones más significativas que la investigación en el campo ha identificado como las más relevantes para la continuidad educativa a saber: a) conciencia de sí mismo y de su entorno, b) lenguaje y comunicación, c) habilidades cognitivas, d) habilidades sociales y enfoques hacia el aprendizaje y d) desarrollo motriz. Le aporta a los maestros una modalidad de valoración que permite sistematizar las observaciones de cada dimensión en el marco del aula, utilizando una plataforma en línea que permite registrar y generar reportes para cada niño y cada aula de manera inmediata.

[77] Con referencia a los niños y niñas con discapacidad, nuestro país ratificó en el año 2010 "La convención de derechos de las personas con discapacidad. La educación inclusiva con los apoyos necesarios, como derecho, es también consagrada en Uruguay en el artículo 33 de la Ley general de Educación No 18.437, y en el artículo 40 de la ley No 18.651 "De protección integral de los derechos de las personas con discapacidad" de marzo 2010

Los estudios longitudinales han mostrado que intervenir en esta etapa es fundamental para acortas las brechas de habilidades cognitivas al inicio de la escolaridad y garantizar una transición exitosa de aprender a leer a leer para aprender. Este proyecto se enmarca en una de las preocupaciones del CEIP con respectos a la continuidad educativa y por eso se plantea la necesidad de expandirlo a todo el territorio nacional. Implica además una forma de profesionalizar al docente dotándolo con herramientas potentes de diagnóstico y marcos de intervención oportuna.

I.3. Políticas educativas para Educación Primaria (Programa 003)

I.3.1. Política educativa: Extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades

Fundamentación

El CEIP promoverá la extensión del tiempo pedagógico en todas sus modalidades: Tiempo Completo y Tiempo Extendido.

Pensar la educación significa repensar el tiempo y los espacios escolares poniendo en el centro de la cuestión al alumno. Las horas de escuela pueden hacer la diferencia al momento de acortar brechas, por lo tanto la extensión del tiempo pedagógico, en sus diferentes modalidades, es una cuestión ineludible que hace a la equidad y a la calidad de la escuela pública del siglo XXI.

El tiempo pedagógico constituye un factor decisivo en las prácticas pedagógicas, en el currículo y en la construcción de los aprendizajes. La extensión del tiempo pedagógico permite contemplar con mayor profundidad las necesidades individuales de niños y niñas, atendiendo a la diversidad, respetando los tiempos particulares y promoviendo un currículum ampliado que atienda a la formación integral. En este sentido, la extensión del tiempo pedagógico propicia un ambiente que posibilita la integración de los niños en diferentes espacios de formación, compartiendo instancias sociales enriquecedoras y ofrece, las herramientas necesarias para que cada niño, autónomamente, sea capaz de resolver las diversas problemáticas que se le plantean, desarrollando así su capacidad de buscar y procesar la información.

Además la extensión del tiempo pedagógico, responde a la consecución del objetivo de llegar a las 900 horas en las escuelas urbanas, una meta que el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) planteó hace más de 50 años como piso ideal para mejorar los aprendizajes.
Se está trabajando en dos modalidades:

i. la modificación de la jornada escolar de manera de extender las horas de clases en las escuelas comunes de cuatro a siete o siete horas y media;
ii. la implementación de diversas estrategias que permitan generar tiempo adicional. Entre estas estrategias, se encuentra el *Programa Maestros Comunitarios* que supone el trabajo del maestro con un pequeño grupo de alumnos en el contraturno, o personalizado a domicilio; o el *Programa de Verano Educativo* en el que se imparten aproximadamente 100 horas de clases adicionales durante el verano para aquellos alumnos cuyo pase al siguiente grado esté en duda y necesite un apoyo adicional.

Esto supone una contribución a uno de los principios rectores del CEIP que es la integralidad, entendida esta en función de un currículo amplio, un énfasis en la educación en valores y en la pertinencia de las propuestas.

Las escuelas que amplían su jornada escolar atienden a los niños entre siete y siete horas y media. En ellas se brinda un servicio de alimentación balanceado en tres momentos: desayuno, almuerzo y merienda. Los docentes tienen además jornadas o reuniones de intercambio y planificación entendidas como instancias de formación docente y de enriquecimiento a partir de la reflexión colectiva. Todas estas

escuelas se rigen por el Programa Escolar de Escuelas Urbanas a partir de un Proyecto pedagógico institucional propio que surge de las características y necesidades de la institución. Se pretende un enfoque renovador que atienda a la integralidad y que promueva valores de convivencia. La presencia de profesores especiales, de educación física, de segundas lenguas y de arte, fortalecen el trabajo interdisciplinario durante la jornada escolar alternando los recursos.

Objetivo

- Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades.

Estrategias de implementación

- Para la consecución de este objetivo es preciso:

En el caso de *Tiempo Completo:*

- Construcción de 5 escuelas nuevas y transformación de 15 escuelas por año de modo de llegar a 80 centros más, incluidos los del préstamo actual. Esto permitirá pasar de 42389 alumnos atendidos en diciembre de 2014 a 58389 en 2019.
- Dotación de equipamiento para la extensión efectiva del tiempo pedagógico.
- Capacitación a los docentes que se incorporan a la modalidad. Del mismo modo será necesario considerar aquellos centros cuyos docentes aún no se han capacitado.

En el caso de *Tiempo Extendido:*

- Ampliación del tiempo pedagógico en 18 centros y creación de dos nuevas escuelas de esta modalidad. Esto permitirá avanzar de 5514 alumnos (diciembre de 2014) a 10514 para 2019.
- Creación y transformación de cargos.

I.3.2. Política educativa: Desarrollo de políticas de mejoramiento curricular

Fundamentación

El CEIP propone avanzar en el mejoramiento curricular partiendo de los principios rectores que se explicitaron al inicio de este documento.

En primer lugar, la integralidad de la propuesta curricular responde a una conceptualización de un currículo amplio considerando al alumno en todas sus dimensiones. En ese sentido las políticas educativas que se vienen desarrollando desde el CEIP apuntan a avanzar en las segundas lenguas, la educación artística y la educación física.

Promover la universalización del inglés (presencial, por videoconferencia y mixta) constituye uno de los elementos que aportará a la visión integral del currículo. La incorporación de *Segundas Lenguas* para potenciar el mejoramiento curricular en el marco de un enfoque integral del aprendizaje, tiene como objetivo fundamental, democratizar el acceso de los alumnos a una educación de calidad, en la que la enseñanza de otra lengua contribuya a mejores resultados académicos. Se favorece la apropiación de la

lengua en sus cuatro macrohabilidades (hablar, escuchar, leer, escribir), desarrollando el potencial comunicativo del niño, y se promueve una actitud receptiva hacia la cultura de la lengua meta que les permita resignificar sus propios parámetros culturales a través de un proceso de reflexión crítica. El Programa Escolar del 2008 incluye por primera vez, los contenidos de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (SL y LE). En ese sentido, se busca potenciar a las prácticas áulicas de los docentes encargados de las clases presenciales supuestas en el modelo de enseñanza de lengua por videoconferencia, a partir de la coordinación con el docente remoto para coordinar y perfeccionar prácticas docentes.

La Inspección Nacional de *Educación Artística*, creada por Circular 134/14, se apresta a realizar cambios que posibiliten la integración en la propuesta educativa de todas las disciplinas del Área del Conocimiento Artístico explicitadas en el Programa de Educación Inicial y Primaria. En esta propuesta se integra además la disciplina Danza, puesto que es una manifestación artística que no debe quedar por fuera del Área.

La *Educación Física* en las escuelas, concretiza y explicita la importancia de la expansión de actividades deportivas, recreativas, campamentos y físicas en general, en términos de mejorar la calidad y avanzar en el principio de integralidad en donde el conocimiento corporal sea tan reconocido como el conocimiento intelectual; donde el desarrollo pleno de la personalidad se funda en aprendizajes armónicos de todas las dimensiones del niño.

La inclusión efectiva del conocimiento corporal en las escuelas promueve ciudadanos responsables con el cuidado del cuerpo, entusiasmados con las prácticas deportivas y con actitudes propicias para el trabajo en equipo.

Sin lugar a dudas contribuir desde la *Educación Física* al cumplimiento de estos lineamientos, implica continuar y potenciar políticas educativas, como la universalización de las actividades físicas en todos los centros escolares públicos del país (Ley N° 18.231), y concretar una estructura funcional sólida y comprometida. Para ello resulta necesario reforzar el cuerpo de Inspectores y de docentes.

Objetivo

- Contribuir al mejoramiento curricular con una propuesta que apunte a la integralidad.

Estrategias de implementación

En el caso de *Segundas Lenguas*:

- Aumento de las salas de videoconferencia.

En el caso de *Educación Artística*:

- Transformación del perfil del Educador Musical en Docente de Educación Artística demanda una mayor carga horaria (de 15 horas a 20 horas) con la intención de impactar con énfasis en la enseñanza del área desde una mirada integral, integradora e interdisciplinaria.

- Aumento en la cantidad de cargos de Inspectores de Zona regionalizados, puesto que se pretende que todos los cargos del área dependan técnica y administrativamente de esta Inspección Nacional, lo cual implica un crecimiento en un 50% de docentes a supervisar y califica.
- Creación de una Escuela de Educación Artística en la Jurisdicción de Canelones Costa, dado que es una de las dos jurisdicciones que no posee esta figura institucional y existe demanda de la población.
- Transformación de cargos de 15 a 20 horas.
- Creación de cargos de docentes, de Inspectores y de Director.

En el caso de *Educación Física*:

- Creación de cargos

Fundamentación

Las políticas de mejoramiento curricular también suponen una postura autocrítica que reconoce elementos a mejorar en las propuestas curriculares. En función de este punto, el CEIP viene desarrollando, desde diciembre de 2014, un análisis curricular de manera de explicitar perfiles de logro al finalizar 3er y 6to grado en cuatro áreas del conocimiento: Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. La revisión curricular, la explicitación de los perfiles y el monitoreo continuo de estos procesos conllevan a garantizar esta política de mejoramiento curricular.

La importancia de la política curricular para el presente quinquenio, implica la vigilancia permanente de las acciones que se generan a partir de las modificaciones establecidas en los documentos que actualmente están en análisis.

Objetivo

- Monitorear el proceso de mejoramiento curricular.

Estrategia de implementación

- Conformación de un equipo técnico (integrado por un docente especialista en cada área del conocimiento) que se encargue de monitorear y llevar adelante la vigilancia de los procesos, se hace necesaria como estrategia que permita realizar ajustes, mejoras o cambios en las prácticas curriculares escolares y en el apoyo a los diferentes servicios y actores implicados.

Fundamentación

Por otra parte, se hace necesario pensar acerca de los formatos escolares que llevan a la práctica las propuestas curriculares. En el caso de los internados rurales se evidencia la necesidad de readecuar la organización y las prácticas, atendiendo a la diversidad de la población estudiantil, para impulsar el mejoramiento curricular.

Este particular formato pedagógico en el medio rural responde a las necesidades específicas de los niños atendidos en nuestros centros educativos. Responde a la inclusión de todos, considerando la adecuación

de los centros educativos, para atender la diversidad de la población estudiantil. En función de eso, algunos de los actuales Internados Rurales tienen carencia de docentes para funcionar adecuadamente como internado, con un régimen mínimo de turnos de 8 horas para los docentes.

Objetivo

- Readecuar la organización y las prácticas, atendiendo a la diversidad de la población estudiantil de los internados rurales.

Estrategia de implementación

- Creación de nuevos Internados en tres locales escolares que deben ser acondicionados adecuadamente para albergar niños en régimen de internado.

I.3.3. Política educativa: Fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación permanente de los docentes

Fundamentación

La docencia necesita de espacios permanentes de reflexión, análisis, formación e intercambio que hagan posible potenciar la enseñanza construyendo coherencia y apoyándose en los cambios permanentes que surgen desde los distintos campos involucrados con el quehacer docente.

El desarrollo profesional docente implica disponer de oportunidades de formación en servicio. En función de esto, desde mediados del año 2013, el CEIP viene cumpliendo con el propósito de institucionalizar, dentro de su órbita, la formación en servicio. Entre otras acciones, sustituyó el Departamento de Formación en Servicio por el actual Instituto, ampliando sus cometidos.

El IFS tiene entre sus propósitos: a) desarrollar ofertas formativas que permitan a los maestros construir su desarrollo profesional permanente ; b) impulsar procesos de reflexión y acción entre quienes participan con proyección directa hacia sus prácticas de aula; c) favorecer la apropiación por parte de los docentes de un espacio de formación continua.

Para ello resulta imprescindible acercar la propuesta de formación en servicio a los lugares en los que los docentes se desempeñan, lo que implica, entre otras cosas, diseñar una oferta de cursos, módulos, seminarios y/o jornadas descentralizada (por región y/o por departamento) que les posibilite reflexionar sobre la práctica y repensarse como docentes de una manera situada. Esta forma de impartir los cursos se sostiene mayoritariamente en la estructura descentralizada del CEIP (Inspecciones Departamentales, locales Escolares, funcionarios no docentes) y en las redes educativas y culturales de cada Departamento, pero requiere de una serie de insumos presupuestales propios que resultan imprescindibles para su implementación.

Asimismo, para generar y mantener un espacio de formación en servicio, es necesario profundizar en rigurosidad académica. Para ello se requiere acompañar los procesos de formación a maestros con instancias de formación a sus formadores. Se trata de propiciar una serie de encuentros cuyos temas de reflexión se centren en los contenidos disciplinares y didácticos a abordar, las metodologías de trabajo,

los diferentes enfoques y modelos de enseñanza. En estos encuentros entre formadores es donde se construye la coherencia de la formación en servicio en su conjunto en aspectos tales como los referidos al desarrollo profesional docente, al sentido y el significado de las prácticas de enseñanza y a la relación a profundizar entre enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, es preciso habilitar espacios de formación locales en cada centro educativo. La conformación de equipos de trabajo al interior de las instituciones educativas genera sinergia y produce mejores resultados. Los espacios de reflexión dispuestos con cierta periodicidad posibilitan a los docentes estudiar sus problemas y realidades, analizar sus posibilidades, diseñar y adoptar buenas prácticas de enseñanza. Al apropiarse de estos espacios, los docentes logran maximizar el potencial de su trabajo y enriquecerse con su diversidad. Analizar en equipo las prácticas de enseñanza y las teorías subyacentes permite comprenderlas, interpretarlas y transformarlas. Las innovaciones en educación se originan generalmente a partir de las decisiones autónomas de los equipos docentes. Desde el Instituto de Formación en Servicio es posible estimular, acompañar y monitorear estos procesos apuntando al desarrollo profesional de los equipos docentes en cuestión.

Por último, es necesario estimular la carrera docente con iniciativas como el concurso de pasaje de grado promoviendo de futuro la inclusión de nuevos grados, para quienes hayan concursado en su carrera profesional por pasaje de grado o en otras instancias de concurso. Asimismo, será necesario contar con un reconocimiento de los cursos realizados en el marco del IFS para ordenamientos.

Objetivos

- Consolidar el IFS en las dimensiones administrativas.
- Fomentar la formación continua de formadores.
- Habilitar espacios de reflexión colectiva en cada centro.
- Promover instancias de concursos que estimulen el desarrollo profesional docente.

Estrategias de implementación

Para alcanzar estos objetivos se hace necesaria la implementación de las estrategias que se describen a continuación.

- Dotación de una estructura académica, administrativa, contable y de un local propio para el IFS que le permita cumplir con sus objetivos, contribuyendo a potenciar la labor de las instituciones escolares y las prácticas de enseñanza de los docentes, apuntando a la mejora de los aprendizajes.
- Interacción periódica de los formadores con expertos nacionales y extranjeros.
- Implementación de más salas docentes por escuela.
- Promoción del concurso de pasaje de grado.
- Implementación de concursos de Inspectores en los distintos grados y áreas, profesores en el área Artística, Maestros en el área de Educación Especial y Maestros Adscriptos en Escuelas de Práctica.

I.3.4. Política educativa: Adecuación de los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo a la diversidad de su población estudiantil

Fundamentación

La inclusión es una de las líneas de política educativa del CEIP como proceso que busca atender a las necesidades de los alumnos respondiendo a su diversidad. Como se explicitó en los principios rectores, la atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, alude tanto a la inclusión de niños en condiciones de vulnerabilidad social como a la atención de niños con discapacidades.

Con referencia a los niños y niñas con discapacidad, nuestro país ratificó en el año 2010 "La convención de derechos de las personas con discapacidad ", la cual establece en su artículo 24 que los Estados Partes asegurarán que :" Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad", y que "los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria"... debiendo ser esta educación " inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan". Para el cumplimiento de estos objetivos, se establece que deberán realizarse "ajustes razonables en función de las necesidades individuales" y brindar "el apoyo necesario", en el marco del sistema general de educación".

La educación inclusiva con los apoyos necesarios, como derecho, es también consagrada en Uruguay en el artículo 33 de la Ley general de Educación No 18.437 , y en el artículo 40 de la ley No 18.651 "De protección integral de los derechos de las personas con discapacidad" de marzo 2010.

En este marco de derecho, las familias optan por inscribir a sus hijos en las escuelas y jardines comunes. Asimismo, diversas organizaciones de derecho internacionales, organizaciones sociales, de personas con discapacidad y de padres de niños y niñas con discapacidad, vienen exigiendo y proponiendo avances en educación inclusiva. En marzo de 2015, el Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva en Uruguay, integrado por: CAinfo (Centro de Archivo y Acceso a la Información Pública), Federación Autismo Uruguay, Defensa de Niñas y Niños Internacional, iiDi (Instituto Interamericano sobre discapacidad y desarrollo inclusivo), UNCU (Unión Nacional de Ciegos del Uruguay), FUAP (Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con discapacidad intelectual), IACI (infancia, adolescencia ciudadana), CDNU (Comité de derechos del niño/a Uruguay), realizan una declaración en la cual sostienen su voluntad de trabajar porque se garantice el derecho a una educación inclusiva a las personas con discapacidad durante toda su trayectoria educativa.

Con objetivos de generar mayores avances en inclusión educativa, en el año 2014 en CEIP-Educación Especial se implementó un proyecto educativo, con apoyo de un equipo técnico de UNICEF tendiente a favorecer el desarrollo de escuelas y Jardines con trayectoria en educación inclusiva. Este proyecto denominado "Red de Jardines de infantes y Escuelas inclusivas Mandela" se plantea como objetivos principales, favorecer el desarrollo de las potencialidades y saberes ya existentes en las instituciones que lo integran así como el empoderamiento de las mismas, en sus prácticas inclusivas y la diseminación de estas a otras escuelas que deseen incorporarse a la red. Se propone el trabajo en tres componentes: pedagógico, social (que involucra el trabajo desde la perspectiva de derechos en talleres con grupos de alumnos y con familias) y de accesibilidad.

Las escuelas especiales intervienen a través de sus direcciones escolares y maestros de apoyo itinerante focalizando el apoyo a estas instituciones. Las escuelas cuentan además con maestras de apoyo en uno de sus turnos. El proyecto incluye, de salas docentes donde participan docentes de las escuelas y jardines de infantes de la red en forma conjunta con quienes tienen a cargo las coordinaciones y apoyos desde Educación Especial.

Por otro lado, es necesario continuar las líneas de política de focalización que atienden a los sectores más vulnerables de la sociedad. La atención de las escuelas en función de las características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos, refleja la necesidad de entender el contexto para poder trabajar a partir de él, de su conocimiento, del respeto por la diversidad y de la gestión participativa donde la presentación de proyectos fomenta el protagonismo de todos los actores. La necesidad de adecuar los centros para atender efectivamente a la diversidad han llevado a que este Programa cubra a 270 escuelas de quintil 1 y 2, correspondientes a los contextos más vulnerables del país. Los Proyectos PODES (Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social) y Trayectorias Protegidas, junto con las Jornadas de Capacitación de Docentes, están impactando positivamente en los rendimientos académicos de los alumnos y en las prácticas de enseñanza de los docentes, lo cual redunda en mejoras de la Calidad educativa de las instituciones APRENDER.

Objetivos

- Dar continuidad al trabajo de la Red.
- Brindar apoyos de asistentes pedagógicos a las instituciones donde se incluyen niños y niñas con mayor discapacidad y compromiso en la comunicación y los vínculos y se requiere avanzar en la mejora de la accesibilidad edilicia.
- Ampliar la participación de escuelas APRENDER.

Estrategias de implementación

Para profundizar el trabajo de la Red Mandela será necesario un involucramiento mayor de los Equipos Técnicos del Proyecto de Escuelas Disfrutables, la incorporación de nuevas y la sistematización, análisis y visualización de experiencias y saberes producidos.

Además se propone aumentar la cantidad de niños incluidos en la Red e incorporar más escuelas apoyadas por asistentes pedagógicos, maestros de apoyo y maestros itinerantes, además de la realización de salas docentes en las escuelas urbanas comunes y de especial.

Para ampliar la participación de las escuelas APRENDER, será preciso extender el número de los proyectos PODES que se atenderán anualmente.

I.3.5. Mejora del clima escolar mediante intervenciones de equipos multidisciplinarios del Programa de Escuelas Disfrutables

Fundamentación

El clima escolar hace a las condiciones de educabilidad y por ello requiere de intervenciones interdisciplinarias sobre aquellos factores que generan malestar institucional, abordándolos de forma

integral. Se parte desde una perspectiva de derechos y se propician prácticas acordes al momento socio-histórico que vive la sociedad y las instituciones educativas, apuntando a los principios rectores del CEIP: calidad, inclusión, integralidad y participación.

El trabajo se ha organizado desde el Programa de Escuelas Disfrutables, atendiendo las realidades sociales más complejas, y exigiendo a los equipos psicosociales acciones que deben sostenerse durante más tiempo a fin de gestionar una práctica que produzca resultados satisfactorios. Asimismo, la difusión que el Programa ha tenido en el último quinquenio, fue generando un aumento de la demanda por parte del organismo y de las Escuelas, ampliando la franja de intervención. Está conformado por Psicólogos y Trabajadores Sociales, organizándose en duplas que intervienen en Escuelas y Jardines de Infantes con niños, docentes, familias, y comunidad.

Este Programa apunta a la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica Institucional, fomentando los factores de cambio y de innovación.

Objetivo

- Radicar la cantidad básica necesaria de duplas multidisciplinarias por Departamento y un equipo mínimo nacional de coordinación y orientación.

Estrategias de implementación

La consolidación de los equipos del Programa de Escuelas Disfrutables permite una intervención a partir de las dinámicas institucionales; superando de esa manera la concepción de la atención de “casos” individuales, pensando a la Escuela como sujeto de intervención. El abordaje se realiza a través de 4 dispositivos que se instrumentan simultáneamente, con objetivos, líneas de acción y finalidades diferenciadas.

Por otro lado el crecimiento de la demanda a nivel nacional, hace pensar en una organización del Programa por regiones, con un equipo central interdisciplinario de coordinación, orientación y apoyo del trabajo en territorio. La incorporación de dos profesionales (Esc. A, Gdo. 13) adjuntos a la Coordinación Nacional y la formación sistemática mediante congresos y jornadas permitirá un mayor acercamiento a los profesionales, y el acompañamiento y cuidado de las intervenciones que los mismos realizan. También facilitará la incorporación de los nuevos técnicos que se solicitan (42 profesionales al 2019).

II. Políticas educativas para la Educación Media Básica (Programa 004)

II.1. **Introducción**

El abordaje que en este capítulo se plantea para la Educación Media Básica adhiere a la visión sistémica que la ANEP ha venido construyendo en relación con su diseño y gestión institucional, y en la que se pretende profundizar en el presente quinquenio. Esta visión se sustenta en el respeto de las autonomías de los subsistemas que la conforman y en un marco común de política educativa establecida por el CODICEN (ejes orientadores, lineamientos y objetivos estratégicos). Es así que se han definido metas claras y coordinadas que permitirán el desarrollo de líneas de acción articuladas, tanto a la interna de la ANEP, como con otras instituciones del Estado avanzando hacia un modelo de integración educativa.

Durante el pasado quinquenio se impulsaron, desde la ANEP, diferentes ámbitos de discusión, coordinación y articulación, con el fin de generar para la población uruguaya las condiciones que garanticen el acceso, la permanencia y la culminación exitosa de los niveles obligatorios de educación. Por un lado, la idea es potenciar las capacidades y recursos de los diferentes componentes del sistema educativo, armonizar iniciativas y evitar superposiciones, con el propósito de lograr estos objetivos en un marco de concepción de la educación como derecho humano fundamental y como bien público.

Estos ámbitos han tenido lugar no sólo a la interna de la ANEP, entre diferentes subsistemas, sino también con otros organismos del Estado (MIDES, MEC, INAU, MTSS, MTOP, MTyD, Gobiernos Departamentales, entre otros), y de la sociedad civil. En este contexto de articulación intra e interinstitucional, se han desarrollado un conjunto de acciones y programas cuyo acumulado permite hoy disponer de la madurez para convertirlos en política de integración educativa en clave territorial, a través de todos los niveles educativos de la ANEP.

A efectos de contribuir con la generación, desarrollo e implementación de la política de integración educativa, el CODICEN por Resolución Nº 51, Acta Nº 36 de fecha 20 de mayo de 2015, crea la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE). Esta Dirección Sectorial tendrá como propósito fundamental profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación intra- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), así como los relacionados con la articulación interinstitucional, tanto entre organismos del estado como de la sociedad civil, (Resolución Nº 46, Acta 15, del CODICEN), con el fin de garantizar las condiciones que aseguren la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio de modo de garantizar la accesibilidad a la educación a toda población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas. Así mismo pretende profundizar en procesos dirigidos a la ampliación del tiempo escolar, mediante una variedad de formatos áulicos no tradicionales y en articulación con otros actores de instituciones estatales así como de la sociedad civil. Se buscará que la institución educativa y la comunidad puedan avanzar en la generación de un diálogo que contribuya al fortalecimiento del concepto de comunidad educativa. Actores del territorio y del centro educativo interrelacionándose en procesos de cooperación de forma de abordar la educación en el territorio como un asunto de todos y todas.

Lograr estas condiciones implica la construcción de un entramado enriquecido de vínculos y acuerdos con otras instituciones y organismos relacionados directamente o no con la educación, promoviendo el diseño y creación de una estrategia de desarrollo del territorio en términos socio-educativos. El reconocimiento de las capacidades específicas de cada uno de los actores locales con el fin de

potenciarlas, es punto inicial para el desarrollo de escenarios que aporten a la concreción de los objetivos propuestos evitando superposiciones. Supone además el reconocimiento de aquellos procesos ya existentes a nivel local y que formarán parte del trabajo a desarrollar en el territorio, así como el establecimiento de acuerdos que permita que en cada territorio los actores, orientados por las políticas educativas de la ANEP, trabajen coordinada y articuladamente generando sinergia con el fin de contribuir al logro de las metas educativas planteadas para el quinquenio. Su sustentabilidad dependerá de lograr dejar instaladas en cada territorio capacidades de organización local que permitan movilizar recursos para solucionar problemas de interés común, asumiendo el acompañamiento de las acciones con la debida rendición de cuentas.

II.2. **Universalización de la Educación Media Básica**

Si por universalización de la Educación Media Básica (EMB), se entiende el acceso, el aprendizaje efectivo, el egreso y la articulación que asegure en todos los casos la continuidad de las trayectorias educativas, resulta indiscutible el énfasis en líneas de trabajo vinculadas a la inclusión educativa como condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación.

Para ello, en los dos últimos años de gestión, la ANEP ha hecho énfasis en analizar las distintas dimensiones y principios que definen la Educación Media Básica. En este sentido el principal antecedente es el documento “Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la Educación Media Básica” elaborado por un Grupo de Trabajo integrado por representantes de todos los Subsistemas y de CODICEN. Este documento contribuye a la construcción de una definición amplia de logros educativos que pretende abrir espacio a la diversidad curricular y a distintos trayectos, así como establecer un conjunto de finalidades comunes a todos los estudiantes, que abarque una gama amplia de dimensiones formativas. En ese quinquenio ya está conformado un Grupo de trabajo -con el mismo criterio de integración que en antecedente- que tiene por objetivo la definición de los perfiles educativos y explicitación de expectativas de logro para Educación Media Básica.

La disponibilidad, adaptabilidad y accesibilidad de la oferta educativa, a nivel de cada territorio, son elementos clave para la inclusión educativa, la universalización del acceso y la concreción de trayectorias continuas y completas. Por tal motivo, en el marco de las líneas de trabajo que la Dirección Sectorial de Integración Educativa se propone desarrollar, se menciona especialmente la coordinación, a nivel territorial, de la oferta educativa de Educación Media Básica. Esta coordinación resultará de un proceso que supone el trabajo en dos niveles. A la interna de la ANEP, el que tendrá como objetivo comprometer la existencia en el territorio de oferta educativa de CETP y/o CES promoviendo la diversidad curricular en atención a poblaciones en edad de cursar la EMB con diferentes características e intereses. Un segundo nivel de coordinación será el de la ANEP con otras instituciones de educación no formal, presentes en el territorio con el fin de lograr las condiciones que permitan la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes y su proyección a niveles más altos de educación y a la culminación de ciclos.

La coordinación con otras instituciones, permitirá Identificar oportunidades de alianza y generación de acuerdos interinstitucionales que viabilicen el desarrollo articulado de educación formal y no formal y la construcción de trayectorias educativas centradas en el estudiante.

Asimismo, la modalidad comunitaria, (propuesta por el CETP-UTU en convenio con MIDES, MEC, INAU y actores locales), definida como toda propuesta educativa que se desarrolle en el marco de un convenio

interinstitucional y la comunidad local (representada por un conjunto de actores, a partir de diferentes aportes), constituye una oportunidad para pensar la globalidad de la propuesta en términos prospectivos, su adecuación a la realidad de los estudiantes y a las características locales. Esta modalidad contribuye a su vez, a que el proyecto educativo en el territorio se construya en diálogo con la sociedad que lo habita promoviendo la integración y la asunción de compromisos compartidos.

En el marco del trabajo que se viene desarrollando en la ANEP en relación a la universalización de la educación como derecho fundamental, se plantea continuar con estrategias de acción orientadas a asegurar la continuidad educativa de los estudiantes tanto del medio urbano como del medio rural. En referencia a este último, se continuará con las acciones del Grupo por la Universalización de la Educación Media Rural, en el ámbito de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN. Este escenario de encuentro de la centralidad con todos los Subsistemas de ANEP proyecta para este quinquenio el uso eficiente de los recursos en el territorio, la flexibilidad de los formatos, valerse de los sistemas de información para la toma de decisiones, y la profundización de articulaciones con los subsistemas, con otros sectores, así como con las organizaciones locales. Son punto de partida las diferentes modalidades de Educación Media Rural en marcha como “7mo, 8vo y 9no” (DSPE.CODICEN), liceos rurales y Centros Educativos Integrados (CES), Escuelas Agrarias con y sin alternancia, Ciclo Básico Rural, FPB Agrario (CETP), entre otros.

En la perspectiva de continuar trabajando por el derecho a la educación para todos y todas se diseñarán líneas de trabajo que atiendan a los estudiantes con requerimientos educativos especiales que transitan por este nivel educativo. Es así que desde el CES y el CETP-UTU se continuará promoviendo, interviniendo y favoreciendo el desarrollo de procesos educativos desde la perspectiva interdisciplinaria, para garantizar la trayectoria de estos estudiantes. Desde este lugar, se busca articular un marco teórico común que garantice la coherencia y sistematización de las acciones en referencia a la atención de la diversidad y en particular con estas poblaciones. Se propiciará la búsqueda de nuevas estrategias de abordaje para la continuidad y permanencia del estudiante en el sistema, focalizadas en los requerimientos singulares de cada población a atender, con la finalidad de ampliar la oferta educativa.

En cuanto a las políticas de *Universalización de la Educación Media Básica* y para el presente quinquenio, las Unidades Ejecutoras proponen las siguientes líneas:

II.2.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**

Proyecto Ciclo Básico Común

II.2.1.1. Mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Secundaria

Justificación

Los perfiles de egreso constituyen un marco referencial donde se explicitan y precisan los desempeños y saberes sistematizados según niveles de logro de los estudiantes, una vez realizado su trayecto educativo. La determinación y descripción de estos niveles de logro resultan valiosas para los docentes, los estudiantes, las familias y la comunidad en tanto transparentan el proceso educativo y orientan las prácticas de enseñanza y la definición de criterios de evaluación. En este sentido, especificar el marco de competencias y saberes que deben desarrollar los estudiantes durante su trayecto en el ciclo básico

de Educación Secundaria, establecido por el grupo de trabajo de Comisión media básica de CODICEN en el año 2013, se convierte en un instrumento privilegiado para la toma de decisiones durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza a fin de que incidan en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

La elaboración de estos perfiles de egreso debería ser el resultado de acuerdos entre la ANEP, los docentes y la sociedad. Es decir, debería ser producto de un proceso en el que participen representantes de todos los agentes involucrados y que luego de alcanzar acuerdos y consensos se reglamente desde la ANEP.

Objetivos

- Dar especificidad al marco de competencias y saberes que deben desarrollar los estudiantes durante su trayecto en el ciclo básico de Educación Secundaria establecido por el grupo de trabajo de Comisión media básica de CODICEN en el año 2013.
- Elaborar un perfil de egreso para los estudiantes de Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- Especificar los niveles de logro para cada nivel y disciplina de manera que contribuyan a alcanzar los niveles de logro generales determinados en el perfil de egreso.

Estrategias de implementación

- Construcción de indicadores correspondientes a los perfiles de egreso por grado y por asignatura, en articulación con la Comisión de CODICEN. Difusión y trabajo pedagógico en los territorios.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.3 (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 3.1. (Desarrollar políticas de mejoramiento curricular) y OE 3.5. (Especificar los logros de aprendizaje para el perfil de egreso de los diferentes niveles).

II.2.1.2. Consolidación del Espacio de Educación y TIC

Justificación

El CES ha desarrollado múltiples propuestas educativas basadas en el uso de TIC (Cursillo de Integración al Uruguay, Uruguayos por el Mundo, ProCES, Adaptación del Plan 2009, Proyecto XO, Apoyo virtual a estudiantes de química) y pretende ampliar dicha oferta. En la actualidad dichas propuestas se han planteado e implementado de manera dispersa, sin una mirada de conjunto que les dé sentido y unidad, en ocasiones superponiendo esfuerzos dentro del propio subsistema. Simultáneamente se han puesto en práctica múltiples herramientas desde el Plan Ceibal (Red Global, ConversationClass, Aprender Tod@s, Diseñando el cambio, LabTed) por lo que se entiende absolutamente necesaria una articulación más profunda entre todos con el objetivo de potenciar estas líneas de trabajo adecuándolas a los objetivos del CES. Por otro lado se reciben demandas permanentes de nuevos dispositivos de formación, tanto para estudiantes como para docentes y apoyos de las instituciones en la incorporación de las TIC en las prácticas de aula. Las nuevas formas que ha adquirido el trabajo docente requieren de una reflexión ordenada y sistemática, que permita generar un adecuado marco para su desarrollo. Esta nueva

realidad impone la creación de este espacio, que en colaboración con las restantes estructuras del CES, pueda gestionar adecuadamente los cambios e innovaciones que se han ido incorporando.

Objetivos

- Promover el uso de las TIC como herramienta para mejorar los aprendizajes atendiendo a los principios orientadores de equidad, inclusión, calidad e innovación.
- Coordinar procesos de inclusión de TIC en educación ya iniciados y los que se entienda conveniente incorporar.
- Facilitar la formación de los docentes en el uso didáctico de las TIC, su implementación en el aula y en la creación de recursos digitales para incluirlos en sus prácticas de aula.
- Promover la capacitación y el intercambio de los docentes en el uso didáctico de las TIC y en la creación de recursos digitales.
- Acompañar a las instituciones cuyo Plan Estratégico tenga como uno de sus ejes la utilización de TIC.
- Coordinar acciones con Plan Ceibal a los efectos de lograr la sinergia necesaria entre el mismo y el subsistema CES como medio de potenciar las fortalezas de ambos actores.
- Construir el marco normativo del trabajo en línea en cuanto a: competencias, obligaciones, responsabilidades, privacidad, seguridad de datos y derechos de autor.

Estrategias para su implementación

- Consolidación de las plataformas virtuales y contribución al rediseño y desarrollo de contenidos del Portal Uruguay Educa.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.3 (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 3.3. (Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes).

II.2.1.3. Desarrollo de Aulas alternativas en línea

Justificación

Ante la eventualidad de que por diferentes motivos los estudiantes no cuenten con su docente para dictar las clases, el CES debe garantizar la continuidad de los cursos y así respetar el derecho de estos a recibir una educación continua y de calidad. Las tutorías en línea son una alternativa que los avances tecnológicos de hoy están en condiciones de ofrecer para complementar el seguimiento del curso ante estas situaciones.

Objetivos

- Dar continuidad a los procesos de aprendizaje de los estudiantes
- Posibilitar a los estudiantes acceder a los contenidos indispensables de los cursos correspondientes, de manera de asegurar la continuidad de sus estudios y posibilitar su progresión educativa.

Estrategias para su implementación

- Implementación de clases remotas que posibiliten instancias de aprendizaje en los cursos afectados por vacancias docentes.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.3 (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 3.3. (Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes).

II.2.1.4. Creación de recursos para estudiantes con requerimientos educativos especiales

Justificación

Si bien no se poseen datos cuantitativos de personas que no pueden acceder al sistema secundario por diferentes capacidades, es posible suponer que existe un número importante de ellos. En línea con los principios contenidos en la Constitución de la República, la Ley General de Educación y otras normativas, es deber del Estado ofrecer a este grupo de personas la posibilidad de educarse. Un reclamo frecuente, especialmente proveniente de docentes que trabajan con jóvenes sordos o no videntes, es la inexistencia de recursos disponibles para su formación. Es en este marco que se propone, en coordinación con otras instituciones, la creación de recursos especialmente adaptados para estudiantes con estas capacidades. Estos recursos, con una adecuada adaptación curricular y junto al uso de plataformas virtuales, permitirán un mejor aprovechamiento del tiempo de aula para estos estudiantes, ofreciendo al docente un conjunto de contenidos creados por expertos. Para atener a la población de estudiantes que no asisten al liceo debido a dificultades motrices que le impiden desplazarse, se adecuará la accesibilidad a los edificios liceales, además de generarse cursos de ciclo básico en línea con la asistencia de docentes remotos a los efectos de incorporarlos al sistema educativo.

Objetivos

- Crear un centro de recursos para estudiantes sordos, ciegos y con baja visión.
- Generar estrategias de educación en línea para incorporar a la educación media a los estudiantes con capacidades diferentes y ofrecer a estos, recursos para su mejor inserción en el sistema.
- Elaborar recursos en línea, especialmente diseñados para estudiantes hipoacúsicos, no videntes o con baja visión.
- Crear una estructura en línea que permita a estudiantes con dificultades motrices que no asisten a una institución de educación media, realizar los cursos regulares con la asistencia de docentes remotos.
- Implementar la accesibilidad en el rediseño del Portal Uruguay Educa.

Estrategias para su implementación

- Creación del centro de recursos para estudiantes sordos en educación secundaria.
- Centro de recursos para estudiantes ciegos y con baja visión
- Diseño de módulos de aprendizaje

- Clases remotas a través del aula virtual
- Formación de docentes

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.2 (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y dentro de este, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 2.4. (Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida).

II.2.2. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**

II.2.2.1. Universalización de la Educación Media Básica

Justificación

La Ley 18.437 establece los ejes estructurantes de la educación en el Uruguay: universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa. En este marco, las propuestas educativas deberán estar en concordancia con estos principios generales, entendiendo que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público, el cual debe ser promocionado generando las condiciones para su efectivo ejercicio. La educación formal, en este sentido, tiene como principal objetivo asegurar, como mínimo, el cumplimiento de los ciclos de educación obligatoria. Se propone entonces seguir profundizando el trabajo iniciado durante el año 2005.

Las investigaciones muestran que en los últimos años se han registrado mejoras en la finalización de la Educación Media Básica y Media Superior, atribuidas a las nuevas propuestas y programas orientados a personas que no culminaron dichos ciclos, sin embargo el desafío continúa siendo grande, *máxime* si se considera que nuestro país exhibe un rezago importante respecto a los países de la región[78].

Integrar a todos, desde una perspectiva de derechos implica generar oportunidades reales de ingreso y estrategias de acompañamiento que garanticen la efectiva integración; supone un abordaje que incluye diferentes perspectivas y realidades (vulnerabilidad social, capacidades de aprendizaje e identidad cultural).

En este sentido y en el marco del diseño e implementación de un nuevo plan quinquenal, el CETP-UTU se propone, como una de sus principales políticas educativas contribuir a la universalización del acceso y culminación de la Educación Media Básica, mediante la diversificación curricular. El establecimiento del perfil de egreso para este nivel, ha permitido al CETP-UTU diseñar trayectorias educativas diversas que se han concretado en una oferta de planes de Educación Media Básica, dirigidos a poblaciones con diferentes características, multiplicando de esta manera las oportunidades de acceso a la educación formal. Este trabajo actualmente fortalecido en el marco de la convocatoria que desde el CODICEN a través de la DSPE se ha realizado para la conformación del Grupo de trabajo que tiene por objetivo la definición de los perfiles educativos y explicitación de expectativas de logro para Educación Media Básica.

[78] "Informe sobre el estado de la educación en Uruguay".INEEd.2014.

En la actualidad los planes y programas existentes en el CETP-UTU, han sido pensados desde una concepción sistémica, tanto a la interna de esta modalidad educativa, como en su relación con el resto de la educación media, centrándose en la persona, en sus recorridos académicos y sus experiencias de vida. Cada uno de ellos tiene objetivos específicos bien definidos y diferenciados y certificación propia. Ellos combinan el reconocimiento de saberes la formación profesional, el desarrollo de una educación integra y la continuidad educativa, pudiéndose a partir de una de ellos, generar diversos trayectos formativos.

Objetivo

- Garantizar el acceso a la Educación Media Básica, mediante el desarrollo de diferentes propuestas educativas adaptadas a las características e intereses de la población a la que va dirigida.

Estrategias

- Diversidad curricular

La amplia oferta que el CETP-UTU ha construido para este nivel, está basada en el acuerdo, a la interna de la institución, de un perfil de egreso para la Educación Media Básica que constituye la base para la formulación de todo plan propuesto. Para aquellos planes de EMB que incluyen componente profesional, el perfil de egreso se amplía contemplando las competencias asociadas al área de formación profesional correspondiente. La alianza con la educación no formal desarrollada conjuntamente con el MEC ha permitido además crear trayectorias innovadoras que contemplan el reconocimiento de aprendizajes generados en ese ámbito, desde una perspectiva de integralidad educativa que pone como centro al estudiante.
Asimismo la modalidad comunitaria, propuesta educativa desarrollada en el marco de un convenio interinstitucional y la comunidad, da respuesta a poblaciones que por obstáculos de índole geográfico o cultural no acceden a los centros educativos ya instalados. Es la figura ya incorporada en la gestión anterior de los Referentes Territoriales (RT) los que articulan con los diversos actores institucionales e interinstitucionales presentes en el territorio, realizando el seguimiento de las diferentes propuestas que se desarrollan fuera del ámbito escolar tradicional. Son quienes relevan y orientan las demandas y necesidades de formación y capacitación del territorio aportando elementos para la definición e implementación de las propuestas educativas de carácter comunitario

La instalación de estas propuestas estarán asociadas en aquellos territorios definidos en el marco de la Estrategia de Territorios Socio-Educativos, a la implementación de la política de integración educativa, propuesta por el CODICEN promoviendo la articulación intra e interinstitucional, fortaleciendo el trabajo en redes que se viene desarrollando.

A continuación se realiza una breve descripción de las propuestas de EMB que serán ofrecidas por el CETP-UTU en este quinquenio, sumándole a las ya existentes dos nuevos planes de formación, el Ciclo Básico Extendido (modalidades urbana y rural) y la propuesta de Rumbo Integrado:

Ciclo Básico Tecnológico (CBT): El Ciclo Básico Tecnológico, en todas sus modalidades *(CBT, CBT Agrario Y CBT Extendido)*, permite un abordaje de la educación tecnológica a temprana edad, con una

propuesta formativa que incluye las dimensiones humanística, científica y artística. Mediante talleres optativos en diversas áreas (Electricidad, Trabajo en Madera, Mecánica, Agrario, Plástica, Teatro, Filosofía para jóvenes, Música, Canto popular, Educación Física recreativa, Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones etc.), busca que tanto "el hacer" como "el pensar", sean una parte imprescindible de la currícula. La incorporación de actividades no tradicionales, dirigidas a fortalecer lo afectivo, la convivencia social y la vida democrática, desde la práctica misma de los derechos humanos, ha logrado favorecer los vínculos estudiante/familia-Centro Educativo. Al mismo tiempo, la modalidad Ciclo Básico Tecnológico Agrario en Alternancia dirigida a jóvenes del medio rural, da la oportunidad a cientos de ellos de acceder a una formación con las características descriptas anteriormente, sin la necesidad de abandonar su medio y evitando así el desarraigo. La distribución de tiempos y espacios de aprendizaje alternados entre la escuela y el predio rural, posibilita la transferencia inmediata de lo académico al contexto de aplicación. Es así como los jóvenes estudiantes participan desde temprana edad en la resolución de problemas originados en los predios de producción. Asimismo, el seguimiento y orientación que relaciona escuela-predio rural, produce una interesante experiencia entre familia y escuela colocando a esta, muchas veces, en un lugar protagónico en el desarrollo productivo local.

Población Objetivo: *adolescentes de entre 12 y 15 años con Educación Primaria completa.*

Formación Profesional Básica - Plan 2007: La Formación Profesional Básica - Plan 2007 permitió a jóvenes mayores de 15 años, que no hubieran culminado el primer ciclo de educación media, transitar por una propuesta alternativa a las existentes, de forma de poder culminar el ciclo educativo y seguir avanzando hacia otros. Al mismo tiempo, con la incorporación de este plan a la oferta educativa del CETP - UTU, buscó romper con la visión dicotómica de "educación para la ciudadanía/educación para el trabajo". Esto supone plantear un currículo que haga posible la construcción y apropiación de saberes asociados a diversos campos. El modelo pedagógico que lo sustenta tiene al trabajo como principio orientador: a partir de complejidades de un campo profesional, el plan propone valorar al taller como fuente de aprendizaje. Caracterizado por un currículo de proceso que se fundamenta en los principios de integralidad, centralidad en la persona y modularidad, se incorpora como una opción con carácter abierto y flexible, ofreciendo diversos trayectos en función de los antecedentes académicos de la población objetivo.

La implementación de esta oferta otorgó respuestas a una población que hasta entonces no contaba con una alternativa adecuada para hacer uso del derecho a la educación en términos de acceso y continuidad. Este dispositivo ha dado a los jóvenes, una nueva oportunidad para concluir la Enseñanza Media Básica, proceso que debe seguir profundizándose. Mejorar los resultados no implica, pura y exclusivamente, mejorar las estadísticas, sino asegurar efectivamente a los jóvenes que transitan por estas propuestas el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Implica que sean capaces de trazarse nuevos caminos que les permitan vivir plenamente integrados a la sociedad a la que pertenecen. Profundizar esta propuesta significa generar, al menos, dos líneas de trabajo: una orientada a la formación permanente de los equipos docentes encargados de llevarla adelante, para construir las herramientas necesarias de un nuevo abordaje del proceso de enseñanza – aprendizaje; otra, trabajar en el acompañamiento de los jóvenes que transitan este proceso. Tal como se mencionó anteriormente, esta propuesta es modular: el ingreso al módulo correspondiente depende de la trayectoria educativa del joven, esto es Educación Primaria Completa o algún año aprobado de Educación Media.

Resulta importante destacar la incorporación de dos figuras educativas: el Educador Social y el Alfabetizador Laboral. La integración de estos roles pretende dar respuesta a situaciones que no era posible atender desde el rol docente tradicional. Su intervención tiene lugar en el centro de la tensión entre desvinculación y continuidad educativa, así como en la proyección profesional del sujeto y de su vínculo con el mundo del trabajo.

Población Objetivo: *jóvenes mayores de 15 años que, habiendo culminado la Educación Primaria, no han terminado la Educación Media Básica***.**

Centros Educativos Comunitarios: Los Centros Educativos Comunitarios tienen como propósito favorecer ámbitos que den oportunidades de desarrollo personal de los jóvenes, con énfasis en aquellas dimensiones asociadas a la integración social, la convivencia, la creatividad y el pensamiento crítico, así como de las habilidades y capacidades relacionadas con el trabajo en equipo y la comunicación, utilizando la tecnología como herramienta transversal que profundiza y acelera los procesos educativos, impulsando relaciones de aprendizaje entre pares, con docentes y con otros actores integrantes de diversas redes y comunidades.

Buscan generar ámbitos de aprendizaje personalizado, a partir de un currículo cuya organización está centrada en el trabajo en el trabajo en proyectos convirtiendo en oportunidades de aprendizaje la resolución de situaciones auténticas.

Al mismo tiempo uno de los cometidos principales de estos centros es fortalecer la vinculación de los adolescentes con el sistema educativo funcionando a su vez como espacios de extensión del tiempo pedagógico para jóvenes que ya se encuentran transitando otras propuestas educativas.

Para el presente quinquenio se prevé la instalación de propuestas de CEC, que estarán asociadas al trabajo territorial y de articulación inter e intrainstitucional que se realice desde el CETP–UTU en articulación con la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) del CODICEN. Podrán instalarse en Centros Educativos ya presentes en el territorio, así como en instalaciones de otras instituciones (INAU, MIDES, MEC, entre otros), fortaleciendo el trabajo en redes que se viene desarrollando.

Población Objetivo: *Adolescentes y jóvenes, entre 12 y 16 años que hayan culminado la educación primaria, estén o no vinculados a propuestas de Educación Media Básica.*

Re–Descubrir: Es una iniciativa interinstitucional, que promueve la articulación entre educación y trabajo, coordinando propuestas educativas con diseños curriculares flexibles (FPB 2007 y Rumbo) y con Programas de Educación y Trabajo (PNET y CECAP), construyendo una propuesta educativa articulada e integral. Está en tres modalidades: Modalidad I, articula trayectos de CECAP con el Trayecto I del FPB Plan 2007. En la misma, los estudiantes pueden cursar en paralelo CECAP y FPB 2007 en horario extendido e integral; Modalidad II, articula las propuestas de CECAP y Rumbo. Se reconocen los aprendizajes adquiridos en el marco de CECAP, habilitando el ingreso directo a la propuesta de Rumbo del CETP - UTU; y Modalidad III, cuya propuesta se organiza en tres años, el primer año los jóvenes transitan por la propuesta de CECAP, con un componente de formación por parte del CETP-UTU que busca complementar la formación integral. A partir del segundo año, los jóvenes ingresan al Trayecto II de FPB Plan 2007.

Población Objetivo: *jóvenes entre 15 y 20 años.*

Nuevas propuestas

CBT Extendido: Esta modalidad propone incorporar al plan de CBT, una estrategia pedagógica abierta, con actividades dirigidas a favorecer la educación como un proceso que contribuya al desarrollo integral de los sujetos, personal, afectivo y social, fortaleciendo la creatividad, la participación y el vínculo con el centro educativo y la comunidad. Se buscará generar ámbitos, donde puedan recogerse intereses, necesidades y demandas, convirtiéndolas en oportunidades de aprendizaje. La extensión de tiempo escolar, permitirá a los estudiantes, especialmente a aquellos en situación de mayor vulnerabilidad social, recibir el soporte y seguimiento necesario para el desarrollo de sus proyectos educativos y de vida.

*Programa Rumbo Integrado***:** La nueva propuesta posee como componente distintivo el espacio profesional (como eje transversal en la formación de los estudiantes), al que se le integra áreas de conocimiento dirigidas a lograr una formación que acredite el perfil de egreso de la EMB.

Población Objetivo: *mayores de 15 años que jóvenes*

El diseño anterior se enmarca dentro de los Lineamientos Estratégicos LE.2 (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y LE.3. Asimismo dentro del primero, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 2.2, OE 2.3. y OE 2.4; y dentro del segundo OE 3.1, OE 3.3 y OE 3.5

II.3. **Trayectorias educativas continuas y completas**

La universalización de la educación, tal como fuera conceptualizada en párrafos anteriores, nos interpela sobre pensar la educación en términos de trayectorias educativas, desde una mirada de sistema, más allá de los tramos que estén transitando adolescentes y jóvenes, poniendo en juego estrategias acordadas de planificación, implementación e integración de políticas de cambio, mejora e innovación en las instituciones y sus culturas organizacionales.

Los esfuerzos para pensar la Educación Media para todos y todas, nos desafía a diseñar e implementar políticas desde una perspectiva de continuidad y promoción de las trayectorias educativas teniendo como centro de las mismas a quienes las transitan. Es en el marco de ellas que se han desarrollado en este último trienio, una serie de líneas de acción dirigidas a abordar diferentes dimensiones de esta temática y en las cuales desde el CODICEN se pretende profundizar en el presente quinquenio.

El sistema educativo público posee diferentes sistemas de información que recogen los eventos educativos y administrativos fundamentales de cada ciclo educativo. Con el desarrollo de sistemas de bedelías modernos fundamentalmente en el CEIP y el CETP-UTU e importantes avances en CES en este año 2015, la ANEP ha evolucionado en la generación de condiciones para integrar estos sistemas, en un Sistema Nacional de Seguimiento de Alumnos (SENDA). El mismo hará posible el seguimiento de los eventos educativos de sus estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar, como en su trayectoria educativa de mediano y largo plazo. Contar con el SENDA posibilita el desarrollo de un Sistema coordinado entre el CEIP, el CES y el CETP-UTU que permitirá la identificación de la población

que está escolarizada, en la oferta pública y privada, así como aquella que estándolo presenta riesgo de desvinculación y la oportuna intervención con el fin de evitarla.

Adicionalmente desde la DSIE conjuntamente con la DSIGC y la DSPE, se avanzará en la generación de acuerdos y coordinaciones que permitan dialogar los sistemas de información existentes, dirigidos a contar con información actualizada y georreferenciada relativa a las trayectorias educativas de los jóvenes así como con la oferta de educación pública existente, tanto formal como no formal. La cooperación con organismos del estado MEC, MIDES, SENADE, MTSS, BPS, entre otros, hará posible disponer de información actualizada y georreferenciada sobre los estudiantes en términos de inclusión educativa, trayectorias educativas no formales, prestaciones sociales de algún tipo o aspectos referidos al contexto inmediato de los jóvenes. Por su parte, asociado a los sistemas destinados a identificar poblaciones con riesgo de abandono escolar y mecanismos de respuesta o mitigación de riesgos educativos, es necesario construir sistemas de registro que den cuenta del itinerario institucional del estudiante como consecuencia del acompañamiento de estrategias de inclusión educativa. Este trabajo que será desarrollado articulando con los desconcentrados a los efectos de abordar en forma sistémica esta temática.

Una segunda línea de trabajo estará dirigida a contribuir en la generación de estrategias de acompañamiento que les permita a los y las jóvenes transitar hacia trayectorias educativas de calidad, finalizando los ciclos educativos. El acompañamiento se configura como un eje central de las propuestas que tienen por objetivo tanto la permanencia como la re-vinculación de adolescentes y jóvenes al sistema educativo. Apuntan al fortalecimiento del vínculo entre adolescentes y jóvenes, su familia y los actores educativos. El abordaje del acompañamiento contemplará las dimensiones educativa-social, familiar, territorial y pedagógica, y será desarrollo promoviendo la consolidación de equipos de trabajo entre los diferentes referentes educativos con perfil de acompañamiento. Esto implicará una relación personalizada, que brindará recursos a los y las estudiantes para la continuidad de sus trayectorias educativas, incluyendo en el proceso a sus familias.

El acompañamiento de la trayectoria se entenderá como un proceso, sistemático y planificado que se inicia tempranamente en el primer ciclo de la educación obligatoria y que continúa con diferentes características durante toda la vida escolar del estudiante hasta su egreso. Forma parte de este proceso el tránsito inter-ciclos, etapa particularmente sensible de la trayectoria escolar donde la incidencia de las características evolutivas de los y las adolescentes y jóvenes conjuntamente con el cambio que se produce en las dinámicas organizacionales de las instituciones que los atienden en uno y otro ciclo, requiere del diseño de estrategias especialmente pensadas para minimizar aquellos factores que debilitan el vínculo con la institución educativa. En este sentido, desde los diferentes subsistemas, se plantea para este quinquenio, la necesidad de incorporar el trabajo con los estudiantes que estén en el último año de cada uno de los ciclos educativos como una línea de política educativa orientada a favorecer el tránsito entre ciclos minimizando los riesgos de desvinculación que este pasaje pudiera generar. Gran parte de las estrategias de acompañamiento planteadas por los desconcentrados para este quinquenio, tienen su origen en programas que la ANEP viene desarrollando y que han generado en los centros educativos la apropiación de aprendizajes y de buenas prácticas las que han sido incorporadas como componentes naturales en la vida escolar. El antecedente y la cultura institucional lograda a partir del desarrollo del Programa Tránsito Educativo, así como el aporte del Programa Compromiso Educativo en el acompañamiento de las trayectorias, nos posiciona positivamente frente a la decisión de universalizar esta estrategia, transcendiendo el trabajo con primaria y educación media

básica, sumando la necesaria articulación entre educación media básica y media superior. Se promoverán las metodologías de acompañamiento ya probadas (Acuerdo Educativo, Espacio de Referencia entre Pares, Becas de apoyo económico, estrategias de acompañamiento académico y de acompañamiento a las familias) así como elaboración de nuevas formas de seguimiento de las trayectorias, siempre en el marco del fortalecimiento de los centros de estudios y del vínculo con la comunidad. En este marco se propone la reformulación de ambos programas constituyéndose en equipos que promuevan y acompañen el desarrollo y la implementación de esta política.

Es así que se plantean para este quinquenio dos desafíos fundamentales en relación con el inter-ciclo. El relacionado con fortalecer y potenciar las estrategias de acompañamiento desde las lecciones aprendidas y convertirlas en política de tránsito entre ciclos, intencional y sistematizada. Por otra parte supone además un abordaje integral e interinstitucional del tránsito inter ciclos con enfoque territorial. Esto supone el compromiso y establecimiento de acuerdos de los actores educativos de los centros con la comunidad toda aportando a la construcción de un nuevo concepto de comunidad educativa.

Este marco conceptual orientador de política educativa se concretará en *Políticas de Enlace*, fruto de la articulación y complementariedad de las miradas de todos los subsistemas. Para ello se entiende imprescindible la lectura de las políticas que se vienen desarrollando en la ANEP en este sentido y que han generado en los centros educativos la apropiación de aprendizajes y de buenas prácticas que han sido incorporadas como componentes naturales en la vida escolar. Se orientará hacia la incorporación de estas *políticas de enlace* en el marco de proyectos de egreso-ingreso que impliquen afianzar estos procesos como temas institucionales. Los mismos implican la preparación del egreso de una generación que está pronta para la continuidad, la construcción de protocolos de a nivel de instituciones que "esperan" una nueva generación de estudiantes, la consolidación del rol de adultos referentes que acompañen los procesos y que respondan a perfiles claramente definidos que garanticen y articulen los vínculos, la generación de escenarios de participación y encuentro de docentes, estudiantes, referentes adultos-familiares, referentes de instituciones y organizaciones de la comunidad.

Por último, pero no menos importante, es trabajar en la línea de educación y trabajo. Esto es poder identificar a los jóvenes que trabajan y estudian, participando en la elaboración de estrategias dirigidas a la compatibilización del tránsito de ciclos educativos con las trayectorias laborales. El objetivo a través de esta línea es minimizar el abandono de trayectorias educativas por parte de jóvenes que trabajan y estudian. Para ello habrá que coordinar y llegar a acuerdos que permitan flexibilizar los tránsitos educativos, permitiendo así que los jóvenes culminen sus ciclos educativos.

En relación con la política *Trayectorias educativas continuas y completas* las Unidades Ejecutoras proponen:

II.3.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**

II.3.1.1.Fortalecimiento de los itinerarios escolares de los estudiantes de primer año

Justificación

El abandono escolar es una de las principales preocupaciones de las instituciones y del sistema educativo en su conjunto. Un estudiante que se va del liceo es un ciudadano al que se le restringen las

oportunidades de desarrollo en la vida. Es sabido que la dinámica y organización escolar de la Educación Secundaria implican una distancia de las culturas de la escolaridad Primaria y de las pautas y experiencias culturales adquiridas en el contexto familiar y comunitario en donde se desenvuelve el joven. Las propias condiciones de egreso de los estudiantes del nivel anterior pueden operar como un factor de riesgo para la prosecución del itinerario escolar en la enseñanza secundaria. Si bien para algunos este pasaje se realiza en una continuidad sin demasiados sobresaltos, para otros significa experiencias de ruptura, desaliento y desmotivación. A este fenómeno que anuncia el desencadenante del abandono definitivo, se suman situaciones tales como la repetición, la sobreedad, los bajos rendimientos y la asistencia intermitente o abandono temporario.

A la hora de pensar estrategias para esta población estudiantil, tanto la investigación como la experiencia muestran que no es posible pensar abordajes separados para aquellos jóvenes en los que se detecta riesgo de abandono, puesto que ello puede contribuir a su propia autodesvaloración, a la estigmatización por parte de los demás estudiantes y hasta de los propios docentes, familias y adultos en general. Es decir, tipificar en subgrupos a los estudiantes más vulnerables puede adelantar profecías de fracaso, bajo rendimiento o bajas expectativas de aprendizajes de calidad. Por lo expuesto, deben ser las propias instituciones educativas las que tienen que asumir esta responsabilidad y transformarse, no seguir propiciando y sosteniendo apoyaturas focalizadas o pedirle al estudiante que se adapte. Hay que pensar en cambiar la escuela y no cambiar al estudiante que ingresa a ella.

Una estrategia tendiente a este fortalecimiento es profundizar el trabajo en el tramo particularmente sensible de la trayectoria escolar en la que se realiza el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria. Desde Julio C. Castro en 1945 hasta el Programa “Tránsito Educativo” se ha insistido y procurado que este período se atraviese sin que los estudiantes abandonen o se desmotiven respecto a la educación. En esta propuesta se procura universalizar la oferta educativa de enlace a fin de ayudar a establecer ese puente de forma amigable y motivadora, a la vez que se realice la continuidad del trabajo en las habilidades transversales vinculadas a las macrohabilidades, las competencias lógico-matemáticas y la recreación. Ello favorecerá la inserción de los estudiantes provenientes de una organización particular a otra que también presenta rasgos y culturas organizacionales diferentes. Otra estrategia es comenzar la vida liceal de una manera diferente, destinándoles un tiempo especial a los estudiantes que inician su inserción en la particular gramática institucional liceal. Finalmente se hace necesario considerar dispositivos de especial acompañamiento de los itinerarios escolares durante el año a los estudiantes de extrema vulnerabilidad socioeducativa.

Objetivos

- Garantizar la formación integral de los estudiantes así como el logro de aprendizajes mediante estrategias fortalecedoras de las trayectorias estudiantiles.
- Atender a los estudiantes con riesgo de abandono que están por realizar el tránsito entre los niveles de Primaria y Secundaria.
- Realizar una detección temprana de toda la población estudiantil con vulnerabilidad y propensión al abandono.
- Instrumentar una batería de estrategias que fortalezcan los itinerarios de los estudiantes.

Estrategias para su implementación

La propuesta integra el conjunto de políticas transversales de enlace e implica cuatro fases:

i. Descubriendo el liceo. Actores institucionales del CES y del CEIP articularán acciones a fin de favorecer el enlace entre ambos subsistemas.
ii. Acompañamiento temprano en articulación con Tránsito Educativo.
iii. Comienzo de la vida liceal. Se trabajará especialmente con estudiantes de primer año en actividades que impliquen la adaptación de los jóvenes a la vida liceal.
iv. Acompañamiento de los itinerarios escolares a los estudiantes de extrema vulnerabilidad socioeducativa.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamientos Estratégicos LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 3.3. (Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes) y OE 3.7. (Profundizar las transiciones entre los diferentes ciclos educativos).

II.3.1.2. Fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los centros educativos mediante dispositivos que favorezcan el desarrollo profesional docente y potencien los aprendizajes

Justificación

Potenciar las capacidades pedagógicas de los centros educativos requiere de una mayor extensión del tiempo laboral y concentración horaria de los docentes a fin de brindar mayores oportunidades para promover el trabajo colaborativo y su desarrollo profesional. En consecuencia, se hace necesario adjudicar mayor carga horaria a fin de incentivar a los docentes a tomar unidades horarias dentro de cada asignatura en un solo centro, con tiempos para tutorear a los estudiantes que lo necesiten, atender a los padres, interactuar con redes y con la comunidad, así como para coordinar con sus colegas y participar de una planificación y evaluación del centro como tarea colectiva. Asimismo, se requiere de una figura como el Profesor Orientador Pedagógico que acompañe y oriente estas tareas a ser asumidas por el colectivo, dinamizando y articulando el trabajo docente centrado en los estudiantes y sus aprendizajes.

Objetivos

- Fortalecer el trabajo pedagógico a nivel institucional.
- Estimular la concentración horaria del trabajo docente de Ciclo Básico en un liceo e incrementar la disponibilidad de tiempo para construir paulatinamente comunidades educativas.

Estrategias para su implementación

a. Asignación de horas para favorecer el trabajo integral del docente

Se propone asignar a los profesores de Ciclo Básico que elijan la unidad horaria de su asignatura en una sola institución, diez horas distribuidas de la siguiente manera: cuatro horas para coordinación (ya otorgadas en los ejercicios anteriores), cuatro horas para la realización de tutorías a alumnos y dos horas

para atención a padres, articulación con redes territoriales y con la comunidad, corrección y preparación de materiales didácticos.

b. Profesor Orientador Pedagógico (POP)

Se propone extender la figura del Profesor Orientador Pedagógico a todos los centros de Ciclo Básico, reforzando su perfil de dinamizador del trabajo pedagógico y promotor de la formación continua de los docentes. Con la resignificación de este rol se pretende fortalecer el trabajo del colectivo docente en los liceos de Ciclo Básico, promoviendo el enfoque interdisciplinar para las prácticas de enseñanza y la elaboración de proyectos que, además de abordar diferentes áreas del conocimiento, establezcan lazos con el contexto real de los estudiantes.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamientos Estratégicos LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 3.4. (Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas atendiendo la diversidad de su población estudiantil).

II.3.2. **Unidad ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**

Trayectorias educativas continuas y completas

Justificación

De acuerdo con el resultado de diversos estudios, aproximadamente el 30% de los jóvenes de entre 15 y 29 años, no ha logrado culminar el primer ciclo de Enseñanza Media en nuestro país. Muchos de ellos, continúan estudiando, a pesar del rezago, al tiempo que una proporción importante abandonó antes de culminar el ciclo. Sin embargo, dichos estudios muestran que a medida que aumenta la edad, aumenta la proporción de personas que culminan el nivel, probablemente producto del conjunto de políticas orientadas a este fin[79].

Los planes y programas existentes en el CETP-UTU, tienen como finalidad promover la movilidad social generando oportunidades de acceso y permanencia en la educación formal. Desde la perspectiva del Consejo de Educación Técnico Profesional, se considera central incorporar una mirada sistémica de la educación que permita un abordaje integral al problema de la afiliación/desafiliación educativa, que dé respuestas ajustadas a problemas que son multidimensionales y que, en consecuencia, necesitan de múltiples miradas. Al menos tres dimensiones deben ser abordadas: una dimensión administrativa-funcional, una dimensión académica y una dimensión social; de manera de generar estrategias institucionales globales y específicas, que permitan acompañar a los estudiantes en todas las etapas de su trayectoria educativa.

La coparticipación en diversos programas tales como Tránsito entre Ciclos Educativos y Compromiso Educativo, así como la implementación de diversas estrategias de seguimiento y acompañamiento de estudiantes, son ejemplos que dan cuenta de los procesos en que el CETP-UTU viene participando. Asimismo, la incorporación de nuevas figuras educativas (Educadores Sociales, Alfabetizadores

[79] "Informe sobre el estado de la educación en Uruguay". INEEd. 2014.

Laborales, Referentes Territoriales, etc.) ha contribuido pretendido dar respuestas a las necesidades de afiliación educativa y en consecuencia, de coordinación inter-institucional.

El trabajo continuo con los restantes Consejos integrantes de la ANEP, así como el desarrollo de líneas de trabajo conjuntas con diversos organismos estatales (INAU, MIDES, INEFOP, MEC), también son ejemplos de abordaje integral a dicha problemática. Sin embargo, uno de los principales desafíos para el próximo quinquenio, no sólo del CETP-UTU, sino de la ANEP en su conjunto, es la profundización de dichas políticas de cooperación e intercambio, en la búsqueda de un mejor y mayor acceso a la educación por parte de todos los jóvenes.

Objetivos

- Fortalecer la articulación inter- ciclos
- Incrementar el egreso de los estudiantes de Educación Media Básica

Estrategias

- Acompañar a los estudiantes que estén cursando el último año de educación primaria en el tránsito, la inserción y el sostenimiento en propuestas de EMB del CETP-UTU
- Brindar apoyo a los estudiantes para el efectivo egreso y su posterior inserción en propuestas de Educación Media Superior.

La perspectiva planteada anteriormente, es entendida como punto de partida para el desarrollo de líneas de trabajo que permitan un abordaje sistémico y multidimensional de las trayectorias educativas. En primer lugar, atender la dimensión administrativo-funcional implica el desarrollo de sistemas de información que centralicen y a la vez den cuenta de la matriculación y los derechos y deberes que a través de ella se generan. El desarrollo del Sistema de Bedelía Web, iniciado en el pasado quinquenio, es para el CETP-UTU una herramienta central que permitirá el intercambio de información de calidad de nuestros estudiantes y sus trayectorias con otros desconcentrados y organismos estatales. Esta herramienta, posibilita una mejor participación y desarrollo institucional en el Proyecto de Seguimiento Nacional de Alumnos (SENDA), impulsado por CODICEN. El CETP-UTU entiende fundamental el desarrollo de sistemas de alertas tempranas de abandono escolar, así como estrategias de seguimiento y apoyo a estudiantes.

En segundo lugar, la dimensión académica implica atender tanto la acreditación del ciclo anterior, como la integración efectiva al siguiente. En este punto, el CETP-UTU propone continuar con la diversificación y expansión de su oferta educativa en los distintos niveles y áreas de estudio. Se buscará acompañar a los estudiantes en el diseño de sus proyectos de vida, especialmente en lo que concierne a sus proyectos educativos, en el entendido de que se debe centrar la mirada en el sujeto y en sus propias decisiones. Una de las estrategias previstas es la creación de la Unidad Coordinadora de Apoyo al Estudiante, cuyo cometido principal será garantizar el Derecho a la Educación en el recorrido de las trayectorias de los estudiantes, brindándoles información, herramientas y amparo para participar en forma eficaz en los ámbitos institucionales vinculados con su formación. Dicha Unidad se suma a las estrategias ya implementadas de trabajo con los Alfabetizadores Laborales, los Educadores Sociales, equipos multidisciplinarios, los espacios de participación estudiantil, así como los programas en coejecución (Tránsito entre Ciclos Educativos, Compromiso Educativo, +Centros, etc.). Otro de los aspectos que se buscarán reforzar es el empoderamiento de los centros educativos en el acompañamiento de los

estudiantes y su relación con el territorio. Para ello, tanto la figura docente como la de los equipos de dirección resulta central en el vínculo inter-institucional a nivel de los distintos centros y organizaciones ubicadas en los distintos territorios, teniendo un rol protagónico, en la transformación de la realidad educativa, apoyando la concreción de los aprendizajes de los jóvenes..

Asimismo, el desarrollo de actividades de extensión del tiempo pedagógico, puede ser un factor clave en la vinculación educativa de los diversos grupos de estudiantes, especialmente para aquellas poblaciones con mayores riesgos de abandono. En esta misma línea, poniendo el énfasis en el apoyo académico a los estudiantes se viene implementando desde el 2015 el *Proyecto Tutoría para Exámenes***.** Este proyecto es una evidencia de cómo los sistemas informáticos pueden ser utilizados para generar respuestas que permitan acompañar a los jóvenes para completar sus ciclos educativos. A través de este proyecto se busca reducir el número de asignaturas pendientes por estudiante y posibilitar la continuidad de los estudios. Finalmente, otra de las estrategias planteadas está centrada en los espacios de participación y en la identificación de líderes pares en todos los niveles que puedan constituirse como referencia y a la vez, como incentivo para los estudiantes.

Una tercera dimensión, la social, es clave para el logro de una inclusión efectiva. En este aspecto, resulta primordial la definición de los diversos factores de riesgo de abandono o desafiliación, de manera de poder realizar el correspondiente monitoreo de aquellos estudiantes que presentan mayores factores de riesgo. La generación de información oportuna, confiable y en tiempo real, resulta central si se pretende atender en forma anticipada los factores de riesgo educativo. En consecuencia, nuevamente queda manifiesta la importancia de un abordaje integral desde diversas dimensiones. La Unidad de Prestación Social, la cual gestiona diversas becas de apoyo (transporte, alimentación, dinero conjuntamente con la ya referenciada Unidad Coordinadora de Apoyo al Estudiante (UCAE), son dos de los componentes de la estrategia pensada para esta dimensión. Por otra parte, será necesario acompañar a los estudiantes en la compatibilización de los tiempos de estudio, trabajo, cuidados familiares, etc. Para ello, también se hace necesaria la coordinación inter-institucional con los diversos organismos del Estado que desarrollan políticas en este sentido (MIDES, MTSS, INAU, etc.).

El diseño anterior se enmarca dentro de los Lineamientos Estratégicos LE.2. (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro del primero, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 2.3. y 2.4.; y del segundo OE 3.8.

II.4. **Ampliación del tiempo escolar**

En el marco de las políticas de la Educación Media Básica, la ampliación del tiempo escolar tendrá que ver cada vez más con acercarnos a la idea de que el éxito en la mejora de los aprendizajes depende sustantivamente de la visualización de las posibilidades que los adolescentes y jóvenes tienen para aprender (educabilidad) y de las particularidades de la situación educativa, es decir de las condiciones pedagógicas en las que tiene lugar el hecho educativo. Se trata entonces de promover que los adolescentes y los jóvenes tengan la oportunidad de acceder a nuevos tiempos y espacios habilitadores de otros aprendizajes, en los que se promueva la producción creativa, la práctica deportiva, el acceso a las más variadas manifestaciones de la cultura, a la acción solidaria, entre otras, que enriquecerán sus

experiencias de aprendizaje y con ello las posibilidades de pensarse y actuar como partícipe de los procesos de construcción de sí mismo como ciudadano.

Para el presente quinquenio se pretende avanzar en la ampliación del tiempo escolar mediante una variedad de formatos áulicos no tradicionales y en articulación con otros actores de instituciones estatales así como de la sociedad civil. Se buscará que las instituciones educativas tanto del CES como del CETP-UTU y la comunidad puedan avanzar en la generación de un diálogo que contribuya al fortalecimiento del concepto de comunidad educativa. Actores del territorio y del centro educativo interrelacionándose en procesos de cooperación de forma de abordar la educación en el territorio como un asunto de todos y todas.

Para el desarrollo de esta política educativa, la Dirección Sectorial de Integración Educativa y en el marco de la Estrategia de Territorios Socio-Educativos, liderada por la ANEP, se propone contribuir a la generación de condiciones que permitan la ampliación del tiempo escolar en diálogo con la comunidad, con sus organizaciones e instituciones culturales y deportivas.

Pretende promover la circulación de los jóvenes por distintos espacios existentes en la comunidad: culturales, recreativos y deportivos, entre otros, aportando a la formación y al desarrollo integral de los mismos. Un amplio espectro de actividades relacionadas con diversas temáticas estarán dirigidas a desarrollar capacidades asociadas a la comunicación, la ciudadanía, la colaboración y el trabajo en equipo, al emprendimiento y al desarrollo de atributos personales, disponiendo a estos efectos de las capacidades públicas y privadas instaladas en el territorio, y la articulación de respuestas ante la ausencia de esas capacidades.

Será necesario pues, conjugar los esfuerzos, a partir de focos de acción complementarios integrando el sistema educativo como un todo, sus instituciones y los territorios; ampliando el concepto de comunidad educativa más allá del centro educativo promoviendo el establecimiento de alianzas con actores territoriales en procura de nuevos escenarios educativos.

Para la concreción de los objetivos que esta política establece, es indispensable que los territorios se constituyan en comunidades organizadas visualizándose como actores claves en el aporte de posibles respuestas enmarcadas en un proyecto con enclave local.

Como resultado de este proceso se espera para el final del quinquenio, que el 30% de la población que concurre a la educación media en los territorios abordados, desarrolle actividades de ampliación del tiempo escolar. Además se pretende dejar instaladas capacidades locales que den continuidad a las acciones acordadas logrando que dichas actividades se sostengan en el tiempo.

Paralelamente al desarrollo descripto se trabajará para contribuir a construir mecanismos de legitimación y/o acreditación de las actividades de ampliación del tiempo escolar. Se espera al menos contar con un registro que incorpore las actividades de A.T.E en la evaluación trimestral o semestral de los estudiantes, tomándolas como parte del proceso educativo de los estudiantes.

En relación con la política de *Ampliación del tiempo escolar***,** las Unidades Ejecutoras proponen:

II.4.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**

Extensión del tiempo pedagógico y resignificación de los espacios educativos

Justificación

La investigación educativa y la evaluación realizada sobre las experiencias desarrolladas en los últimos tiempos, particularmente en América Latina, señalan que la extensión del tiempo pedagógico es una variable que impacta positivamente sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, se advierte que la extensión de la jornada escolar por sí misma no es suficiente, sino que es preciso mayor tiempo dedicado a la reflexión, planificación pedagógica y autoevaluación de la propuesta e incremento del tiempo efectivo dedicado a la tarea escolar por parte de los estudiantes.

En este sentido, en los liceos de Tiempo Completo se propone una renovación de la propuesta educativa en su conjunto: nuevas estructuras curriculares, más flexibles, que permitan que profesores y alumnos tengan posibilidades de desarrollar un trabajo más transversal e interdisciplinario, nuevas metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas, nuevos recursos didácticos y contenidos educativos. Esto se relaciona con una propuesta más integral que incluye aspectos vinculados a la socialización, alimentación, cuidado de la salud y orientación en problemáticas vinculadas al entorno familiar y social de los estudiantes. Se trata, entonces, de organizar la vida liceal con un nuevo enfoque en el que se dé participación a los estudiantes en la elección de actividades complementarias, brindándoles oportunidades para desarrollar habilidades que respondan a sus propios intereses, así como espacios y tiempos para proyectar su vida futura. Por otra parte, la extensión de la jornada ofrece oportunidades para generar nuevas relaciones entre el liceo y las familias, a través de actividades que estimulen la participación de los padres.

Por su parte, el Liceo de Tiempo Extendido apuesta a promover la educación como un proceso integral que vincula la educación formal con la no formal, al liceo con la comunidad, a través de una propuesta pedagógica abierta, construyendo y consolidando una red de interacciones entre el centro educativo y su entorno. La potencialidad de compartir recursos y la reciprocidad de la comunicación redundarán en el mejoramiento tanto de los vínculos como del aprendizaje de las instituciones. Se entiende el tiempo libre y la recreación como el tiempo para el desarrollo personal, el descanso y la diversión. La pedagogía del ocio procura que se aprenda a descansar y a divertirse de una forma personal y grupal, aprendiendo a vivir en sociedad, a desarrollar valores como la creatividad, la convivencia y la participación. Estimulando el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes, se procura la generación de la autoestima, la valoración de la identidad colectiva y la organización comunitaria. Asimismo les permite apropiarse de valores como la gestión de conflictos a través de la no violencia, el liderazgo y la solidaridad. Una de las formas que adopta la propuesta son los talleres artísticos-culturales. El objetivo de estos talleres es promover actividades para el desarrollo del pensamiento y la expresión creativa de los adolescentes, desarrollo de la imaginación y la capacidad creadora, compartido con otros y para otros. A través de la expresión artística y cultural los jóvenes pueden interactuar, compartir su realidad propia, impulsando así la formación, la libre expresión y el desarrollo personal y grupal. Tanto la animación sociocultural como la recreación educativa (más vinculada a la educación no formal), tienen carácter formador, se basan en vivencias, experiencias y situaciones que procuran aprendizajes para la autonomía en el uso del tiempo libre.

En síntesis, se entiende que extender el tiempo de permanencia de los estudiantes en la institución educativa posibilita que todos los estudiantes -especialmente los más vulnerables socioeducativamente- reciban otras ofertas educativas y culturales, así como el soporte y la continentación necesarios para gozar de su estancia en el liceo. En consecuencia, estos centros educativos tienen que convertirse en instituciones a donde los jóvenes deseen ir y quedarse, en los que sientan que se les ofrecen actividades en las que les gusta participar, que les resultan atractivas. Si ello se logra se cumplirá con el objetivo de mejorar sus aprendizajes en el entendido de que un alumno interesado es un alumno que aprende.

Objetivos

- Contribuir a la mejora de los aprendizajes y a una mayor equidad educativa.
- Atender en forma integral los requerimientos de los estudiantes.
- Resignificar los espacios educativos a través de la incorporación de ámbitos de recreación, entretenimiento y esparcimiento a la propuesta educativa.
- Desarrollar procesos socioeducativos mediante estrategias propias de la recreación y la educación no formal.

Estrategias para su implementación

En los Liceos de Tiempo Completo se organiza la vida escolar en un horario base de ocho horas. Se incorporan tutorías, talleres y un fuerte componente de trabajo con las familias. En la modalidad de Tiempo Extendido se ofrece alternativas de extensión de la jornada escolar a través de talleres y actividades que propicien la recreación, el deporte, la expresión artística, las nuevas tecnologías y actividades relacionadas con el mundo del trabajo. Esta segunda opción de extensión del tiempo pedagógico se ofrecerá fuera del centro educativo y adoptará una lógica y organización que se construirá a partir de una fuerte coordinación a nivel territorial, de las organizaciones del Estado y de organización civil.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 3.2. (Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades en todo el trayecto educativo obligatorio).

II.4.2. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**

Ampliación del tiempo escolar

Justificación

El centro educativo forma parte de una comunidad y por ende, se entiende que el tránsito de los estudiantes por ésta, como portadora de experiencias educativas y sugerentes de nuevas opciones de oferta educativa no tradicional, contribuye a la circulación de estudiantes por escenarios que permiten diversificar la oferta educativa existente.

Las escuelas técnicas tienen una larga historia en el vínculo con el territorio, el pensar las propuestas educativas en relación a las necesidades, a las potencialidades del territorio y al trabajo mancomunado con distintas instituciones serán clave.

Para la concreción de los objetivos que esta línea se propone es indispensable que los territorios se constituyan en comunidades organizadas visualizándose como actores claves en el aporte de posibles respuesta que deberán estar enmarcadas en un proyecto con enclave local y territorial, es decir de cara a las necesidades y posibilidades del territorio.

La comunidad educativa tiene instituciones que operan, en ella, proponemos seguir fortaleciendo la familia como una institución clave, dándose espacios de vinculación intra-extra centro educativo. El CETP-UTU ha sido pionero en la generación de figuras de acompañamiento que tienden puentes de trabajo con la comunidad y con las familias, este vínculo es clave para el fortalecimiento de las trayectorias continuas y el logro de aprendizajes profundos de los estudiantes consolidando su filiación a la educación.

La ampliación del tiempo pedagógico posibilita un despliegue de otras inteligencias que los espacios áulicos tradicionales no habilitan, al trascender las fronteras del centro en actividades educativas al aire libre como campamentos y/o actividades deportivas que permiten la vinculación de los estudiantes entre si y, al mismo tiempo, con los referentes educativos y comunitarios, fortaleciendo los lazos afectivos.

En la diversificación de propuestas de tiempo extendido es que se integra la modalidad de programas interinstitucionales que permiten la convivencia de experiencias educativas formales y no formales, intervienen múltiples perfiles de técnicos y realiza una intervención territorial.

Objetivos

- Atender a los intereses de los estudiantes en base a propuestas integrales.
- Ampliar los espacios e itinerarios de aprendizajes de los estudiantes incorporando ámbitos de recreación, entretenimiento, artísticos y culturales diversos.
- Resignificar el potencial de los espacios extraescolares y las prácticas de educación no formal.

Estrategias

- Incorporación de espacios de recreación, entretenimiento y esparcimiento, como espacios de aprendizaje y fomento al desarrollo personal y social de los estudiantes.
- Desarrollo de procesos educativos complementarios, que permitan un abordaje integral del sujeto.

A través de las modalidades de CBT Extendido, tanto Rural como Urbano, los CBT de Alternancia, Re-Descubrir y los Centros Educativos Comunitarios, el CETP-UTU pretende potenciar el desarrollo integral de sus estudiantes. Por otra parte, la ampliación del tiempo fuera del espacio escolar, se realizará en base a las potencialidades del territorio y a los distintos acuerdos que se vayan desarrollando entre los subsistemas para el uso de las locativas existentes y al vínculo establecido con actores público privados. Al mismo tiempo, se prevé la articulación con el Programa Más Centro, que desarrolla una línea de promoción de actividades recreativas, deportivas, artísticas y culturales en los centros educativos como extensión del tiempo pedagógico, se estimula la convivencia e intercambio entre diferentes grupos de jóvenes.

Finalmente, a través de los campamentos estudiantiles, que se realizan todos los jueves, viernes y sábados desde marzo hasta noviembre desde el pasado quinquenio, se busca brindar un espacio de extensión pedagógica que fortalezca el vínculo entre los estudiantes, así como con el centro educativo y los diversos actores (docentes, educadores, referentes, etc.). Esto es posible a través de un convenio de contraprestación del MTOP con los Jubilados Portuarios, permitió que el CETP - UTU haga usufructo de las instalaciones del Campamento de Jaureguiberry de Jubilados Portuarios, durante el lapso de 10 (diez) años.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 3.2. (Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades en todo el trayecto educativo obligatorio).

II.5. **Fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida**

Asegurar el derecho a la educación supone garantizar las condiciones para que éste efectivamente pueda ser ejercido por todas y todos a lo largo de la vida, de acuerdo a los principios y fines que estipula la Ley de Educación. En tal sentido resulta imprescindible que el Estado sea el garante de políticas educativas dirigidas a efectivizar el ejercicio del derecho a la educación y en especial aquéllas vinculada a ciclos obligatorios.

De acuerdo con información disponible en diversos estudios aproximadamente el 30% de los jóvenes entre 15 y 29 años, no ha logrado culminar la Educación Media Básica y el 40% entre 18 y 29 años no ha culminado la Educación Media Superior. Investigaciones recientes muestran que en los últimos años se han registrado mejoras en la finalización de la Educación Media Básica y Media Superior, atribuidas a las nuevas propuestas y programas orientados a personas que no culminaron dichos ciclos. Sin embargo estas acciones resultan insuficientes aún.

Atender estas situaciones implica que la ANEP continuará profundizando las vinculaciones y acciones con otras instituciones para el desarrollo de propuestas educativas de adultos. Uno de los desafíos que se presentan a la hora de elaborar estrategias, es la flexibilización curricular que permita compatibilizar trayectorias educativas con trayectorias laborales para aquellos jóvenes y adultos que transitan regularmente los ciclos educativos. En ambos subsistemas –CES y CETP-UTU- y con distinto grado de avance, existen propuestas educativas dirigidas a estas poblaciones. Para ese quinquenio se plantea la profundización y diversificación de estas propuestas las que necesariamente estarán pensadas desde un marco pedagógico de la educación para jóvenes y adultos y en las que el reconocimiento de saberes y su acreditación constituirán aspectos claves en su formulación.

En el mismo sentido el generar propuestas de culminación de ciclos educativos para jóvenes y adultos que se encuentran trabajando, forma parte de los proyectos educativos presentados en el marco de un trabajo impulsado desde el quinquenio anterior por la ANEP en alianza con los el MTSS y MEC entre otras instituciones.

En relación con la política de *Fortalecimiento de la educación a lo largo de la vida* las Unidades Ejecutoras proponen:

II.5.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**

II.5.1.1. Extensión de la oferta educativa con énfasis en estudiantes extraedad

Justificación

En virtud de la progresiva desvinculación de un conjunto de jóvenes que dejan de asistir a la educación media formal sin haber completado los ciclo establecidos como obligatorios y la acumulación de otros que asisten pero lo hacen en situación de rezago en relación a su edad, resulta perentorio ofrecer a esta población estudiantil, la posibilidad de realizar sus trayectos educativos cursando el ciclo básico mediante diferentes propuestas educativas que ya vienen implementándose de forma localizada..

Objetivos

- Posibilitar el acceso y egreso del ciclo básico a los estudiantes con extraedad.
- Extender la implementación de planes diversos para atender a esta población estudiantil.

Estrategias de implementación

Implementación de los planes "Martha Averbug", 2009, 2012 y 2013 en horario diurno en los centros educativos con mayor proporción de estudiantes que presentan características de extraedad.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.2. (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y dentro de este, específicamente a los Objetivos Estratégicos OE 2.2. (Promover la universalización de la educación media básica a través de sus diferentes modalidades) y OE 2.4. (Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida).

II.5.1.1.2. Implementación de Programas de Exploración Pedagógica

Justificación

En virtud de que los enfoques universales no consiguen llegar a los grupos específicos que se han desvinculado del sistema o han visto interrumpidas sus posibilidades de acceso a las ofertas educacionales, se recurre a la implementación de Programas Exploratorios Pedagógicos, tendientes a reinsertar a estos jóvenes en el sistema de educación formal y a participar en programas de capacitación laboral. De esta manera estos programas proponen una educación para la ciudadanía que promueve por un lado medidas inclusivas que ponen el acento en el interés común, la adhesión y la convergencia hacia los valores comunes y por otro, medidas de diversificación mediante la promoción de las diferencias, las particularidades y las necesidades específicas de cada estudiante. Asimismo procuran la adquisición de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas que ayuden a los jóvenes a aprender y visualizar no solo cómo se comporta el mundo sino cómo funciona su modo personal de comprenderlo.

Objetivos

- Garantizar el acceso, la retención y el egreso de la educación media básica.

- Estimular a los jóvenes que se desvincularon de la educación media a continuar sus estudios.
- Fortalecer las potencialidades de los estudiantes jóvenes y adultos para continuar sus trayectos vitales.

Estrategias para su implementación

a. Áreas Pedagógicas

La propuesta está dirigida a estudiantes con sobreedad y repitientes a quienes se brinda una atención personalizada a través de acompañamientos pedagógicos específicos orientados a fortalecer las capacidades que les permiten cumplir con las exigencias formales para finalizar los ciclos de educación media.

b. Educación en contextos de encierro

Programa que garantiza el acceso al ciclo básico en 23 unidades penitenciarias a nivel nacional.

c. Programa de culminación de estudios secundarios para adultos en el ámbito laboral (PROCES)

Programa que se propone que los adultos que trabajan en diferentes organismos estatales y privados, terminen los ciclos educativos de educación media.

d. Centros de capacitación y producción (CECAP-CES)

Talleres experimentales con jóvenes y adolescentes de 15 a 20 años mediante una experiencia educativo-laboral en contacto con herramientas de trabajo.

e. Programa de Aulas Comunitarias

Programa dirigido a adolescentes que se desvincularon de la educación formal del ciclo básico y presentan alto riesgo de desafiliación (inasistencias reiteradas, dificultades de comportamiento y de convivencia en el aula, bajo rendimiento). Las PAC son gestionadas por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) especializadas en el trabajo con adolescentes, el MIDES y el CES. En este programa, los jóvenes cursan primer año de ciclo básico y luego continúan la educación media en centros del CES o del CETP con un acompañamiento por parte de los profesionales que participan en dicho programa.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.2. (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y dentro de este, específicamente a los Objetivos Estratégicos OE 2.2. (Promover la universalización de la educación media básica a través de sus diferentes modalidades) y OE 2.4. (Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida).

II.5.1.1.3. Adecuación del Plan 2009 en modalidad de Ciclo Básico Semipresencial

Justificación

Un alto porcentaje de adultos no ha ingresado a la Educación Media del Sistema Educativo o no ha podido culminarla. Esta situación hace que estos ciudadanos se vean obligados a permanecer en una situación social con escasas expectativas de mejora en su calidad de vida, en sus posibilidades de inserción laboral y/o de crecimiento personal.

Por ello, el sistema educativo entre las diferentes ofertas de retención y culminación de ciclo básico propone la adecuación del Plan 2009 en la modalidad semipresencial.

Objetivos

- Implementar una propuesta educativa en la modalidad semipresencial para estudiantes adultos que no han podido iniciar o culminar la Educación Media Básica.
- Mitigar una de las condicionantes más importantes que afectan las posibilidades de retención de los estudiantes adultos -la asistencia presencial regular- a través de un diseño curricular adaptado a sus necesidades y características.

Estrategias para su implementación

Para el logro de estos objetivos se entiende necesario comenzar con instancias de formación de equipos directivos y docentes de las instituciones que participarán del proyecto en virtud de su carácter innovador. Asimismo serán necesarias visitas programadas a los centros educativos, en sus espacios de coordinación y otras actividades relacionadas con el proyecto, emergentes de su implementación. Se deberán realizar además encuentros de articulación con las Inspecciones Regionales y de Institutos y Liceos. La modalidad semipresencial exige la necesaria interacción con Plan CEIBAL a los efectos de lograr la disponibilidad de computadoras para los estudiantes y otros apoyos que pueda brindar para las prácticas de los docentes.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.2. (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y dentro de este, específicamente a los Objetivos Estratégicos OE 2.2. (Promover la universalización de la educación media básica a través de sus diferentes modalidades) y OE 2.4. (Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida).

II.5.2. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**

Fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida

Justificación

El derecho a la educación implica que la posibilidad de acceder a ella sea de todos durante toda la vida y por ende es necesario generar trayectos educativos diversos, que sean puentes para ello. En este

sentido, es política educativa del CETP-UTU el diseño de programas que aporten a la concreción de este derecho. Ellos combinan el reconocimiento de saberes adquiridos por experiencia de vida, la formación profesional y el desarrollo de una educación integral de modo que los sujetos puedan proyectar su tránsito por los diferentes niveles educativos.

Objetivos

- Fortalecer un sistema de formación y capacitación que incluya programas con el fin de aumentar sus niveles de calificación y posibilitar su educación permanente.
- Potenciar la interacción, entre el sistema educativo y diversas instituciones públicas y privadas, en la búsqueda y concreción de estrategias que den la oportunidad a jóvenes y adultos.

Estrategias

- Ampliación de la cobertura de programas de formación profesional y capacitación.
- Fortalecimiento de propuestas dirigidas a jóvenes y adultos que ingresan a la educación formal a través de propuestas de corta duración.
- Desarrollo de estrategias dirigidas al establecimiento de un primer vínculo con la educación de poblaciones de jóvenes y adultos a través de propuestas que operen como puerta de acceso y posterior convergencia a diversos niveles de formación profesional.

El CETP está abocado a desarrollar políticas educativas de formación técnico, profesional y tecnológicas innovadoras, que articulen conocimiento, trabajo y cultura, donde lo científico-tecnológico son elementos constitutivos centrales. A través de ellas se busca que jóvenes y adultos, tengan la posibilidad real de participar democráticamente como ser social e insertarse en la producción, las artes y los servicios, con el conocimiento no sólo como valor agregado, sino como elemento esencial para integrarse al actual mundo del trabajo. En este sentido, se desarrollarán las siguientes propuestas:

Acreditación de Saberes: La Acreditación de Saberes por experiencia de vida se ha constituido, desde el quinquenio anterior, en uno de los puentes que posibilitan el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Sus principales objetivos son: reconocer y validar los aprendizajes adquiridos por la persona en el transcurso de su vida mediante el trabajo, la experiencia y la convivencia social; contribuir a la formación profesional y ciudadana de las personas mediante procesos educativos flexibles que generen "aprendizajes significativos" basados en la integralidad curricular; promover la inclusión social de la persona generando una mayor participación ciudadana en el desarrollo de la sociedad y en el mundo del trabajo; promover la continuidad educativa de las personas. Esta figura nos pone ante un proyecto educativo, que desdibuja la frontera entre propuestas educativas formales y no formales, definiendo como centro el derecho a la educación de los ciudadanos de nuestro país. Se considera que el reconocimiento de los aprendizajes de los sujetos fuera de los centros escolares es un signo de madurez de los sistemas educativos, los cuales comienzan a comprender que la educación es un fenómeno que trasciende ampliamente los salones de clase.

RUMBO: El Programa Rumbo, otorgó una nueva opción de culminación del Ciclo Educativo, para mayores de 18 años, que habiendo culminado la Educación Primaria no han culminado la Educación Media Básica. Esta propuesta está diseñada para mayores de 18 años que hayan cursado y aprobado alguna propuesta de capacitación sin continuidad educativa y para mayores de 21 años con Educación

Primaria completa. Tiene entre sus principales características la semipresencialidad, incorporando el uso de plataformas virtuales de aprendizaje, facilitando el acceso a las poblaciones rurales. En este quinquenio, se prevé la creación de una nueva modalidad de este Programa, en donde se articularán espacios de capacitación y formación como una nueva forma de transitar el primer ciclo de educación media.

Población Objetivo: *mayores de 18 y 21 años, según su trayectoria educativa.*

Capacitaciones: A través de los cursos de capacitación de corta duración, el CETP-UTU ha logrado dar respuesta a las demandas de formación específicas de ciertos sectores de población. Los mismos, tienen la finalidad de promover e incrementar la calificación de las personas en diversas áreas y sectores productivos. Parte de estas poblaciones se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, en situación de privación de libertad o en centros de rehabilitación, lo que requiere de coordinación interinstitucional para su desarrollo y sostenimiento, especialmente con MIDES, INAU, MI y Gobiernos Departamentales. Se busca potenciar la interacción entre el sistema educativo, el mundo del trabajo y diversas instituciones públicas y privadas en la búsqueda y concreción de estructuras y estrategias que den oportunidades a jóvenes y adultos, posibilitando su educación permanente.

A las estrategias anteriormente descriptas, deben sumarse las propuestas de Formación Profesional Básica Plan 2007 y Re-Descubrir.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.2. (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y dentro de este, específicamente a los Objetivos Estratégicos OE 2.2. (Promover la universalización de la educación media básica a través de sus diferentes modalidades) y OE 2.4. (Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida).

II.6. **Fortalecimiento y extensión de la formación de los docentes y su desarrollo profesional**

En tanto la profesión docente está dirigida al bien público, es compromiso de la ANEP velar por la calidad del ejercicio docente y su desempeño, lo que redundará directamente en los mejores aprendizajes de los estudiantes del sistema. En este sentido, tanto el CES como el CETP-UTU implementarán estrategias tendientes al desarrollo profesional docente "en situación". Esto significa contextualización, mayor apropiación de las herramientas disponibles en el territorio, profundización conceptual vinculada a los emergentes, posibilidades de generar proyectos que promuevan la adecuación de los encuadres teóricos, adaptándolos a las necesidades de la labor docente en el aula y en la institución. Esta orientación revaloriza la práctica docente, en tanto habilitadora - junto a otros docentes con sus trayectorias y experiencias particulares- de los procesos permanentes de profesionalización.

Las actividades de CES y CETP-UTU se enmarcarán en la línea estratégica "Relevancia y fortalecimiento de la formación docente" haciendo énfasis tanto a nivel del trabajo en regiones como el desarrollo de propuestas a nivel de los centros educativos. De esta manera se estarán generando redes de interacción entre docentes y otros actores de la comunidad educativa, que fortalezcan la mirada sistémica, y promuevan la generación de discursos comunes.

II.6.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**

Desarrollo profesional docente centrado en la institución educativa y vinculada a la carrera docente

Justificación

El profesorado como uno de los actores clave de los cambios de los procesos educativos requiere de una formación permanente y continua. En este sentido, la actual sociedad del conocimiento demanda nuevos desafíos de formación y desempeño a los profesionales de la educación. En consecuencia, como todo cuerpo profesional, el docente necesita de nuevos conocimientos y habilidades, cambios de actitud, revisión de las representaciones, de las creencias, rutinas y supuestos, así como de los contenidos y metodologías de los campos disciplinares que imparte.

Para ello debe revisar su propia práctica en procesos de investigación-acción y esto se optimiza en ámbitos contenedores, en coordinación con los pares, con expertos, con supervisores, etc., pero sobre todo en procesos de formación situada, es decir, en la institución educativa y a partir de las problemáticas detectadas en ella.

Actualmente se piensa realizar procesos de formación basados en el trabajo colaborativo a nivel de los centros y a partir de lo que sucede en ellos y no en dispositivos masivos, centralizados, de corta duración y sin un seguimiento u apoyo posterior. De esta manera se convierten en el escenario privilegiado de la formación continua de los docentes. La formación resulta más efectiva cuando se hace en el contexto de la propia práctica y en función de las problemáticas detectadas en el desarrollo de la tarea, a partir de situaciones específicas vividas en el aula y en determinados centros educativos.

Esta reconceptualización de la formación continua de los profesores reconoce el hecho de que para enseñar hoy en contextos de alta complejidad, se necesita considerar las múltiples dimensiones y simultaneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cambios organizacionales, la importancia de la gramática escolar, es decir, la influencia de la variable institucional y sus culturas.

Objetivos

- Fortalecer el desempeño y las capacidades de los cuerpos docentes del país a través de la formación continua.
- Fomentar en el profesorado la reflexión crítica sobre sus propias prácticas.
- Realizar una formación contextualizada a la realidad y necesidades de los centros educativos.
- Vincular el desarrollo profesional con la carrera docente.

Estrategias para su implementación

- Pasantías entre docentes de instituciones anfitrionas y pasantes.
- Redes de centros para el aprendizaje profesional
- Grupos de asesores pedagógicos
- Formación continua para docentes de estudiantes adultos y jóvenes con condicionamientos laborales.

- Formación continua para docentes que trabajan en la ruralidad
- Formación para docentes tutores
- Formación continua para docencia indirecta
- Se piensa en un núcleo común para todos los profesores de docencia indirecta, con módulos con contenidos que se relacionen con cada función específica, tales como directores, inspectores, adscriptos, POP, POB, Ayudantes Preparadores, Equipos Interdisciplinarios.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.4. (Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente) y dentro de este, específicamente al Objetivo Estratégico OE 4.4. (Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes).

II.6.2. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**

Fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación de los docentes y su desarrollo profesional.

Justificación

Educar hoy requiere, además de la formación inicial y de la actualización, la incursión en temáticas innovadoras tales como investigación educativa, la evaluación institucional, el trabajo decente, la convivencia saludable, etc. para abordar el acto educativo en toda su complejidad. Con el fortalecimiento de la formación y el perfeccionamiento docente, se logra promover espacios para el diseño de nuevas estrategias enmarcadas en una concepción sistémica de la educación y la investigación como dimensiones indispensables para construir acciones transformadoras y no reproductoras de las desigualdades. Se procura atender el déficit de formación pedagógica brindando cursos de actualización permanente en diversas áreas y modalidades de enseñanza.

Asimismo, se busca intensificar el uso educativo de las TI, específicamente a través del desarrollo de experiencias en modalidad semipresencial y como instrumento socializador del conocimiento posibilitando expandir las propuestas educativas del CETP-UTU a nivel territorial. Para ello, se vienen desarrollando estrategias de formación de docentes en espacios virtuales de aprendizaje, específicamente en lo que respecta al Campus Virtual y a la propuesta de RUMBO.

Objetivos

- Aportar al proceso de formación permanente de los trabajadores del CETP-UTU, favoreciendo el incremento y circulación del conocimiento.
- Propiciar espacios que aporten a la profesionalización de la enseñanza técnico, profesional y tecnológica y a la de su estructura organizativa y de gestión.

Estrategias

- Generar espacios de formación permanente que aporten a la profesionalización de los docentes del CETP-UTU.
- Generar ámbitos para pensar el trabajo docente desde una perspectiva multirreferencial.

Profundizar el trabajo que vienen desarrollando las *Unidades Regionales de Educación Permanente (UREP´s),* cuyo principal cometido es fortalecer los equipos de trabajo de los centros favoreciendo la circulación de saberes. Estas unidades no pretenden generar cursos de formación inicial, ni de perfeccionamiento, sino que buscan generar espacios para pensar el trabajo del docente en su contexto desde una perspectiva multirreferencial. Las temáticas a trabajar en los diferentes espacios así como su modalidad de abordaje, son decididas por los equipos docentes que participen, de acuerdo a sus necesidades, entre las cuales cabe mencionar: grupos de estudio, coloquios, cursos semipresenciales, conferencias de especialistas, talleres, entre otras. Tanto los temas a trabajar como la forma en que se abordan los mismos son acordados entre los docentes que participan del espacio, el equipo de dirección del centro y el equipo UREP. Se constituyen en espacios donde se puedan repensar las prácticas educativas. De la evaluación de la experiencia desarrollada se plantea un rediseño del proyecto, alcanzando a un total de 5.000 docentes para el próximo quinquenio. Esto se podrá realizar profundizando la articulación con el Consejo de Formación en Educación e INEEd, incorporando las TI a la práctica docente cotidiana, y en particular las videoconferencias como mecanismo de formación.

Por otra parte, en el marco de la propuesta de modernización institucional, el CETP-UTU propone la creación de *Departamentos Académicos de Enseñanza, de Investigación y de Extensión*. A través de los mismos, se busca contribuir a asegurar la calidad de la educación, aportar en la resolución de problemas y favorecer la democratización del conocimiento.

Los Departamentos de Enseñanza, ya sean Disciplinar o Temáticos, pueden definirse como unidades permanentes integradas por profesionales (técnicos y/o docentes) del área, que apoyan y monitorean el trabajo de los docentes promoviendo acciones dirigidas a fortalecer estrategias de circulación del conocimiento entre docentes y estudiantes de todos los centros educativos de CETP-UTU en la región en que actúan. Formarán parte de una estructura institucional cuya articulación es fundamental para su sustentabilidad, en consecuencia se relacionarán con los Programas Educativos, los Inspectores de Área/Asignaturas y/o con los referentes académicos, actores que asumen la responsabilidad de pensar y producir los cambios que el nuevo paradigma de la educación tecnológica demanda. Mantendrán una relación dialéctica entre lo regional y lo nacional, con otros Departamentos, u otros actores institucionales o extra institucionales, de modo de generar sinergia que haga posible un desarrollo institucional de calidad en concordancia con los lineamientos estratégicos planteados por la institución.

Serán los responsables de asistir y acompañar a los equipos docentes estableciendo ámbitos de reflexión profesional que den lugar a nuevas construcciones. Su papel en la identificación de capacidades en el ámbito escolar que puedan liderar procesos de discusión y elaboración, resultará muy importante para la sustentabilidad de los procesos que en cada centro tengan lugar. En este sentido, se debe tener presente la necesaria articulación con las Unidades Regionales de Educación Permanente. La realización de intercambios entre los equipos, dará oportunidad de construir paulatinamente una comunidad de conocimiento que, entre otras cosas, elabore estrategias que permitan proyectar un modo particular de hacer docencia**.**

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.4. y dentro de este, el OE 4.4.

II.7. **Desarrollo de la Evaluación y la Investigación Educativa**

En el marco del Sistema Nacional de Educación Pública, la ANEP continuará desarrollando acciones para la concreción de un Sistema Nacional de Evaluación -desde una mirada sistémica- con las especificidades y requerimientos propios de los Subsistemas en su conjunto. La ANEP cuenta con sistemas de información y evaluación cuyos datos y resultados contribuyen a la toma de decisiones técnico políticas en favor de la mejora de la calidad de la educación en todo el país, y que constituyen un antecedente de valor para las líneas de trabajo que se proponen para este quinquenio.

Para ello, las Unidades especializadas -tanto en la centralidad como en los Subsistemas- se proponen para este período generar sistemas unificados de información. Estos sistemas permitirán el acceso a datos confiables que faciliten el desarrollo de evaluaciones tanto de carácter censal como muestral, de las áreas y temas requeridos para la toma de decisiones.

Desde la Dirección Sectorial de Planificación Educativa, la División de Investigación y Evaluación Educativa se propondrá para este quinquenio continuar desarrollando evaluaciones nacionales e internacionales (Evaluaciones Formativas en Línea, Evaluación Nacional de Aprendizajes, PISA, LLECE), evaluación sistemática de las políticas, programas y proyectos definidos en los lineamientos estratégicos así como estudios e investigaciones de acuerdo a las demandas del sistema. Además profundizará en el desarrollo de sistemas de información territorial, de Seguimiento Nacional de Alumnos, y de Información Estadística (Observatorio de la educación, Monitor educativo, Repertorio de Indicadores Educativos).

A su vez tanto los equipos técnicos de los Subsistemas conjuntamente con los docentes, y los docentes en los centros educativos, constituyen los actores que desarrollen diseños de investigación acordes a los objetivos que se propongan.

En un primer nivel, tanto CETP-UTU como CES, buscan realizar evaluaciones continuas de la implementación de Planes de estudio en sus diversas modalidades, así como monitorear la implementación de Programas y Proyectos.

Por otra parte, la investigación propiamente dicha estará centrada en dos temáticas generales, por un lado considerar como objeto de estudio las prácticas pedagógicas vinculadas a la evaluación y estrategias de aprendizaje, y su relación con los resultados académicos, y por otro, la investigación relacionada a los procesos de desarrollo productivo e innovación, es decir generar información que permita vincular los procesos de enseñanza aprendizaje con el trabajo.

II.7.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**

II.7.1.1. Evaluación de planes, proyectos, programas y principales líneas de innovación de ciclo básico

Justificación

Con respecto a la calidad educativa, su evaluación resulta un requerimiento central en todo sistema democrático y, al mismo tiempo, una garantía para alcanzar mejores niveles de logro. En las últimas décadas, la evaluación educativa ha puesto énfasis en que su objetivo central es obtener información

para producir un conocimiento relevante que habilite la toma de decisiones con fines de mejora. Ello supone buscar el sentido, la significación y el valor del objeto o sujeto evaluado a los efectos de favorecer su comprensión, por lo que necesariamente deberá estar centrada en aportar informaciones para la reflexión y para la transformación de la situación y del contexto en el que se desarrolla. A su vez, evaluar la estructura curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de los centros y de las aulas, las modalidades de evaluación, la formación permanente del profesorado, los proyectos y programas que se implementan en las instituciones, así como las innovaciones pedagógicas que se introducen, resulta central para establecer procesos de ajuste, adecuación y mejora. Desde una perspectiva global e integral, la evaluación de cada uno de los ámbitos educativos seleccionados contribuye a optimizar la calidad educativa en la medida que aporta elementos para la comprensión y evaluación de los otros. Para las autoridades del sistema es una oportunidad para valorar las estrategias puntuales de intervención implementadas y orientar la toma de decisiones a nivel de políticas educativas más globales.

Objetivos

- Generar información válida específica a efectos de orientar la toma de decisiones en relación a la formación permanente y al diseño y desarrollo curricular en Ciclo Básico.
- Recopilar y clasificar la documentación relativa a los planes, programas y proyectos vigentes de Ciclo Básico.
- Analizar el diseño y el desarrollo curricular del Plan 2006 de Ciclo Básico.
- Analizar la estructura curricular y la implementación de los proyectos de exploración pedagógica.
- Evaluar el Plan 2013.
- Evaluar el diseño y la implementación de los liceos de tiempo completo y de tiempo extendido.
- Evaluar el diseño y la implementación de los planes de educación rural.
- Monitorear los dispositivos de formación permanente.

Estrategias para su implementación

Se plantea el diseño de líneas de evaluación vinculadas al análisis de los principales planes, programas y proyectos vigentes en Ciclo Básico, así como al seguimiento y monitoreo de las innovaciones y líneas de formación docente que se implementen en el quinquenio. Se apunta a recabar información sistemática, válida y confiable, a los efectos de orientar la toma de decisiones con fines de mejora en las experiencias de liceos de tiempo completo, liceos de tiempo extendido, programas de exploración pedagógica, entre otros.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente al Objetivo Estratégico OE 3.6. (Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas).

II.7.1.2. Investigación de las prácticas pedagógicas de aula y su vinculación con las diferentes modalidades de aprendizaje de los estudiantes

Justificación

La desvinculación y la repetición de un elevado porcentaje de estudiantes de ciclo básico hacen que resulte imprescindible indagar sobre las verdaderas causas que inciden en este estado de situación. Por tanto, la implementación de líneas de investigación tendientes a la generación de información sobre las prácticas pedagógicas en el aula posibilitará contar con evidencia empírica a la hora de precisar el alcance de la asociación entre las prácticas pedagógicas y los resultados académicos.

Objetivos

- Indagar en las prácticas de aula de los docentes del Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- Identificar las prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes.
- Determinar las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes para promover el aprendizaje en sus estudiantes.

Estrategias para su implementación

La investigación de prácticas de aula se inscribe en el marco de los estudios orientados a determinar cuáles son las causas que provocan que una tercera parte de los estudiantes de ciclo básico obtenga muy bajos resultados académicos. En esta oportunidad, el estudio busca precisar cuán asociadas están las prácticas pedagógicas de los docentes con los resultados académicos de los jóvenes.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente al Objetivo Estratégico OE 3.6. (Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas).

II.7.2**. Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**

Desarrollo de la Investigación

Justificación

La descentralización del conocimiento implica el fortalecimiento de una estructura que posibilite tanto la circulación del conocimiento que la propia institución posee, como la incorporación de nuevos saberes que permita la construcción de modelos innovadores de educación técnico, profesional y tecnológica en respuesta a una sociedad en constante cambio. Esto supone también, la profundización de la lógica organizacional que habilite la creación de los espacios, para que esta circulación del conocimiento permee los diferentes ámbitos de la institución, permitiéndole innovar en educación y analizar los resultados y eficacia de dichas innovaciones para avanzar en la mejora de los resultados educativos.

Por otra parte, específicamente en lo que respecta a la investigación educativa, se entiende fundamental establecer líneas de investigación para la generación de conocimiento en diversos aspectos y temáticas, que contribuyan a mejorar la toma de decisiones y contribuyan a identificar las necesidades de intervención frente a diversos problemas. Se requiere una tarea profesional competente que dé respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica, adoptando una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa para transformarla creativamente. En este sentido, resulta necesario generar investigación permanente que permita interpretar la realidad, al tiempo que preguntarse sobre lo

cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo investigador, buscando dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa.

Objetivos

- Generar conocimiento que permita identificar e intervenir en la realidad educativa.
- Promover la instalación de espacios dirigidos a desarrollar investigación que aporten al diseño de propuestas educativas ajustadas a los avances que en los diferentes campos técnicos, profesionales y tecnológicos se producen.

Estrategias

- Generar espacios que permitan desarrollar investigación en diversas áreas.

Para ello se contará con distintos dispositivos: *Observatorio de Educación y Trabajo*, *Centro de Investigación* en el *PTI Cerro*; los *Departamentos Académicos* y el *Departamento de Jóvenes Emprendedores*, así como la *División de Investigación y Evaluación del Programa Planeamiento Educativo*, que forma parte de la estructura organizacional.

Observatorio Educación y Trabajo: su finalidad es la producción de información y difusión de conocimientos sobre las diversas dimensiones del mundo del trabajo en interacción con la educación técnica, tecnológica y profesional. El campo de observación es la intersección entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación, en el marco de las actuales características del Uruguay. La información que produce el observatorio sobre la propuesta educativa y su articulación con el mundo del trabajo podrá ser utilizada para la toma de decisiones en los diversos niveles (sectores políticos, autoridades de la enseñanza, docentes y técnicos del sistema educativo; centros de enseñanza de CETP-UTU, empresas, trabajadores y sus organizaciones). Asimismo, dicha información será utilizada por los estudiantes y egresados de la institución o por quienes aspiren a iniciar, reconfigurar o continuar su trayecto formativo. Este observatorio es una herramienta para el CETP-UTU, que permite identificar oportunidades de expansión de la propuesta en el área de la educación técnico, profesional y tecnológica, generando ofertas educativas adecuadas a los requerimientos del desarrollo nacional y las demandas de capacidades del Estado, empresas y cadenas productivas y demás esferas del mundo del trabajo.

Unidades de Planificación, Evaluación e Investigación (UPIE): instaladas desde el pasado quinquenio tienen como principal cometido estructurar una red de investigación, documentación e información de referencia, que de forma contextualizada aporte a la toma de decisiones, desarrollando un nuevo modelo de trabajo que fortalezca la planificación y evaluación educativa. Estas unidades están formadas por docentes de la propia institución, constituyendo equipos regionales de trabajo. La formación en las áreas de relevancia para el desarrollo del trabajo de estas unidades es un aspecto central del trabajo. Esta formación acompaña los procesos y el desarrollo de las diferentes líneas de trabajo de las mismas. Es así que estas unidades trabajan en dos líneas. Por un lado acompañan los procesos de investigación y evaluación que el CETP-UTU defina como pertinentes; y por otro desarrollan líneas de investigación/trabajo de acuerdo a las demandas y/o necesidades detectadas en cada región, en relación a las temáticas que estas unidades desarrollan.

Departamento de Estadística: Forma parte de la estructura organizacional del CETP-UTU y tiene entre sus principales cometidos: diseñar, desarrollar y mantener actualizado el sistema de información estadística del CETP; producir, consolidar, analizar y divulgar la información estadística en coordinación con las otras dependencias de la institución; preparar la información estadística necesaria para la planificación y programación de los cursos: inscripciones y seguimiento anual de alumnos, relación docente-alumno, nivel docente, etc.

Departamentos Académicos de Investigación: Con esta estructura se busca, a su vez, asegurar el nivel académico de los cursos actuando como un espacio propicio para generar tanto en los docentes, como en los estudiantes una actitud de indagación y búsqueda constante, que combinada con el conocimiento teórico y las herramientas metodológicas adecuadas los acerquen paulatinamente a la lógica de trabajo investigativo. Operará como motivador de una actitud de investigación que provoque en docentes y estudiantes el manejo de datos y teorías; el desarrollo de una metodología de trabajo científica; la generación de una cultura de sistematización de experiencias y procesos, instalando metodologías de organización y documentación de la información. Buscará propiciar el desarrollo de la investigación tecnológica, entendiendo que refiere a la incorporación del conocimiento científico y producción de conocimiento tecnológico validado, que incluye tanto el producto de estas investigaciones como las actividades y procedimientos que debieron desarrollarse para alcanzarlo. Incluye, a su vez, las teorías, técnicas, tecnologías, maquinarias, patentes, etc. La finalidad de la investigación tecnológica es obtener conocimiento útil para resolver un problema concreto que surge principalmente de las necesidades de la sociedad. Se trata de encontrar soluciones para casos particulares influenciados por contextos económicos, temporales, sociales, culturales y geográficos.

Centro de Investigación en el PTI Cerro (CIID): Los objetivos de este centro, son: promover la investigación técnica y tecnológica que aporte al desarrollo del conocimiento, a la mejora de los procesos productivos y al desarrollo sostenible del medio ambiente; concentrar y fomentar un esfuerzo de innovación y desarrollo tecnológico y facilitar la transferencia tecnológica al sector productivo a través de la vinculación entre empresas y universidades; crear un "ecosistema tecnológico abierto" promovido desde una institución de educación técnica y tecnológica pública. El *CIID* se encuentra ubicado en la sede del *Parque Tecnológico Industrial del Cerro* dotado entre otros recursos de una incubadora de empresas y se pretende tenga una estrecha relación con diferentes centros educativos, Clubes de Ciencias con el fin de impulsar la investigación como forma de aprendizaje.

Jóvenes Emprendedores: Este Departamento se focaliza en la tarea esencial de formar técnicos y profesionales capaces de adaptar tecnologías existentes a la realidad nacional o generar nuevas alternativas, activando mecanismos que posibiliten la innovación. Se busca promover el fortalecimiento del espíritu emprendedor y construir herramientas apropiadas para incorporar el desarrollo de emprendimientos en cursos de educación terciaria en concordancia con las áreas definidas como prioritarias. Al mismo tiempo, pretende generar mecanismos que vinculen a los docentes y emprendedores con el sector productivo nacional, tanto público como privado, con organismos de fomento de la innovación y centros de investigación científico-tecnológica existentes en el país, así como motivar a los estudiantes a insertarse en el sistema productivo con visión científico-tecnológica. *Jóvenes Emprendedores* se posiciona como una unidad transversal, con objetivos cuya concreción requiere de la articulación y el diálogo constante entre varias unidades del sistema, así como con actores extra-institucionales vinculados a la educación, la investigación, la producción y al mundo del trabajo.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente al Objetivo Estratégico OE 3.7. (Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas).

III. Políticas Educativas para la Educación Media Superior (Programa 005)

III.1. **Introducción**

El abordaje que en este capítulo se plantea para la Educación Media Superior adhiere a la visión sistémica que la ANEP ha venido construyendo en relación con su diseño y gestión institucional y en la que se pretende profundizar en el presente quinquenio. Esta visión se sustenta en el respeto de las autonomías de los subsistemas que la conforman y en un marco común de política educativa establecida por el CODICEN (ejes orientadores, lineamientos y objetivos estratégicos). Es así que se han definido metas claras y coordinadas que permitirán el desarrollo de líneas de acción articuladas, tanto en la interna de la ANEP, como con otras instituciones del Estado avanzando hacia un modelo de integración educativa.

Durante el pasado quinquenio, se impulsaron desde la ANEP diferentes ámbitos de discusión, coordinación y articulación, con el fin de generar para la población uruguaya las condiciones que garanticen el acceso, la permanencia y la culminación exitosa de los niveles obligatorios de educación. En este sentido, la idea es potenciar las capacidades y recursos de los diferentes componentes del sistema educativo, armonizar iniciativas y evitar superposiciones, con el propósito de lograr estos objetivos en un marco de concepción de la educación como derecho humano fundamental y como bien público.

Estos ámbitos han tenido lugar no solo en la interna de la ANEP, entre diferentes subsistemas, sino también con otros organismos del Estado (MIDES, MEC, INAU, MTSS, MTOP, MTyD, Gobiernos Departamentales, entre otros), y de la sociedad civil. En este contexto de articulación intra e interinstitucional, se han desarrollado un conjunto de acciones y programas cuyo acumulado permite hoy disponer de la madurez para convertirlos en política de integración educativa en clave territorial, atravesando todos los niveles educativos de la ANEP.

A efectos de contribuir con la generación, desarrollo e implementación de la política de integración educativa, el CODICEN por Resolución Nº 51, Acta Nº 36 de fecha 20 de mayo de 2015, crea la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE). Esta Dirección Sectorial tendrá como propósito fundamental profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación intra- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), así como los relacionados con la articulación interinstitucional, tanto entre organismos del estado como de la sociedad civil, (Resolución Nº 46, Acta 15, del CODICEN), con el fin de lograr las condiciones que aseguren la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio de modo de garantizar la accesibilidad a la educación a toda población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas. Asimismo, pretende profundizar en procesos dirigidos a la ampliación del tiempo escolar, mediante una variedad de formatos áulicos no tradicionales y en especial en este nivel educativo relacionados con el desarrollo de trayectorias laborales en articulación con otros actores de instituciones estatales así como de la sociedad civil. Se buscará que la institución educativa y la comunidad puedan avanzar en la generación de un diálogo que contribuya al fortalecimiento del concepto de comunidad educativa. Actores del territorio y del centro educativo deben interrelacionarse en procesos de cooperación de forma de abordar la educación en el territorio como un asunto de todos y todas.

Lograr estas condiciones implica la construcción de un entramado enriquecido de vínculos y acuerdos con otras instituciones y organismos relacionados directamente o no con la educación, promoviendo el diseño y creación de una estrategia de desarrollo del territorio en términos socio-educativos. El reconocimiento de las capacidades específicas de cada uno de los actores locales con el fin de potenciarlas, es punto inicial para el desarrollo de escenarios que aporten a la concreción de los objetivos propuestos evitando superposiciones. Supone, además, el reconocimiento de aquellos procesos ya existentes a nivel local y que formarán parte del trabajo a desarrollar en el territorio, así como el establecimiento de acuerdos que permita que en cada territorio los actores, orientados por las políticas educativas de la ANEP, trabajen coordinada y articuladamente generando sinergia con el fin de contribuir al logro de las metas educativas planteadas para el quinquenio. Su sustentabilidad dependerá de lograr dejar instaladas en cada territorio capacidades de organización local que permitan movilizar recursos para solucionar problemas de interés común, asumiendo el acompañamiento de las acciones con la debida rendición de cuentas.

En relación al rango etario que este nivel educativo atiende, requiere una especial atención el vínculo entre educación y trabajo. El ingreso al mundo del trabajo configura un hecho definitorio para la vida futura de los jóvenes. Pero, si se trata de un ingreso temprano al que se le suma el abandono de los estudios sin concluir la educación media, se configura en una instancia en la que se juega la inclusión o exclusión social. Por eso, es imprescindible identificar a los jóvenes que trabajan y estudian, y establecer su trayectoria educativa de forma tal de brindarles, a aquellos que no han logrado o podido culminar los ciclos, oportunidades para hacerlo. Ello requiere la elaboración de estrategias dirigidas a la compatibilización de dicha culminación con las trayectorias laborales.

III.2. **Promoción del ingreso, permanencia y aumento del egreso de la Educación Media Superior**

En coherencia con los objetivos de universalización de la Educación Media Básica para este quinquenio, desde ANEP se realizarán los máximos esfuerzos para generar múltiples escenarios para el cumplimiento del objetivo de “incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior”.

Así como en el caso de la Educación Media Básica, en la Educación Media Superior la disponibilidad, adaptabilidad y accesibilidad de la oferta educativa, a nivel de cada territorio, son elementos clave para la efectiva continuidad de las trayectorias de los estudiantes hasta alcanzar el cumplimiento de lo establecido en la Ley de educación como obligatorio.

En este quinquenio, y para este nivel educativo, serán profundizadas las coordinaciones dentro del sistema y en el nivel territorial, de modo de avanzar en el diseño y ejecución de propuestas curriculares más flexibles y adaptadas a las necesidades de los estudiantes y del momento histórico que se transita. De esta forma las alianzas y acuerdos interinstitucionales (público-público y público-privado) potenciarán las ofertas educativas con los aportes de los diversos actores involucrados.

Desde CODICEN, se han realizado estudios que buscan conocer la situación de los estudiantes que egresan de la Educación Media Básica en el Medio Rural. En este sentido, se ha constatado que en ese contexto, existen mayores dificultades de acceso a los centros educativos y/o propuestas educativas que ofrezcan la posibilidad de la continuidad en sus trayectorias. Se suman a este hecho otras variables que contemplan la situación familiar, laboral, de desarraigo del estudiante, que deben ser contempladas

oportunamente. En este sentido, en este quinquenio, se pondrá especial énfasis en la mirada del nivel de articulación entre Educación Media Básica y Educación Media Superior, en término de procesos, desde lo pedagógico, y también en las otras dimensiones.

Los fundamentos presentados en relación a los estudiantes con requerimientos educativos especiales que transitan la Educación Media Básica, se ratifican también para este tramo educativo, en tanto es parte de la trayectoria estipulada como obligatoria. En este quinquenio, al igual que para el tramo anterior, el énfasis estará puesto en la búsqueda de nuevas estrategias de abordaje para la continuidad y permanencia del estudiante en el sistema, focalizadas en los requerimientos singulares de cada población a atender.

En cuanto a las políticas de Promoción del ingreso, permanencia y aumento del egreso de la Educación Media Superior y para el presente quinquenio, las Unidades Ejecutoras proponen las siguientes líneas:

III.2.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**
Mejoramiento de los aprendizajes en centros educativos de bachillerato.

Componentes

III.2.1.1. Mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Secundaria
Política de retención y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes

Justificación

Los perfiles de egreso constituyen un marco referencial donde se explicitan y precisan los desempeños y saberes sistematizados según niveles de logro de los estudiantes, una vez realizado su trayecto educativo. La determinación y descripción de estos niveles de logro resultan valiosas para los docentes, los estudiantes, las familias y la comunidad en tanto transparentan el proceso educativo y orientan las prácticas de enseñanza y la definición de criterios de evaluación. En este sentido, se convierten en un instrumento privilegiado para la toma de decisiones durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza a fin de que incidan en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

La elaboración de estos perfiles de egreso debería ser el resultado de acuerdos entre la ANEP, los docentes y la sociedad. Es decir, debería ser producto de un proceso en el que participen representantes de todos los agentes involucrados y que luego de alcanzar acuerdos y consensos se reglamente desde la ANEP.

Objetivos

- Dar especificidad al marco de competencias y saberes que deben desarrollar los estudiantes durante su trayecto en el ciclo básico de Educación Secundaria establecido por el grupo de trabajo de Comisión media básica de CODICEN en el año 2013.
- Elaborar un perfil de egreso para los estudiantes de Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- Especificar los niveles de logro para cada nivel y disciplina de manera que contribuyan a alcanzar los niveles de logro generales determinados en el perfil de egreso

Estrategias de implementación

- Creación de grupos de trabajo que tendrán a su cargo la elaboración de los perfiles de egreso, difusión y trabajo pedagógico en los territorios.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.3 (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 3.1. (Desarrollar políticas de mejoramiento curricular) y OE 3.5. (Especificar los logros de aprendizaje para el perfil de egreso de los diferentes niveles).

III.2.1.2. Consolidación del Espacio de Educación y TIC
Política de retención y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes

Justificación

El CES ha desarrollado múltiples propuestas educativas basadas en el uso de TIC (Cursillo de Integración al Uruguay, Uruguayos por el Mundo, ProCES, Adaptación del Plan 2009, Proyecto XO, Apoyo virtual a estudiantes de química) y pretende ampliar dicha oferta. En la actualidad dichas propuestas se han planteado e implementado de manera dispersa, sin una mirada de conjunto que les dé sentido y unidad, en ocasiones superponiendo esfuerzos dentro del propio subsistema. Simultáneamente, se han puesto en práctica múltiples propuestas del Plan Ceibal (Red Global, ConversationClass, Aprender Tod@s, Diseñando el cambio, LabTed) por lo que se entiende absolutamente necesaria una articulación más profunda entre todos con el objetivo de potenciar estas propuestas adecuándolas a los objetivos del CES. Por otro lado, se reciben demandas permanentes de nuevos dispositivos de formación, tanto para estudiantes como para docentes y apoyos de las instituciones en la incorporación de las TIC en las prácticas de aula. Las nuevas formas que ha adquirido el trabajo docente requieren de una reflexión ordenada y sistemática, que permita generar un adecuado marco para su desarrollo. Esta nueva realidad impone la creación de este espacio, que en colaboración con las restantes estructuras del CES, pueda gestionar adecuadamente los cambios e innovaciones que se han ido incorporando.

Objetivos

- Promover el uso de las TIC como herramienta para mejorar los aprendizajes atendiendo a los principios orientadores de equidad, inclusión, calidad e innovación.
- Coordinar procesos de inclusión de TIC en educación ya iniciados y los que se entienda conveniente incorporar.
- Facilitar la formación de los docentes en el uso didáctico de las TIC, su implementación en el aula y en la creación de recursos digitales para incluirlos en sus prácticas de aula.
- Promover la capacitación y el intercambio de los docentes en el uso didáctico de las TIC y en la creación de recursos digitales.
- Acompañar a las instituciones cuyo Plan Estratégico tenga como uno de sus ejes la utilización de TIC.
- Coordinar acciones con Plan Ceibal a los efectos de lograr la sinergia necesaria entre el mismo y el subsistema CES como medio de potenciar las fortalezas de ambos actores.
- Construir el marco normativo del trabajo en línea en cuanto a: competencias, obligaciones, responsabilidades, privacidad, seguridad de datos y derechos de autor.

Estrategias para su implementación

- Redefinición de la estructura del Portal Uruguay Educa y consolidación de las plataformas virtuales.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.3 (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 3.3. (Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes)

III.2.1.3. Consultoría en línea para exámenes de Bachillerato
Política de retención y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes

Justificación

En virtud del elevado porcentaje de estudiantes de bachillerato que deben rendir examen final, se hace necesario desde el sistema, apoyar a los estudiantes mediante una consultoría en línea para estas instancias educativas que asegure la calidad, pertinencia y accesibilidad a la formación.

Objetivos

- Mejorar los índices de aprobación de exámenes de bachillerato
- Apoyar a estudiantes de bachillerato que preparan sus exámenes.
- Posibilitar un acceso rápido, confiable y gratuito a una formación en la asignatura implementada por un docente del CES.

Estrategias para su implementación

Se plantea generar un sistema de consultas en dos modalidades: sincrónica y asincrónica. La modalidad sincrónica se basa en un sistema de agenda, en la que los estudiantes seleccionan el tema de la consulta de un listado extraído de los programas correspondientes. Esta información queda a disposición de todos los estudiantes que se podrán incorporar a la consulta agendada si el tema es de su interés. Para la consulta sincrónica se propone el uso de un sistema de videoconferencia de los que hay disponibles, con la opción de recurrir en caso de ser posible a un sistema específico de clases en línea. La modalidad asincrónica se basa fundamentalmente en la interacción de los estudiantes con un docente y entre ellos en foros cerrados, previa matriculación y asignación a docentes consultores.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.3 (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 3.3. (Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes)

III.2.2. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**
Fortalecimiento del ingreso, permanencia y egreso de la Educación Media Superior

Justificación

Las investigaciones muestran que en los últimos años se han registrado mejoras en la finalización de la Educación Media Básica y Media Superior, atribuidas a las nuevas propuestas y programas orientados a personas que no culminaron dichos ciclos; el desafío continúa siendo grande, máxime si se considera que nuestro país exhibe un rezago importante respecto a los países de la región. Más del 40% de los jóvenes de entre 18 y 29 años no ha logrado culminar la Educación Media Superior. En este sentido, al igual que los guarismos que se presentan en Educación Media Básica, también se observa un aumento de la cantidad de jóvenes que logran culminar el nivel, aumento que con seguridad también respondan a acciones dirigidas con este propósito.

El CETP-UTU se propone, como uno de sus principales objetivos para este nivel contribuir a aumentar el ingreso, permanencia y egreso de la Educación Media Superior, buscando aportar, de esta manera, a los Lineamientos y Objetos Estratégicos propuestos por la ANEP.

Tal como se mencionó en el capítulo de EMB, el CETP-UTU, viene desarrollando planes y programas desde una concepción sistémica, centrándose en la persona, en sus recorridos académicos y en sus experiencias de vida. De esta forma, se busca que los estudiantes puedan generar diversos trayectos formativos, contribuyendo así a la universalización del acceso y culminación de la educación formal obligatoria, al tiempo que insertarse en propuestas de Educación Superior Terciaria.

Objetivo

- Aumentar el ingreso, permanencia y egreso de la Educación Media Superior.

Estrategias

- Diversidad curricular

La oferta educativa se ha desarrollado partiendo de un enfoque que permite la diversidad de caminos curriculares, que atienten la formación técnica, profesional y tecnológica, apuntando a facilitar el tránsito entre los niveles medio superior y terciario. La existencia de diseños curriculares flexibles, permite atender la diversidad de demandas de educación de los jóvenes, consagrando así el derecho de todos los sujetos a la inclusión educativa. De ahí la diversidad de ofertas que, en este nivel, se presentan: Educación Media Tecnológica (EMT); Educación Media Profesional (EMP); Bachillerato Profesional (BP); Bachillerato Figari Plan 2008; Finalización de la Educación Media Superior y Tecnológica (FINEST); Programa Trayectos.

A continuación se realiza una breve descripción de las propuestas que ya se vienen desarrollando, y que en el presente quinquenio se fortalecerán.

Educación Media Tecnológica (EMT): Comprende el último tramo de educación obligatoria. Promueve la integración de un conjunto de competencias científicas, tecnológicas, técnicas y sociales, que contribuyen

al desarrollo integral de los estudiantes. Permite la adquisición de una cultura tecnológica, que procura facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral, así como ser coprotagonistas en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional. Cumple con la doble función de permitir la inserción laboral, a la vez que habilita la continuación de estudios terciarios.

Población objetivo: *Egresados de Educación Media Básica.*

Educación Media Profesional (EMP): Esta propuesta educativa permite la adquisición de una cultura técnico, tecnológica y profesional, con énfasis en lo operativo, procura facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral, así como ser coprotagonistas en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional. Está destinada a jóvenes que visualizan su horizonte laboral más cercano, ofrece una estructura curricular flexible y diversificada en distintas orientaciones.

Población objetivo: *Egresados de Educación Media Básica.*

Bachillerato Profesional (BP): Este plan de estudios constituye una forma de continuidad educativa para los egresados de los planes de EMP, que permite culminar el nivel superior de educación media.

Población objetivo: *Egresados de EMP.*

Bachillerato Figari- Plan 2008: El plan de estudios tiene como finalidad la formación integral de las personas en el área del arte y artesanías, combinando en su práctica y en sus fundamentos, científico, tecnológicos e histórico-sociales; trabajo, ciencia y cultura.

Población objetivo: *Egresados de Educación Media Básica.*
Finalización de la Educación Media Superior y Tecnológica (FINEST): El principal objetivo de esta propuesta, es acercar el componente científico-tecnológico a través de trayectorias formativas que capitalicen los conocimientos que la persona ha adquirido en procesos de aprendizajes anteriores. Esta propuesta plantea poner en juego los saberes ya logrados en relación con los nuevos, posibilitando la continuidad de estudios en niveles superiores.

Población objetivo: *Requiere una aprobación mínima del 50% de las asignaturas de cualquier Bachillerato de la Educación Media.*

Para el presente quinquenio se prevé continuar trabajando en esta línea, evaluando las propuestas ya implementadas. Esto permitirá analizar, reformular, ajustar o crear propuestas de Educación Media Superior pertinentes para el desarrollo del país, priorizando los sectores definidos en el Proyecto País Productivo o su continuidad, a saber: Carnes, Lácteos, Frutícola, Química, Medioambiente, TIC, Audiovisual, Energías Renovables, Logística, Turismo y servicios -focalizando algunos puntos geográficos estratégicos del país. Madera, Mecatrónica, Metalúrgico, Automotriz/autopartista, Naval, Construcción, Vestimenta y Calzado/marroquinería, Olivícola, Farmacéutica, Bio y nanotecnología, Diseño industrial. Cabe aclarar que esta enumeración no busca ser exhaustiva, motivo por el cual, no alude a otros sectores de la agroindustria relevantes para el país.

A su vez, se profundizará el diseño de modalidades de educación semipresencial. Para ello, se deberá trabajar en el ajuste de reglamentos a las nuevas modalidades de cursado, así como en el perfil y situación de vida de los estudiantes, particularmente en los cursos para adultos.

III.3. **Trayectorias Educativas continuas y completas**

Pensar la educación en términos de trayectorias educativas, desde una mirada de sistema, nos interpela sobre considerar que son también necesarios los esfuerzos por generar innovación en las políticas educativas que orienten la oferta para la Educación Media Superior (EMS), último tramo considerado como obligatorio por la Ley de Educación.

Desde las líneas estratégicas de la ANEP para este quinquenio, es claro el objetivo *Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS).* Los desafíos irán en el sentido de una perspectiva de continuidad y flexibilidad de las trayectorias, de manera de pensar siempre en el centro de la oferta a quienes transitan este tramo educativo.

En este sentido, una primera línea de acción, reafirma lo planteado para la EMB en cuanto a los sistemas de información que recogen los eventos educativos y administrativos que permiten realizar el seguimiento de la trayectoria de los jóvenes. El Sistema de Seguimiento de Alumnos (SENDA), fruto del trabajo articulado de los equipos técnicos de CODICEN y de los Subsistemas, permitirá la identificación de la población que está escolarizada, en la oferta pública y privada, así como detectar situaciones de vulnerabilidad de los jóvenes que transitan la EMS y por tanto intervenir de manera temprana a efectos de consolidar su permanencia y oportuno egreso.

Importa señalar el avance en términos de generación de acuerdos de cooperación con organismos del estado MEC, MIDES, MTSS, BPS, entre otros, dirigidos a contar con información actualizada y georreferenciada relativa a las trayectorias educativas de los jóvenes así como con la oferta de educación pública existente. La cooperación hará posible disponer de esta información sobre los estudiantes en términos de inclusión educativa, trayectorias educativas en instituciones privadas, no formales, prestaciones sociales de algún tipo o aspectos referidos al contexto inmediato de los jóvenes.

Para este nivel educativo y en atención al rango etario que atiende, es fundamental complementar los registros académicos con aquellos que nos brinden información sobre los recorridos laborales que realizan los estudiantes. Esta información podrá ser tenida en cuenta desde una doble perspectiva: en relación con el reconocimiento del proceso formativo y desarrollo de competencias que en el ámbito laboral ocurre y para la toma de decisiones relacionadas con el diseño del currículo en propuestas de EMS.

Una segunda línea de trabajo tendrá que ver con la consolidación de estrategias de acompañamiento para este tramo educativo. Las mismas formarán parte del proceso sistemático y planificado que ANEP plantea desde los primeros ciclos, pero tendrán singularidades vinculadas a la edad y trayectoria de quienes transitan este tramo educativo. Apuntarán al fortalecimiento del vínculo entre los adolescentes y jóvenes, con los docentes y otros referentes adultos. En este caso se pondrá especial énfasis en el papel protagónico de los estudiantes en la construcción de sus proyectos educativos y en el papel que juegan las relaciones interpersonales de referencia con otros estudiantes de la propia institución así como de otros espacios educativos y de la comunidad.

En este sentido el Programa Compromiso Educativo se identifica como un valioso antecedente que nos desafía a profundizar las articulaciones entre la EMB y la EMS y a la promoción de las metodologías de acompañamiento ya probadas (Acuerdo Educativo, Espacio de Referencia entre Pares, Becas de apoyo económico, estrategias de acompañamiento académico y de acompañamiento a las familias) así como elaboración de nuevas formas de seguimiento de las trayectorias, siempre en el marco del fortalecimiento de los centros de estudios y del vínculo con la comunidad.

Es así que se plantean para este quinquenio dos desafíos fundamentales en relación con el interciclo. El relacionado con fortalecer y potenciar las estrategias de acompañamiento desde las lecciones aprendidas y convertirlas en política de tránsito entre ciclos, intencional y sistematizada. Por otra parte supone además un abordaje integral e interinstitucional del tránsito inter ciclos con enfoque territorial. Esto supone el compromiso y establecimiento de acuerdos de los actores educativos de los centros con la comunidad toda aportando a la construcción de un nuevo concepto de comunidad educativa.

Hablar de trayectorias educativas continuas y completas, ubicándonos en el tramo de la EMS, también nos desafía a poner la mirada en los niveles de articulación: un primer interciclo que pone en diálogo a los Subsistemas de Educación Media y la necesidad de asumir coherencia que garantice la continuidad de las trayectorias de los estudiantes y un segundo que se identifica con el egreso de este último tramo educativo obligatorio, el que se aspira se produzca en un marco de proyección para la continuidad de la formación de los estudiantes.

Desde una mirada sistémica de ANEP también en este tramo educativo se concretarán *Políticas de Enlace*, especialmente con la mirada puesta en el momento del ingreso a la EMS, desde el mismo marco conceptual planteado para la EMB y en escenarios que contemplen las particularidades de los adolescentes y jóvenes y sus necesidades en cuanto a diversidad y flexibilidad de la oferta educativa.

Por último, pero no menos importante, se trata de continuar profundizando en la línea de educación y trabajo. El acceso al trabajo es una de las mayores preocupaciones de los jóvenes no solo en Uruguay sino a nivel mundial porque es determinante para la transición hacia la adultez, la consolidación de la identidad subjetiva, la emancipación económica y respecto al hogar de origen, la maternidad y la paternidad. Pero esta transición fundamental entre educación y trabajo también presenta trayectorias y modalidades bien diferentes, de igual forma que no es lo mismo ser un hombre joven que una mujer joven, aspecto que se aborda desde la línea transversal *Política de Género*. El ingreso al mundo del trabajo configura un hecho definitorio para la vida de los jóvenes, que debe estar presente en el diseño de las estrategias educativas de la EMS. Por ello, es imprescindible identificar a los jóvenes que trabajan y estudian y establecer su trayectoria educativa de forma tal de brindarles, a aquellos que no han logrado o podido culminar los ciclos, oportunidades para hacerlo. Ello requiere la elaboración de estrategias dirigidas a la compatibilización de dicha culminación con las trayectorias laborales. El objetivo a través de esta línea es minimizar el abandono de trayectorias educativas por parte de jóvenes que trabajan y estudian. Para ello en este quinquenio se avanzará en la flexibilización de los diseños curriculares, sus metodologías y estrategias para responder a las necesidades e intereses de cada joven sino también los jóvenes, así como habrá que coordinar y llegar a acuerdos interinstitucionales y multiactorales para que el esfuerzo a realizar, les resulte posible y entusiasmante.

En relación con la política *Trayectorias educativas continuas y completas* las Unidades Ejecutoras proponen:

III.3.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**
Acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes de primer año de Bachillerato
Política de inclusión educativa y favorecimiento del tránsito entre los ciclos

Justificación

El ciclo de Educación Media Superior presenta altos índices de desvinculación, repetición y rezago. En perspectiva comparada, Uruguay presenta los más bajos resultados a nivel de la región con un egreso de la enseñanza media superior obligatoria de poco menos de un tercio de su población entre 18 y 20 años (INEED, 2014). Esta situación se registra como particularmente crítica para aquellos sectores que pertenecen a la población en condiciones de mayor vulnerabilidad socio económica (solo el 7,3% de los jóvenes entre 18 y 20 años del primer quintil culminan el bachillerato, mientras que egresa el 64,6% de los que pertenecen al quintil más alto), lo que genera problemas de inequidad educativa. Al mismo tiempo las investigaciones demuestran que los eventos de riesgo se ubican al inicio de cada nivel. El pasaje de Ciclo Básico a Educación Media Superior frecuentemente genera incertidumbre, ansiedad y preocupación en los estudiantes tanto en lo que refiere a las exigencias académicas, al manejo de los procedimientos y normas de funcionamiento del nuevo establecimiento escolar, como al desarrollo de los vínculos interpersonales en el marco de la nueva comunidad educativa. Es por ello que es preciso atender específicamente el pasaje de Ciclo Básico a Bachillerato, a través de estrategias que lo faciliten, fortaleciendo la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes. Se trata de identificar e implementar apoyos que en materia de orientación afectiva y académica deben brindarse a los estudiantes y sus familias para acompañar las trayectorias educativas.

Objetivos

- Apoyar el tránsito educativo de Ciclo Básico a Primer Año de Bachillerato.
- Acompañar a los estudiantes en su trayectoria, favoreciendo los vínculos con los diferentes actores institucionales, así como con las familias y la comunidad.
- Atender aspectos académicos, vinculares y de integración a la institución escolar.

Estrategias para su implementación

a. Un Profesor Referente por grupo de primer año

Este profesor será elegido por los estudiantes y se le otorgarán tres horas semanales mensuales por encima de su carga horaria para cumplir con ese rol. Su tarea apuntará al desarrollo de vínculos más personalizados con los estudiantes, acercándose al conocimiento de su realidad socio-familiar y de sus vínculos con el entorno, interiorizándose en sus intereses, incertidumbres, necesidades y expectativas, apoyándolo en su integración al grupo así como en su trayectoria escolar. Será también un referente vincular para las familias de los estudiantes. Necesitará articular con otros actores de dentro y fuera del centro, con los que coordinará las acciones que eventualmente se entiendan pertinentes de acuerdo con las particularidades de cada estudiante. Si bien atenderá a todos los estudiantes, focalizará su tarea

prioritariamente en aquellos que presenten condiciones de vulnerabilidad socioeducativa y que evidencian riesgo de abandono escolar.

b. Horas docentes de apoyo a los estudiantes

Se otorgarán horas docentes al centro educativo para que disponga de su utilización en función de las necesidades detectadas.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.2. (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 2.3. (Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la educación media superior).

III.3.2. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**

Justificación

Al igual que lo planteado para el nivel de Educación Media Básica, el abordaje integral al problema de la afiliación/desafiliación educativa, requiere una mirada multidimensional que permita dar respuestas ajustadas a las diversas realidades y situaciones que los sujetos enfrentan al momento de definir sus trayectorias educativas. Específicamente, la conciliación entre Educación y Trabajo se entiende central en este nivel, ya que es sabido que, en función de los perfiles de edad de los estudiantes, es uno de los principales factores que afectan tanto el rezago como la permanencia en el sistema educativo.

El abordaje será, también, desde las tres dimensiones anteriormente descriptas: administrativa-funcional, académica y social.

Objetivos

- Fortalecer la articulación interciclos
- Incrementar el egreso de la EMS

Estrategias

- Acompañamiento de a los estudiantes que estén cursando el último año de EMB en el tránsito, la inserción y el sostenimiento en propuestas de EMS.
- Acompañamiento de los estudiantes en su egreso de la EMS y su inserción en la EST.

Dimensión Administrativo-Funcional: Desarrollo de sistemas de información e indicadores que permitan el monitoreo y seguimiento de los estudiantes, en su tránsito entre ciclos. A ello, se suma el *Proyecto de Seguimiento de Egresados* de la EMS. Dicho proyecto busca profundizar, a través del conocimiento, en el vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. Iniciado en el año 2012, permite contar con una base de datos de estudiantes y egresados y tiene como objetivo generar conocimientos sobre la contribución que la ETPT del CETP-UTU realiza en relación con la inserción laboral, la trayectoria ocupacional y educativa, la participación ciudadana y el aporte a la innovación tecnológica de sus estudiantes.

Dimensión Académica: Se propone continuar con la diversificación y expansión de su oferta educativa en las distintas áreas y sectores de estudio, además del acompañamiento a los estudiantes en el diseño de sus proyectos de vida, especialmente en lo que concierne a sus proyectos educativos en vínculo con el mundo del trabajo. Al mismo tiempo, suma la participación del CETP-UTU en el programa Compromiso Educativo, cuyo es apoyar a los adolescentes y jóvenes para que permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, completando la Educación Media Superior. En esta misma línea, poniendo el énfasis en el apoyo académico a los estudiantes se viene implementando desde el 2015 el *Proyecto Tutoría para Exámenes***.** Además, se continuará trabajando en el marco del Programa Uruguay Estudia.

Dimensión Social: La generación de información permitirá atender en forma anticipada los factores de riesgo educativo, para su posible intervención, específicamente resultará central acompañar a los estudiantes en la compatibilización de los tiempos de estudio, trabajo, cuidados familiares, etc.; para lo cual se hace necesaria la coordinación interinstitucional con los diversos organismos del Estado que desarrollan políticas en este sentido (MIDES, MTSS, INAU, MEC, etc.). Uno de los principales insumos en este aspecto, serán los resultados obtenidos a través del *Proyecto de Seguimiento de Egresados*.

III.4. **Ampliación del tiempo escolar**

En el marco de la política de integración educativa, la promoción de la ampliación del tiempo escolar tiene el propósito de generar las condiciones que les permita a los estudiantes ampliar los tiempos y espacios educativos mediante actividades educativas en formatos no tradicionales. Pretende promover la circulación de los jóvenes por distintos espacios existentes en la comunidad: culturales, recreativos y deportivos, socio-laborales, aportando a la formación y al desarrollo integral de los mismos. Se procura promover la innovación en formatos áulicos y en las formas de generar aprendizaje en la población juvenil a través de actividades que surjan de las opciones que el territorio pueda ofrecer en base a un entramado interinstitucional que opere en este sentido y de los territorios virtuales que se puedan crear fortaleciendo propuestas recreativas, educativas y/o laborales. Estarán dirigidas a desarrollar capacidades asociadas a la comunicación, a la construcción de ciudadanía desde una práctica activa desde sus derechos y realizando actividades en su propia comunidad, la colaboración y el trabajo en equipo, al emprendimiento y al desarrollo de herramientas transversales orientadas al mundo del trabajo. Asimismo se pretende que este componente promueva el vínculo inter-generacional entre distintos actores que coloquen en el tiempo extendido una oportunidad de re-valorización de los jóvenes y de las instituciones educativas.

Vinculado al desarrollo de la Estrategia de integración de los Territorios socio-educativos, se propone el desarrollo de dos ejes centrales. Actividades de extensión; están pensadas como actividades de acompañamiento entre pares, generando espacios de aprendizajes colaborativo, entre estudiantes de los distintos ciclos y sub sistemas. Los estudiantes de Educación Media Superior visitarán a los Centros de Educación Media Básica desarrollando un ciclo de actividades como: presentación, de acompañamiento, y bienvenidas en los Centros Educativos de Enseñanza Media Superior.

Actividades de voluntariado, mediante el desarrollo de una serie de talleres en los centros educativos, como parte de las actividades de tiempo extendido, (Formación de promotores temáticos, recreadores, entre otras actividades) A partir de estas formaciones se generarán actividades en el marco del Programa Nacional de Voluntariado y Prácticas Solidarias. Se propone reforzar el vínculo con organizaciones de la

sociedad civil, centros educativos formales y no formales, entrelazando el vínculo y consolidando un sentir comunitario.

A su la incorporación de la dimensión laboral en este componente, se incluye considerando que el estudiantado de Educación Media Superior, por su tiempo biológico, muchas veces transita por escenarios de proyectos familiares o laborales, los cuales tensan el sostenimiento y la finalidad de su ciclo educativo. Planteamos la validación de estos escenarios educativos, reconociendo que existen en ellos un aprendizaje que debe ser reconocido. El desarrollo de programas que promueven la continuidad educativa conjuntamente con experiencias laborales es un ejemplo que debe ser analizado desde este planteo. Casi la mitad del total de estudiantes que participan del programa *Yo Estudio y Trajo* transitan por Educación Media Superior logrando adquirir una experiencia tanto a nivel personal como laboral fundamental para su formación.

III.5. **Fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida**

La construcción de las condiciones que garanticen el derecho a la educación para todos y todas, en los términos que lo establece la Ley de Educación, es sin duda un desafío para la ANEP en tanto espacio del Estado en el marco del Sistema Nacional de Educación Pública. Fortalecer la oferta educativa en este sentido permite desarrollar transformaciones en la forma de concebir la educación, más allá de los tramos obligatorios, como procesos que es de esperar puedan desarrollarse a lo largo de toda la vida.

Los datos aportados por las Unidades Técnicas Centrales de CODICEN y de los Subsistemas de Educación Media reportan datos de la población que transita por este tramo educativo, constatándose que en 2014 los más altos porcentajes de egreso se producen en población con una edad muy superior a la esperada (entre 18 y 20 años, egresa solo el 23%). Si bien en los últimos años se han implementado políticas orientadas a mejorar esta situación, se hace necesario profundizar las acciones en este sentido.

Esta lectura interpela a la ANEP a continuar profundizando en este quinquenio las acciones intra e interinstitucionales que abran el abanico de posibilidades a jóvenes y adultos tanto para la culminación del ciclo cada vez más cerca de la edad teórica de egreso así como para continuar su formación de acuerdo a sus intereses.

En el marco de la educación a lo largo de toda la vida, la ANEP desarrolla distintas estrategias que permiten contemplar la realidad de las personas jóvenes y adultas entre las cuales se destacan:

- La flexibilización curricular que permita compatibilizar trayectorias educativas con trayectorias laborales para aquellos jóvenes y adultos que transitan regularmente los ciclos educativos. Existen en ambos subsistemas –CES y CETP-UTU- y con distinto grado de avance, propuestas educativas dirigidas a poblaciones que por diversos factores han discontinuado su trayectoria. Para este quinquenio se plantea la profundización y diversificación de las mismas que necesariamente estarán pensadas desde un marco pedagógico de la educación para jóvenes y adultos y en las que el reconocimiento de saberes y su acreditación constituirán aspectos claves en su formulación.

- Tutorías para culminación de ciclos educativos y becas de apoyo económico. Esta propuesta, desarrollada en el marco del Programa Uruguay Estudia, dirigida a estudiantes que tengan pendiente culminar la EMS en sus distintas modalidades (tanto del CES como del CETP-UTU), ha sido una

herramienta exitosa, cuya metodología se recoge en los diferentes proyectos presentados para el presente quinquenio.

Al igual que con relación a la EMB, para la EMS desde la ANEP y en articulación con el MTSS y MEC, entre otras instituciones, se impulsarán propuestas de culminación de este tramo educativo para jóvenes y adultos que se encuentran trabajando.

III.5.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**
Programas de Exploración Pedagógica
Política de retención y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes

Justificación

En virtud de que los enfoques universales no consiguen llegar a los grupos específicos que se han desvinculado del sistema o han visto interrumpidas sus posibilidades de acceso a las ofertas educacionales, se recurre a la implementación de Programas Exploratorios Pedagógicos, tendientes a reinsertar a estos jóvenes en el sistema de educación formal y a participar en programas de capacitación laboral. De esta manera estos programas proponen una educación para la ciudadanía que promueve por un lado medidas inclusivas que ponen el acento en el interés común, la adhesión y la convergencia hacia los valores comunes y por otro, medidas de diversificación mediante la promoción de las diferencias, las particularidades y las necesidades específicas de cada estudiante. Asimismo procuran la adquisición de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas que ayuden a los jóvenes a aprender y visualizar no solo cómo se comporta el mundo sino cómo funciona su modo personal de comprenderlo.

Objetivos

- Garantizar el acceso, la retención y el egreso de la educación media básica y superior.
- Estimular a los jóvenes que se desvincularon de la educación media a continuar sus estudios.
- Fortalecer las potencialidades de los estudiantes jóvenes y adultos para continuar sus trayectos vitales.

Estrategias para su implementación

a. Educación en contextos de encierro

Programa que garantiza el acceso al ciclo básico en 23 unidades penitenciarias a nivel nacional.

b. Programa de culminación de estudios secundarios para adultos en el ámbito laboral (PROCES).

Programa que se propone que los adultos que trabajan en diferentes organismos estatales y privados, terminen los ciclos educativos de educación media.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.2. (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y dentro de este, específicamente al Objetivos estratégicos OE 2.3. (Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la educación media superior) y OE 2.4. (Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida).

III.5.1.2. Culminación de los estudios secundarios a través de la modalidad en línea
Política de retención y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes

Justificación

La implementación de los dispositivos "Uruguayos por el Mundo", "Cursillo de integración al Uruguay" y "Programa de finalización de estudios secundarios" son necesarios en tanto atienden a un significativo número de ciudadanos uruguayos y extranjeros.

Respecto al primero de ellos, su propuesta se fundamenta en que un creciente número de residentes en diversos países del extranjero presentan cada año su aspiración a culminar los estudios secundarios por el régimen educativo uruguayo. Se entiende que la residencia en el exterior, transitoria o permanente, no significa el corte de los lazos de los emigrantes con el país de origen y que la educación es un elemento central para el reencuentro de los pueblos con los valores de su región, a la vez que pone de relieve sus valores culturales. Ante los desafíos de la globalización, es necesario que el sistema educativo participe con instrumentos idóneos para afirmar la identidad y la pertenencia a la comunidad de origen. En este marco, el programa se ha venido implementando con éxito, pero ha tenido un crecimiento que ha superado ampliamente las previsiones originales y ha presentado algunas debilidades que ameritan la implementación de cambios que permitan cumplir mejor con sus objetivos.

Con relación al Cursillo de integración al Uruguay, este es obligatorio para que los estudiantes extranjeros puedan revalidar sus estudios. Originalmente el cursillo era presencial, lo que implicaba múltiples dificultades para su implementación, pues se realizaba durante varios días consecutivos en jornadas completas, lo que implicaba la imposibilidad de asistir de muchos participantes por razones laborales o residir en el interior del país. En el año 2010 se decidió ofrecer este cursillo en línea. En ese momento se seleccionaron los contenidos y se diseñó el curso en las aulas virtuales del CES. El tiempo transcurrido desde entonces hace necesaria una redefinición de los contenidos. Paralelamente las corrientes migratorias tanto de extranjeros como de uruguayos retornados han ocasionado el incremento de las inscripciones, por lo que se entiende necesario la asignación de un mayor número de docentes para su atención.

Por último, el "Programa de finalización de estudios secundarios" se ofrece para estudiantes que residen en el Uruguay y que desean finalizar sus estudios secundarios. La mayoría de estas demandas provienen de estudiantes que plantean que los programas existentes no se adaptan a sus realidades y que entienden que la modalidad en línea es la alternativa para lograr el objetivo de culminar el ciclo secundario. La experiencia adquirida en Uruguayos por el Mundo permite asegurar que este sistema de tutorías en línea para la preparación de exámenes ha resultado muy beneficiosa para muchos uruguayos que residen en el extranjero, por lo que la implementación de un sistema similar para residentes en el país es un mecanismo que puede dar respuesta a esta demanda insatisfecha creciente de un sector de la población que está próximo a culminar sus estudios secundarios.

Objetivos

- Ofrecer a los estudiantes residentes en el exterior y en el Uruguay un dispositivo pedagógico mejor adaptado a sus necesidades para promover la culminación de sus estudios secundarios.

- Mejorar la atención de los participantes del Cursillo de Integración al Uruguay.

Estrategias para su implementación

a. Guías de aprendizaje

Se propone generar un conjunto de guías de aprendizaje con los contenidos necesarios para el correcto desarrollo de las tutorías de Uruguay@s por el Mundo y el Programa de Finalización de Estudios Secundarios, que se implementará con características similares al primero.

b. Rediseño del "Cursillo de Integración al Uruguay".

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.2. (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 2.4. (Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida).

III.5.2. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**

Justificación

Tal como se mencionó anteriormente, es política educativa del CETP-UTU el diseño de planes y programas que aporten a la concreción del Derecho a la Educación, en todos los niveles, a lo largo de toda la vida.

Objetivos

- Fortalecer las propuestas educativas de EMS, de modo de generar la posibilidad de inserción en los niveles superiores de formación, así como los procesos de formación a lo largo de toda la vida.
- Potenciar la interacción, entre el sistema educativo y diversas instituciones públicas y privadas, en la búsqueda y concreción de estrategias que den la oportunidad a jóvenes y adultos, para la concreción de sus proyectos.

Estrategias

- Fortalecimiento de propuestas de EMS dirigidas a jóvenes y adultos, en vínculo permanente con el sistema productivo.
- Desarrollo de estrategias de fomento a la educación a lo largo de toda la vida.

Una de las principales estrategias se desarrollará a través del *Programa Trayectos*, recientemente implementado por el CETP-UTU y del programa de *Finalización de la Educación Media Superior y Tecnológica (FINEST)*.

Programa TRAYECTOS: Su principal objetivo es brindar a jóvenes y adultos, con experiencia laboral en el área profesional a la que aspira, continuidad educativa en niveles terciarios mediante su acreditación.

A través de este programa, se ofrece la posibilidad de desarrollo personal y perfeccionamiento profesional, así como la oportunidad de consolidar los aprendizajes y las competencias alcanzadas durante su transcurso por la educación básica y la experiencia laboral.

Población objetivo**:** *mayores de 21 años, con Educación Media Básica Completa y con un mínimo de experiencia laboral comprobada en el área profesional a la que se aspira.*

Finalización de la Educación Media Superior y Tecnológica (FINEST): El principal objetivo de esta propuesta, es acercar el componente científico-tecnológico a través de trayectorias formativas que capitalicen los conocimientos que la persona ha adquirido en procesos de aprendizajes anteriores. Esta propuesta plantea poner en juego los saberes ya logrados en relación con los nuevos, posibilitando la continuidad de estudios en niveles superiores.

Población objetivo: *Requiere una aprobación mínima del 50% de las asignaturas de cualquier Bachillerato de la Educación Media.*

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.2. (Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 2.4. (Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida).

III.6. **Fortalecimiento y extensión de la formación de los docentes y su desarrollo profesional**

En coherencia con lo planteado en esta temática en el apartado para el tramo educativo anterior, se entiende que en EMS es también relevante la planificación de políticas sistematizadas de fortalecimiento y extensión de la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Desde CODICEN, se entiende que para estos tramos de edad existe una especificidad de la tarea docente, ya sea vinculada al diseño de las propuestas así como la amplitud de estas, que requiere, al igual que para todos los tramos educativos, la necesidad de generar escenarios de formación en los que el trabajar con otros e innovar, permita una permanente retroalimentación del rol profesional.

El trabajo articulado con el CFE vertebrará las acciones del quinquenio, ya sea impactando en la formación de grado de los docentes como en los niveles de actualización permanente y postitulación.

III.6.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Secundaria**

Desarrollo profesional docente centrado en la institución educativa y vinculada a la carrera docente.
Política de mejoramiento de la calidad de la educación

Justificación

El profesorado como uno de los actores clave de los cambios de los procesos educativos requiere de una formación permanente y continua. En este sentido, la actual sociedad del conocimiento demanda nuevos desafíos de formación y desempeño a los profesionales de la educación. Se suma a ello la creciente heterogeneidad y diversidad del alumnado que asiste a los establecimientos educativos. En consecuencia, como todo cuerpo profesional, el docente necesita de nuevos conocimientos y habilidades,

cambios de actitud, revisión de las representaciones, de las creencias, rutinas y supuestos, así como de los contenidos y metodologías de los campos disciplinares que imparte.

Para ello debe revisar su propia práctica en procesos de investigación-acción y esto se optimiza en ámbitos contenedores, en coordinación con los pares, con expertos, con supervisores, etc., pero sobre todo en procesos de formación situada, es decir, en la institución educativa y a partir de las problemáticas detectadas en ella.

Actualmente no se piensa en realizar procesos de formación en dispositivos masivos, centralizados, de corta duración y sin un seguimiento u apoyo posterior, sino basados en el trabajo colaborativo a nivel de los centros y a partir de lo que sucede en ellos. De esta manera se convierten en el escenario privilegiado de la formación continua de los docentes. La formación resulta más efectiva cuando se hace en el contexto de la propia práctica y en función de las problemáticas detectadas en el desarrollo de la tarea, a partir de situaciones específicas vividas en el aula y en determinados centros educativos.

Esta reconceptualización de la formación continua de los profesores reconoce el hecho de que para enseñar hoy en contextos de alta complejidad, se necesita considerar las múltiples dimensiones y simultaneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cambios organizacionales, la importancia de la gramática escolar, es decir, la influencia de la variable institucional y sus culturas.

Objetivos

- Fortalecer el desempeño y las capacidades de los cuerpos docentes del país a través de la formación continua.
- Fomentar en el profesorado la reflexión crítica sobre sus propias prácticas.
- Realizar una formación contextualizada a la realidad y necesidades de los centros educativos.
- Vincular el desarrollo profesional con la carrera docente.

Estrategias para su implementación

- Pasantías entre docentes de instituciones anfitrionas y pasantes.
- Redes de centros para el aprendizaje profesional
- Grupos de asesores pedagógicos
- Formación continua para docentes de estudiantes adultos y jóvenes con condicionamientos laborales.
- Formación continua para docentes que trabajan en la ruralidad
- Formación para docentes tutores
- Formación continua para docencia indirecta

Se piensa en un núcleo común para todos los profesores de docencia indirecta, con módulos con contenidos que se relacionen con cada función específica, tales como directores, inspectores, adscriptos, POP, POB, Ayudantes Preparadores, Equipos Interdisciplinarios.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.4. (Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 4.4. (Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes).

III.6.2. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**
Fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación de los docentes y su desarrollo profesional.

Justificación

El sostenido crecimiento de EMS de la Educación Técnica Profesional y Tecnológica, exige incrementar y fortalecer la formación inicial de los docentes en diversas áreas, así como generar espacios para pensar el trabajo desde diversas perspectivas.

Objetivos

- Generar espacios para pensar el trabajo docente en su contexto desde una perspectiva multirreferencial.
- Aportar al proceso de formación permanente, favoreciendo el incremento y circulación del conocimiento.

Estrategias

- Generar espacios de formación permanente que aporten a la profesionalización de los docentes del CETP-UTU.

Además del trabajo a través de las *Unidades Regionales de Formación Permanente (UREP´s)* y de los *Departamentos Académicos de Enseñanza* (al cual ya se ha hecho referencia en el capítulo de "Políticas educativas para la Educación Media Básica" y que se incluye nuevamente en éste), se suma el trabajo que se viene realizando desde el Campo Virtual en esta línea.

Proyecto capacitación y actualización en servicio a Docentes del CETP-UTU en Entornos Virtuales de Aprendizaje: Implica la actualización a distancia o semipresencial, tanto a docentes de la institución como a otras personas a través de convenios; espacio de cursos de capacitación, formación y actualización pensados a la medida de las necesidades detectadas en la institución; destinados a docentes, referentes, inspectores, estudiantes y tecnólogos del CETP-UTU como tecnólogos mixtos (CETP-UTU, UdelaR, UTEC). Principales áreas de formación:

- Formación de docentes, coordinadores y referentes de proyectos que implican educación a distancia.
- Diagnóstico y tutoría sobre dificultades en el aprendizaje de matemáticas.
- Introducción a la informática CAD en modalidad e-learning.
- Taller de mejoramiento de la escritura.
- Actualización de docentes del área administración y contabilidad.
- Actualización de docentes en temas específicos del área agraria.

Una segunda estrategia la configura la profundización del trabajo que vienen desarrollando las *Unidades Regionales de Educación Permanente (UREP´s)*, cuyo principal cometido es fortalecer los equipos de trabajo de los centros favoreciendo la circulación de saberes. Estas unidades no pretenden generar cursos de formación inicial, ni de perfeccionamiento, sino que buscan generar espacios para pensar el trabajo del docente en su contexto desde una perspectiva multirreferencial. Las temáticas a trabajar en los diferentes espacios así como su modalidad de abordaje, son decididas por los equipos docentes que participen, de acuerdo a sus necesidades, entre las cuales cabe mencionar: grupos de estudio, coloquios, cursos semipresenciales, conferencias de especialistas, talleres, entre otras. Tanto los temas a trabajar como la forma en que se abordan los mismos son acordados entre los docentes que participan del espacio, el equipo de dirección del centro y el equipo UREP. Se constituyen en espacios donde se puedan repensar las prácticas educativas. De la evaluación de la experiencia desarrollada se plantea un rediseño del proyecto, alcanzando a un total de 5.000 docentes para el próximo quinquenio. Esto se podrá realizar profundizando la articulación con el Consejo de Formación en Educación e INEEd, incorporando las TIC a la práctica docente cotidiana, y en particular las videoconferencias como mecanismo de formación.

Por otra parte, en el marco de la propuesta de modernización institucional, el CETP-UTU propone la creación de *Departamentos Académicos de Enseñanza*, de Investigación y de Extensión. A través de los mismos, se busca contribuir a asegurar la calidad de la educación, aportar en la resolución de problemas y favorecer la democratización del conocimiento.

Los Departamentos de Enseñanza, ya sean Disciplinar o Temáticos, pueden definirse como unidades permanentes integradas por profesionales (técnicos y/o docentes) del área, que apoyan y monitorean el trabajo de los docentes promoviendo acciones dirigidas a fortalecer estrategias de circulación del conocimiento entre docentes y estudiantes de todos los centros educativos de CETP-UTU en la región en que actúan. Formarán parte de una estructura institucional cuya articulación es fundamental para su sustentabilidad, en consecuencia se relacionarán con los Programas Educativos, los Inspectores de Área/Asignaturas y/o con los referentes académicos, actores que asumen la responsabilidad de pensar y producir los cambios que el nuevo paradigma de la educación tecnológica demanda. Mantendrán una relación dialéctica entre lo regional y lo nacional, con otros Departamentos, u otros actores institucionales o extra institucionales, de modo de generar sinergia que haga posible un desarrollo institucional de calidad en concordancia con los lineamientos estratégicos planteados por la institución.

Serán los responsables de asistir y acompañar a los equipos docentes estableciendo ámbitos de reflexión profesional que den lugar a nuevas construcciones. Su papel en la identificación de capacidades en el ámbito escolar que puedan liderar procesos de discusión y elaboración, resultará muy importante para la sustentabilidad de los procesos que en cada centro tengan lugar. En este sentido, se debe tener presente la necesaria articulación con las Unidades Regionales de Educación Permanente. La realización de intercambios entre los equipos, dará oportunidad de construir paulatinamente una comunidad de conocimiento que, entre otras cosas, elabore estrategias que permitan proyectar un modo particular de hacer docencia.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.4. (Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente) y dentro de este, específicamente a los Objetivos estratégicos OE 4.1. y OE 4.4. (Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes).

III.7. **Desarrollo de la Evaluación y la Investigación educativa**

Es aspiración de la ANEP el logro de avances en la consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación. Se procura que este proceso se enriquezca y considere los resultados de evaluaciones externas así como de investigaciones llevadas a cabo en otros ámbitos para el fortalecimiento de la toma de decisiones técnico políticas.

Es así que para este quinquenio se considera fundamental la profundización de los sistemas unificados de información, en acciones articuladas entre la centralidad y los equipos técnicos descentralizados, de modo de acceder a datos confiables que permitan realizar evaluaciones cuya información sustente las acciones acordes a los requerimientos del Sistema.

Desde CODICEN, se continuarán desarrollando evaluaciones nacionales y participando en otras internacionales en las que alumnos y docentes de la EMS tengan un papel preponderante. Se continuará, además, trabajando en la línea de evaluación permanente de políticas, programas y proyectos, así como estudios e investigaciones que requiera la ANEP.

Desde el CES y el CETP-UTU se propone una mirada autoevaluativa de los Planes de estudio, de manera ágil y continua que habilite innovaciones centradas en los estudiantes y sus necesidades.

En el marco de la EMS, se plantea la investigación educativa desde una doble perspectiva. La relacionada con las prácticas de aula y los modelos de aprendizaje y aquella investigación vinculada con las necesidades y definiciones que desde el sistema productivo se realizan. Esta última resulta clave para el diseño del currículo, en especial el de la Educación Técnico Profesional y Tecnológica, en términos de perfiles de egreso e identificación de nuevas áreas de formación así como para la evaluación de la calidad de las formaciones que se desarrollan.

III.7.1. Evaluación de planes, proyectos, programas y principales líneas de innovación de bachillerato
Política de mejoramiento de la calidad de la educación

Justificación

Con respecto a la calidad educativa, su evaluación resulta un requerimiento central en todo sistema democrático y, al mismo tiempo, una garantía para alcanzar mejores niveles de logro. En las últimas décadas, la evaluación educativa ha puesto énfasis en que su objetivo central es relevar información para producir un conocimiento relevante que habilite la toma de decisiones con fines de mejora. Ello supone buscar el sentido, la significación y el valor del objeto o sujeto evaluado a los efectos de favorecer su comprensión, por lo que necesariamente deberá estar centrada en aportar informaciones para la reflexión y para la transformación de la situación y del contexto en el que se desarrolla. A su vez, evaluar la estructura curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de los centros y de las aulas, las modalidades de evaluación, la formación permanente del profesorado, los proyectos y programas que se implementan en las instituciones, así como las innovaciones pedagógicas que se introducen, resulta central para establecer procesos de ajuste, adecuación y mejora. Desde una perspectiva global e integral, la evaluación de cada uno de los ámbitos educativos seleccionados contribuye a optimizar la calidad educativa en la medida que aporta elementos para la comprensión y evaluación de los otros. Para las autoridades del sistema es una oportunidad para valorar las estrategias puntuales de intervención

implementadas y orientar la toma de decisiones a nivel de políticas educativas más globales.

Objetivos

- Generar información válida específica a efectos de orientar la toma de decisiones en relación a la formación permanente y al diseño y desarrollo curricular en Bachillerato.
- Recopilar y clasificar la documentación relativa a los planes, programas y proyectos vigentes de Bachillerato.
- Analizar el diseño y el desarrollo curricular del Plan 2006 de Bachillerato.
- Evaluar los planes de Bachillerato para adultos y jóvenes con condicionamientos laborables, de salud y otra naturaleza.
- Monitorear los dispositivos de formación permanente.

Estrategias para su implementación

Se plantea el diseño de líneas de evaluación vinculadas al análisis de los principales planes, programas y proyectos vigentes en Bachillerato, así como al seguimiento y monitoreo de las innovaciones y líneas de formación docente que se implementen en el quinquenio. Se apunta a recabar información sistemática, válida y confiable, a los efectos de orientar la toma de decisiones con fines de mejora.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 3.6. (Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas).

III.7.2. Investigación de las prácticas pedagógicas de aula y su vinculación con las diferentes modalidades de aprendizaje de los estudiantes
Política de mejoramiento de la calidad de la educación

Justificación

La desvinculación y la repetición de un elevado porcentaje de estudiantes de bachillerato hacen que resulte imprescindible indagar sobre las verdaderas causas que inciden en este estado de situación. Por tanto, la implementación de líneas de investigación tendientes a la generación de información sobre las prácticas pedagógicas en el aula posibilitará contar con evidencia empírica a la hora de precisar el alcance de la asociación entre las prácticas pedagógicas y los resultados académicos.

Objetivos

- Indagar en las prácticas de aula de los docentes de Bachillerato de Educación Secundaria.
- Identificar las prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes.
- Determinar las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes para promover el aprendizaje en sus estudiantes.

Estrategias para su implementación

La investigación de prácticas de aula se inscribe en el marco de los estudios orientados a determinar cuáles son las causas que provocan que una tercera parte de los estudiantes de ciclo básico obtenga muy bajos resultados académicos. En esta oportunidad, el estudio busca precisar cuán asociadas están las prácticas pedagógicas de los docentes con los resultados académicos de los jóvenes.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento estratégico LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente al Objetivo estratégico OE 3.6. (Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas).

III.7.2.1. **Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**
Desarrollo de la Investigación

Justificación

La generación, sistematización y circulación del conocimiento resulta central para la incorporación de nuevos saberes que permitan la construcción de modelos innovadores de educación técnico, profesional y tecnológica, así como para el mejoramiento de la calidad de la educación. Asimismo, la generación de líneas de investigación, que contribuyan a mejorar la toma de decisiones e identificar las necesidades de intervención frente a diversos problemas, son objetivos fundamentales en este aspecto.

Objetivos

- Generar conocimiento que permita identificar e intervenir en la realidad educativa.
- Promover la instalación de espacios dirigidos a desarrollar investigación que aporten al diseño de propuestas educativas ajustadas a los avances que en los diferentes campos técnicos, profesionales y tecnológicos se producen.

Estrategias

- Generar espacios que permitan desarrollar investigación en diversas áreas.

Para ello se contará con los distintos dispositivos mencionados en el apartado de EMB, a saber: *Observatorio de Educación y Trabajo*, Centro de Investigación en el *PTI Cerro*; los *Departamentos Académicos* y el *Departamento de Jóvenes Emprendedores*, así como la *División de Investigación y Evaluación del Programa Planeamiento Educativo*, que forma parte de la estructura organizacional, (que se incluyen nuevamente en el presente capítulo).

A lo anterior debe sumarse el *Programa de Seguimiento de Egresados*, a través de sus dos proyectos:

- El Censo Nacional Estudiantil del Último año de los Cursos del Nivel II (en adelante CNEUA) va a aplicarse a todos los estudiantes que cursan: Educación Media Profesional, Educación Media Tecnológica, Bachillerato Profesional, Cursos Técnicos y Formación Profesional Superior.

- El Seguimiento de Egresados consistirá en un análisis longitudinal de generaciones de

egresados a efectos de conocer su inserción laboral y trayectoria educativa y ocupacional post-egreso y determinar la incidencia del CETP/UTU en este proceso.

Observatorio Educación y Trabajo: su finalidad es la producción de información y difusión de conocimientos sobre las diversas dimensiones del mundo del trabajo en interacción con la educación técnica, tecnológica y profesional. El campo de observación es la intersección entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación, en el marco de las actuales características del Uruguay. La información que produce el observatorio sobre la propuesta educativa y su articulación con el mundo del trabajo podrá ser utilizada para la toma de decisiones en los diversos niveles (sectores políticos, autoridades de la enseñanza, docentes y técnicos del sistema educativo; centros de enseñanza de CETP-UTU, empresas, trabajadores y sus organizaciones). Asimismo, dicha información será utilizada por los estudiantes y egresados de la institución o por quienes aspiren a iniciar, reconfigurar o continuar su trayecto formativo. Este observatorio es una herramienta para el CETP-UTU, que permite identificar oportunidades de expansión de la propuesta en el área de la educación técnico, profesional y tecnológica, generando ofertas educativas adecuadas a los requerimientos del desarrollo nacional y las demandas de capacidades del Estado, empresas y cadenas productivas y demás esferas del mundo del trabajo.

Unidades de Planificación, Evaluación e Investigación (UPIE): instaladas desde el pasado quinquenio tienen como principal cometido estructurar una red de investigación, documentación e información de referencia, que de forma contextualizada aporte a la toma de decisiones, desarrollando un nuevo modelo de trabajo que fortalezca la planificación y evaluación educativa. Estas unidades están formadas por docentes de la propia institución, constituyendo equipos regionales de trabajo. La formación en las áreas de relevancia para el desarrollo del trabajo de estas unidades es un aspecto central del trabajo. Esta formación acompaña los procesos y el desarrollo de las diferentes líneas de trabajo de las mismas. Es así que estas unidades trabajan en dos líneas. Por un lado, acompañan los procesos de investigación y evaluación que el CETP–UTU defina como pertinentes; y por otro desarrollan líneas de investigación/trabajo de acuerdo a las demandas y/o necesidades detectadas en cada región, en relación a las temáticas que estas unidades desarrollan.

Departamento de Estadística: Forma parte de la estructura organizacional del CETP-UTU y tiene entre sus principales cometidos: diseñar, desarrollar y mantener actualizado el sistema de información estadística del CETP; producir, consolidar, analizar y divulgar la información estadística en coordinación con las otras dependencias de la institución; preparar la información estadística necesaria para la planificación y programación de los cursos: inscripciones y seguimiento anual de alumnos, relación docente-alumno, nivel docente, etc.

Departamentos Académicos de Investigación: Con esta estructura se busca, a su vez, asegurar el nivel académico de los cursos actuando como un espacio propicio para generar tanto en los docentes, como en los estudiantes una actitud de indagación y búsqueda constante, que combinada con el conocimiento teórico y las herramientas metodológicas adecuadas los acerquen paulatinamente a la lógica de trabajo investigativo. Operará como motivador de una actitud de investigación que provoque en docentes y estudiantes el manejo de datos y teorías; el desarrollo de una metodología de trabajo científica; la generación de una cultura de sistematización de experiencias y procesos, instalando metodologías de organización y documentación de la información. Buscará propiciar el desarrollo de la investigación tecnológica, entendiendo que refiere a la incorporación del conocimiento científico y producción de conocimiento tecnológico validado, que incluye tanto el producto de estas investigaciones como las

actividades y procedimientos que debieron desarrollarse para alcanzarlo. Incluye, a su vez, las teorías, técnicas, tecnologías, maquinarias, patentes, etc. La finalidad de la investigación tecnológica es obtener conocimiento útil para resolver un problema concreto que surge principalmente de las necesidades de la sociedad. Se trata de encontrar soluciones para casos particulares influenciados por contextos económicos, temporales, sociales, culturales y geográficos.

Centro de Investigación en el PTI Cerro (CIID): Los objetivos de este centro, son: promover la investigación técnica y tecnológica que aporte al desarrollo del conocimiento, a la mejora de los procesos productivos y al desarrollo sostenible del medio ambiente; concentrar y fomentar un esfuerzo de innovación y desarrollo tecnológico y facilitar la transferencia tecnológica al sector productivo a través de la vinculación entre empresas y universidades; crear un "ecosistema tecnológico abierto" promovido desde una institución de educación técnica y tecnológica pública. El *CIID* se encuentra ubicado en la sede del *Parque Tecnológico Industrial* del Cerro dotado entre otros recursos de una incubadora de empresas y se pretende tenga una estrecha relación con diferentes centros educativos, Clubes de Ciencias con el fin de impulsar la investigación como forma de aprendizaje.

Jóvenes Emprendedores: Este Departamento se focaliza en la tarea esencial de formar técnicos y profesionales capaces de adaptar tecnologías existentes a la realidad nacional o generar nuevas alternativas, activando mecanismos que posibiliten la innovación. Se busca promover el fortalecimiento del espíritu emprendedor y construir herramientas apropiadas para incorporar el desarrollo de emprendimientos en cursos de educación terciaria en concordancia con las áreas definidas como prioritarias. Al mismo tiempo, pretende generar mecanismos que vinculen a los docentes y emprendedores con el sector productivo nacional, tanto público como privado, con organismos de fomento de la innovación y centros de investigación científico-tecnológica existentes en el país, así como motivar a los estudiantes a insertarse en el sistema productivo con visión científico-tecnológica. *Jóvenes Emprendedores* se posiciona como una unidad transversal, con objetivos cuya concreción requiere de la articulación y el diálogo constante entre varias unidades del sistema, así como con actores extrainstitucionales vinculados a la educación, la investigación, la producción y al mundo del trabajo.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamientos Estratégicos LE.3. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y LE.6.; y dentro del primero, específicamente al Objetivo Estratégico OE 3.7. y dentro del segundo los OE 6.5. y OE 6.6.

III.8. **Fortalecimiento de la vinculación entre el mundo del trabajo y el sistema educativo**

En el siglo XXI, con la consolidación de la Sociedad y la Economía del Conocimiento, la necesidad de una vinculación estrecha entre educación y trabajo ya no solo resulta indiscutible a nivel mundial y nacional sino que constituye tanto una preocupación como un desafío nodal no solo para ambos escenarios sino para la amplia mayoría de la población joven y adulta. A partir de la eclosión de la crisis mundial del empleo[80] (2007) , se ha vuelto evidente que el avance hacia un desarrollo social y económico sustentable y centrado en las personas así como el combate a las desigualdades y el fortalecimiento de la democracia no será posible sin la lucha conjunta por una educación de calidad para todos y por la reducción del déficit de trabajo decente, definido sintéticamente por la OIT como “trabajo productivo

[80]Se utiliza el término empleo en sentido amplio abarcando todas las formas de trabajo remunerado, o sea que incluye al empleo formal y asalariado y las diversas modalidades del trabajo autogestionado.

adecuadamente remunerado y en condiciones de dignidad, equidad, seguridad y libertad". Solo a título de ejemplo basta con recordar que en las Metas Mundiales del Milenio para el 2015, se incluía la universalización de la educación primaria pero no el empleo. Ahora, cuando se están estableciendo las Metas para el 2030, la incorporación del trabajo decente suscita el consenso no solo de las Naciones Unidas y la cooperación internacional sino de la amplia mayoría de los gobiernos nacionales y los actores sociales. Y, pensar en términos de trabajo decente significa tener presente que, entre los principios y derechos fundamentales del trabajo, se encuentra el derecho a la educación y formación para el trabajo.

Por su parte, uno de los objetivos centrales de las Metas Educativas 2021 de la UNESCO para América Latina es "Garantizar a las nuevas generaciones 12 años de educación de calidad"81argumentando que esta meta "implica reconocer que el conjunto de saberes y recursos necesarios para poder lograr una inserción plena en las sociedades actuales es cada vez mayor y que los sistemas educativos necesitan más tiempo de interacción con las nuevas generaciones para poder hacer un aporte significativo que impacte en la vida de los ciudadanos y contribuya a transformar diferentes aspectos de las comunidades".

Ahora bien si la vinculación con el trabajo es una preocupación y un desafío para el sistema o en su conjunto, para la Educación Técnico Profesional y Tecnológica y Profesional (ETPT) es una razón de ser y una condición de pertinencia y calidad. La responsabilidad básica, la razón de existencia de la ETPT ha sido, desde siempre, ser *el punto de encuentro, el puente, entre los requerimientos del sistema productivo y el desarrollo de las capacidades de quienes producen o sea sus sujetos de atención.* Pero esta responsabilidad se ha agudizado y complejizado hacia fines del siglo XX con las profundas transformaciones en el paradigma tecnológico, productivo y laboral y la irrupción de nuevos modelos societarios que la han posicionado como una cuestión nodal para la interdependencia entre desarrollo económico y social, progreso y equidad. Para enfrentar estas complejas responsabilidades y, ante todo, los nuevos requerimientos y potencialidades de sus dos pilares – el mundo del trabajo y sus sujetos de atención- la ETPT ha debido encarar profundas innovaciones en sus objetivos, contenidos, modalidades pedagógicas así como en su institucionalidad y gestión. Y, entre ellas, se posicionan en forma prioritaria:

- la adopción de un enfoque sistémico del mundo del trabajo y el de la educación y
- el aseguramiento de una doble y simultánea pertinencia con el entorno productivo y social y con sus sujetos de atención.

Un enfoque sistémico del mundo del trabajo y del de la educación, en especial la tecnológica y profesional significa concebirlos como sistemas abiertos en permanente interacción con el entorno social y productivo en el que están insertos de forma tal que ninguno puede vivir aislado del otro. En realidad se trata de dos subsistemas interdependientes de un sistema mayor cuyo objetivo es aportar al logro del desarrollo económico y social nacional y a la mejora de la calidad de vida de sus habitantes. Concebir sistémicamente el trabajo y la educación implica tener siempre presente que las profundas transformaciones que se han venido registrando requieren abordar global y conjuntamente todas las dimensiones y actores que confluyen en el funcionamiento de ambos dado que se trata de escenarios mutuamente modificantes. Dicho de otro modo, son las profundas y vertiginosas transformaciones que

[81]Metas educativas 2021 – Desafíos y Oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina-OEI-UNESCO-ILPE- SITEAL.

están ocurriendo en el paradigma laboral las que interpelan y promueven las innovaciones pedagógicas y de gestión de la educación tecnológica pero, simultáneamente, la evolución disciplinar y las nuevas formas de gestión en el ámbito educativo tienen mucho que aportar para que dichas transformaciones se traduzcan en capacidades de quienes trabajan. O sea, es a partir de tener presente y responder sobre cómo se genera hoy el trabajo cómo se accede, cuáles son sus requerimientos, cómo se habilitan las oportunidades, cómo se garantizan los derechos, dónde y cómo se generan y retroalimentan las inequidades que se puede responder con calidad y pertinencia desde las políticas de educación tecnológica y profesional.

Por su parte, para asegurar la *pertinencia con el entorno productivo y social* no basta con obtener una fotografía de los requerimientos actuales de los sectores productivos. Se requiere también de un diálogo técnico con sus representantes y con informantes claves para unir esfuerzos en pos de identificar tendencias futuras, impactos posibles de las innovaciones tecnológicas que ya se tenga previsto incorporar así como para definir nuevos perfiles profesionales que, basándose en conocimientos técnicos específicos ya existentes, puedan ser aplicados en otros puestos de trabajo mediante la incorporación de nuevas o más amplias competencias. Asimismo, la disminución de la cantidad de empleos disponibles necesita de procesos de inducción de la demanda mediante la identificación de capacidades productivas locales o de los diversos sujetos que buscan insertarse para desarrollar un bien o un servicio hasta ahora inexistente o para añadir valor agregado al que se está produciendo.

Por su parte, *la pertinencia con los sujetos de atención*, requiere desarrollar respuestas adecuadas para un abanico cada vez mayor y más heterogéneo de demandantes de educación que pueden ser tanto:

- *Sujetos de atención individuales:* mujeres y hombres, jóvenes y adultos, rurales o urbanos que buscan insertarse en un futuro próximo en el mundo laboral; trabajadoras y trabajadores ocupados y desocupados que buscan mejorar sus capacidades y/o su situación de empleo, personal técnico y/o directivo de las empresas que necesitan de actualización constante etc.

- *Sujetos de atención colectivos:* colectivos o comunidades que comparten un mismo rasgo, condición o requerimiento (etnia/raza, pertenencia a un sector productivo, pobreza, bajo nivel educativo, etc.); asociaciones, organizaciones involucradas en planes y emprendimientos productivas locales y/o sectoriales, etc.; empresas de todos los tamaños que requieren formación para su creación, apoyo para la incorporación de nuevas tecnologías, para el incremento de la productividad, la competitividad, la mejora de la calidad, etc. Los centros de educación técnica y tecnológica tienen por ello que encarar no solo actividades educativas sino también de investigación, innovación y transferencia tecnológica, que son las que le demandan la sociedad y la economía del conocimiento

Para quienes buscan trabajo, la autogestión del propio empleo es una de las alternativas más frecuente y para quienes procuran un mejor horizonte profesional, la adquisición de nuevas competencias y el aprendizaje permanente es la estrategia a la que tienen que recurrir. Las actuales exigencias de competencias personales, comportamentales y técnicas para desempeñarse tanto en trabajos dependientes como independientes y la creciente significación de formas atípicas de relacionamiento laboral requieren que la EFTP aborde al sujeto de atención en forma integral, desarrollando metodologías y estrategias que pongan el *foco en el sujeto que aprende* concibiéndolo como un ser integral que moviliza conocimientos y destrezas pero también actitudes, emociones, condicionamientos de género, de su

historia familiar y comunitaria, lo que obstaculiza o favorece su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la concepción de su proyecto de vida, formación y empleo.

- *Poner el foco en el sujeto individual:* implica concebirlo como el punto de intersección de múltiples ejes de diferencias y singularidades e inscripto en sistema de valorización jerarquizada de sus competencias y capacidades.
- *Poner el foco en el sujeto colectivo:* lleva a entender el aula (presencial o virtual) como un espacio promotor del emprendimiento y de la asociatividad donde los intereses y capacidades individuales pueden unirse en función de un objetivo productivo común.

En relación con la línea de política educativa Fortalecimiento del vínculo entre Educación y Trabajo el Consejo de Educación Técnico Profesional propone:

III.8.1. **Unidad ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional**

Justificación

El crecimiento experimentado en los últimos años en nuestro país, se ha basado en gran medida en el incremento sostenido de la producción, lo que ha generado una creciente demanda de trabajo, tanto en cantidad como en calidad. La formación y capacitación de recursos humanos con esta finalidad se ha tornado un requerimiento permanente para su adecuado diseño y gestión. A la vez, la dinámica que impone un mundo en constante transformación y avance tecnológico implica que los trabajadores puedan acceder a formarse y capacitarse en forma continua. Tanto la productividad como la competitividad alcanzan su mayor potencial en función de la calidad de los recursos humanos.

En forma concurrente, la educación favorece la integración y la movilidad social. Esto torna imperioso generar posibilidades de ingreso y continuidad al sistema de educación, flexibilizando los formatos y generando respuestas adaptadas a las diversas poblaciones. Tal es el caso, por ejemplo, de los jóvenes que tienen que ingresar en forma temprana al mundo del trabajo, comprometiendo su posibilidad de continuidad educativa o formación profesional.

En un país, como el nuestro, donde los recursos humanos y materiales son escasos, resulta fundamental que se generen alianzas y articulaciones entre el mundo del trabajo y el sistema educativo, para poder dar respuestas a las necesidades de los trabajadores y del sistema productivo en un marco de trabajo decente.

El sistema educativo y el mundo del trabajo, como partes integrantes del Estado y de la sociedad, deben actuar en conjunto buscando mecanismos que impulsen a los trabajadores a formarse, a capacitarse y a culminar sus ciclos educativos. El CETP- UTU, en este marco, tiene como uno de sus principales objetivos articular dichos intereses.

Para ello, la investigación es crucial y en esta convicción se inscribe el accionar del *Observatorio de Educación y Trabajo*, de los *Departamentos Académicos de Investigación***,** del *Centro de Investigación en el PTI Cerro (CIID)* y del *Departamento de Jóvenes Emprendedores***.** Todas estas estrategias se han explicado ampliamente en el punto *Desarrollo de Investigación.*

Este compromiso, se ve facilitado por el hecho de que nuestro país se haya planteado, para el próximo quinquenio, promover dos líneas de impulso al desarrollo: *La cultura del Trabajo para el Desarrollo y la Mejora de la Competitividad.* Ambas implicaran la participación y el compromiso de nuestra institución para poder concretarse.

La cultura del Trabajo para el Desarrollo se propone incrementar las competencias, capacidades, habilidades y la calidad del trabajo, generando oportunidades para que los actuales trabajadores puedan culminar los ciclos educativos que, actualmente, tienen inconclusos y que puedan hacer realidad el aprendizaje permanente ya sea continuando los estudios en los ciclos siguientes o incrementando sus capacidades y competencias técnicas específicas. También ofrecerá alternativas de formación y capacitación a los futuros trabajadores todo ello con la finalidad de aportar a la profundización de una cultura del trabajo en consonancia con el desarrollo integral e integrador del Uruguay. (Doc. MTSS Cultura del Trabajo para el Desarrollo).

Por otro lado, se plantea la mejora de la competitividad y la transformación productiva, lo que exige establecer políticas y estrategias para agregar valor en productos, procesos, organización productiva, comercialización, etc., procurando un abordaje integral que permita establecer una base sostenida para el crecimiento y desarrollo. (Documento Proyecto de Ley del Sistema de Competitividad).

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.6. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente a los Objetivos Estratégicos OE 6.1, OE 6.2, OE 6.3, OE 6.4, OE 6.5 y OE 6.6.

Objetivo

- Fortalecer el vínculo entre educación y trabajo

Estrategias

- Asegurar la consonancia entre la oferta educativa y las áreas estratégicas para el desarrollo productivo, así como su disponibilidad y accesibilidad.
- Fortalecer la oferta técnico, profesional y tecnológica de nivel terciario no universitario.

A través de esta línea se propone construir perfiles aptos para participar en los diferentes ámbitos y fases de los complejos productivos nacionales, potenciando la generación de una oferta educativa orientada a las áreas definidas como prioritarias. Aportar a la diversificación de la matriz productiva en el marco de la continuidad del Proyecto del País Productivo, procurando la agregación de valor al conjunto del sistema productivo, de modo de complementar el actual predominio de la exportación de materias primas con escaso procesamiento a la exportación de bienes y servicios con alto valor agregado.

En este marco se propone, en primer término analizar, reformular, ajustar o crear propuestas de Educación Media Básica (subrayando el rol de las propuestas de Formación Profesional Básica Plan 2007), de Educación Media Superior y de Educación Superior Terciaria pertinentes para el desarrollo del país, priorizando los sectores definidos en el Proyecto País Productivo o su continuidad.

Para acompañar este desarrollo se realizarán seminarios a lo largo del país, orientados a discernir la naturaleza, sentido y alcance de este cambio, en la que participen docentes de CETP-UTU, estudiantes de educación terciaria y actores del sistema, actores del Estado, etc.; extendiendo la metodología de trabajo que prevé la participación de actores institucionales y del sector productivo para los diseños curriculares.

Por otra parte, la dinámica del desarrollo nacional ha modificado drásticamente el proceso de formación de los recursos humanos como una fase previa a su incorporación al mundo del trabajo, de modo que es preciso diseñar modalidades que contemplen diversos grados de simultaneidad. Esto implica recurrir a diversos métodos, técnicas e instrumentos. El recurso de la *educación semipresencial* no solo es pertinente, sino que es adecuado para satisfacer esta exigencia. Las posibilidades que ofrecen las TI facilitan diseños flexibles y crecientemente personalizados.

Por otro lado, la educación permanente en el marco del Sistema Nacional de Formación Profesional exige diseños y métodos específicos y verificables para que la formación y capacitación de los recursos humanos tenga el correlato del reconocimiento y certificación de trabajadores y trabajadoras, de modo que sus crecientes niveles de calificación doten al mundo del trabajo y a sus integrantes de una sostenida objetividad.

A partir de los grandes proyectos de inversión y de la renovación de las plantas de personal calificado de las empresas públicas, se programará con los respectivos sindicatos y empresas, la acreditación de trabajadores postulados por estos actores sociales.

Se entiende necesario fortalecer el vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo con el fin de generar nuevas estructuras y estrategias que permita la interacción de las trayectorias educativas y laborales en pos de la optimización del desarrollo de las personas, a nivel regional, nacional y local.

Para ello se trabajará en cuatro líneas: derechos humanos en el trabajo; salud ocupacional, comunicación y trasmisión de experiencias. La primera línea refiere al desarrollo del postulado constitucional de derecho al trabajo, que se ha ido especificando a través de conceptos y prácticas sobre trabajo decente, erradicación del trabajo infantil, igualdad de género. La segunda línea, busca poner en conocimiento de instrumentos normativos y prácticos para garantizar la vida y la seguridad de los trabajadores. Entre los distintos componentes de la salud y seguridad laboral, ha de prestarse particular atención a los temas de drogadicción y rehabilitación, combinando docencia en aula y actividades fuera de ella, en los lugares de trabajo. La tercera línea se desarrollará a través de diversos medios a los que se pueda acceder (como Mi Canal, canal de televisión que pondrá en acción el PIT-CNT), el CETP-UTU difundirá contenidos docentes, así como los que refieren a los diversos programas, acciones y ofertas educativas. La cuarta línea, organizará el acompañamiento de trabajadores altamente calificados ya jubilados a estudiantes de los tres niveles, para el control y mejoramiento de la escolaridad, para la trasmisión de competencias de los oficios, así como elementos sustantivos de la cultura y ética del trabajo.

El fortalecimiento del vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, requiere contar con mecanismos que permitan generar y sistematizar información relevante, que en articulación con los distintos actores y organizaciones, permitan responder y anticiparse a los requerimientos de la sociedad. Para ello, se cuenta con el *Programa de Seguimiento de Egresados.*

En esta misma línea el *Observatorio Educación y Trabajo del* CETP-UTU, es una fuente de información crucial para el fortalecimiento de este vínculo. Es un espacio cuyo campo de observación se ubica en la intersección entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación, en clave territorial. El mismo, permitirá integrar de manera continua a los distintos actores involucrados: sectores políticos, autoridades de la enseñanza, docentes y técnicos del sistema educativo; centros de enseñanza del CETP-UTU, empresas, trabajadores y sus organizaciones. Además, sistematizará la relación existente entre estos actores a través de la realización de informes actualizados sobre las realidades socioeconómicas, la situación de alumnos y egresados, y del mundo productivo en general.

Todos los elementos hasta aquí expuestos, se entienden fortalecerán el vínculo ya existente entre el sistema educativo y el mundo del trabajo.

El diseño anterior se enmarca dentro del Lineamiento Estratégico LE.6. (Mejoramiento de la calidad de la educación) y dentro de este, específicamente a los Objetivos Estratégicos OE 6.1, OE 6.2, OE 6.3, OE 6.4, OE 6.5 y OE 6.6.

IV. Políticas educativas para Educación Superior Terciaria (Programa 006)

Unidad Ejecutora: Consejo de Educación Técnico Profesional

IV.1. Fortalecimiento de la Educación Superior Terciara Técnica Profesional y Tecnológica.

Justificación

En el período comprendido entre los años 2010 y 2014, la Educación Superior Terciaria (EST) del CETP-UTU presentó un incremento de más del 47% en su matrícula, pasando de 6.443 estudiantes en 2010 a casi 9.500 estudiantes en 2014. Este incremento planificado estratégicamente supuso el desarrollo de tres líneas de trabajo bien definidas: aumento de la cobertura en el interior del país; desarrollo de la modalidad semipresencial a través del Campus Virtual; desarrollo de carreras compartidas con la UdelaR y recientemente con la UTEC.

El avance logrado en cada una de ellas, permite establecer nuevos desafíos dirigidos al fortalecimiento de este nivel educativo, conceptualizándolo en sí mismo como un sistema de carreras cortas, articuladas, que permite la formación de técnicos superiores con perfiles de egresos que contemplan funciones de planificación, diseño, gestión, instalación, supervisión e investigación. Su validez hoy está fortalecida por el desarrollo de alianzas que el CETP-UTU ha establecido con instituciones universitarias nacionales y regionales. Estos acuerdos hacen posible proyectar la Educación Superior Terciaria, de carácter Técnico Profesional y Tecnológica en términos de trayectorias educativas, que permitirán el desarrollo de carreras de grado y pos grado, fortaleciéndola.

El aporte que estos técnicos hagan al desarrollo productivo del país estará condicionado, entre otros, por la pertinencia del currículo que estas carreras plantean. A tales efectos resulta sustancial la participación del CETP-UTU en aquellos ámbitos en los que se discuten las necesidades de perfiles técnicos para las áreas claves a nivel nacional; la vinculación con el trabajo es una preocupación y un desafío para la Educación Técnico Profesional y Tecnológica (ETPT) es una razón de ser y una condición de pertinencia y calidad.

Cabe destacar en especial para este nivel educativo, la particular importancia que tiene conjuntamente con la dimensión técnica, aquellas dimensiones asociadas a la investigación tecnológica y al emprendimiento, de tal forma que el egresado tenga, además de un buen dominio de su campo técnico, la capacidad de participar en procesos de innovación, incorporando cambios tecnológicos en las prácticas de trabajo y desarrollando una gestión que promueva la mejora de la sostenibilidad de los sistemas de producción de los que forme parte. A su vez y no menos importante es incorporar a su formación herramientas que le permitan el desarrollo y conducción de sus propias iniciativas como trabajadores independientes.

Esta forma de concebir la educación, desafía permanentemente a la institución, demandándole mayor compromiso y apertura, capacidad y actitud para interactuar en forma respetuosa con la comunidad, aprendiendo de ella, dialogando con personas y organizaciones en busca de aquellos modelos educativos que permitan concretar el acceso y la articulación al conocimiento.

Objetivos

- Fortalecer las propuestas de Educación Superior Terciaria.
- Generar y sistematizar información que permita fortalecer el vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo.

Estrategias

- Continuar desarrollando y profundizando propuestas de educación superior terciaria.
- Para la concreción del fortalecimiento de la EST el CETP-UTU, se propone el desarrollo de una serie de estrategias asociadas a:

a) Ampliación del perfil de ingreso al nivel terciario de formación Técnico Profesional y Tecnológica.

El nivel de Educación Terciaria, constituido por la Carrera de *Ingeniero Tecnológico, Tecnólogos y Cursos Técnicos-Tecnicaturas* está dirigido a jóvenes egresados de bachillerato, tanto de la Educación Técnico Profesional y Tecnológica como de la Educación Secundaria. Esta apertura del ingreso al nivel terciario con las debidas adaptaciones curriculares, da oportunidad a que más jóvenes provenientes de diferentes vertientes formativas, accedan a la EST.

Conjuntamente con esta estrategia se plantea para el presente quinquenio el diseño de propuestas de Educación Superior Terciaria para trabajadores con experiencia laboral en un área específica, a los que acreditándoles la EMS se les habilitaría el cursado de propuestas de educación terciaria en áreas afines a su desarrollo laboral.

b) Cobertura en el interior del país.

Si bien durante los quinquenios anteriores se avanzó en la disponibilidad de oferta de nivel terciario en el interior del país, se entiende que aún hay regiones en las cuales se debe fortalecer el desarrollo de este nivel. El énfasis estuvo centrado en los Campus Regionales de Educación Tecnológica Litoral Norte, Noreste y Litoral Sur, pero aún es deficitario en la región centro y este del país.

La complejidad en el desarrollo de propuestas terciarias, tiene entre otras variables el contar con capacidades profesionales adecuadas. En tal sentido la educación semipresencial ha sido una estrategia que la institución viene desarrollando y que profundizará en este quinquenio.

La alianza con organizaciones estatales, del sector productivo y del ámbito académico para el aporte de perfiles docentes es otra de las estrategias a fortalecer.

c) Desarrollo de Cursos Binacionales

El avance de la educación en zonas de frontera con la firma de acuerdos binacionales, constituye una estrategia innovadora y altamente pertinente. Existen sectores de formación que son claves para el desarrollo productivo de la franja fronteriza y que requieren la formación de técnicos con diferente nivel de calificación. Para cubrir la demanda y ampliar el acceso al nivel terciario de jóvenes de los departamentos fronterizos, la alianza con instituciones de nivel terciario de países como Brasil y Argentina

resulta clave. El relacionamiento con Brasil ha permitido el desarrollo del área ambiental, construcción y energías alternativas. Aún resta por ampliar la oferta en acuerdo con Argentina, dando oportunidad a otras poblaciones de acceder a la formación terciaria.

Proyección de crecimiento en relación con la EST para 2015-2019

	2016	2017	2018	2019	2020
Matrícula	11.000	11.500	12.500	13.000	13.500

d) Potenciar la generación de oferta educativa en áreas definidas como prioritarias para el desarrollo del país productivo.

Relacionada con esta estrategia el CETP-UTU propone hacer énfasis en la implementación de aquellos planes y áreas de formación, que se vinculan con el desarrollo local y que están en consonancia con las demandas del desarrollo productivo del país.

Durante el pasado quinquenio se ha procurado extender la EST a regiones del interior con el desarrollo de especialidades asociadas a las necesidades locales y nacionales en procura de obtener mayor nivel de calificación. En este periodo se han identificado una serie de áreas en las cuales se diseñarán propuestas de nivel terciario, ampliando así el espectro formativo que la UTU ofrece. Algunas de ellas son: Olivícola, Farmacéutica, Bio y nanotecnología, Diseño industrial. La definición de su perfil de egreso, de su diseño curricular así como su implementación se hará en acuerdo con actores especializados del sector. Así por ejemplo para el desarrollo del Tecnólogo en Biotecnología ha sido clave la cooperación de profesionales del Polo Tecnológico de Pando.

Cabe aclarar que esta enumeración no busca ser exhaustiva sino justamente priorizar, motivo por el cual, y a modo de ejemplo, no alude a otros sectores de la agroindustria relevantes para el país. Asimismo, no es una enumeración rígida, sino que progresivamente deberá ir integrando otras áreas estratégicas para el país como ser la de hidrocarburos en el caso que se concrete la posibilidad de extracción de los estudios que se están desarrollando.

Para acompañar este desarrollo se realizarán seminarios a lo largo del país, orientados a discernir la naturaleza, sentido y alcance de este cambio, en la que participen docentes de CETP-UTU, estudiantes de educación terciaria, actores del sistema y actores del Estado, etc.; extendiendo la metodología de trabajo que prevé la participación de actores institucionales y del sector productivo para los diseños curriculares.

Por otra parte la dinámica del desarrollo nacional ha modificado drásticamente el proceso de formación de los recursos humanos como una fase previa a su incorporación al mundo del trabajo, de modo que es preciso diseñar modalidades que contemplen diversos grados de simultaneidad. Esto implica recurrir a diversos métodos, técnicas e instrumentos. El recurso de la *Educación Semipresencial* no solo es pertinente y sino que es adecuado para satisfacer esta exigencia.

VI.2. Fortalecer y/o generar espacios que permitan desarrollar investigación en relación al vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo

Fortalecer este nivel educativo implica, entre otras cosas, generar espacios que permitan desarrollar investigación en diversas áreas. Para ello se contará con distintos dispositivos: el *Centro de Investigación* en el *PTI Cerro*; los *Departamentos Académicos* y el *Departamento de Jóvenes Emprendedores.*

Centro de Investigación en el PTI Cerro Se propone instalar en este quinquenio el Centro de Investigación Innovación y Desarrollo (CIID), que estará enmarcado en el Parque Tecnológico e Industrial del Cerro de Montevideo. Este centro surge de la voluntad institucional del CETP-UTU de complementar el proceso educativo, con el desarrollo de trabajos de investigación que aporten a la innovación tecnológica, reforzando la transferencia de conocimiento desde y hacia los sectores productivos.

Los objetivos de este centro, serán promover la investigación técnica y tecnológica que aporte al desarrollo del conocimiento, a la mejora de los procesos productivos y al desarrollo sostenible del medio ambiente. Se actuará prioritariamente en aquellas áreas en las que se concentra actualmente la necesidad de innovación tecnológica, para influir con ello en la mejora de la sociedad, fomentar acciones volcadas al desarrollo de la comunidad donde está inserto el PTI; concentrar y fomentar un esfuerzo de innovación y desarrollo tecnológico y facilitar la transferencia tecnológica al sector productivo a través de la vinculación entre empresas y universidades; crear un "ecosistema tecnológico abierto" promovido desde una institución de educación técnica y tecnológica pública.

Departamentos Académicos. La instalación de estos Departamentos responde a la consecución de uno de los principales objetivos de la ETPT, este es el fortalecimiento de una política de descentralización, entendida como la circulación y generación de conocimiento en relación con diferentes áreas que estaban orientadas a disciplinas o áreas favoreciendo así una verdadera democratización del conocimiento, buscando que éste se convierta en innovación.

Departamento de Investigación. La creación del Departamento de Investigación tiene como principal objetivo generar un espacio que propicie el desarrollo de investigación tecnológica en todos los niveles que la institución atiende.

Con esta estructura se busca, a su vez, asegurar el nivel académico de los cursos actuando como un espacio propicio para generar tanto en los docentes, como en los estudiantes una actitud de indagación y búsqueda constante, que combinada con el conocimiento teórico y las herramientas metodológicas adecuadas los acerquen paulatinamente a la lógica de trabajo investigativo.

Será el espacio articulador de un conjunto de actividades necesarias para llevar adelante procesos sistemáticos que permitan encontrar soluciones tecnológicas a problemas cotidianos. Operará como motivador de una actitud de investigación que provoque en docentes y estudiantes el manejo de datos y teorías; el desarrollo de una metodología de trabajo científica; la generación de una cultura de sistematización de experiencias y procesos, instalando metodologías de organización y documentación de la información.

Departamento Jóvenes Emprendedores. Este Departamento se focaliza en la tarea esencial de formar técnicos y profesionales capaces de adaptar tecnologías existentes a la realidad nacional o generar

nuevas alternativas, activando mecanismos que posibiliten la innovación. Se busca promover el fortalecimiento del espíritu emprendedor y construir herramientas apropiadas para incorporar el desarrollo de emprendimientos en cursos de educación terciaria en concordancia con las áreas definidas como prioritarias. Al mismo tiempo, pretende generar mecanismos que vinculen a los docentes y emprendedores con el sector productivo nacional, tanto público como privado, con organismos de fomento de la innovación y centros de investigación científico-tecnológica existentes en el país, así como motivar a los estudiantes a insertarse en el sistema productivo con visión científico-tecnológica. Jóvenes Emprendedores se posiciona como una unidad transversal, con objetivos cuya concreción requiere de la articulación y el diálogo constante entre varias unidades del sistema, así como con actores extra-institucionales vinculados a la educación, la investigación, la producción y al mundo del trabajo.

El diseño anterior del CETP-UTU aporta a los Lineamientos Estratégicos LE 3 y LE 6 plateados por ANEP y, dentro de estos, específicamente a los Objetivos Estratégicos OE 3.3, OE 3.7, OE 6.2, OE 6.3, OE 6.4, OE 6.5 y OE 6.6.

V. Políticas educativas para Formación en Educación (Programa 007)

V.1. **Introducción**

El Consejo de Formación en Educación (CFE) fue creado el 24 de junio de 2010 por Acta Extraordinaria N° 5 Resolución N° 1 del Consejo Directivo Central de la ANEP. Esta resolución se inscribe en el Informe Final de la Comisión de Implantación del IUDE, creada por el Art. 86 de la Ley General de Educación N° 18.437 de 12 de diciembre de 2008 y el Documento remitido por la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública denominado "*Orientaciones a considerar en la transición hacia la conformación del Instituto Universitario de Educación*" y aprobado por el CODICEN el 22 de abril de 2010.

Según la Disposición Transitoria literal I) de la Ley General de Educación hasta tanto no se apruebe su Ley Orgánica el IUDE funcionará en la órbita de la ANEP como órgano desconcentrado de carácter privativo, con las atribuciones establecidas en el Informe de la Comisión de Implantación. Ese órgano desconcentrado es el Consejo de Formación en Educación.

Desde entonces el Consejo de Formación en Educación ha funcionado en la órbita de ANEP integrado por tres miembros designados por el CODICEN, uno de ellos como Dirección General, incorporándose otros dos electos por el cuerpo docente y los estudiantes de formación en educación, respectivamente.

En estos años el CFE ha trabajado en la órbita del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, integró la Comisión Mixta ANEP-UdelaR y suscribió convenios con la Universidad de la República para la realización de Programas Conjuntos y la conformación de un Comité Académico Mixto de Postgrados (CAP-M).

En ese marco se han desarrollado diversas propuestas de posgrado permitiendo que 183 docentes culminaran los Diplomas de Gestión de Instituciones Educativas, Didáctica para la Enseñanza Primaria, Didáctica para la Enseñanza Media, Educación y Desarrollo, Especialización en Física, Especialización en Dificultades de Aprendizaje, Geografía y Matemática. En estos años, además se han iniciado y se encuentran en pleno desarrollo las Maestrías en Gramática del Español y Geografía.

Por otra parte, el acuerdo con la UdelaR posibilitó la instalación de la carrera de Profesorado de Educación Física en la ciudad de Melo que permitirá el otorgamiento del título conjunto de Licenciado en Educación Física Opción Prácticas Educativas.

En estos años se trasladó de CENFORES[82] del Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (INAU) la carrera de Educador Social, que comenzó a funcionar en el CFE en el año 2012. En estos momentos esta carrera se dicta en Artigas, Paysandú, Canelones, Treinta y Tres, Maldonado y Montevideo. En 2015, se creó el Instituto de Formación en Educación Social en Montevideo. En el momento actual la matrícula es de 1300 alumnos.

En este período también se aprobaron nuevas carreras como la de Asistente Técnico en Primera Infancia y el Profesorado de Danza. La primera atiende la necesidad de ofrecer una formación terciaria para las instituciones que atienden niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. En estos

[82] Centro de Formación y Estudios

momentos esta orientación se dicta en Ciudad de la Costa, Florida, Montevideo, Pando y Paysandú y cuenta con una matrícula de 524 estudiantes. La carrera de danza inició sus cursos en el segundo semestre de 2015 con una primera generación, funcionando en el local del Instituto de Profesores *Artigas* (IPA) dictándose algunas clases prácticas en la Facultad de Artes de la UdelaR.

El CFE, en estos años, conformó su estructura administrativa, realizando las transferencias de recursos humanos y materiales que pertenecían a la Dirección de Perfeccionamiento y Formación Docente dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN) hacia el CFE.

Actualmente existe una estructura aprobada por el CFE que cuenta con siete Divisiones y con 547 funcionarios de carácter profesional, técnico, administrativo y de servicios, y con 2506 docentes.

Se avanzó además en la creación de una estructura académica. En 2014, se crearon las Comisiones de Carrera de Maestro, Profesor, Educador Social y Maestro/Profesor Técnico que se instalaron entre junio y julio de 2015. Asimismo se crearon la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular y la Comisión de Posgrados y Formación Permanente.

En síntesis, en el quinquenio anterior se constituyó el Consejo de Formación en Educación, se creó su estructura administrativa, se avanzó en la estructura académica y se iniciaron nuevas carreras con una visión descentralizada.

El CFE cuenta actualmente con treinta y tres (33) centros de formación en educación cubriendo todo el territorio nacional.

Se ofrecen cuatro carreras de grado que incluyen ofertas intermedias y especialidades:

- Magisterio y Asistente Técnico en Primera Infancia
- Profesorado que incluye diecinueve (19) especialidades
- Maestro Técnico que incluye doce (12) especialidades y Profesor Técnico que tiene 2 especialidades
- Educador Social

Estas carreras abarcan una matrícula que en 2014 tuvo un total de 24.729 inscriptos. Si tomamos el registro por persona, sin considerar las inscripciones en más de una carrera o grado, en 2015 existe una matrícula de 18.911 alumnos.

En la evolución de la matrícula es posible indicar que las inscripciones en formación en educación no han disminuido, pero existe un importante rezago[83] que se manifiesta en el número de egresos de magisterio y profesorado en el año 2010 y que se revirtiera parcialmente en años siguientes.

A ese efecto se tomaron varias medidas entre las que es posible destacar algunos cambios en las previaturas para que mejorara el pasaje de año, el Programa Uruguay Estudia que apoyó a estudiantes que estaban al final de su carrea y con efecto menos inmediato la aprobación de las Becas de apoyo

[83] Por más datos ver: ANEP, *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente, CF*E. Montevideo 2012, INEEd, *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*, Montevideo 2014.

económico Julio Castro con la contribución del MEC y el MEF y la gestión del Fondo de Solidaridad.

En 2014 el CFE otorgó un total de 2379 becas, de las cuales 1073 fueron Becas de apoyo Económico Julio Castro para magisterio, 411 para estudiantes de profesorado, maestro técnico y educador social, 100 fueron de alimentación para estudiantes de los Institutos Normales e IPA de Montevideo y 795 de alimentación, transporte o alojamiento de los CERP del interior.

V.2. **Plan Estratégico 2015 – 2019**

Avanzar en la transición hacia una formación universitaria es la meta principal de este período y todas las tareas inmediatas deben preparar este camino, anticipando y explorando innovaciones. Se tratará de profundizar, acelerar y direccionar los avances producidos en el período anterior, a partir de los documentos y las resoluciones ya adoptadas.

El proceso estará orientado por las resoluciones aprobadas en el período anterior basadas en el Informe de Implantación del IUDE de mayo de 2010, especialmente las orientaciones a considerar hacia la transición. El objetivo será realizar la transformación académica hacia una formación de nivel universitario dentro del marco jurídico actual.

Misión

El CFE define su misión en esta etapa de la siguiente manera:

Lograr la titulación de grado y postgrado de profesionales de la educación en cantidad, calidad y diversidad que la educación nacional requiera, en un ámbito de creación de conocimientos que favorezcan la mejora de la calidad de la educación, en una institución abierta, flexible y con participación democrática, que favorezca la formación permanente.

Visión

Por su parte el CFE tiene como visión:

Ser una institución de nivel universitario que ofrezca titulaciones de grado y postgrado de calidad en un ambiente de creación de conocimiento, ampliamente relacionada a nivel nacional e internacional con otras instituciones educativas y que contribuya a la mejora continua de la educación en todos sus niveles y modalidades.

V.2.1. **Principales objetivos de política educativa para el período**

En este marco, el CFE se propone para el período profundizar los cambios ya iniciados y avanzar en la transformación académica de la institución. Para ello se destacan seis objetivos de política educativa para el desarrollo de la formación inicial, la investigación, la formación permanente y de posgrados y la gestión del CFE.

En formación inicial:

- Mejorar en número y calidad los profesionales de la educación titulados.
- Modificar el Plan de Estudios a partir de la evaluación del anterior incorporando una visión universitaria.
- Establecer una nueva estructura docente a base de cargos y grados académicos, renovables según una evaluación integral.

En investigación, formación permanente y de posgrados:

- Desarrollar la investigación educativa en forma integrada a las funciones de enseñanza y extensión.
- Desarrollar una política de posgrados y formación permanente.

En gestión:

- Mejorar la gestión basada en información, participación, transparencia y rendición de cuentas.

V.2.2. **Relación con políticas educativas de ANEP**

Al mismo tiempo, estas políticas se vinculan con políticas educativas impulsadas por la ANEP en su conjunto y por el Sistema Nacional de Educación Pública. Estas políticas podrían agruparse en:

V.2.2.1. Políticas de enlace o políticas de interfaz entre los diferentes niveles e instituciones educativas

En ese sentido, se destaca una perspectiva integral de la formación de educadores y docentes que contempla globalmente la formación continua incluyendo la formación inicial de grado, la formación permanente de los educadores durante su ejercicio profesional y los postgrados (especializaciones, maestrías, doctorados).
Se inscriben en este marco las políticas de relacionamiento con otras instituciones universitarias y la atención a la demanda que el sistema nacional de educación tiene para la formación de nuevas figuras del ejercicio profesional.

V.2.2.2. Políticas transversales que recogen los lineamientos establecidos la Ley 18 437

Entre ellas las vinculadas al desarrollo de la educación como un derecho humano, favoreciendo el acceso y la continuidad educativa de todas las personas y el desarrollo de competencias para el uso y apropiación de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje.
Desde el punto de vista presupuestal, estas políticas están ordenadas en los programas y proyectos que se enmarcan en los Lineamientos Estratégicos (LE) ya expresados y permitirán cumplir los objetivos estratégicos (OE) que se han definido a nivel de ANEP, entre los cuales el CFE ha definido en cada uno de ellos acciones y metas concretas.

V.3. Programas Presupuestales: Programa 001, Programa 007 y Programa 008

El CODICEN de ANEP ha resuelto presentar su propuesta presupuestal basada en programas que

permitan un mejor seguimiento de los proyectos que se realicen, una evaluación eficiente y transparencia en el destino de los dineros públicos.

El CFE postula sus propuestas considerando tres programas de la ANEP: 001- Administración de la Educación, 007- Formación en Educación y 008- Inversiones Edilicias. A su vez, estos programas se desglosan en proyectos de funcionamiento tal como se ilustra en el siguiente esquema:

A continuación se exponen las políticas educativas que desarrollará el CFE en el período 2015-2019, estructuradas en los tres proyectos, con sus objetivos, su forma de concreción y la relación que tienen con los Lineamientos y Objetivos Estratégicos. En cada caso se incluirán las políticas de enlace y políticas transversales, cuando correspondan.

V.3.1. **Formación inicial**

V.3.1.1**. Mejorar en número y calidad de los profesionales titulados**

La principal tarea del CFE es formar profesionales de la educación en cantidad, calidad y diversidad según las necesidades del Sistema Nacional de Educación.

En la actual coyuntura nos encontramos con la necesidad de promover la titulación para cubrir los cargos de la educación pública, al tiempo que atender la demanda de ofertas privadas formales y no formales.

Cada nivel y modalidad educativa tiene desafíos específicos que será necesario atender. Según las políticas nacionales, tanto educativas como sociales en general, la atención a la primera infancia constituye una prioridad. Para ello el CFE inició en 2013 una carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI). Esta carrera ha tenido una muy buena aceptación que se evidencia en la cantidad de inscripciones y en la muy positiva continuidad educativa lograda.

Para profundizar esta primera etapa el CFE se propone por un lado continuar con la oferta de ATPI y ofrecer continuidad educativa a los egresados de esta carrera de pregrado para obtener una titulación de maestro con opción en primera infancia.

Esta oferta permitirá atender la demanda de expansión de la educación inicial de 3 años que desarrollará la ANEP a través del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y para la expansión de oferta diaria para niños y niñas de 1 y 2 años. Esta nueva oferta que se iniciará en 2016 también contribuirá a atender la demanda de maestros para educación primaria al sumar nuevos titulados para cubrir la demanda global que tiene el CEIP de ANEP.

En el caso de educación media, tanto general como técnica y tecnológica el objetivo principal, además de aumentar el número de egresados de profesores y maestros/profesores técnicos, es favorecer la titulación de quienes están actualmente dictando clases sin la correspondiente titulación.

Según datos del Anuario Estadístico de Educación del año 2012, en el Consejo de Educación[84] Secundaria (CES) de ANEP existía un 41.6% de docentes sin titulación. La situación se torna aún más

[84] MEC, *Anuario Estadístico de Educación*, Montevideo 2013

crítica en educación técnica y tecnológica, especialmente en las áreas técnicas.

El estímulo a la titulación de docentes en ejercicio en educación media estará fuertemente vinculado a la extensión y reformulación de la modalidad semipresencial. La reformulación busca contemplar las posibilidades tecnológicas y la adaptación de la propuesta a las mismas, siempre atendiendo al perfil de egreso de los profesionales.

En este sentido, se ha iniciado la modalidad semipresencial para la carrera de maestros técnicos en diferentes especialidades, en coordinación con el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU). Al mismo tiempo se encuentra en plena planificación la realización de propuestas para fomentar la finalización de cursos para quienes se encuentran en la etapa final del profesorado semipresencial.

Para todo ello es que se propone duplicar la oferta, extendiendo esta modalidad que atiende muy especialmente a quienes se encuentran en el interior del país en localidades en donde no hay oferta presencial de formación en profesorado o maestro técnico.

En el caso de educación media también se propone la iniciación de nuevas carreras que estimulen la rápida inserción laboral para incorporar nuevas figuras a los centros educativos, favoreciendo la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Para ello se propone la iniciación de dos carreras de pregrado, una con énfasis en la atención social de los adolescentes que podría tener continuidad en la carrera de Educador Social y otra con énfasis en lo psicopedagógico que podría ser continuada en una carrera de grado en un área en que no existe oferta pública. En este último caso, la intención del CFE es trabajar en forma coordinada con la Facultad de Psicología de UdelaR.

En todos los casos la mayor utilización de las herramientas tecnológicas disponibles será una herramienta fundamental para permitir la titulación de los profesionales de la educación, al tiempo que desarrollan competencias en el uso de las tecnologías para la enseñanza.

En este aspecto se fortalecerá el trabajo conjunto con el Centro CEIBAL, se incorporarán las tecnologías ya desarrolladas, las plataformas existentes y se favorecerá la incorporación y estudio de nuevas plataformas, recursos y contenidos educativos para que estén al alcance de todos los docentes y estudiantes del CFE.

Este punto atiende, además, la política transversal de utilización de las tecnologías favoreciendo que los nuevos docentes se apropien de las tecnologías en sus prácticas de enseñanza.

Al mismo tiempo y para cumplir con el objetivo de mejorar la titulación en educación media se promoverán acuerdos con UdelaR para el reconocimiento mutuo de trayectos educativos, la posibilidad de ofrecer carreras conjuntas y que los estudiantes tengan una amplia movilidad horizontal entre las distintas propuestas, tal como lo señala el Art. 23 de la Ley General de Educación.

También se atenderá a la diversidad de propuestas para lo cual se extenderá la carrera de profesorado de danza iniciada en el segundo semestre de 2015 y se avanzará en la realización de la carrera en teatro y artes escénicas.

Esta acción favorece también el desarrollo de la política transversal de promover la educación artística

como lo establece el Art. 40 de la Ley General de Educación N° 18.437, favoreciendo la formación integral de las personas.

Para cumplir con el objetivo de mejorar los ingresos a la formación de profesionales de la educación y para promover que nuevos contingentes de jóvenes de todos los sectores sociales se incorporen a la formación en educación el CFE se propone realizar anualmente campañas comunicacionales que demuestren el valor social y profesional que tienen estas carreras.

Las profesiones vinculadas a la educación transitan por una etapa de restringida consideración social que unida a remuneraciones relativamente bajas, a una creciente oferta educativa de nivel terciario en todo el país y un mercado laboral expansivo, ha llevado a una disminución de los aspirantes que ingresan y continúan las carreras de educación.

Para revertir esta situación contribuyen varias acciones que el CFE se ha propuesto desarrollar en el próximo período, vinculadas a los cambios al interior de la institución, el ofrecimiento de apoyos a los estudiantes, así como las modificaciones curriculares y académicas. Junto a ellas se ubican las campañas anuales de comunicación que estarán vinculadas con el fortalecimiento del Departamento de Comunicación del Consejo.

Otra de las importantes acciones que se desarrollará en el período para mejorar la titulación será la profundización de la política de becas estudiantiles. El propósito es que las becas se otorguen en la misma forma y con criterios comunes para todas las carreras.

En este sentido se destaca la incorporación en 2011 de la Beca Julio Castro para magisterio, gestionada por el Fondo de Solidaridad con fondos extraordinarios proporcionados por el Poder Ejecutivo. Esta Beca que tiene prestaciones similares a las que se ofrecen a los estudiantes de educación universitaria y terciaria de otras instituciones han demostrado una importante efectividad, particularmente en la continuidad educativa para los estudiantes de 2° y 3° de magisterio (83.2 % y 91.5% de becas renovadas en cada caso).

La intención del CFE es incorporar estos rubros al inciso para facilitar la gestión, especialmente para el primer año y su ampliación para abarcar todas las carreras que ofrece el CFE. Esto sin perjuicio de las becas de alimentación, transporte y residencia que se ofrecen para profesorado en el interior del país.

Es de destacar que las becas tienen una exigencia académica para su renovación y una contrapartida de trabajo en la educación pública al egresar.

En la nueva propuesta de becas estudiantiles se contempla la necesidad de las estudiantes madres de familia que necesitan atender a sus niños, sin descuidar su carrera profesional. Para ello el CFE se propone crear un cupo de becas para satisfacer la necesidad de estudiantes que tienen hijos que entre los que solicitaron becas en 2015 fueron el 26.81 %, el 12% estudiantes hasta 30 años.

V.3.1.2. **Modificar el Plan de Estudios a partir de la evaluación del anterior y con una visión universitaria**

Para la mejora de la cantidad y calidad de los profesionales de la educación, el CFE se propone en el

presente período realizar una reformulación de su propuesta curricular, a partir de la evaluación del plan existente, promoviendo una amplia participación de los diversos actores y recogiendo la experiencia internacional en la materia.

Se impulsará un proceso de debate y reflexión con el fin de aprobar un nuevo marco curricular de característica universitaria que incorpore desde su formulación la investigación, la extensión y la enseñanza.

Se buscará aprobar una nueva propuesta curricular que permita formar profesionales de la educación autónomos que puedan integrarse críticamente a las dinámicas sociales actuales y para que se desarrollen como personas críticas, reflexivas, transformadoras y con iniciativa. Preocupados por profesionalizarse, seguir aprendiendo en el ejercicio de su práctica profesional, analizar y revisar sus prácticas e involucrarse activamente en la producción de conocimiento sobre la educación.

Preparados para conocer y analizar la situación institucional, sus potencialidades y obstáculos, con aptitud para desempeñarse calificadamente en diversos escenarios del campo de trabajo; capaces de participar activamente de los procesos de debate, construcción y gestión de las políticas educativas. Comprometidos éticamente con su tiempo, con la comunidad en la que trabajan, colaborando activamente al logro de la justicia social en el marco del desarrollo del país productivo.

Es decir, formar un profesional con excelente formación en Ciencias de la Educación y con conocimientos en Ciencias Sociales, excelente formación en las disciplinas específicas para el nivel en el que se va a desempeñar y una práctica docente crítica y reflexiva. Competente para interpretar el contexto general y los diferentes contextos particulares.

Con actitud investigativa y flexible, para afrontar situaciones nuevas e inesperadas con creatividad. Preparado para el trabajo en equipo y para la integración en una comunidad educativa.

De acuerdo con este perfil, en el diseño curricular tendrán que tenerse en cuenta trayectos que relacionen al futuro docente con los cambios en el contexto que inciden en la educación y en las características de los niños y jóvenes actuales.

En este proceso se retomarán conceptos establecidos en el Sistema único Nacional de Formación Docente (SUNFD) del año 2008, recogiendo las debilidades y fortalezas de este plan, así como también las innovaciones establecidas en propuestas posteriores como la reformulación de las carreras de Maestro Técnico y de Educador Social del año 2011, la de Asistente Técnico de Primera Infancia del año 2013 y del Profesorado de Danza de 2015.

La meta del CFE es recorrer el camino de debate, reflexión y elaboración de la nueva propuesta curricular entre el año 2015 y el 2016 para iniciar la nueva propuesta en el año 2017.

Se tratará también de incorporar una visión sistémica, teniendo en cuenta las demás propuestas formativas del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, favoreciendo la movilidad estudiantil en este nivel, estableciendo un sistema de reconocimiento de los estudios y trayectos recorridos en otras instituciones.

V.3.1.3. **Establecer una nueva estructura docente a base de cargos y grados académicos, renovables según una evaluación integral**

El propósito de establecer una formación de nivel universitario que sustentará la modificación curricular propuesta requiere una estructura académica acorde.

Para ello el CFE creó en 2014 las Comisiones Nacionales de Carrera que fueron instaladas entre junio y julio de 2015. También creó la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular. Ambas instancias, estrechamente relacionadas entre sí promoverán la reflexión y evaluación permanente de la propuesta curricular y su desarrollo a nivel nacional y local.

En esta estructura académica que se pretende fortalecer se encuentran los Departamentos Académicos creados por el SUNFD del año 2008.

La nueva estructura académica y la nueva propuesta curricular requerirán una trasformación de la carrera docente en el CFE que incorpore los grados académicos y promueva una organización basada en cargos docentes estimulando la alta dedicación en las instituciones de formación en educación.

Esta nueva estructura académica se establecerá en forma paralela e independiente de la antigüedad de los docentes del CFE. Manteniendo la antigüedad como un derecho laboral, la estructura de cargos se organizará de tal forma que su acceso se realizará por concurso abierto y sus renovaciones se producirán a partir de evaluaciones integrales de las tres funciones universitarias (autoevaluación, evaluación de pares y evaluación estudiantil).

La estructura de grados académicos se elaborará también en un proceso de diálogo, procurando que los docentes tengan oportunidades de formación. En principio, la estructura contemplará grados de formación, grados con mayor énfasis en la enseñanza y grados de conducción de grupos y equipos de trabajo.

En este sentido, se solicitan recursos para incorporar grados de formación para docentes que trabajen con la orientación de otros docentes de mayor grado con más experiencia y formación. También se solicitan recursos para la convocatoria a concursos que se iniciarán por los grados más altos.

Para desarrollar una política de concursos abiertos y con las mayores garantías se fortalecerá el Departamento de Concursos del CFE.

Para aplicar esta nueva estructura de cargos se necesitará realizar modificaciones estatutarias y reglamentarias correspondientes.

Estas modificaciones deberán ser realizadas en forma paralela a las transformaciones curriculares, iniciándose el proceso de concursos para los grados académicos más altos a fines del año 2016, continuando un proceso de llamados a concurso que abracará los años 2017 y 2018, pero generando un mecanismo continuo de concursos para el acceso a todos los cargos.

El desarrollo de estas políticas educativas se ven expresadas en el Lineamiento Estratégico N° 4 de ANEP, *Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente* y en el cumplimento de sus Objetivos

Estratégicos: *Fortalecer la formación inicial de grado de docentes* y *Estimular la titulación docente*.

V.3.2. **Formación permanente, posgrados e investigación**

V.3.2.1. **Desarrollar la investigación educativa en forma integrada a las funciones de enseñanza y extensión.**

Avanzar hacia una formación de nivel universitario requiere del desarrollo de la investigación, especialmente en los aspectos referidos al ámbito educativo, a la didáctica y a la pedagogía.

Para ello el CFE se propone crear en el período 2015-2019 el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación con el propósito de promover las líneas de investigación, equipos y grupos que las implementen, generando mecanismos de apoyo e intercambio con investigadores y equipos nacionales y extranjeros, buscando el apoyo y colaboración de la Agencia Nacional de Innovación e Investigación (ANII) y de otras instituciones universitarias especialmente las del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, UdelaR y UTEC.

El Programa gestionará fondos que serán otorgados mediante llamados públicos. El propósito es apoyar la creación de actividades permanentes de investigación, directamente vinculadas a los procesos de enseñanza y extensión. Se procurará que los equipos tengan una composición interdisciplinaria y que favorezcan la creación de conocimiento, especialmente en materia educativa.

Al mismo tiempo, se promoverá al interior de la institución una política de mejoramiento continuo de la calidad de las formaciones ofrecidas y de la institución como tal. Para lograr esto se creará una estructura central que promueva la evaluación institucional y de las carreras que ofrezca el CFE, teniendo en cuenta la experiencia de evaluación y acreditación universitaria y participando de los procesos que se desarrollen en ese sentido a nivel nacional, regional e internacional.

V.3.2.2. **Desarrollar una política de posgrados y formación permanente**

Se tratará de crear una política de posgrado que tenga en cuenta la necesidad del desarrollo académico y profesional de los docentes, priorizando la creación de especializaciones, maestrías y doctorado que apunten a la creación de conocimiento sobre cómo educar para los tiempos actuales y las estrategias más pertinentes de enseñanza relacionadas con los distintos campos del conocimiento, apuntando siempre al aprendizaje y la inclusión.

Esta política se coordinará con UDELAR y con el conjunto del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública.

El propósito será elaborar una oferta organizada que permita reconocer créditos y trayectos de las distintas formaciones de posgrado, con trayectos comunes y específicos.

La concreción, al finalizar el período, de un doctorado en educación sería un jalón importante hacia el nivel universitario como experiencia y como formación de futuros recursos humanos.

La formación continua se realizará en función de los principios de flexibilidad, diversidad (formación

profesionalizante y/o académica), accesibilidad (posibilidades para todos) y equilibrio (entre propuestas comunes para docentes de sistemas diferentes y propuestas específicas).

Con estos fines se creó la Comisión de posgrados y formación permanente a la que se invitó a los Consejos de Educación de ANEP integrar un representante. Esta Comisión asesorará al Consejo en esta materia y propondrá la línea a seguir en la necesaria coordinación con otras instituciones, especialmente con UdelaR y el conjunto del Sistema Nacional de Educación Terciaria Público.

En el próximo período se profundizará y sistematizará la política de formación permanente incentivando la formación de los docentes del propio CFE y desarrollando competencias para la enseñanza en el nivel terciario.

Esta formación estará dirigida también a docentes y educadores de los diferentes niveles educativos que ayude a enfrentar la vulnerabilidad que viven las instituciones educativas, para lo cual se coordinará con los demás Consejos de Educación de ANEP, atendiendo las necesidades formación continua con una perspectiva sistémica considerando que la formación se desarrolla a lo largo de toda la actividad profesional, donde la obtención del título de grado es tan solo la etapa inicial[85].

Estas políticas referidas a la formación de posgrados, formación permanente e investigación están relacionadas con los Lineamientos Estratégicos 3 y 4 *Mejoramiento de la calidad de la educación* y *Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente*, respectivamente y a los Objetivos Estratégicos *Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes*, *Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas* y *Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes*.

[85] Estas y otras acciones tuvieron en cuenta las recomendaciones incorporadas por la investigación realizada por un equipo de investigadoras coordinado por Flavia Terigi en: MEC, *Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís*. Montevideo, 2015.

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSALES

Administración Nacional de Educación Pública

CAPÍTULO 5: POLÍTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSALES (Programas 001, 002, 003, 004 y 005)

0. Introducción 263
I Políticas de Género 264
I.1. Unidades ejecutoras: CEIP-CES-CETP-CFE-CODICEN
I.2. Unidades ejecutoras: CEIP-CES-CETP-CFE-CODICEN
I.3. Unidades ejecutoras: CEIP-CES-CETP-CFE-CODICEN
II. Políticas Lingüísticas 267
II.1 Políticas lingüísticas: Español
II.1.1.Unidad ejecutora: CODICEN-ProLEE
II.1.2. Unidad ejecutora: CEIP
II.1.3 Unidad ejecutora: CES
II.1.4 Unidad ejecutora: CETP
II.1.5. Unidad ejecutora: CFE- Departamento de Español
II.1.6. Unidad Ejecutora: CODICEN Programa de Políticas Lingüísticas- CEIP, CES, CETP
II.1.7. Unidad Ejecutora: CODICEN - Políticas lingüísticas
II.1.8. Unidad Ejecutora: CODICEN-Políticas Lingüísticas, CEIP, CES, CETP, CFE
II.1.9. Unidad Ejecutora: CODICEN-Políticas Lingüísticas, CEIP, CES, CETP, CFE
II.1.10. Unidad Ejecutora: CODICEN - Políticas lingüísticas
III. Políticas Tecnológico-educativas 279
III.1. Unidad ejecutora: CEIP-CES-CETP-CFE-CODICEN
IV. Políticas de Enlace 282
IV.1. Justificación
IV.2. Antecedentes: *Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos* y *Programa Interfase*
IV.3. Aportes de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa a la línea transversal: *Enlaces*

CAPÍTULO 5: POLÍTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSALES (Programas 001, 002, 003, 004 y 005)

0. Introducción

Entre los fines y objetivos de la educación, se encuentra el de contribuir al desarrollo de aquellas capacidades de los estudiantes que se consideran necesarias para el ejercicio pleno de una ciudadanía consciente de sus libertades, derechos y obligaciones; para la configuración y fortalecimiento de una sociedad democrática, justa y solidaria.

Pero además, existen acontecimientos (hechos o sucesos relevantes), temas (cuestiones, asuntos que captan la atención y se convierten en centro de las preocupaciones sociales), problemáticas (conjunto de problemas propios de una determinada época, cultura o contexto) y emergentes, propios de los escenarios actuales, que por sus alcances, relevancia social y complejidad, requieren de un abordaje integral e integrado con perspectiva holística, que precisan del aporte conceptual y de prácticas de los distintos espacios curriculares a lo largo de todo el ciclo de educación formal obligatoria[86] .

En este sentido, el sector educativo está llamado a promover cambios significativos en la formación de las personas y en él, las políticas transversales suman esfuerzos y se conforman como ejes articuladores que se desarrollan a lo largo de ciclos y niveles de la educación obligatoria.

La transversalidad funciona como estrategia amplia de integración que puede ser abordada por la estructura institucional en su conjunto, potenciando su desarrollo, compartiendo sinérgicamente objetivos comunes, a partir de una agenda compartida, elaborando acciones complementarias y evitando duplicidad de esfuerzos.

Si bien el tema de la aplicación de políticas de carácter transversal no es nuevo en el marco de la ANEP, en este quinquenio y sin olvidar las que se han aplicado precedentemente, se hace énfasis en las siguientes: políticas lingüísticas, políticas de género, educación y TICs y políticas de enlace educativo.

[86]El artículo 40 de la Ley de Educación, establece una serie de líneas transversales que deberán contemplar las diferentes modalidades de enseñanza, apuntando a consolidar curricularmente lo social y lo cultural a través de las prácticas docentes. Esto significa que la ley articula lo social con lo pedagógico y, en la medida en que la disposición aparece en el Título II que refiere al "Sistema Nacional de Educación", dichas líneas son de alguna manera, formas de concretar lo general (principios) en el centro educativo. Este se define, en la misma disposición, como "un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos". Concretamente, se definen nueve líneas transversales: educación en derechos humanos; educación ambiental para el desarrollo humano sostenible; educación artística; educación científica; educación lingüística; educación a través del trabajo; educación para la salud; educación sexual y educación física, recreación y deporte.

I. Políticas de Género

Justificación

Las políticas de género como parte del campo educativo, bien pueden ser consideradas como parte de los derechos culturales, situados en el relacionamiento conflictivo con los derechos civiles y políticos y los derechos sociales y económicos. Ello significa situar las cuestiones de género en las tensiones igualdad-diferencia, universalismo-particularismo, heterogeneidad-homegeneidad, dominación - emancipación.

Desde el Sistema Educativo se debe considerar el enfoque de género como uno de los grandes ejes de diferenciación e inequidad y por tanto debe atenderse desde dos ángulos fundamentales:

i. Como *factor relacional*, atendiendo la desigualdad persistente en el sistema, tanto en su dimensión educativa como organizacional. Abarca tanto la perspectiva docente y funcionarial, como la del estudiantado; incluyendo las relaciones sociales de género en lo laboral educativo.
ii. Como *campo específico* de formación y apoyo, atendiendo la formación de quienes conforman toda la estructura de la ANEP no sólo docentes y estudiantes, sino funcionariado y distintas comunidades educativas. Por tanto, la incorporación del enfoque de género en el Sistema Educativo resulta obligatoria debe desarrollarse de acuerdo a tres niveles: político, programático y operativo.

La transversalidad de género implica la organización, mejora, desarrollo y evaluación de las políticas educativas, de modo que la promoción de la igualdad se incorpore en todos sus planes, proyectos, niveles y etapas.

I.1. Unidades ejecutoras: CEIP-CES-CETP-CFE-CODICEN

Objetivo

- Promover la igualdad de género en todo el Sistema Educativo Nacional en las dimensiones pedagógica-didáctica, organizacional, de recursos humanos y financieros, para disminuir las múltiples inequidades que impiden el pleno desarrollo de las personas.

Estrategias

- Consolidar la Dirección de DDHH como ámbito de referencia para el desarrollo de la política de DDHH en la ANEP (Proyecto 1 DDHH).
- Fortalecer el Programa de Educación Sexual de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP, como espacio articulador de las políticas de género y sexualidad.
- Elaborar un diagnóstico que visibilice las igualdades y desigualdades de género y permita la construcción de un Plan Nacional de Igualdad de Género de ANEP.
- Construir estrategias de investigación sobre DDHH, género y sexualidad en el sistema educativo.
- Elaboración de indicadores con perspectiva de género para la planificación y el presupuesto de la ANEP.

- Sensibilización y formación en las temáticas de género para el funcionariado de la ANEP. Cursos básicos y de profundización de Derechos Humanos, Género y Educación Sexual

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.
OE1.3: Profundizar la gestión desconcentrada enfocándose en una creciente regionalización de las estructuras, los procesos y toma de decisiones.
OE1.4: Fortalecer los vínculos interinstitucionales con otros organismos del Estado y otras organizaciones.
OE1.5: Implementar una política comunicacional de ANEP hacia la sociedad.
OE 1.6: Implementar un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional.
LE 3: Mejoramiento de la calidad de la educación.
OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes.
OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.
OE 3.6: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.

I.2. Unidades ejecutoras: CEIP-CES-CETP-CFE-CODICEN

Objetivos

- Incorporar reformas normativas que garanticen una efectiva igualdad de género en el ámbito educativo.

Estrategia

- Implementar un mecanismo de género en la educación. (Proyecto 3 DDHH).
- Proponer normas y procedimientos que contemplen el enfoque de género.
- Promover el lenguaje inclusivo en las comunicaciones.

El diseño anterior se enmarca en el siguiente Lineamiento y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE 4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente.
OE 4.1: Fortalecer la formación inicial de grado de docentes.
OE 4.2: Estimular la titulación docente.
OE 4.3: Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes.
OE 4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes.
OE 4.5: Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los docentes.

I.3. Unidades ejecutoras: CEIP-CES-CETP-CFE-CODICEN

Objetivo

- Desarrollar modelos de intervención educativa para la prevención y atención en situaciones de vulneración de derechos.

Estrategias

- Implementar el Plan Nacional de Derechos Humanos en coordinación con los demás subsistemas de la ANEP (Proyecto 2 DDHH).
- Consolidar la estructura y el funcionamiento de la Red de Género de la ANEP.
- Desarrollar modelos de intervención en discriminación n y violencias (Proyecto 4 DDHH).
- Fortalecer el trabajo de los Centros de Referencia y Documentación y los Grupos Departamentales del PES a través de estrategias que favorezcan la permanencia del docente en el centro educativo.
- Elaborar materiales educativos de apoyo a las temáticas de DDHH, género y sexualidad en el sistema educativo.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida
OE 2.1: Contribuir a la universalización del acceso a la educación de los niños de tres años.
OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades.
OE 2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS).
OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida.
LE 3: Mejoramiento de la calidad de la educación
OE 3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular.
OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes.
OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.
OE 3.5: Especificar los logros de aprendizaje para el perfil de egreso de los diferentes niveles.
OE 3.6: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.

II. Políticas Lingüísticas

Justificación

La necesidad de profundizar en el presente quinquenio el desarrollo de una política lingüística transversal al conjunto del sistema educativo uruguayo: y en el marco del compromiso del Gobierno Nacional de avanzar hacia la instrumentación de un Plan de excelencia en lectura y escritura, así como de refuerzo del español como primera lengua, y de enseñanza del idioma inglés y otras lenguas extranjeras dentro del SNEP- se justifica en tanto:

i. La lengua, en todas sus manifestaciones -materna, extranjera, oral, escrita, virtual, presencial- es el instrumento cognitivo-social primordial que *habilita la construcción del ser*, su posicionamiento en el contexto histórico, el relacionamiento con el medio y la inserción social de los individuos.

ii. En comunidades sociales crecientemente letradas, *la construcción de ciudadanía* y el acceso al ejercicio de los derechos está fuertemente ligada a las competencias lingüísticas de los ciudadanos.

iii. En tanto herramienta cognitiva fundamental, la lengua juega un papel preponderante en la construcción del conjunto de los aprendizajes, cuya adquisición se ve mediada tanto por el uso de la lengua como herramienta mediadora del pensamiento, como por las competencias en lectura y escritura de los individuos. Por tanto, su fortalecimiento aportará a la *permanencia en el sistema educativo e incrementará las oportunidades de los estudiantes de completar sus trayectorias educativas.*

iv. A partir de la prioridad establecida por los lineamientos políticos de la ANEP, de ubicar al estudiante en el centro de las acciones del sistema educativo, se considera necesario brindar las condiciones para que los diversos desconcentrados incorporen el documento *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores* como insumo a la hora de implementar apoyos que garanticen el aprendizaje del español en una trayectoria educativa continuidad.

v. Dado que las mediciones nacionales e internacionales realizadas en nuestro país en el área del conocimiento lingüístico muestran que los aprendizajes más descendidos se asocian con los estudiantes pertenecientes a los sectores socioeconómicos más bajos, el desarrollo de una política lingüística que apunte a superar paulatinamente las inequidades surgidas de desigualdades sociales y culturales adquiere un carácter democratizador. En este sentido, el dominio de una o más lenguas extranjeras está fuertemente asociado a la consolidación de una identidad nacional y al desarrollo de destrezas interculturales que habilitan una mejor convivencia entre individuos.

vi. Visto el alto porcentaje de repitencia que se mantiene en el primer año escolar de los niños provenientes de contextos socioculturales más vulnerables y habiéndose encontrado que dicha

dificultad se vincula directamente con la adquisición de la lengua escrita -variable central que determina las posibilidades de permanencia o desvinculación escolar- resulta prioritario garantizar la inclusión temprana de los estudiantes en la cultura escrita.

vii. En el contexto de fuertes procesos de globalización, el foco dual en el español como primera y las lenguas de contacto y regionales reviste en este momento histórico una significación particular, ya que la ciudadanía local se imbrica en la ciudadanía global, y solo aquellos que ostenten la calidad de plurilingües podrán desempeñarse satisfactoriamente en un mundo cada vez más interconectado.

Existe compromiso, tanto de la presente administración como de administraciones anteriores, respecto a la meta de construir un país plurilingüe como forma de asegurar la inserción de los ciudadanos en un mundo cada vez más interconectado. En este sentido, cobra urgencia contar con los apoyos necesarios para alcanzar el objetivo explicitado en el Documento de Políticas Lingüísticas aprobado por el CODICEN en 2007 relativo al dominio de la lengua materna, una lengua de contacto internacional y una lengua de contacto regional en 2030 por quienes hayan transcurrido los diversos tramos de la educación pública.

En resumen, la presente línea transversal de política educativa concibe la lengua como instrumento tanto identitario como cultural transversal y como requisito sine qua non para el éxito académico. Por todo lo expresado, esta línea transversal de política pública con sus actividades previstas, busca aportar a la concreción de las aspiraciones nacionales en lo relativo a la mejora de los aprendizajes y en lo que tiene que ver con el fomento de una cultura de logros por parte de todos los involucrados en el SNEP.

Por último, esta línea transversal de política pública con sus actividades previstas, busca cumplir con el mandato de la Ley de Educación (Ley 18.437) la cual en el Capítulo VII, Artículo 42, Inciso 5 consigna la relevancia de la enseñanza de las lenguas nativas (Español del Uruguay, Portugués del Uruguay y Lengua de Señas del Uruguay) así como la atención a la educación multilingüe a través de la enseñanza de lenguas extranjeras.

II.1 Políticas lingüísticas: Español

II.1.1.Unidad ejecutora: CODICEN-ProLEE

Objetivo

- Fortalecer el dominio de la lectura y la escritura de los estudiantes, atendiendo a su nivel real de conocimiento, independientemente del grado curricular en que se encuentren, para hacer posible su permanencia y continuidad en el sistema educativo.

Estrategia

- Generar materiales para estudiantes asociados con los tipos lectores y/o escritores que apunten a incrementar el interés por la lectura y contribuyan a desarrollar las capacidades de comprensión y producción textual. (CEIP, CES, CETP, CFE).

Objetivo

- Propiciar la incorporación por parte de los distintos subsistemas de las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* como marco orientador común de la trayectoria educativa en esta área.

Estrategias

- Desarrollar instancias de análisis del documento *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* con los equipos de Planeamiento educativo de cada subsistema, Dirección de evaluación y estadística y autoridades de los desconcentrados de la ANEP.
- Establecer un plan de acción que permita la apropiación de *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* por parte de los docentes.

Objetivo

- Fortalecer a los docentes de educación media en cuanto a su rol como mediadores de la lectura y la escritura en tanto herramientas contenidos indisolubles de la enseñanza, asimilación y transformación del conocimiento vinculados a cada asignatura.

Estrategia

- Generar materiales para estudiantes asociados a la lectura y escritura en las diversas asignaturas de educación media que permitan apropiarse de los aspectos conceptuales, metodológicos y discursivos característicos.

Objetivo

- Implementar una política nacional de Alfabetización inicial.

Estrategia

- Desarrollar un proceso de construcción colectiva de los aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos de la Alfabetización inicial -inexistente hasta el momento- entre los subsistemas involucrados (CEIP, CFE).
- Propiciar la concreción de posgrados para maestros en alfabetización inicial conjuntamente con CEIP y CFE.
- Generar materiales para docentes que colaboren con la enseñanza de la lengua escrita, con énfasis en la alfabetización inicial de niños y adolescentes.

Objetivo

- Generar dispositivos de intervención socio-comunitaria centrados en la inclusión del estudiante en la cultura escrita.

Estrategias

- Implementar pasantías de estudiantes terciarios, provenientes de CFE en las experiencias *Biblioteca Solidaria* en CEIP y J*oven Lector* en Educación media rural modalidad 7°, 8° y 9°, CES y CETP.
- Implementar la escalada de *Biblioteca Solidaria* a la totalidad de las escuelas del CEIP.
- Implementar *Joven lector* en instituciones de educación media (CES, CETP, 7°, 8° y 9°).
- Impulsar una campaña de sensibilización convocando a todos los actores de la sociedad a leer y escribir.
- Contemplar la integración de la perspectiva de género en la implementación de Biblioteca Solidaria.
- Contemplar la condición del Uruguay como país plurilingüe en la implementación de las colecciones de libros que sustentan las experiencias Biblioteca Solidaria y Joven Lector.

Objetivo

- Impulsar la ley de bibliotecas escolares.

Estrategias

- Elevar al CODICEN la propuesta preliminar de ley que regule la instalación de las bibliotecas escolares y su implementación en tanto espacio simbólico de acceso a la información y el conocimiento
- Colaborar con los Proyectos de Fortalecimiento de las bibliotecas de cada subsistema a partir de los relevamientos realizados.
- Promover instancias de formación relacionadas con la alfabetización informacional en articulación con la FIC de la UdelaR.
- Coordinar con Ceibal la digitalización de los materiales producidos.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
OE3.3 Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes. OE 3.5 Especificar los logros de aprendizaje para el perfil de egreso de los diferentes niveles.
OE3.6 Mejorar sustantivamente los aprendizajes especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias.
OE3.7 Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas. OE3.8: Diseñar y mejorar la articulación de las transiciones entre los diferentes ciclos y niveles educativos.

II.1.2. Unidad ejecutora: CEIP

Objetivo

- Definir estrategias para la enseñanza a alumnos con dificultades en la adquisición del código escrito (lectura y escritura).

Estrategia

- Facilitar a cada alumno un cuaderno o librillo de trabajo personal que potencia el proceso de lectura y escritura. (Publicación conjunta con ProLEE y MEC: 1°, 2° y 3° marzo 2016 4°, 5° y 6° julio 2016. Mantener publicaciones en 2017, 2018 y 2019).

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE 3. Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
OE3.5. Especificar los logros de aprendizaje para el perfil de egreso de los diferentes niveles.
OE3.6.Mejorar sustantivamente los aprendizajes especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias.

II.1.3. Unidad ejecutora: CES

Objetivo

- Comprometer e involucrar a todos los agentes de la institución educativa en el desarrollo y promoción de la lengua estándar.

Estrategia

- Creación de equipos de expertos en Lengua para asesorar a docentes de todas las asignaturas.

Objetivo

- Fortalecer el desempeño y las capacidades de los docentes de Idioma Español mediante la formación permanente y la creación de redes académicas.

Estrategias

- Formación permanente a docentes de Idioma Español.
- Brindar dispositivos de asesoramiento, asistencia y apoyo en Lengua a directores y docentes de todas las asignaturas.

Objetivo

- Crear las bases para la implementación de una propuesta específica de la enseñanza del español estándar en la zona fronteriza con Brasil.

Estrategias

- Implementación de una propuesta específica de la enseñanza del español estándar en la zona fronteriza con Brasil, con la finalidad de la inclusión de portugués en el currículo de la región.

- Revisión y reformulación de los programas de Idioma Español a desarrollar en las regiones fronterizas con Brasil para la formación en Didáctica del Español como segunda lengua a los profesores de Idioma Español de la región.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE 3 Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
OE 3.1 Desarrollar políticas de mejoramiento curricular.
OE 3.3 Desarrollar propuestas innovadoras centradas en los estudiantes.
OE 3.4 Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas atendiendo la diversidad de su población estudiantil.
OE 3.6 Mejorar sustantivamente los aprendizajes, especialmente en Lengua.

II.1.4 Unidad ejecutora: CETP

Objetivo

Mejoramiento del nivel académico. Propiciar la formación permanente de los docentes de las Áreas correspondientes a la Inspección de Idioma Español.

Estrategias

- Facilitar el acceso a bibliografía especializada.
- Implementar cursos de profundización y de actualización a cargo de la Inspección de Idioma Español. (Un curso por año en 6 sedes cubriendo todo el país, máximo 200 por participantes).
- Capacitar a los docentes de español como lengua materna en la enseñanza del español como lengua extranjera (Un curso por año en dos sedes máximo 60 participantes).
- Capacitar a los docentes para dictar español como lengua extranjera a inmigrantes que lleguen al país (un curso por año máximo 20 participantes).

Objetivo

- Fomentar el uso de TICs para potenciar la comunicación entre docentes y el acceso a bibliografía especializada.

Estrategias

- Implementar talleres de uso de TICs en el área de lengua. (Seis por año máximo 300 participantes).
- Utilizar los espacios virtuales ya existentes en la plataforma del CETP para que los docentes de todo el país puedan interactuar.
- Estimular a los docentes a realizar prácticas letradas considerando las nuevas formas de lectura y de escritura.

Objetivo

- Apoyar la enseñanza del Español en los cursos de los diversos niveles del CETP a través de publicaciones de apoyo al docente para el dictado de sus clases.

Estrategia

- Elaboración de materiales de apoyo a la enseñanza para los docentes de los niveles I, II y III del CETP a cargo de la Inspección de Idioma Español. (Seis publicaciones 1000 ejemplares en total.)

Objetivo

- Apoyar la enseñanza de la lengua materna en los cursos de los diversos niveles del CETP a través de publicaciones de apoyo al alumno para un mejor aprovechamiento de los cursos teniendo en cuenta los objetivos de egreso de cada nivel.

Estrategia

- Elaboración de materiales de apoyo a la enseñanza para los alumnos de los niveles I, II y III del CETP a cargo de la Inspección de Idioma Español (seis publicaciones 2000 ejemplares en total).

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

L.E.3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
O.E.3: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes.
O.E.3.3. Desarrollar propuestas educativas innovadoras.
O.E.3.4. Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas atendiendo la diversidad de su población estudiantil.
L.E.6. Profundizar la educación profesional y tecnológica y sus vínculos con el mundo del trabajo.
O.E.6.5. Fortalecer el vínculo del mundo educativo y el mundo del trabajo.
O.E.6.6. Generar y sistematizar información relevante en articulación con los distintos actores y organizaciones, para responder y anticipar requerimientos a los requerimientos de la sociedad.

II.1.5. Unidad ejecutora: CFE- Departamento de Español (DDE)

Objetivo

- Fortalecer las áreas que atienden los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.

Estrategia

- Implementación de posgrado en Alfabetización inicial conjuntamente con CEIP y ProLEE.

Objetivo

- Promover la investigación guiada en las prácticas de alfabetización que se llevan adelante en los niveles inicial, medio y superior.

Estrategia

- Coordinar formas de trabajo que, a partir de las líneas directrices afianzadas por la historia institucional y por la práctica, den lugar a abrir espacios continuos, en las carreras terciarias, de docencia, extensión e investigación.

Objetivo

- Impulsar los estudios de teoría del lenguaje y gramática aplicada a la enseñanza de la lengua y al análisis de textos.

Estrategia

- Propiciar las condiciones para la especialización docente a través de intercambios académicos con instituciones nacionales y extranjeras, la realización de cursos de educación permanente y la reedición del programa de posgrados ya iniciado.

Objetivo

- Desarrollar una didáctica especial que estimule la oralidad pautada, la lectura crítica y la apropiación consciente y efectiva de la escritura del español en las diferentes situaciones de enunciación.

Estrategia

- Organización de dos Simposios de Didáctica de la oralidad, la lectura y escritura.

Objetivo

- Procurar las condiciones para la adquisición progresiva de presupuestos culturales que trasciendan los límites de las disciplinas que son objeto de la especialidad.

Estrategia

- Mantener el trabajo coordinado con todos los programas nacionales y públicos (PPLL, ProLEE, Deptos. Académicos, Inspecciones, etc.) que comparten objetivos para la educación en lenguas.
- Implementación de pasantía de estudiantes de magisterio y profesorado en las experiencias *Biblioteca solidaria* desarrollada en CEIP y *Joven lector* en instituciones de Educación media.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad. LE4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente.

II.1.6. Unidad Ejecutora: CODICEN Programa de Políticas Lingüísticas- CEIP, CES, CETP

Objetivo

- Apoyar la gestión del Programa de Políticas Lingüísticas (PPL) el cual se encuentra en constante expansión debido a las acciones de evaluación de aprendizajes de Inglés, Portugués, y Francés a nivel de todos los sistemas

Estrategia

- Transformación de dos cargos administrativos a situación de Permanencia a la Orden.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE 1 Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP

Objetivo

- Dotar al Programa de Políticas Lingüísticas de mayor visibilidad entre los estudiantes y sus familias.

Estrategia

- Involucrar a alumnos de Educación Media, Técnico-Profesional y Técnico Profesional Superior en el diseño de logos identificatorios de las diversas acciones del PPL.

Objetivo

- Implementar sistemas de acreditación de los aprendizajes de lenguas por medio de pruebas de validez internacional.

Estrategia

- Consolidación de las acreditaciones internacionales ofrecidas por: University of Cambridge, Alliance Française, Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño, Soecita Dante Alighieri y Goethe Institut.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.

OE1.8: Impulsar una política de relacionamiento internacional.
LE2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de la vida.
OE2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida.
LE3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
OE3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular.
OE3.8: Diseñar y mejorar la articulación de las transiciones entre los diferentes ciclos y niveles educativos.
LE4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente.
OE4.1: Fortalecer la formación inicial de grado de docentes.
OE4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes.
LE6: Profundizar la educación profesional y tecnológica y sus vínculos con el mundo del trabajo.
OE6.5: Fortalecer el vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo con el fin de generar nuevas estructuras y estrategias que permitan la interacción de las trayectorias educativas y laborales en pos de la optimización del desarrollo de las personas, a nivel regional, nacional y local.

II.1.7. Unidad Ejecutora: CODICEN - Políticas lingüísticas

Objetivo

Fomentar la investigación y el desarrollo en el ámbito de Políticas Lingüísticas nacionales y regionales como forma de asegurar el cumplimiento tanto de las metas del quinquenio 2016-2020 como del objetivo "Uruguay Plurilingüe 2030."

Estrategias

- Establecer el "Monitor de Políticas Lingüísticas" dentro del Programa de Políticas Lingüísticas con el cometido de reunir y promover investigaciones así como diseminar experiencias exitosas en el aprendizaje y enseñanza de lenguas a nivel local, regional y global.
- Encargar al "Monitor de Políticas Lingüísticas" la creación y manutención de una base de datos actualizada que refleje el progreso en los aprendizajes de lenguas dentro de la ANEP.
- Establecer una línea de publicaciones que apoye la labor de los docentes de lenguas en las aulas y contextualice las propuestas didácticas a la realidad nacional.
- Promover y diseminar las experiencias exitosas de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas así como de la formación inicial y permanente del profesorado de las mismas en ámbitos internacionales y locales (Foro de Lenguas de ANEP). contar con el apoyo de expertos internacionales así como de publicaciones específicas.
- Construir un Marco Curricular Transversal común a todas las lenguas ofrecidas dentro de la ANEP como forma de otorgar coherencia a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.
OE1.8: Impulsar una política de relacionamiento internacional.
LE3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
OE3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular.

OE3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.
OE3.8: Diseñar y mejorar la articulación de las transiciones entre los diferentes ciclos y niveles educativos.
LE4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente.
OE4.2: Estimular la titulación docente.
OE4.3: Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes.
OE4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes
LE2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de la vida.
OE2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la re-vinculación en la Educación Media Superior.
OE2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida.
OE3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes.
OE3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias.
LE3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
LE6: Profundizar la educación profesional y tecnológica y sus vínculos con el mundo del trabajo.
OE6.1: Aportar al desarrollo del país con perfiles preparados para intervenir en las diferentes fases de los complejos productivos nacionales, potenciando la generación de una oferta educativa en áreas definidas como prioritarias a nivel país.

II.1.8. Unidad Ejecutora: CODICEN-Políticas Lingüísticas, CEIP, CES, CETP, CFE

Objetivo

- Desarrollar una política de formación permanente de los docentes de lenguas

Estrategias

- Implementar cursos de formación de formadores en lenguas extranjeras (incluido el español), así como en el uso de estrategias para la enseñanza de segundas lenguas.
- Implementar un programa de capacitación para docentes de las diferentes disciplinas que conforman los currículos de CEIP, CES, CETP y CFE sobre el desarrollo de estrategias de apoyo al alumno en el acceso a los diferentes géneros textuales disciplinares.
- Capacitar a 500 docentes de lenguas extranjeras en estrategias para la educación lingüística en la diversidad y el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales.
- Desarrollar una política de posgrados para docentes de lenguas del CFE.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
OE3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular.
OE3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes.
OE3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.
LE4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente.
OE4.1: Fortalecer la formación inicial de grado de docentes.
OE4.2: Estimular la titulación docente.
OE4.3: Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes.

OE4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes.

II.1.9. Unidad Ejecutora: CODICEN-Políticas Lingüísticas, CEIP, CES, CETP, CFE

Objetivo

Aumentar el número de docentes interinos certificados específicamente para la enseñanza de lengua en un 50% por medio de modalidades que impacten en forma directa e inmediata en su labor de aula.

Estrategia

Para lengua inglesa, ofrecer el plan de Formación en Servicio de la Universidad de Cambridge a 1000 docentes de los subsistemas CEIP (50 al año), CES (150 al año) y CETP (50 al año) dictado por docentes formadores del CFE (10 docentes al año).

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
OE3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular.
OE3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes.
OE3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.
LE4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente.
OE4.1: Fortalecer la formación inicial de grado de docentes.
OE4.2: Estimular la titulación docente.
OE4.3: Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes.
OE4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes.

II.1.10. Unidad Ejecutora: CODICEN - Políticas lingüísticas

Objetivo

- Promover la consecución del objetivo *"Uruguay Plurilingüe 2030"*

Estrategia

- Establecer un sistema de mentorazgo que apoye la inserción de los noveles docentes de lenguas a los diversos subsistemas de la ANEP así como que también apoya la labor de docentes de las diversas disciplinas en estrategias de lectura y escritura.
- Desarrollar un Programa de Inglés para Trabajadores en colaboración con el CETP

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

OE1.8: Impulsar una política de relacionamiento internacional.

LE3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.
OE3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular.
OE3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes.
OE3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.
OE3.8: Diseñar y mejorar la articulación de las transiciones entre los diferentes ciclos y niveles educativos.
LE4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente.
OE4.3: Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes.
LE1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.
OE4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes.
LE6: Profundizar la educación profesional y tecnológica y sus vínculos con el mundo del trabajo.
OE6.1: Aportar al desarrollo del país con perfiles preparados para intervenir en las diferentes fases de los complejos productivos nacionales, potenciando la generación de una oferta educativa en áreas definidas como prioritarias a nivel país.
OE6.4: Aportar a la formación, capacitación, reconocimiento y certificación de trabajadores y trabajadoras con el fin de incrementar sus niveles de calificación y posibilitar su educación permanente en el marco del Sistema Nacional de Formación Profesional.
OE6.5: Fortalecer el vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo con el fin de generar nuevas estructuras y estrategias que permitan la interacción de las trayectorias educativas y laborales en pos de la optimización del desarrollo de las personas, a nivel regional, nacional y local.

III. Políticas tecnológico-educativas

Justificación

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la ANEP, comenzada hace más de 25 años y profundizada a partir de la instauración del Plan Ceibal, ha impactado en la institución educativa de manera tal que se han generado crecimientos dispares y a veces contradictorios en su apropiación y utilización por los distintos actores.

La organización como un todo, debe implementar un Plan Estratégico transversal a la misma para utilizar las TIC disponibles en beneficio de sus fines de la mejor forma posible en función de las necesidades insatisfechas detectadas.
Se han podido determinar tres líneas de política tecnológico-educativa que deben ser consideradas como transversales a toda la organización:

i. Pedagógico-didáctica
ii. Apoyo a la gestión educativa
iii. Gestión administrativa

i. Línea pedagógico-didáctica: Para fortalecer el uso Pedagógico - Didáctico de TIC en la ANEP, se considera necesario articular acciones *conjuntas* entre los distintos Consejos, y aprovechar al máximo los recursos tecnológicos disponibles a los efectos de generar, compartir y difundir tanto recursos educativos como un marco conceptual común sobre diversos aspectos de la educación que se deberá elaborar desde la organización con fuerte involucramiento del colectivo docente. Esto se potenciará con

la creación de redes institucionales que permitan fomentar la cooperación regional e internacional en materia educativa, que respondan a relaciones entre todos, intercambiando ideas, experiencias y resultados, aprovechando los recursos tecnológicos de los se dispone.

Se considera necesario continuar fortaleciendo la incorporación de TIC en el aula con mirada técnico-pedagógica, para que se vuelvan prácticas comunes como apoyo al currículo programático. A estos efectos, se hace necesario impulsar la innovación en las prácticas docentes, por ejemplo a través de promociones y reconocimientos del sistema educativo y de los supervisores al cuerpo docente.

Para transformar las prácticas educativas tradicionales en espacios de aprendizaje colaborativo es necesario promover diferentes maneras de enseñar y de aprender. La incorporación de las TIC en el aula con el modelo de una computadora por alumno como elemento disruptivo habilita a repensar estas prácticas.

Los métodos de evaluación de los aprendizajes deben atender a las nuevas prácticas educativas, profundizando y mejorándola implementación de mecanismos de evaluación a partir de la inclusión de las TIC.

Se propone sistematizar el uso de las TIC para favorecer los aprendizajes a través de prácticas que permitan el aumento del tiempo pedagógico, extendiendo las actividades de aula, atendiendo a la singularidad y a la diversidad territorial, promoviendo su abordaje transversal en todos los desconcentrados.

También es importante recopilar la memoria pedagógica didáctica de la ANEP, recolectar, sistematizar y difundir las buenas prácticas de aprendizaje y de enseñanza con el uso de TIC en todos los niveles educativos.

Se coordinarán acciones tendientes a favorecer la universalización de la Educación a través del uso de Tecnologías Digitales, así como a promover el desarrollo y aplicación de TIC en la órbita de la ANEP para el mejoramiento del alcance y de la calidad de la educación, impulsando la descentralización y contextualización de las propuestas en el territorio. Se sugiere optimizar la gestión de los centros para que respondan a formatos institucionales flexibles, integradores de comunidades educativas que trabajan en red, que favorezcan la reflexión colectiva, el planeamiento, organización y evaluación de experiencias educativas.

ii. *Línea de apoyo a la Gestión Educativa*: Considerando al estudiante como una integralidad, cada registro que se agrega a su trayectoria contribuye a explicar el resultado del conjunto, y mediante el análisis adecuado permite a las distintas partes del sistema educativo intervenir oportunamente en su apoyo y seguimiento. Para ello, la trayectoria, como suma de todos los datos ingresados, debe estar disponible para toda la organización, no quedando confinada a la parte de la misma en que se realizó su registro.

Básicamente se trata de consolidar la información registrada de cada estudiante en su recorrido por los distintos niveles y de dar acceso a la misma de manera consolidada como una trayectoria (completa hasta la fecha), oportuna y veraz a todas las áreas que lo necesiten y en función de su necesidad. Es así que será posible acceder desde cualquier subsistema a los registros de un estudiante pudiendo analizar

la trayectoria del mismo además de los factores de riesgo que éste pudiera tener asociados, su nivel de asistencia, calificaciones anteriores, etc., siempre de acuerdo a los niveles de acceso definidos.

iii. *Línea de Gestión Administrativa*: Se trata de mejorar los sistemas de información y gestión desde lo educativo (GE), razón de ser de la organización, y desde lo administrativo (GA) que debe proveer todo lo necesario para que la primera pueda operar, desde edificios y su mantenimiento hasta el soporte informático, pasando por la liquidación de salarios, gestión de capital humano, etc. Vaya como ejemplo el sistema para la Dirección Sectorial de Infraestructura que permitirá registrar todos los eventos relacionados con el parque edilicio de la ANEP en un único sistema informático para todos los Consejos. Esto a su vez determina que sea posible consolidar datos y optimizar los recursos materiales y humanos disponibles, considerando a la ANEP como un todo.

La política transversal tecnológico-educativa está concebida a mediano y largo plazo, con participación de todos los actores sociales. Se apuesta a una evaluación continua, integrada al proceso educativo para la mejora constante del sistema en todas sus dimensiones, contribuyendo a asegurar el Derecho a la Educación.

III.1. Unidad ejecutora: CEIP-CES-CETP-CFE-CODICEN

Objetivo general

- Generar procesos continuos y consistentes en relación al uso de las tecnologías en (y entre) todos los subsistemas de la ANEP.

Objetivo específico

- Crear y extender el acceso a los Servicios Informáticos dentro de organización y a la ciudadanía. (GE y GA).

Estrategias

- Obtener y registrar el estado de situación actual e implementar los cambios que sean necesarios.
- Comparando los grandes sistemas con los sistemas referentes conocidos y normalizándolos dentro de la organización.
- Ampliando la cobertura del acceso a los datos registrados a todos los usuarios que lo necesiten para su función y a la población relacionada.

Objetivo

- Mejorar disponibilidad de recursos tecnológicos para la generación de contenidos educativos, de gestión y administración.

Estrategia

- Optimizar la calidad y disponibilidad de los servicios de TIC de toda la organización.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP
OE 1.1: Fortalecer los procesos de gestión mediante la creación o readecuación de la estructura de los procesos informáticos para la mejora de los procedimientos administrativos.
OE 1.2: Readecuar la estructura organizacional acorde a los cometidos del ente.
OE1.3: Profundizar la gestión desconcentrada enfocándose en una creciente regionalización de las estructuras, los procesos y toma de decisiones.
OE1.4: Fortalecer los vínculos interinstitucionales con otros organismos del Estado y otras organizaciones.
OE1.5: Implementar una política comunicacional de ANEP hacia la sociedad.
OE1.6: Implementar un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional.

IV. Políticas de Enlace Educativo

IV.1. *Justificación*

Los esfuerzos para pensar la Educación Media para todos y todas, nos desafía a diseñar e implementar políticas desde una perspectiva de continuidad y promoción de las trayectorias educativas teniendo como centro de las mismas a quienes las transitan. Es en el marco de ellas que se han desarrollado en este último trienio, una serie de líneas de acción dirigidas a abordar diferentes dimensiones de esta temática y en las cuales se pretende profundizar en el presente quinquenio.

El sistema educativo público posee diferentes sistemas de información que recogen los eventos educativos y administrativos fundamentales de cada ciclo educativo. Con el desarrollo de sistemas de bedelías modernos fundamentalmente en el CEIP y el CETP-UTU e importantes avances en CES en este año 2015, la ANEP ha evolucionado en la generación de condiciones para integrar estos sistemas, en un Sistema Nacional de Seguimiento de Alumnos (SENDA). El mismo hará posible el seguimiento de los eventos educativos de sus estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar, como en su trayectoria educativa de mediano y largo plazo.

El acompañamiento de la trayectoria se entenderá como un proceso, sistemático y planificado que se inicia tempranamente en el primer ciclo de la educación obligatoria y que continúa con diferentes características durante toda la vida escolar del estudiante hasta su egreso. Forma parte de este proceso el tránsito inter-ciclos, etapa particularmente sensible de la trayectoria escolar donde la incidencia de las características evolutivas de los y las adolescentes y jóvenes conjuntamente con el cambio que se produce en las dinámicas organizacionales de las instituciones que los atienden en uno y otro ciclo, requiere del diseño de estrategias especialmente pensadas para minimizar aquellos factores que debilitan el vínculo con la institución educativa.

Este marco conceptual orientador de política educativa se concretará en *Políticas de Enlace*, fruto de la articulación y complementariedad de las miradas de todos los subsistemas

Conceptualizaremos como “políticas de enlace” aquel conjunto de políticas que definen y facilitan la transición entre ciclos educativos. En este sentido, identificamos en el sistema educativo en el marco de

ANEP, algunas transiciones relevantes: I) entre la educación inicial y la educación primaria, II) entre la educación primaria y la educación media básica III) entre la educación media básica y la educación media superior, IV) entre la educación media superior y la educación terciaria; V) entre la formación inicial y la formación permanente de los docentes.

Asimismo entenderemos como "transición", aquel período de tiempo en el que una persona de determinada edad experimenta un conjunto de eventos relacionados con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la afiliación en el nivel siguiente.

Esta afiliación educativa debe construirse en tres planos: i) el Administrativo-funcional: que implica la matriculación efectiva ; ii) el Académico, que contempla tanto la acreditación formal del nivel anterior como la efectiva integración de los aprendizajes en el nuevo nivel y iii) el Social, que implica la integración social con una efectiva inclusión.

Se pretende superar la transición que se observa en general asociada a un criterio restringido al plano funcional-administrativo pues al mirar el tránsito en términos de afiliación, el concepto amplía su dominio más allá de este plano ya que las experiencias dentro del centro educativo en términos de integración social se tornan en logros o fracasos a ser evaluados tanto al momento de tomar la decisión (en el punto de bifurcación) como en el transcurso mismo de la transición

El estudio de la transición debe centrar la mirada en el sujeto y sus decisiones para determinar cursos de acción adecuados que eviten la afiliación débil o la desafiliación. La desafiliación constituye la ruptura de todo vínculo formal con la enseñanza y, por tanto, una interrupción de la trayectoria escolar distinguiéndose de otros eventos de afiliación débil como el ausentismo, el abandono o la no matriculación, por su carácter sostenido en el tiempo.

Teniendo en cuenta que i) las transiciones definen etapas "críticas" de las trayectorias durante las cuales se acentúan los riesgos educativos, especialmente de debilitamiento de los vínculos académicos, ii) que los riesgos propios de la transición interactúan con otras fuentes de riesgo educativo (académicos, socioculturales, genero, localización geográfica entre otros), potenciándolos, iii) que los riesgos posibles de la desafiliación educativa varían en función del momento en el que se producen, ya sea que se considere la edad o la progresión escolar alcanzada y iv) que las transiciones entre ciclos constituyen muy especialmente momentos críticos que plantean nuevas configuraciones de riesgo que inciden en las decisiones educativas respecto a avanzar al nivel siguiente o no hacerlo continuar o interrumpir la escolarización, se propone el desarrollo de esta línea de política educativa con carácter transversal en el entendido que constituye un desafío que necesariamente debe ser abordado con carácter sistémico, involucrando los esfuerzos del conjunto de los componentes de ANEP.

IV.2. Antecedentes: *Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos* y *Programa Interfase*

En el marco de la educación como un derecho humano fundamental y en consonancia con las líneas de desarrollo estratégicas que fueran definidas por la ANEP para el quinquenio 2010: 2015, se desarrolló el *Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos* impulsando acciones coordinadas y articuladas atendiendo las dificultades detectadas en las trayectorias educativas de los niños y jóvenes que cambian del Ciclo primario a la Educación media básica.

La propuesta estructura sus acciones en tres momentos o fases (Fase I, Fase II, Fase III) coincidentes con los momentos claves en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica y el sostenimiento posterior: segundo semestre de 6º de escuela, febrero y el primer año de Educación Media Básica.

Para cada fase el Plan propone acciones específicas que son implementadas por un Equipo de docentes con perfil comunitario provenientes de los tres desconcentrados. Este nuevo rol docente para la EMB se constituye en una herramienta fundamental para el acompañamiento de las trayectorias. Adicionalmente para cada etapa, se prevé la participación de otros actores vinculados a las en las redes locales.

En la actualidad, el Plan se desarrolla en base a los dos Componentes con diferente integración y carga horaria, que mantienen su esencia en la coordinación intrainstitucional e interinstitucional para garantizar el seguimiento de los alumnos en su trayectoria y en sus procesos de aprendizaje. Estos dos Componentes suman 61 equipos de referencia en todo el país.

Los equipos son acompañados y monitoreados por la Unidad de Gestión Básica (Acta 93 Resolución 112 de 2011) integrada por representantes de cada una de las instituciones participantes (CODICEN, CEIP, CES, CETP-UTU y MIDES) y liderado por el CODICEN.

El monitoreo y la evaluación de este Plan es llevado a cabo por la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP (DIEE) y por la Dirección de Evaluación y Monitoreo de Mides (DINEM).

El Plan se desarrolla en tres fases donde se despliegan cuatro líneas de acción: Estudiantes, Familias, Instituciones y Redes.

La primera fase tiene como objetivo general abordar el tránsito de Educación Primaria a Educación Media Básica de todos los alumnos de los 6tos.años de las escuelas de referencia.

El equipo de Tránsito Educativo con los aportes de los maestros de sexto año, los maestros comunitarios, los directores de las escuelas y otros agentes educativos diseñan estrategias para abordar la transición de los alumnos a la Enseñanza Media Básica. Trabajan el concepto de continuidad educativa. También identifican a los alumnos con mayor riesgo de desvinculación que participarán de la fase II (febrero) y en la fase III recibirán un acompañamiento más personalizado de acuerdo a las dificultades detectadas.

En la segunda fase el objetivo general es brindar mayor tiempo pedagógico a los alumnos identificados en la fase anterior con el fin de la motivarlos fortaleciendo en ellos y en su familia el concepto de continuidad educativa. Para esta fase el equipo de docentes se amplía, ya que los docentes comunitarios trabajan con docentes de asignaturas de idioma español, matemática y educación física. Este equipo elabora un proyecto que contempla las identidades de cada localidad, de los centros educativos y los intereses de los alumnos y sus familias. Para la realización de actividades disponen de recursos materiales. Se incluye en esta fase la participación en un campamento educativo, actividad que oficia como una de las principales motivaciones para los estudiantes.

La tercera fase procura la inscripción y el sostenimiento de losadolescentes que cursan primer año en los centros de EMB. La población objetivo de esta fase serán todos los alumnos de los 6tos.años de las escuelas de referencia. El objetivo es lograr que los egresados de 6° año se inscriban en una institución

de Educación Media Básica, permanezcan y aprendan. Se realizará un seguimiento de los no inscriptos, buscando su reinserción en EMB o en otras alternativas educativas no formales.

El equipo de docentes comunitarios se constituye así en un referente para alumnos, familias e instituciones educativas.

Proyecto Interfase

La Educación Media en Uruguay presenta en el CES, dos modalidades: Ciclo Básico (1º a 3º y Bachillerato Diversificado (4º a 6º), con un sistema de evaluación y acreditación diferente.

Si bien 4to.año forma parte del Bachillerato Diversificado, su sistema de evaluación difiere del presentado en 5to. y 6to., y del de Ciclo Básico.

Este escenario hace que 4º año sea un año crítico, que también se lo llama año bisagra, pues se encuentra en la transición del Ciclo Básico hacia el Bachillerato, pero con particularidades que lo diferencian de los demás años curriculares, lo que implica que los alumnos decidan abandonar sus estudios en este nivel, hecho que se ve potenciado por contextos

Este Proyecto tiene como objetivo general fortalecer las políticas educativas de inclusión en los centros de educación media. En este sentido, se procura brindar herramientas a los alumnos que ingresan a primer año de bachillerato, para que accedan, permanezcan y puedan completar sus trayectorias educativas hasta sus egresos de la educación media superior socioculturales en muchos casos determinantes: trabajo temprano, responsabilidades familiares, etc.

Frente a este escenario, el Consejo de Educación Secundaria se propuso realizar, un proyecto que posibilitara no sólo el acceso a la educación de los jóvenes, sino también su permanencia y egreso de la Educación Media Superior.El *Proyecto Interfase* consta de dos componentes:

i.El trabajo con la interfase último año del ciclo básico-primer año de bachillerato cuyo objetivo general es Detectar y atender, previo a su ingreso al nuevo Liceo, a los estudiantes que por su trayectoria a lo largo del Ciclo Básico: asistencia intermitente, repetición, escaso apoyo familiar o situación de vulnerabilidad social, son proclives a la desafiliación temprana en el segundo ciclo.

Determinó asimismo *objetivos específicos* que a continuación se detallan:

a) Establecer vínculos fluidos y definir acciones con las instituciones de origen de los estudiantes de Primer Año de Bachillerato.
b) Generar instancias preparatorias y de apoyo para las poblaciones definidas como objetivo.
c) Establecer vínculos tempranos con las familias de la población definida como objetivo del proyecto.
d) Crear y delimitar perfiles, roles y funciones de los docentes del presente Proyecto

ii. El trabajo de apoyo en el liceo de bachillerato cuyo objetivo general se centra en el apoyo a los estudiantes detectados en el trabajo conjunto del Liceo de origen y la institución de segundo ciclo para afirmar su trayecto educativo, desarrollar su sentido de pertenencia a la institución y brindar herramientas para la culminación del ciclo. Determinando como objetivos específicos:

a) Diseñar acciones para sostener a los alumnos definidos como población objetivo en las áreas de conocimiento que registran mayor número de reprobaciones o dificultades manifiestas.
b) Involucrar a los padres de los alumnos en el proyecto.
c) Definir acciones que favorezcan la participación de los jóvenes.
d) Diseñar actividades extracurriculares que favorezcan la integración y la participación de todos los estudiantes del nivel

El *Proyecto Interfase* se comenzó a implementar en 2011 en tres liceos ubicados en los departamentos de Artigas, Rivera y Montevideo. Estos centros fueron seleccionados por registrar, entre todos los centros de enseñanza media superior, los mayores niveles de repetición y abandono en el año 2009. Cada uno de los centros participantes del proyecto contó con un articulador con énfasis en lo académico y uno con énfasis en lo social- comunitario que, en coordinación con la dirección del liceo, se encargaron de poner en marcha la experiencia. A su vez, dispusieron de un equipo de docentes tutores para cada una de las asignaturas según las necesidades del centro.

***En síntesis*:** Del desarrollo de estos Planes, Proyectos o Experiencias educativas, pueden obtenerse al presente numerosos aprendizajes, así como el reconocimiento de dispositivos, pasibles de ser incorporados a contextos más amplios, facilitando los enlaces entre ciclos educativos y el cumplimiento de los propósitos dispuestos en cada uno de ellos. Un ejemplo de ello lo constituye a nivel organizativo y en territorio, la Unidad de Gestión Central así como las departamentales del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos y los docentes y educadores integrados en ellos.

Se ha constatado que si bien la articulación es tema recurrente en todo tipo de proyectos educativos áulicos, institucionales y de política educativa, entre otros aspectos i) faltan definiciones claras de los aspectos que se pretende articular; ii) se concibe la articulación casi únicamente como una integración de los niveles del sistema educativo, que toma como referencia exclusiva la continuidad de objetivos, contenidos y metodologías; iii) se enuncia en forma genérica la necesidad de aplicar la articulación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de ciertas áreas curriculares dejando a otras áreas curriculares en estado de vacancia o ausencia; iv) las estrategias de acción se elaboran en función de un destinatario "genérico"; V) ausencia de "encuentros" reales e institucionalizados entre docentes y equipos directivos de los diferentes niveles educativos, socializando conocimientos y experiencias en la búsqueda de miradas compartidas y centradas en los estudiantes particulares

Esta línea de política educativa transversal procurará abordar paulatinamente y con carácter sistémico la transición entre ciclos educativos teniendo en cuenta la intersección de tres líneas de acción: i) en el plano administrativo-funcional; ii) en el Académico y iii) en el plano Social promoviendo la inclusión efectiva de niños y jóvenes en los diferentes niveles y ciclos educativos formales.

Su propósito es armonizar acciones que ya se desarrollan con diferente grado de alcance , sumando al mismo tiempo los esfuerzos de nuevas líneas de acción propuestas para ser implementadas en el quinquenio (p.ej. Integración educativa, Sistema unificado de información) sosteniendo como principio eje, la centralidad que debe ocupar cada estudiante, portador de una historia que no se limita exclusivamente a sus datos filiatorios o rendimiento académico, sino que además suma entre otros aspectos, el conocimiento de las condiciones de salud, capacidades especiales o condiciones de educabilidad.

Ello supondrá iniciar un trabajo integrado y sistémico no solo a nivel de ANEP sino además con otras instituciones y organismos del Estado cuyas apoyaturas deberán construirse de manera colaborativa y efectiva.

IV.3. ***Objetivos generales***

- Definir y facilitar la transición entre niveles y ciclos educativos formales, abordando su implementación paulatina, con carácter sistémico.
- Consolidar el pasaje y la afiliación educativa en el plano administrativo:funcional, académico y social
- Armonizar y profundizar las líneas de acción que actualmente se desarrollan con las innovaciones propuestas para el quinquenio

Objetivos específicos

- Contribuir al registro único de la trayectoria del estudiante.
- Definir para cada instancia de enlace específico, la articulación de propuestas que faciliten el pasaje e inter ciclo (Primaria, Media Básica, Media Superior).
- Seleccionar y definir dispositivos que faciliten los enlaces entre ciclos educativos y el cumplimiento de los propósitos dispuestos en cada uno de ellos.
- Construir o consolidar de manera colaborativa y efectiva, apoyos integrados con otras instituciones y organismos del Estado, sosteniendo como principio la centralidad que ocupa los estudiantes.

Estrategias de implementación

- Conformación de equipos en territorio que articulen los recursos existentes en los centros educativos y en la comunidad.
- Establecimiento de vínculos fluidos y definición de acciones concretas entre las instituciones de origen y destino de los estudiantes.
- Establecimiento de vínculos tempranos con la población definida como objetivo en cada instancia, generando instancias preparatorias y/o de sostenimiento.
- Desarrollo de espacios de participación estudiantil que habilite repensar las trayectorias y las propuestas educativas.

El diseño anterior se enmarca en los siguientes Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP:

LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida
OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades.
OE 2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS).
OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida.

IV.4. **Aportes de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa a la línea transversal: *Enlaces***

En el marco de las políticas de enlace, el CODICEN-DSPE concibe esta línea desde un marco conceptual que contribuye al enriquecimiento de la mirada de las trayectorias de los estudiantes de la ANEP, en tanto procesos que se dan a lo largo de todos los tramos educativos obligatorios.

Desde una perspectiva de continuidad y flexibilidad de las trayectorias educativas se hará énfasis en los niveles de articulación. Se entiende que estos son temas de todos los subsistemas, que se operativizan en el nivel de sus instituciones, en tanto la planificación y acciones involucran a la totalidad del centro. Para ello el CODICEN realizará aportes en tres ejes. El primero que considerará el fortalecimiento de la perspectiva sistémica de la ANEP, ya sea desde las actividades que hacen a la intrasectorialidad como la intersectorialidad. El segundo vinculado a la universalización de la educación como derecho fundamental en la que se incluirá la educación de jóvenes y adultos, la educación media rural, y el trabajo orientado a estudiantes con necesidades educativas especiales. El tercer componente que se define desde las evaluaciones que acompañarán los procesos, evaluaciones nacionales e internacionales, de políticas, programas y proyectos así como estudios e investigaciones.

Fortalecimiento de la perspectiva sistémica de la ANEP

Considerar al Sistema Educativo ANEP como el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida, implica integrar a los distintos tramos como parte de una única trayectoria. La concepción integral de la trayectoria que los estudiantes recorren en las aulas de la ANEP requiere del acuerdo entre los subsistemas sobre la definición conceptual de sus dimensiones, la coherencia en los currículos, y la unicidad en criterios de evaluación entre otros. En relación a la intersectorialidad se integran las actividades llevadas desde las distintas Divisiones especializadas así como los programas, grupos de trabajo y comisiones que dependen de ella o se reúnen en su marco, se realizan aportes sustanciales en este sentido, a lo que se suma el trabajo con los Consejos desconcentrados. En este sentido, se continuará coordinando los siguientes Grupos de trabajo: de Planeamientos educativos de ANEP, ANEP-CERCANÍAS y Educación Media Rural.

Desde la perspectiva del trabajo intersectorial, el CODICEN continuará participando en los siguientes grupos: Comisión político técnica de Cercanías, Sistema Nacional de Cuidados, Educación y salud

Universalización de la educación como derecho fundamental

Con el objetivo de cumplir con el principio de universalidad el CODICEN se plantea continuar generando escenarios de trabajo para potenciar todas las herramientas disponibles de ANEP.
Este marco se divide en tres componentes, con la finalidad de contemplar las distintas situaciones de los estudiantes, sus necesidades educativas, el lugar geográfico en el que se encuentran y al tramo de edad al que pertenecen. De esta manera -en concordancia con el Art. 33 de la Ley de Educación- "(...) se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades (...)"

En relación a la Educación Media Rural, desde junio del año 2013 el CODICEN resuelve que la "Dirección Sectorial de Planificación Educativa pase a ser referente institucional de la Experiencia de 7°, 8° y 9°" la

que incluye 61 centros Educación Media Básica Rural a nivel nacional y más de 1000 estudiantes. En el mismo acto encomienda a un Grupo -integrado por representantes de todos los Subsistemas de la ANEP- la tarea de trabajar por la universalización de la educación media rural. Este Grupo se propuso conocer -a través de un estudio de georreferenciación- la situación socioeducativa de los adolescentes y jóvenes que residen en áreas rurales. A éste se agregó un estudio de seguimiento de egresados de escuelas rurales. Ambos trabajos, conjuntamente con la información relevada en las salidas realizadas a diferentes zonas del país, permiten delimitar con claridad las necesidades educativas de los adolescentes y jóvenes en el medio rural y de esta manera plantearse objetivos específicos para el quinquenio.

En relación a Jóvenes y Adultos, y considerando los objetivos generales que se plantea el Servicio correspondiente y que se enmarcan en lo dispuesto por la Ley de Educación, se priorizan los siguientes: i) el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; ii) la no discriminación; iii) la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; iv) el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; v) la igualdad de oportunidades y vi) la accesibilidad.

En último término, el CODICEN se propone a través de UPIDE (Unidad de Promoción Intervención y Desarrollo Educativo) promover, intervenir y favorecer el desarrollo de los procesos educativos desde la perspectiva interdisciplinaria para la garantía de trayectorias continuas y completas de los estudiantes dentro del sistema ANEP. Para ello se busca i) generar escenarios de encuentro de los equipos interdisciplinarios de los respectivos subsistemas articulando un marco teórico común de referencia que garantice la coherencia y sistematización de las acciones en referencia a la atención de la diversidad y en particular con aquellas poblaciones con Requerimientos Educativos Especiales; ii) propiciar la búsqueda de nuevas estrategias de abordaje para la continuidad y permanencia del alumno en el sistema educativo, focalizando en los procesos subjetivos presentes en el proyecto educativo del alumno y su familia; iii) promover que las instituciones educativas de la ANEP se apropien e intervengan sobre los múltiples factores que inciden en las diversas problemáticas que conllevan al fracaso escolar; iv) generar conocimientos a partir de la experiencia de trabajo, que se puedan traducir en insumos para el mejoramiento de la calidad del proceso educativo con el diseño de mapas de ruta o guías u otros que garanticen la unidad de criterios y estrategias viables; v) crear un espacio de consulta y orientación educativa para promover la Inclusión educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y en particular iniciando el proceso en la atención de alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Evaluaciones

Este componente se centra en las evaluaciones que diseña, planifica y desarrolla el sistema ANEP, herramientas imprescindibles para la toma de decisiones de políticas educativas. En este componente, se continuará desarrollando evaluaciones nacionales (Evaluación en línea, Evaluación de aprendizajes), e internacionales, de políticas, programas y proyectos así como estudios e investigaciones, según corresponda.

En cuanto a la evaluación sistemática de las políticas, programas y proyectos definidos en los lineamientos estratégicos de la ANEP corresponde indicar que resulta un aspecto clave para conocer la marcha de las acciones, corregir rumbos y retroalimentar a las unidades ejecutoras y políticas. La

orientación que se quiere adoptar para el quinquenio es de integración de marcos y acciones. Para esto se propone definir protocolos de trabajo entre unidades ejecutoras y las unidades de evaluación, protocolos de registros e integración de fuentes de información. Estos marcos comunes de actuación permiten generar condiciones adecuadas para evaluar e informar en forma integrada sobre los resultados de cada programa y política en particular y complementariamente sobre la marcha del conjunto de las acciones vinculadas a los lineamientos estratégicos.

El proyecto prevé para las sistematización de información la optimización de fuentes: por una parte es necesario nutrirse de los sistemas regulares de la ANEP evitando duplicaciones (SENDA, SIGANEP, Monitor Educativo), por otra parte, generar registros regulares sobre las políticas a nivel de centro (Registro de Programas) y a nivel de estudiantes (Registro de Beneficiarios). Eventualmente cada programa particular requerirá sus relevamientos específicos.

En último término, se continuará trabajando en el desarrollo de un conjunto de estudios e investigaciones en concordancia con el objetivo estratégico que refiere a la “profundización de líneas de investigación y evaluación educativas”. La ANEP cuenta con una larga tradición en investigación y estudios que para el quinquenio siguiente se enfocará en dos líneas, una asociada al seguimiento de los lineamientos estratégicos de la ANEP y otra a estudios continuos sobre dimensiones relevantes del proceso educativo que permiten mejorar la política educativa basada en la evidencia.

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS DE GESTIÓN PARA EL QUINQUENIO

Administración Nacional de Educación Pública

CAPÍTULO 6: POLÍTICAS DE GESTIÓN PARA EL QUINQUENIO

0. Introducción 295
I. Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP 296
I.1. Readecuar la estructura de los procesos informáticos y la mejora de los procedimientos administrativos
I.1.1. Educativa
I.1.2. Recursos Humanos
I.1.3. Edilicia
I.1.4. Administrativa
I.1.5. Financiera - Presupestal
I.2. Reestructura organizacional
I.3. Desarrollar una reingeniería de procesos
I.4. Asegurar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos
I.5 Fortalecimiento de la imagen Institucional de la ANEP
II.Coordinación Interinstitucional 314
II.1 Coordinar acciones con otros organismos del Estado y otras organizaciones a nivel nacional e internacional
III. Profundización de la Gestión Desconcentrada implementando un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional 316
III.1 Procurar una creciente regionalización de las estructuras, procesos y toma de decisiones.
IV. Fortalecimiento del Desarrollo Profesional de la Carrera técnico administrativo y de servicio 317
IV.1. Incrementar instancias de formación en servicio a los funcionarios de gestión del ente y consolidar una política de realización de concursos que permita el reconocimiento del desempeño y formación
IV. 2. Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los funcionarios

CAPÍTULO 6: POLÍTICAS DE GESTIÓN PARA EL QUINQUENIO

0. Introducción

En este apartado, se presentan las políticas de gestión que la ANEP se plantea ejecutar durante el próximo quinquenio con el propósito de contribuir a la concreción de las líneas de política educativa.

Se presentan integradas y ordenadas en cuatro ejes organizadores y en torno a ellos, se exponen las propuestas que formularon los diferentes Consejos que conforman el sistema ANEP.

Los cuatro ejes organizadores son: i) fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP, ii) coordinación interinstitucional; iii) fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico administrativo y de servicio y iv) profundización de la gestión desconcentrada implementando un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional.

Corresponde previamente realizar tres puntualizaciones. En primer término, expresar la importancia de concebir estos trabajos como un proceso continuo de cambio, el cual aborda distintas líneas de acción y que juntas conforman un Plan de Acción General, llevado adelante por diversos actores. En el próximo quinquenio, se consolidarán acciones ya implementadas, se culminarán algunas que actualmente están en proceso de ejecución y se iniciarán nuevas.

En segundo lugar, destacar el rol de la Informática en todo este proceso de cambio. En la actualidad, las organizaciones tienden cada vez más a tener una mayor dependencia de las Tecnologías de la Información (TI) para alcanzar sus metas estratégicas. Las tecnologías aplicadas al área social son una herramienta eficaz y eficiente a la hora de gestionar.

La gestión del conocimiento y el rol fundamental que desempeñan las TI, la hacen un instrumento fundamental que permite afrontar este desafío de cambio y mejora, del cual no se puede prescindir sino que, por el contrario, se debe profundizar su integración en la administración, de manera de facilitar la gestión, reducir costos y facilitar la toma de decisiones.

Finalmente, se debe tener presente el desafío que implica de por sí, la introducción de modificaciones y mejoras que permitan simplificar y facilitar la gestión de cualquier institución. Este desafío se multiplica en grandes instituciones como la ANEP, la cual cuenta con 700.000 usuarios, 61.503 funcionarios y 2.800 centros educativos. Por lo tanto, el abordaje de las políticas de gestión debe ser coordinado, fuertemente integrado y con énfasis en el componente de gestión del cambio cultural.

I. Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP

I.1. **Readecuar la estructura de los procesos informáticos y la mejora de los procedimientos administrativos**

Justificación

En el período anterior, la ANEP avanzó fuertemente en esta política a través de la mejora de ciertos procesos administrativos y del desarrollo e incorporación de nuevos sistemas informáticos. Ejemplos de estos avances, son la generación y actualización continua de una base de datos unificada de alumnos, el desarrollo de nuevos sistemas de bedelías y de nuevos sistemas de liquidación de sueldos, la puesta en funcionamiento del Tablero de Gestión y la mejora del proceso de elección de horas docentes.

Resulta necesario continuar avanzando en el desarrollo y consolidación de sistemas, de forma tal de fortalecer tres pilares fundamentales: la democratización de la información educativa hacia adentro y hacia afuera de la organización, el apoyo a la gestión educativa y el fortalecimiento del proceso de toma de decisiones.

Objetivos

Los objetivos de la política son los de generar información oportuna y confiable, contar con información sistematizada de forma continua para la toma de decisiones y la mejora de procesos administrativos.

Las áreas en las que se continuará avanzando son las siguientes: educativa, recursos humanos, edilicia, financiera y presupuestal. Se destaca en particular en el área educativa, la consolidación del proyecto relativo a la generación de información completa sobre las trayectorias educativas de los alumnos de la ANEP.

Estrategias de implementación

Para cumplir con los objetivos planteados, se desarrollarán un conjunto de proyectos, principalmente de carácter informático y que necesariamente introducirán mejoras en los procesos administrativos asociados.

A continuación se exponen los proyectos agrupados por Consejo y dimensión de gestión del Ente.

	Dimensión de la Gestión que se aborda				
	Educativa	**Recursos Humanos**	**Edilicia**	**Administrativa**	**Financiera - Presupuestal**
ANEP	1. Seguimiento Nacional de Alumnos SENDA 2. Sistema de Información Estadística ○ Observatorio de la Educación ○ Monitor Educativo ○ Repertorio de indicadores educativos 3. Sistema de Información Territorial 4. Sistema de Evaluación en línea 5. Tablero de Gestión 6. Tarjeta Estudiantil 7. Familias informadas 8. Planificación Digital Docente y Libreta Electrónica	1. Sistema de Vínculos de ANEP – base única de personas	1. Sistema Integrado de Gestión Edilicia	1. Sistema de Expediente Electrónico 2. Autenticación Única para toda la ANEP 3. GRP único 4. Sistema de Administración de Resoluciones 5. Gestión de abonos docentes 6. Gestión de Flota vehicular	1. Sistema de Proyecciones Presupuestales 2. Recursos destinados por alumno – Tablero de Gestión
CEIP	9. Mantenimiento evolutivo del Sistema GURI				
CES	10. Módulo Estudiantil del Sistema Corporativo 11. Módulos de gestión educativa y ficha institucional por liceo	2. Módulo Personal del Sistema Corporativo			
CETP-UTU	12. Sistema de designaciones Web				
CFE	13. Sistema unificado de Gestión Estudiantil				

En particular, se intentará optimizar los instrumentos disponibles, creados dentro de la ANEP, por CEIBAL u otras instituciones (AGESIC, MIDES, MEC, BPS), alineando las estrategias del conjunto a las necesidades determinadas por el organismo.

Se impulsará la transversalidad de los recursos informáticos dentro de la ANEP, generando herramientas comunes o adaptadas según las necesidades particulares de cada Consejo, reutilizando las herramientas que se hayan generado en alguna parte de la organización y que resulte de utilidad su adopción por el resto.

En el mundo actual, la legitimación del aprendizaje no es exclusiva del centro de estudios ya que un gran número de saberes circulan por otras vías, entre otras, las digitales.

En este punto es que Ceibal con la incorporación de plataformas educativas, ha proporcionado un instrumento de valor no sólo didáctico sino de intercambio, incentivando así el modelo pedagógico basado en el Paradigma Colaborativo.

Actualmente Plan Ceibal también está apoyando a la ANEP en un proyecto de gestión administrativa a partir del diseño de la tarjeta estudiantil. Esta es una herramienta para lograr mejorar aspectos que hacen a la tarea educativa institucional. En este caso puntual controlando la asistencia a los centros educativos.

A continuación se realiza una descripción del alcance de cada Proyecto agrupados en función de la dimensión de la gestión que aborda.

I.1.1. Educativa

Seguimiento Nacional de Alumnos – SENDA

El proyecto SENDA responde al mandato fundamental de la ANEP, relativo a que los estudiantes que ingresan al sistema educativo puedan tener trayectorias completas y continuas, que les permita avanzar oportunamente en la educación obligatoria y en sus estudios superiores. Para hacer posible garantizar este derecho, es necesario disponer de herramientas con las cuales registrar y seguir las trayectorias de los alumnos, generando su Historia Educativa y detectando en forma oportuna situaciones de vulnerabilidad educativa.

El sistema educativo público tiene diferentes sistemas de información, con distinto grado de madurez, que recogen los eventos educativos y administrativos fundamentales de cada ciclo educativo. El desarrollo de sistemas de bedelías modernos durante el quinquenio pasado, en CEIP, CES, y CETP, permitió a la ANEP realizar la integración de estos sistemas bajo un esquema de integración de base de datos confederada. De esta manera, se puede realizar el seguimiento de los eventos educativos de sus alumnos, tanto al interior de un propio año escolar (lo que contribuye al sistema de alerta temprana), como su trayectoria educativa de mediano y largo plazo (sistema de trayectoria y seguimiento).

El proyecto se centra en profundizar el registro en la base de datos única, la Historia Educativa de cada estudiante, con su ficha completa y con datos de los centros en los que estuvo inscripto, sus calificaciones, sus asistencias y otros datos que reflejen situaciones que son de interés para la organización: inasistencias, ausentismo, factores de riesgo que son específicos del mismo, para que en caso de ser necesario puedan ser analizados por las autoridades del centro en que se encuentra hoy. Además contendrá los datos del personal docente y no docente, así como sus relaciones con los distintos Consejos (grupos, horarios, entre otros).

Además de la información actual relativa a los estudiantes de ANEP, se prevé integrar la información de los niños al nacer por medio de un acuerdo a celebrarse con el Programa Nacido Vivo, de los estudiantes que asisten a la educación privada y de los estudiantes de la educación no formal. Asimismo, se agregarán datos que otras organizaciones del área social dispongan o puedan disponer en el futuro, por ejemplo MIDES o BPS.

En suma, el proyecto será el cimiento sobre el que se construirán otros sistemas que podrán generar informes en períodos a determinar que van desde anuales para series estadísticas, hasta diarios (e-status) para detectar situaciones que requieren su seguimiento o aportar los datos básicos para una acción particular tanto para estudiantes, docentes y no docentes.

Sistema de Información Estadística

Durante el quinquenio se procurará fortalecer y expandir sistemas actualmente operativos y desarrollar otros nuevos vinculados a la toma de decisiones y diagnósticos continuos. Para esto, trabajará coordinadamente con los actores relevantes en procura de unificar, protocolizar y generar sistemas de reportes a todo nivel. La información que continuamente se recopila, sistematiza y difunde tiene como objetivo seguir en forma continua las principales tendencias educativas, tanto a nivel agregado como individual. Al mismo tiempo, el enfoque de estos sistemas se apoya en tres pilares: democratizar la información educativa, apoyar la gestión educativa y fortalecer el proceso de toma de decisiones.

Estos sistemas se nutren de los datos que produce la administración, así como de la información secundaria existente en el país. La recopilación, validación y consolidación continua permiten generar datos actualizados, comparables, de fácil interpretación y accesibles a todos los actores del sistema educativo.

El sistema de información estadístico se basa en tres sub-proyectos:

- Observatorio de la Educación
- Monitor Educativo
- Repertorio de indicadores educativos

Sistema de Información Territorial

El desarrollo de sistemas de información centrados en el territorio, constituye una de las tareas fundamentales que la Administración se propone potenciar para el próximo quinquenio. Este proyecto tiene el propósito de contribuir a la generación y uso de información pertinente y de rápido acceso para la toma de decisiones, en relación con las trayectorias educativas de los jóvenes entre 11 y 17 años y de aquellos que no han culminado los ciclos de enseñanza media. Se buscará, además, incorporar información sobre recorridos laborales desarrollados fundamentalmente por los jóvenes que se encuentran cursando Educación Media Superior.

Además de la información que dispone la ANEP, la cooperación con otros organismos del estado como el MEC, MIDES, SENADE, MTSS, BPS, entre otros, hará posible disponer de información actualizada y geo-referenciada sobre la población objetivo en términos de inclusión educativa, trayectorias educativas no formales, prestaciones sociales de algún tipo o aspectos referidos al contexto inmediato de los jóvenes, así como datos sobre sus trayectorias laborales.

En relación con trayectoria educativa real, para completar el trabajo que se inicia con la identificación de estudiantes en riesgo de abandono, se instalarán dispositivos de seguimiento de la respuesta, que

puedan dar cuenta del número de estudiantes atendidos identificados por sistemas de alerta temprana, entre otros elementos.

Respecto a las trayectorias laborales, así como a las prestaciones sociales se buscará fortalecer acuerdos de gestión de información a nivel SIIAS. De esta articulación con SIIAS, se podrá favorecer la construcción de una matriz de Indicadores de educación y trabajo que integre la información vinculada a las trayectorias laborales de los estudiantes de ANEP.

Entre otras herramientas, el sistema permitirá la producción de un Índice de identificación de zonas de intervención y realizar diagnósticos profundos a nivel territorial. Además se podrá contar con un registro de acciones en los territorios socioeducativos que releve las acciones de la estrategia identificando centros, locales y estudiantes participantes de la misma.

Actualmente la ANEP cuenta con el SIGANEP, portal público de información geográfica que permite ubicar y conocer la oferta educativa de la ANEP. Está dirigido a toda la ciudadanía, con énfasis en futuros estudiantes, estudiantes activos, madres, padres y actores educativos en general. El portal que se pretende ampliar y profundizar puede consultarse en: http://sig.anep.edu.uy/siganep. Se trabajará para que contenga información geográfica sobre la asistencia que los estudiantes reciben de otros organismos y registrar en el mismo sistema las acciones que se realicen en territorio por las distintas organizaciones del Área Social.

Sistema de Evaluación en línea

La Evaluación en Línea, que se viene desarrollando en todas las escuelas del país, se basa en una nueva infraestructura tecnológica instalada en las escuelas, lo que permite realizar una evaluación a escala nacional, involucrando a todas las aulas del país. Surgió por la necesidad del sistema educativo de tener una visión general, válida y confiable de la marcha de los aprendizajes y se fue transformando en un recurso para potenciar la acción docente.

La plataforma SEA gestiona actualmente un banco de ítems de evaluación con más de 2.200 actividades y facilita que durante todo el año el docente pueda aplicar pruebas de acuerdo a su planificación. Se realizarán mejoras en la plataforma que acompañen, tanto los avances tecnológicos como las dinámicas educativas. La plataforma de evaluación de aprendizajes SEA permite soportar hasta 40.000 evaluaciones por día durante el período de mayor demanda, y por otra parte permite reducir los costos de la infraestructura durante los períodos de menor demanda o receso.

Tablero de Gestión

El Tablero de Gestión de la ANEP se encuentra en funcionamiento desde el año 2012 y se prevé la incorporación de información de los nuevos sistemas que se desarrollen, continuando así con la consolidación de toda la información del Ente en un mismo lugar. En el Tablero se definieron tres grandes dimensiones de información: i) Educativa, ii) Presupuestal y iii) Gestión. En cada una de ellas se incorporó información ya generada por el Organismo, logrando un repositorio de información que le aporta valor a la misma al procesarla, generando reportes y permitiendo a través del módulo de análisis generar nuevos reportes y realizar análisis cualitativo de datos.

Tarjeta Estudiantil

Este proyecto está orientado a contar con una herramienta alternativa al pasaje de asistencia convencional en Enseñanza Media y en Formación en Educación. Esta herramienta además, permitirá facilitar la carga de boletos y consolidará otros beneficios con que pudieran contar sus poseedores (Tarjeta Joven INJU o la Tarjeta Montevideo Libre de la IMM).

Fortalece los procesos de gestión a través de una herramienta innovadora cuyo uso implica el funcionamiento administrativo en la Educación Media Superior contribuyendo asimismo a la retención o reinserción de estudiantes en Enseñanza Media.

Familias informadas

El proyecto busca posibilitar que los referentes adultos de los estudiantes, accedan a información en formato digital de calificaciones, asistencias, grupo y docentes de los estudiantes[87].

En esa intermediación la información e interacción entre la familia y las instituciones educativas juega un papel vital en el desarrollo integral.

Planificación Digital Docente – Libreta Digital

La Planificación Digital Docente es una herramienta que ayudará a los educadores en su tarea diaria, permitiendo compartir sus experiencias, así como el seguimiento y control por parte de las autoridades del área educativa.

Se aspira desarrollar en el quinquenio la construcción de un sistema para que los docentes puedan realizar la planificación y evaluación de sus tareas. Se dispondrá para ello de una plataforma web común por Consejo que incluirá los programas educativos así como las resoluciones y reglamentos que correspondan.

La planificación incluye además la bibliografía útil para el docente y el resto de los integrantes de la comunidad educativa.

En esta misma línea y con las particularidades del caso se llevará a cabo el desarrollo de la Libreta Electrónica, herramienta de gestión que favorecerá la tarea del docente al momento de los registros.

Mantenimiento evolutivo del Sistema GURI – CEIP

Se seguirá consolidando el desarrollo del sistema GURI, con la incorporación de nuevas funcionalidades en la gestión de los centros escolares apuntando a converger los datos del sistema con los de los demás sistemas que son utilizados en Primaria. A su vez, se desarrollarán otras herramientas de apoyo a la gestión didáctico pedagógica. Dentro de las funcionalidades que se incorporarán se señalan el Libro de

[87] La familia como red social primaria es esencial en cualquier etapa de la vida, es el primer recurso y el último refugio en la vida del hombre. Ella funciona como grupo de intermediación entre el individuo y la sociedad.

Caja, el proyecto Cero Papel que permitirá eliminar impresiones y desplazamientos de los docentes haciendo la entrega de la documentación en forma electrónica.

Módulo Estudiantil del Sistema Corporativo – CES

Se culminará con el desarrollo del módulo estudiantil y se digitalizará el 100% de la información relativa a los estudiantes, mejorando la calidad de la información y el acceso a la misma.

Módulos de gestión educativa y ficha institucional por liceo- CES

A fin de promover el acceso y el egreso de los estudiantes, desde el punto de vista de la gestión, se implementarán Oficinas reguladoras de matrícula estudiantil en todas las regionales en las que se sitúa la Inspección regional en el país. Esto implica realizar la adecuación de los sistemas informáticos para apoyar la gestión educativa y generar la ficha electrónica institucional por centro, mejorando las herramientas disponibles para la gestión a partir de datos a nivel de centro, departamento, región y país

Sistema designaciones Web – CETP

Como parte del fortalecimiento de los centros educativos se mejorará la cobertura de horas vacantes para designaciones docentes desde el seguimiento y el desarrollo de estrategias en la adecuación de los sistemas informáticos ya existentes y el diseño de nuevos sistemas.

Sistema unificado de Gestión Estudiantil – CFE

El software de bedelías permitirá desarrollar en línea y en tiempo real todas las acciones que corresponden a la gestión estudiantil. Esta tarea contribuirá a mejorar el funcionamiento de los centros y de todo el CFE, al tiempo de contar con una información confiable y oportuna que permita desarrollar políticas a partir de datos reales y a tiempo. También generará beneficios en los estudiantes en los aspectos administrativos que los involucran.

I.1.2. Recursos Humanos

Sistema de Vínculos de ANEP – Base Única de Personas

En la ANEP trabajan el grueso de los funcionarios públicos que hacen posible, día a día, que cientos de miles de niños y estudiantes puedan acceder a la educación pública. En un organismo de estas dimensiones, y que cuenta con una estructura organizativa desconcentrada, es de crucial importancia contar con una gestión administrativa de su componente humano ágil, transparente y que apoye y facilite la tarea docente.

En este sentido, se trabaja actualmente con equipos multidisciplinarios y se ha avanzado en el desarrollo de un sistema de vínculos de ANEP, donde se encuentran tanto los datos funcionales como presupuestales, de todas las personas que tienen un vínculo con ANEP. Actualmente se trabaja sobre algunos procesos transversales a todo el sistema tales como el proceso de acumulaciones de ANEP y los subprocesos de reserva de cargo, licencia sin goce de sueldo, fundamentación, elección de horas y horarios.

Se ha iniciado la tarea de contar en nuestra organización, con un sistema de información confiable, que permita agilizar procesos claves. Asimismo, y dada la importancia de que nuestra sociedad cuente con una educación pública cada vez mejor gestionada, la tarea de mejorar la capacidad para gestionar el componente humano del organismo, debe emprenderse en estrecha coordinación y vinculación entre todos los Consejos que componen la ANEP.

Módulo Personal del Sistema Corporativo – CES

Entre los desarrollos que implican el módulo, se encuentra la generación de un legajo informático único de funcionarios docentes y no docentes, la profundización del proceso de ingreso de puntajes para juntas calificadoras docentes y no docentes y el ingreso en el Sistema Corporativo de los puntajes de Inspección, facilitando el cruzamiento de datos con otras dependencias.

I.1.3. Edilicia

Sistema Integrado de Gestión Edilicia (SIGE)

Su objetivo es permitir la gestión integral de la información del estado edilicio de los Centros Educativos y Oficinas, de la elaboración del Plan de Obras, así como de los siguientes procesos: administración de la cartera de tierras, diseño de los proyectos arquitectónicos, su licitación, ejecución y posterior mantenimiento.
Para ello, se procederá a la integración de los sistemas existentes, en un solo sistema de uso general para todos los actores relacionados con la infraestructura.

Actualmente, existen cuatro Sistemas informáticos en distinta fase de desarrollo. En funcionamiento se encuentran tres, ANEP en Obra (registro de incidencias a través del 0800-ANEP y primer relevamiento edilicio nacional), Bienes Inmuebles (principalmente registros de índole notarial), Pre-Inversión (focalización de inversiones en base a una combinación de indicadores – índice geoestadístico).En etapa de implementación en la DSI, se encuentra el Sistema de Gestión Edilicia (SGE), el cual permite gestionar las obras en todas sus fases, incluyendo el mantenimiento preventivo del edificio.

I.1.4. Administrativa

Sistema de Expediente Electrónico

Al presente, el sistema de Expediente Electrónico se utiliza en CODICEN y en CFE. Implantarlo en los demás Consejos mejorará sensiblemente la comunicación entre sus oficinas y repercutirá positivamente en el trabajo administrativo.

La calidad y eficiencia del trabajo administrativo influye enormemente en la organización, un proceso ágil de tramites implica un mejor aprovechamiento de las horas trabajadas, y repercute positivamente en el trabajo de todos los funcionarios.

El procesamiento de los trámites en forma electrónica, permitirá no solo contar con un mejor seguimiento de los mismos, por parte del interesado como de las oficinas involucradas. Este proyecto agilizará y mejorará la tarea administrativa en toda la ANEP, la dotará de mejores datos e indicadores para mejorar sus servicios.

Autenticación Única para toda la ANEP

La autenticación permite asegurar que solo accedan a los sistemas los usuarios que lo tienen permitido, y que el usuario es quien dice ser. A medida que se incorporan sistemas nuevos a la organización, muchas veces se requiere que el usuario deba generar una cuenta nueva y por lo tanto una nueva contraseña.

Esto genera inconvenientes a los usuarios, en particular porque deben recordar muchas contraseñas para su tarea, lo que produce en muchos casos pérdida de tiempo en procesos de recuperación de las mismas debido a olvidos. Pero también puede generar problemas de seguridad, ya que de esta manera no existe una política de seguridad unificada (por ejemplo que obligue a cambiar la contraseña cada cierto tiempo), sino que cada sistema tiene sus propias reglas.

Utilizando un Servicio Central de Autenticación, estos problemas se solucionan, y se facilita la tarea de los funcionarios al tener que recordar sólo una contraseña. De este modo, se puede tener más control sobre los accesos a los sistemas, y se pueden implementar mejores políticas de seguridad.

GRP único de ANEP

Se trata de disponer de todos o la mayoría de los sistemas integrados en un único Gestor de Recursos de la Organización.

El objetivo es propender a la toma de decisiones informada por todas las áreas de la organización, con lo que se mejorará la gestión en tiempo y presupuesto, permitiendo el volcado de los recursos al área específica de acción.

Se incorporarán gradualmente a los GRP en funcionamiento, los módulos de inventarios, logística, compras, contabilidad, recursos humanos, proveedores, incidentes, proyectos y comunicaciones internas y se dará inicio al desarrollo del GRP para el CEIP.

Sistema de Seguimiento de Licitaciones y Compras

Se extenderá el sistema de gestión de resoluciones implantado en el CODICEN, al resto de los Consejos Desconcentrados, permitiendo de esa forma contar con un repositorio de todos los actos administrativos realizados por los Consejos. El sistema, permite realizar consultas por palabras clave o fechas y acceder a las resoluciones.

Sistema de Administración de Resoluciones

Se extenderá el sistema de gestión de resoluciones implantado en el CODICEN, al resto de los Consejos Desconcentrados, permitiendo de esa forma contar con un repositorio de todos los actos administrativos

realizados por los Consejos. El sistema, permite realizar consultas por palabras clave o fechas y acceder a las resoluciones.

Gestión de abonos docentes

Este sistema ha sido desarrollado por el CEIP y se plantea su aplicación al resto de la ANEP, adaptándolo según las necesidades de cada Consejo, lo cual permitirá continuar mejorando la gestión de los abonos docentes.

Gestión de Flota vehicular

Además del Sistema de Control Vehicular (SISCONVE) que se encuentra en etapa de implementación dentro de toda la flota de ANEP, se dispondrá del sistema desarrollado por CEIP para la gestión de la flota. El sistema permite entre otras cosas, registrar toda la documentación inherente a los vehículos y los mantenimientos realizados.

I.1.5. Financiera - Presupestal

Sistema de Proyecciones Presupuestales

En el próximo quinquenio se utilizará el sistema de Proyecciones Presupuestales, que permitirá la realización de las proyecciones de una forma más sencilla y confiable. A su vez, la incorporación de nuevas funcionalidades permitirá generar información consolidada sobre diversos aspectos que inciden en la dinámica presupuestal.

Recursos destinados por alumno – Tablero de Gestión

A partir de las bases de datos únicas de alumnos y funcionarios, se implementará en el Tablero de Gestión, el procesamiento de la información relativa a los costos por alumno de la ANEP, según el nivel educativo y el tipo de curso al que asiste.

Además de los salarios, se imputarán por centro educativo los gastos de funcionamiento asociados, como por ejemplo el consumo de teléfono, luz y agua.

Una vez implementado el proceso de cálculo, se podrá contar con información relativa a los costos por alumno matriculado o egresado, a nivel nacional, regional, departamental o por centro educativo. Para esto, también se ha desarrollado un registro único de locales educativos (RULE) que permitirá asignar los recursos por centro.

Finalmente, además de los sistemas descriptos, se realizará la renovación y mantenimiento de la infraestructura informática de toda la ANEP. Para mantener en condiciones la infraestructura básica para el desarrollo informático del organismo. Para ello, se deben generar los procesos de adquisición e implantación de equipamiento necesarios, evitando así su obsolescencia y potenciando sus capacidades.

Lineamientos y objetivos estratégicos a los que contribuye la política

Lineamientos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
LE 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.	OE 1.1 Fortalecer los procesos de gestión mediante la readecuación de la estructura de los procesos informáticos y mejora de los procedimientos administrativos.
	OE 1.2 Readecuar la estructura organizacional acorde a los cometidos del ente.
	OE 1.5 Implementar una política comunicacional de ANEP hacia la sociedad.
	OE 1.6Implementar un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional.
LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida.	OE 2.3 Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS).
LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad	OE 3.2 Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades todo el trayecto educativo obligatorio.
	OE 3.6 Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.
LE 6: Profundizar la educación profesional y tecnológica y sus vínculos con el mundo del trabajo.	OE 6.2 Generar modalidades de implementación de la oferta de educación tecnológica que facilite su disponibilidad y accesibilidad en todo el territorio nacional.

I.2. **Reestructura organizacional**

Justificación

La estructura organizacional, junto con la cultura organizacional, es parte vital de los cimientos institucionales sobre los que se edifica la gestión. Por ello, se hace indispensable proyectar una estructura que se adecúe a la realidad y necesidades de la sociedad, contemplando los desafíos institucionales a enfrentar y pensándose de manera prospectiva en cuanto a la necesidad de capacidades humanas para una mejora de la educación. A su vez, es necesario contar con un instrumento efectivo de valoración del capital humano existente en la ANEP como forma de generar oportunidades y fortalecer capacidades donde sea necesario.

El contar con una carrera funcional operativa es fundamental para el mantenimiento de una estructura de cargos coherente y funcional. Por tanto, se articularán acciones para desarrollar: a) una estructura organizacional y de cargos, b) sistema de evaluaciones y c) carrera funcional.

Objetivos

El principal objetivo de la política es el fortalecimiento de la gestión de la ANEP, mediante la adecuación de sus estructuras y la valoración del capital humano existente.

Los objetivos específicos se construyen a partir de una nueva estructura de cargos, con perfiles definidos y el desarrollo de un nuevo sistema de evaluaciones de los funcionarios de ANEP.

Estrategias de implementación

Para alcanzar los objetivos descriptos, se profundizará en la definición de perfiles de cargos ya iniciada en el Organismo y se modificará el proceso de evaluación actual, concibiéndolo como una herramienta para la mejora de gestión de la Administración.

Se impulsará la asignación de nuevos cometidos a oficinas existentes, se incorporarán nuevas oficinas con el objetivo de fortalecer tanto la gestión administrativa como educativa, incorporando en todos los casos recursos humanos especializados.

En el caso del Consejo de Educación Inicial y Primaria, se plantea una readecuación de la estructura organizacional fortaleciendo las unidades técnicas, profesionales, administrativas y de servicios. Principalmente concentra sus recursos humanos en la prestación directa de la enseñanza y en servicios auxiliares que hacen a las condiciones de educabilidad (comedores, limpieza y mantenimiento de locales, y asistencia a alumnos con necesidades especiales). Más de 20.000 mil docentes y 4.500 auxiliares están radicados en las escuelas, siendo el personal técnico y administrativo de apoyo y soporte de la tarea educativa un porcentaje mínimo.

La creación de la División Tics y su coordinación con la División de Planeamiento Educativo, constituye una innovación necesaria para la implementación de estrategias de modernización en las tecnologías de la información y la comunicación, y su aplicación a los procedimientos administrativos y a la gestión escolar. También es relevante para mantener y actualizar la infraestructura tecnológica y de los sistemas de base, y para la capacitación de los usuarios de los sistemas existentes. Los técnicos y especialistas que se seleccionarán permitirán el desarrollo de nuevos programas que hacen a la administración escolar, el control de asistencias en tiempo real, la provisión de cargos, la accesibilidad a información relevante de infraestructura edilicia, alimentación, alumnado, entre otros.

Por su parte el Consejo de Educación Secundaria, realizará una optimización del personal de las dependencias centrales y regionales. Actualmente la dotación de personal con que cuenta el Consejo de Educación Secundaria resulta insuficiente para atender las demandas requeridas por los centros educativos, por el nivel central y por las Inspecciones Regionales.
La reorganización, adecuación y el incremento de la cantidad de funcionarios necesarios para la optimización de las dependencias centrales y las unidades educativas territoriales es el objetivo principal para este quinquenio.

Para ello, a partir del estado de situación y las necesidades detectadas, se procederá a redistribuir a los funcionarios existentes en una nueva estructura organizacional. Se procederá a transformar los cargos

cuyas funciones no sean necesarias así como a realizar la creación de los cargos requeridos para el correcto funcionamiento de la estructura.

Considerando al marco normativo como parte de la estructura organizativa, se destaca la simplificación, actualización y adecuación del mismo. Principalmente aquellos relacionados con los actos de elección-designación, pases liceales, reguladoras de matrícula estudiantil, perfiles y tareas de docencia indirecta, concursos, movilidad docente, carrera docente, habilitación de liceos privados, reválidas nacionales e internacionales, entre otros.

El CETP-UTU, se plantea continuar con la transformación paulatina del Organigrama Institucional y seguir avanzando en el camino de la reingeniería organizacional en relación a la gestión, transformando paulatinamente el organigrama institucional así como los procesos que ello implica.

La concreción del papel que actualmente se le plantea a la Educación Técnica Tecnológica y Profesional, hace necesario innovar a nivel organizacional y de gestión.

Se han propuesto líneas de trabajo en procura de superar un modelo de gestión basado en una estructura piramidal, que centra el conocimiento y la información dejando la toma de decisiones y el control de los procedimientos en manos de pocos actores. Este modelo técnico-administrativo que ha caracterizado a la institución, ha concebido la realidad como un asunto racionalmente regulable o controlable desde un centro planificador, y debe dar lugar a una nueva perspectiva de trabajo desde la cual la organización se reconoce como un sistema con dificultades de articulación, que funciona con cierta autonomía e identidad propia.

A los desafíos institucionales, se le suman los retos impuestos por la innovación tecnológica, el cambio en las formas de producción y las transformaciones sociales, haciendo frente, además, a los riesgos de exclusión que supondría que una parte importante de la población quedase al margen del desarrollo tecnológico. En este sentido la educación se convierte en una pieza clave de la economía basada en el conocimiento, para posibilitar una participación activa en la sociedad.

El CFE se propone ajustar la estructura organizacional existente, creando dos divisiones nuevas y fortaleciendo departamentos y oficinas. En este marco se propone la creación de la División de Infraestructura, Compras y Servicios Generales y la División de Información y Estadísticas.

En el primer caso permitirá atender la planificación de las obras a realizar y su mantenimiento, al tiempo que se incorporan de manera articulada las tareas vinculadas a los procesos de compra y los servicios generales como automotores, distribución e intendencia.

En el segundo, se propone la creación de una División que atienda la producción, procesamiento y divulgación de información pertinente para la elaboración de políticas educativas y la toma de decisiones en los distintos niveles del Consejo, así como darla a conocimiento público. También se crearán cargos para el funcionamiento el Departamento de Bienestar Estudiantil que permitirá desarrollar acciones que favorezcan la atención integral de los estudiantes y favorecer su continuidad en la carrera.

El mejoramiento de la gestión, también debe tener en cuenta el fortalecimiento de la estructura de gestión de los centros de formación en educación. Para ello se procederá a diferenciar y especializar las tareas

docentes y administrativas, creándose las figuras de Jefe Administrativo y de Asistente Docente a la Dirección en cada centro educativo que permitirán especializar las labores y apoyar la labor de las direcciones.

Lineamientos y objetivos estratégicos a los que contribuye la política

Lineamientos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
LE 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.	OE 1.2; Readecuar la estructura organizacional acorde a los cometidos del ente.
LE 5: Fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico-administrativo y de servicio.	OE 5.2: Consolidar una política de realización de concursos que permita el reconocimiento del desempeño y formación
	OE 5.3: Reestructurar la carrera funcional en ANEP

I.3. **Desarrollar una reingeniería de procesos**

Justificación

La ANEP en su rediseño de procesos administrativos, pretende lograr una sustantiva mejora en la prestación de los servicios, tornándolos más eficaces y eficientes. De esta manera, se procura prestar a los usuarios de ANEP un servicio de calidad, evitando costos innecesarios tanto para la Administración como para los beneficiarios.

Esta política de gestión, implica desarrollar una visión integral del Ente para lograr un cambio profundo y efectivo de los procesos seleccionados para ser abordados. En el próximo período se avanzará en la redefinición de procesos y en la generación de manuales de procedimientos, así como en la consolidación de procesos que han sido abordados durante el quinquenio pasado. Estos procesos seleccionados, constituyen la hoja de ruta de actuación, que provocará el impacto directo en los alumnos y en los recursos humanos y económicos asignados.

Objetivo

- Mejorar la prestación de servicios, a partir de una mejora integral de los procesos, logrando una mayor transparencia en beneficio de los usuarios.

Estrategias de implementación

Para lograr el objetivo planteado, entre otras acciones se señala, la constitución de la Unidad de Mejora Continua, encargada de realizar los diagnósticos correspondientes, abordar la mejora de procesos

transversales, adecuándolos a las necesidades del Ente, a las particularidades de cada Consejo y formulando los manuales de procedimientos correspondientes.

Entre los procesos identificados se destacan los siguientes:

- Selección de personal docente y no docente (reserva de cargos, horarios, entre otros)
- Atención al Público y estudiantes
- Construcción y mantenimiento edilicio de centros educativos
- Trámites administrativos de compras, contratación, distribución y administración de bienes y servicios
- Partidas monetarias destinadas a los centros educativos

El desarrollo de esta política, implica la correspondiente implementación de los nuevos procesos, capacitación del personal y una estrecha relación con las tecnologías de la información y comunicación, así como con las distintas oficinas involucradas.

A su vez, se impulsará la consolidación del dato como fuente sólida y transparente para la integración y mejora de procesos transversales del sistema, a través de la cultura del dato único como base de gestión para los diversos trámites que se realizan a diario. En ese sentido, la conformación de bases de datos únicas a nivel ANEP relativas a alumnos y funcionarios se torna fundamental.

Para la toma de decisiones, se hace absolutamente necesario contar con información en forma rápida y que la misma sea confiable, completa y pertinente.

Para que puedan acelerarse los tiempos y que con ello no se pierda confiabilidad, es necesario en algunos casos un cambio en las herramientas usadas, así como redefinir los procesos involucrados. Eso permitirá un acceso a la información orientado a las necesidades de quien requiere la información en un contexto organizativo más dinámico, más flexible a los cambios, y que permita la automatización de datos y procesos que conlleven a una mejor información de forma más rápida usando los recursos humanos en forma más eficiente.

El desarrollo de esta política, permitirá desarrollar una gestión transparente, contar con información pertinente para la toma de decisiones, partícipe a los diversos actores y basada en la rendición social de cuentas.

Lineamientos y objetivos estratégicos a los que contribuye la política

Lineamientos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
LE 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.	OE 1.1: Fortalecer los procesos de gestión mediante la readecuación de la estructura de los procesos informáticos y mejora de los procedimientos administrativos.
	OE 1.2: Readecuar la estructura organizacional acorde a los cometidos del ente.
	OE 1.3: Profundizar la gestión desconcentrada enfocándose en una creciente regionalización de las estructuras, los procesos y toma de decisiones.

I.4. **Asegurar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos**

Justificación

La ANEP es la institución con mayor presencia en el territorio nacional, involucrando diariamente a más de 700.000 personas que desarrollan sus actividades en centros educativos públicos. Esto implica un desafío permanente en relación a garantizar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos. Para ello, se han desarrollado un conjunto de acciones que permitieron avanzar fuertemente tanto en las condiciones edilicias de los centros, en la alimentación escolar y en la mejora de la gestión dirigida a los centros.

En el último quinquenio, se han destinado más del doble de recursos al mantenimiento edilicio en relación al promedio histórico, desplegándose particularmente una activa política de mantenimiento correctivo, acción que supone la recuperación total del edificio. El Plan de Emergencia Edilicia, iniciado en 2012 y finalizado a fines de 2013 fue el instrumento utilizado para llevar adelante la mejora edilicia, el cual fue ejecutado por ANEP principalmente a través de la Corporación Nacional para el Desarrollo.

También se han desarrollado acciones relativas a la limpieza integral de centros y mantenimiento de áreas verdes, la seguridad de los centros, las condiciones de accesibilidad y la habilitación de centros de acuerdo a la normativa de bomberos. Asimismo, se ha implementado un canal directo de comunicación con los usuarios a través de la línea telefónica 0800-ANEP.

Para que un local se transforme en un espacio educativo, es necesario contar con ciertas condiciones. Un centro es mucho más que su edificio, pero el edificio da señales de qué tipo de hecho educativo sucede allí. En función de esto, el estado edilicio, su conservación, cuidado e higiene influyen en el clima de convivencia, impacta directamente en las condiciones de aprendizaje y en las condiciones de trabajo de los funcionarios, y se refleja en el sentido de pertenencia y de respeto al espacio público de todos.

Por otra parte, se ha desarrollado principalmente desde el CEIP, a través del Programa de Alimentación Escolar, programas alimentarios y de educación y promoción de alimentación saludable que ha contribuido con un adecuado estado nutricional de los escolares.

Por lo expuesto, es necesario continuar avanzando y fortaleciendo esta política de carácter integral para garantizar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos.

Objetivos

- Desarrollar una política de infraestructura que garantice las condiciones de educabilidad en los espacios educativos. Lo anterior comprende tanto la realización de obras nuevas y ampliaciones procurando la eficiencia en la asignación de recursos, como la política de mantenimiento preventivo y correctivo.

- Dotar del equipamiento mobiliario y didáctico acorde a cada nivel educativo y tipo de curso.

- Fortalecer los recursos humanos y materiales necesarios para contribuir al adecuado estado nutricional de los alumnos.

Estrategias de implementación

Para el quinquenio se plantea implementar una nueva estructura organizacional en territorio, con el objetivo de continuar con la mejora en la atención del servicio educativo que permita asegurar las condiciones de educabilidad.

En cuanto a la infraestructura edilicia, se implementará el Plan de Obras Nuevas y Ampliaciones, el Plan de Mantenimiento Edilicio a partir del relevamiento nacional, así como se continuará con la adecuación de la accesibilidad a las personas físicas en los locales de ANEP y la habilitación de bomberos.

El Plan de Obras, ha sido elaborado a partir de las necesidades y propuestas de cada Consejo e implicó entre otros aspectos la definición y elaboración de nuevas tipologías de proyectos arquitectónicos para cada modalidad educativa. Ejemplo de estas nuevas tipologías son las definidas para edificios de Ciclo Básico de Tiempo Completo, Jardín de Infantes de 3, 4 y 5 años y Escuelas Comunes. Se prevé destinar un 74% de los recursos de inversión edilicia en el mencionado Plan y será ejecutado principalmente por la Dirección Sectorial de Infraestructura, PAEPU, PAEMFE y CND. En la confección del Plan, se utilizó una georreferenciación para determinar las localizaciones de las obras en función de diversos indicadores.

El Plan de Mantenimiento, formulado a partir del relevamiento edilicio, implica destinar un 24% de los recursos de inversión edilicia, y será desarrollado por las Unidades de Mantenimiento de cada Consejo, la Dirección Sectorial de Infraestructura, CND, MTOP, entre otros.

Para el quinquenio se plantea la realización de obras bajo la modalidad de participación público privada. Se están realizando a través de la CND los estudios necesarios para desarrollar la modalidad y se prevé que la misma sea utilizada principalmente para la construcción de obras nuevas.

En referencia a la alimentación en centros educativos, se promoverá la profundización de la asistencia alimentario-nutricional directa, la vigilancia del estado nutricional, el control de calidad e higiene de los servicios en los comedores y la capacitación sobre control de calidad e higiene de los alimentos, al personal involucrado en el servicio de alimentación, a directores e inspectores.

Se prevé incorporar un número mayor de nutricionistas, lo que permitirá una presencia más frecuente en cada comedor a fin de ajustar el menú a las recomendaciones del Ministerio de Salud Pública para la población uruguaya. Fortalecer los equipos técnicos habilitará un aporte sustantivo en la revisión de las Guías Alimentarias Basadas en Alimentos para la Población Uruguaya (GABA), así como el acompañamiento de diversos estudios orientados a promover la alimentación saludable. En definitiva, se persigue una correcta nutrición y la adquisición de hábitos relacionados con la alimentación, que influyan positivamente en la salud. Estudios e investigaciones demuestran la estrecha relación entre la adecuada alimentación en la etapa inicial y primaria y las posibilidades de aprendizaje de los niños.

Lineamientos y objetivos estratégicos a los que contribuye la política

Lineamientos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
LE 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.	OE 1.1: Fortalecer los procesos de gestión mediante la readecuación de la estructura de los procesos informáticos y mejora de los procedimientos administrativos.
	OE 1.2: Readecuar la estructura organizacional acorde a los cometidos del ente.
	OE 1.3: Profundizar la gestión desconcentrada enfocándose en una creciente regionalización de las estructuras, los procesos y toma de decisiones.
	OE 1.7: Asegurar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos.
LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.	OE 3.2: Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades en todo el trayecto educativo obligatorio.
	OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.

I.5 **Fortalecimiento de la imagen Institucional de la ANEP**

Justificación

La comunicación social y la comunicación interna son factores claves para fortalecer la imagen institucional y consolidar la identidad de la ANEP en todos sus niveles educativos.

Se parte de asumir la responsabilidad de forjar en sociedades segmentadas los valores de integración y respeto, de convocar a familias de distinto origen social a compartir los centros educativos públicos de sus hijos.

Objetivos

- Difundir al público objetivo y a la población en general, un mensaje concreto y alineado con el objetivo guía que es la resignificación en la sociedad de la importancia de la educación pública.

- Avanzar en la frecuencia y calidad de los productos audiovisuales, así como en la presencia de las innovaciones educativas en los medios masivos de comunicación.

- Renovar el vínculo de los ex alumnos de la "Escuela Pública" con su institución de origen, reafirmando su compromiso y los valores construidos.

Estrategias de implementación

Para lograr los objetivos planteados, se desarrollará una amplia campaña de comunicación que promoverá la formación de profesionales de la educación, la jerarquización de la educación pública, difundiendo los principios rectores de calidad, inclusión, integralidad y participación a través de las distintas propuestas y formatos.

Asimismo, se promoverá de forma articulada, la difusión de la rendición de cuentas a la sociedad, los avances de la gestión así como las prácticas educativas de calidad. Es imprescindible el relacionamiento con instituciones públicas y privadas para la coordinación de actividades estableciendo vínculos proclives a realzar la imagen de la Educación Pública.

Lineamientos y objetivos estratégicos a los que contribuye la política.

Lineamientos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
LE 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.	OE 1.5: Implementar una política comunicacional de ANEP hacia la sociedad.
	OE 1.6: Implementar un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional.

II.Coordinación Interinstitucional

II.1 **Coordinar acciones con otros organismos del Estado y otras organizaciones a nivel nacional e internacional**

Justificación

La ANEP promoverá acuerdos, políticas de enlace y relacionamiento interinstitucional con el fin de favorecer la movilidad horizontal de los estudiantes, la cooperación interinstitucional a nivel central y local

en diversas áreas de la gestión y el conocimiento.

Objetivos

Entre los objetivos principales que persigue la política, se destaca la realización de acuerdos de intercambio de docentes y estudiantes, la creación de redes de investigación, fomentar el intercambio de experiencias educativas y la celebración de convenios de colaboración interinstitucional. Igualmente la profundización de acciones interinstitucionales fue reseñada en el desarrollo de las políticas educativas de cada Programa (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Media Básica, Educación Media Superior, Educación Terciaria y Formación Docente)

Estrategias de implementación

Además de los expuestos, se mantendrá una activa participación en el Sistema Nacional de Educación Pública y en el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, promoviendo el intercambio de recursos humanos y un mejor aprovechamiento de los recursos materiales.

Se coordinará y articulará con instituciones del Estado y otras organizaciones, para facilitar la implementación de diversas acciones que la ANEP desarrollará durante el quinquenio, tales como las relativas a las comunicaciones, infraestructura y transporte.

Una tarea de especial importancia será promover el relacionamiento internacional con instituciones universitarias y de nivel educativo análogo con el fin de intercambiar experiencias. También se promoverán los acuerdos a nivel regional, especialmente en el ámbito de MERCOSUR Educativo con el fin del reconocimiento de títulos y otros acuerdos que favorezcan la integración regional, la educación de calidad y un vínculo solidario con los demás países.

Finalmente, se desarrollará una línea para que estudiantes y docentes uruguayos realicen estudios y pasantías en instituciones extranjeras, en una política de intercambio con las mismas.

Lineamientos y objetivos estratégicos a los que contribuye la política

Lineamientos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
LE 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.	OE1.4: Fortalecer los vínculos interinstitucionales con otros organismos del Estado y otras organizaciones.
	OE 1.8: Impulsar una política de relacionamiento internacional

III. Profundización de la Gestión Desconcentrada implementando un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional

III.1 **Procurar una creciente regionalización de las estructuras, procesos y toma de decisiones**

Justificación

La conjunción de la descentralización territorial y la desconcentración de la gestión educativa resultan, de la necesidad de proyectar y atender demandas específicas en las diferentes regiones del país, en un esfuerzo por coordinar capacidades y lograr sinergias que permitan el abordaje de las problemáticas.

Se plantea continuar con el proceso de desconcentración de la gestión pedagógico-administrativa y con ello seguir avanzando en el camino de la reingeniería organizacional en relación a la gestión, transformando paulatinamente el organigrama institucional así como los procesos que ello implica.

Se propiciará que los distintos actores del territorio hagan suyas la toma de decisiones, asumiendo la responsabilidad que esto supone y generando a su vez, propuestas consensuadas con todos los actores y ajustadas a las realidades de cada territorio.

Objetivos

- Fomentar la toma de decisiones descentralizadas ajustadas a las realidades de cada territorio.
- Profundizar las líneas de investigación y evaluación educativas que permitan desarrollar políticas de mejoramiento curricular en consonancia con las necesidades locales de desarrollo.

Estrategias de implementación

Para concretar los objetivos planteados, se abordarán los procesos administrativos que se dan dentro de los centros educativos, descentralizando la toma de decisiones requeridas por la gestión institucional.

Esta forma de gestión, posibilitará la implementación de las líneas educativas generales en las distintas situaciones y necesidades particulares, a través de procesos rápidos, eficientes y contextualizados. A tales efectos, se prevé la articulación con los procesos de regionalización del conjunto de la ANEP y del Sistema Nacional de Educación Pública.

Se promoverá a su vez, una rendición social de cuentas y la difusión de acciones que se realicen, publicándose anualmente memorias a nivel nacional, regional y local.

En este marco, se profundizará el proceso de regionalización de estructuras organizativas, como es el caso de la instalación de Campus Regionales de Educación Tecnológica (en adelante CRET). Estos se definen como el conjunto de Centros Educativos pertenecientes a una región conformando un sistema destinado a atender la educación técnico profesional y tecnológica, desarrollando investigación tecnológica, y aportando a la comunidad local a través de actividades de extensión en pos de lograr una mayor integración social.

En el mismo sentido se fortalecerán, los equipos de inspección, oficinas regionales de cada Consejo, las Unidades de Planificación, Evaluación e Investigación (UPIE), instaladas desde el pasado quinquenio,

desarrollando un nuevo modelo de trabajo que fortalece la planificación y evaluación educativa, la Unidad Coordinadora de Atención al Estudiante, promoviendo la participación protagónica de los estudiantes y las Unidades Regionales de Formación Permanente (UREP´s) orientadas a generar espacios para pensar el trabajo del docente en su contexto desde una perspectiva multirreferencial.

Lineamientos y objetivos estratégicos a los que contribuye la política

Lineamientos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
LE 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP.	OE 1.3: Profundizar la gestión desconcentrada enfocándose en una creciente regionalización de las estructuras, los procesos y toma de decisiones.
LE 3: Mejorara los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.	OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes.
	OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas atendiendo la diversidad de su población estudiantil.
	OE 3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativa.

IV. Fortalecimiento del Desarrollo Profesional de la Carrera técnico administrativo y de servicio

IV.1. **Incrementar instancias de formación en servicio a los funcionarios de gestión del ente y consolidar una política de realización de concursos que permita el reconocimiento del desempeño y formación**

Justificación

Como se ha expresado previamente, se continuará el proceso iniciado en el anterior quinquenio, relativo a rediseñar la estructura institucional, orientándola a los objetivos planteados y a la actualización de los perfiles de cargos, ajustándolos a las funciones que se realizan para poder determinar programas de inducción y capacitación.

Para ello es necesario, el desarrollo de dos líneas de acción complementarias. Por un lado una política estable de concursos que permitan el proseguimiento de la carrera funcional y por otro una política de formación permanente destinada a todo el personal.

Objetivos

- Procurar avanzar en cubrir los cargos de la nueva estructura a ser implementada y reestructurar la carrera no docente.
- Promover la participación, la transparencia y la capacitación continua entre los funcionarios del Ente.

Como objetivos específicos se plantea desarrollar una política de formación permanente y de realización de concursos.

Estrategias de implementación

Se fomentará el desarrollo profesional del talento humano de la ANEP, a través de la actualización en forma permanente en las competencias institucionales, formando efectivamente al personal en la comprensión de su rol y responsabilidades. También se realizarán capacitaciones orientadas a la operación de sistemas, conocimiento de procesos y procedimientos específicos, así como a la comunicación organizacional.

Contar con un proceso continuo de formación es la clave para que las personas que forman parte de la organización, respondan de manera adecuada ante los cambios, y permite que desarrollen las competencias necesarias para el desempeño del trabajo.

La política de concursos se organiza en tres líneas: de ingreso para cubrir los cargos que colaboren a lograr los objetivos establecidos, de ascensos y presupuestación a efectos de garantizar la carrera de los funcionarios de gestión, y de efectividad docente para asegurar su estabilidad laboral y por ende su adhesión a la institución.

Lineamientos y objetivos estratégicos a los que contribuye la política.

Lineamientos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
LE 5: Fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico-administrativo y de servicio	OE 5.1: Incrementar instancias de formación en servicio a los funcionarios del ente
	OE 5.2: Consolidar una política de realización de concursos, que permita el reconocimiento del desempeño y formación.
	OE 5.3: Reestructurar la carrera funcional de ANEP

IV. 2. **Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los funcionarios**

Justificación

La Organización Panamericana para la Salud (OPS) considera al lugar de trabajo como “un entorno prioritario para la promoción de la salud en el siglo XXI”. En la 60ª Asamblea Mundial de la Salud, la OMS definió el “Plan de Acción Mundial sobre la Salud de los Trabajadores 2008-2017”, el mismo se basa en principios básicos, como que “todos los trabajadores deben poder disfrutar del más alto nivel posible de salud física y mental, y de condiciones de trabajo favorables. El lugar de trabajo no debe perjudicar la salud ni el bienestar, y debe servir como marco para actividades de promoción de salud. Se debe proteger y promover la salud en el ámbito laboral” [88].

[88]OMS. Salud de los trabajadores. Plan de Acción Mundial.

La OMS evidencia las ventajas de la promoción de salud en los lugares de trabajo, para la organización y los trabajadores. Para la Organización, mejora la imagen del equipo, reduce el ausentismo, incrementa la productividad, reduce costos en cuidados de salud y reduce la probabilidad de problemas jurídicos.

Para los trabajadores, genera un ambiente de trabajo seguro y saludable, fortalece la autoestima, reduce el estrés, mejora la motivación, incrementa la satisfacción en el trabajo, mejora las habilidades para la protección de salud, mejora la salud y mejora la sensación de bienestar.

Para alcanzar sus objetivos estratégicos, las organizaciones necesitan contar con personal motivado y sano en un sentido integral, que experimente bienestar en los planos físico, mental, social, ocupacional, emocional y espiritual.

El concepto de promoción de salud en los lugares de trabajo se ha transformado a lo largo de los años, pasando de centrarse en la persona y su modo de vida, a un modelo multicausal donde se deben involucrar todos los agentes de la organización, y abarca aspectos individuales, organizacionales, familiares y comunitarios.

Es necesario estudiar las particularidades de los Factores Psicosociales presentes en la organización y sus puestos de trabajo, a efectos de proponer medidas correctivas de aquellos que afecten negativamente el bienestar y la salud de los funcionarios. Se entiende por Factores Psicosociales, las condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, el contenido del trabajo y la realización de la tarea y que tienen capacidad para afectar tanto a la salud del trabajador como al desarrollo del trabajo, positiva o negativamente.

Se reconoce pues, la incidencia de dichos factores, tanto en relación con las causas y la prevención de las enfermedades, como respecto a la promoción de la salud.

Objetivos

- Promover el bienestar ocupacional en consonancia con la normativa vigente de salud laboral.
- Desarrollar una cultura de trabajo saludable, organizando pausas activas preventivas de patologías de columna.
- Formar para la promoción del bienestar en el ámbito laboral, colaborando de este modo a profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los funcionarios.

Estrategias de implementación

Se propone avanzar en la implementación del servicio de Prevención y Salud en el Trabajo, en consonancia con el decreto del Poder Ejecutivo 127/14 transformando la actual División Servicios Médicos en un Servicio de Prevención y Salud.

Según la información extraída de la base de datos de certificaciones médicas en la ANEP En el segundo semestre de 2014, la primera causa de certificación médica en la ANEP, fueron las patologías Osteo-mio articulares (dolores de columna, músculos y articulaciones) con el 13% del total de las certificaciones y la segunda causa es Psíquica con el 12% del total. No obstante si se considera la cantidad de días certificados, la causal Psíquica ocupa el primer lugar, representando el 25% del total de días certificados.

El análisis de los datos presentados, amerita la creación de un Proyecto de Salud Ocupacional, que apunte a la promoción del bienestar laboral y la prevención de las patologías con mayor nivel de certificaciones.

Entre las acciones a realizar se destacan, la difusión y sensibilización a nivel de toda la ANEP respecto a la importancia de la promoción de salud, la capacitación y preparación de los funcionarios para el cambio de estructura y paradigma, la incorporación de personal idóneo, la realización de convenios con otras instituciones públicas, y realizar la articulación con todos los actores involucrados para acordar acciones en el marco de las políticas de salud laboral.

Lineamientos y objetivos estratégicos a los que contribuye la política

Lineamientos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
LE 4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente	OE 4.5: Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los docentes.
LE 5: Fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico – administrativa y de servicio.	O.E. 5.1. Incrementar instancias de formación en servicio a los funcionarios del ente.
	OE 5.4: Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los funcionarios de gestión.

CAPÍTULO 7

ANEXOS

Administración Nacional de Educación Pública

N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
1	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	1	13	Cobertura departamental de la Dir. DDHH	Cantidad de referentes departamentales.	n/c	10	15	23	23	23
2	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	2	21	Centros sensibilizados en Derechos Humanos	Porcentaje de centros sensibilizados en Derechos Humanos, Género y Educación Sexual	n/c	25%	50%	75%	100%	100%
3	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	2	21	Formación en DDHH en centros educativos de la ANEP (Género, Violencia y EDH)	Cantidad de módulos de formación en DDHH implementados en centros educativos de la ANEP (Género, Violencia y EDH)	n/c	9	12	15	15	15
4	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	4	41	Diagnósticos de la ANEP sobre las relaciones de género en el sistema educativo	Porcentaje Global de diagnósticos ANEP sobre las relaciones de género en el sistema educativo en cuatro etapas	n/c	25%	50%	75%	100%	100%
5	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	3	31	Aplicación de dispositivo para atender situaciones de vulnerabilidad	Cantidad de centros educativos que aplican el dispositivo.	n/c	-	50	100	200	200

N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
6	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	3	3,2	Acuerdos bilaterales operativos para ampliación del tiempo escolar.	Número de territorios con acuerdos bilaterales operativos (ANEP - actores locales) para ampliación del tiempo escolar.	n/c	25	50	75	100	100
7	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	2	2,2	Acuerdo o protocolo de entendimiento de las Estrategias de la Integración de Territorio Socio Educativo firmado por la comunidad	Número de territorios con acuerdos o protocolos de entendimiento de las Estrategias de Integración de Territorio Socio Educativo firmado por la comunidad	n/c	25	50	75	100	100
8	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	3	38	Porcentaje de egresados en Primaria en un año, inscriptos en EMB al año siguiente.	Cantidad de inscriptos en EMB dado que egresaron de Primaria en el año anterior/ total de egresados de primaria en el año anterior	96	97	98	99	100	100
9	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	2	2,2	Experiencias comunitarias	Número de territorios con experiencias comunitarias	n/c	25	50	75	100	100

N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
10	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	4	44	Cursos de formación de formadores en lenguas extranjeras	Cantidad de cursos de formación de formadores en lenguas extranjeras	n/c	100	100	100	100	100
11	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	4	44	Docentes interinos certificados en la enseñanza del ingles	Cantidad de docentes interinos certificados en la enseñanza del ingles	n/c	250	250	250	250	250
12	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	4	41	Disponibilidad de información de cada Consejo desagregada por sexo	Informes por desagregación por sexo/Total de informes disponibles	n/c	100%	100%	100%	100%	100%
13	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	1	11	Sistemas informáticos educativos en desarrollo, implantados y actualizados en los Consejos de la ANEP	Cantidad de sistemas informáticos educativos en desarrollo, implantados y actualizados en los Consejos de la ANEP	n/c	10	8	5	5	6
14	01	001	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	1	11	Sistemas informáticos de gestión en desarrollo, implantados y actualizados en los Consejos de la ANEP	Cantidad de sistemas de gestión actualizados e implantados en los Consejos de la ANEP	n/c	6	5	4	2	2
15	01	002	Educación Inicial	2	21	Porcentaje de niños de 3 años que asisten a educación	Cantidad de niños que asisten sobre la cantidad de niños en la ECH-INE	69,0	70,7	73	78	82	86

N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
16	02	002	Educación Inicial	3	3.2	Niños incorporados a jardines de Jornada Completa	Cantidad de niños incorporados a jardines de Jornada Completa	7.181	480	1.120	1.920	2.880	4.160
17	02	002	Educación Inicial	2	2.1	Niños de 3 años ingresados al sistema	Cantidad de niños de 3 años ingresados al sistema	9.743	800	2.000	3.900	6.000	8.000
18	01	003	Educación Primaria	3	32	Porcentaje de niños en jornada completa	Cantidad de niños de 1° a 6° grado en escuelas TC y TE sobre el total de niños de 1° a 6°	15,4	16	18	19	22	21
19	02	003	Educación Primaria	3	3.2	Niños incorporados a la modalidad de TE (inicial y 1ro a 6to)	Cantidad de niños incorporados a la modalidad de TE (inicial y 1ro a 6to)	5.516	1.250	2.000	3.250	4.250	5.000
20	02	003	Educación Primaria	3	3.2	Niños incorporados a la modalidad de TC (inicial y 1ro a 6to)	Cantidad de niños incorporados a la modalidad de TC (inicial y 1ro a 6to)	42.389	800	5.000	6.500	10.700	14.900
21	02	003	Educación Primaria	3	3.4	Niños con discapacidad con apoyo incluidos en escuelas y jardines. Red Mandela.	Cantidad de niños	220	220	440	660	770	880
22	01	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	2	22	Porcentaje de jóvenes de 15 años que asisten a educación	Cantidad de jóvenes de 15 años que asisten sobre la cantidad de jóvenes de 15 años en la ECH-INE	89,0	91	93	94	95	96

N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
23	01	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	2	22	Porcentaje de jóvenes de 16 años que asisten a educación	Cantidad de jóvenes de 16 años que asisten sobre la cantidad de jóvenes de 16 años en la ECH-INE	80,5	83	86	89	92	94
24	01	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	2	22	Porcentaje de jóvenes de 17 años que asisten a educación	Cantidad de jóvenes de 17 años que asisten sobre la cantidad de jóvenes de 17 años en la ECH-INE	70,7	73	76	83	88	91
25	01	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	2	22	Porcentaje de egreso en tiempo de la EMB	Jóvenes de 16 años que completaron la EMB sobre la cantidad de jóvenes de 16 años (ECH)	58,4	60	63	68	72	75
26	01	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	2	22	Porcentaje de jóvenes de 18 a 20 años egresados de la EMB	Jóvenes de 18 a 20 que completaron la EMB sobre la cantidad de jóvenes de 18 a 20 (ECH)	69,7		72	75	82	85
27	03	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	3	32	Alumnos incorporados a la modalidad de TC	Cantidad de alumnos incorporados a la modalidad de TC	n/c	900	1.800	3.600	4.275	5.400
28	03	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	3	32	Alumnos incorporados a la modalidad de TE	Cantidad de alumnos incorporados a la modalidad de TE	n/c	2.700	5.400	9.000	11.000	11.800
29	03	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	2	22	Estudiantes de 1° de Ciclo Básico que reciben apoyaturas	Cantidad de estudiantes de 1° de Ciclo Básico que reciben apoyaturas	n/c	7.600	15.200	22.800	30.400	30.400

N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
30	04	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	2	22	Matrícula Ciclo Básico Tecnológico	Cantidad de alumnos matriculados en CBT	18733	767	1.000	300	650	650
31	04	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	2	22	Matrícula Formación Profesional Básica PLAN 2007	Cantidad de alumnos matriculados en FPB 2007	11.500	500	500	500	500	500
32	04	004	Educación Media Básica General – Tecnológica	3	32	Alumnos incorporados a la modalidad de TE	Cantidad de alumnos incorporados a la modalidad de TE	n/c	525	775	1.350	1.425	1.425
33	01	005	Educación Media Superior-Tecnológica	2	23	Porcentaje egreso en tiempo de la EMS	Jóvenes de 19 años que completaron la EMS sobre la cantidad de jóvenes de 19 años (ECH)	31,7	33	35	38	42	45
34	01	005	Educación Media Superior-Tecnológica	2	23	Porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años egresados de la EMS	Jóvenes de 21 a 23 años que completaron la EMS sobre la cantidad de jóvenes de 21 a 23 años (ECH)	39,5	47,0	52	58,0	68	75,0
35	03	005	Educación Media Supeior - Tecnológica	2	31	Estudiantes de 1° de bachillerato que reciben apoyaturas	Cantidad de estudiantes de 1° de bachillerato que reciben apoyaturas	n/c	4.000	8.000	11.000	12.500	13.500
36	04	005	Educación Media Superior – Tecnológica	2	23	Estudiantes matriculados en Educación Media Superior	Cantidad de estudiantes matriculados en EMS	43.478	46.200	48.900	51.600	54.300	57.000
37	04	006	Educación Terciara	2	24	Estudiantes matriculados en Educación Superior Terciaria	Cantidad de Estudiantes matriculados en EST	10.555	445	945	1.945	2.445	2.945

N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
38	05	007	Formación en Educación	4	41	Grado de avance en la elaboración y aplicación de los nuevos diseños curriculares en cada carrera de grado	Grado de avance en la elaboración y aplicación de los nuevos diseños curriculares en cada carrera de grado		Diseño	Imple.	Aplicación		
39	05	007	Formación en Educación	4	41	Creación de una estructura de grados académicos de nivel terciario, en el ámbito de Formación en Educación	Grado de Avance en la creación de la nueva estructura (Estatuto, creación de comisiones, etc.)		Diseño	Imple.	Aplicación		
40	05	007	Formación en Educación	4	41	Número de carreras aprobadas y aplicadas	Número de carreras aprobadas y aplicadas		2	2	-	1	-
41	05	007	Formación en Educación	4	41	Porcentaje de becas de ayuda económica renovados	Número de becas renovadas / Número de becas otorgadas a los mismos estudiantes el año anterior.	77,90%	80%	80%	80%	80%	80%
42	05	007	Formación en Educación	4	42	Incremento del número de egresados en las carreras que se imparte en el ámbito de Formación en Educación.	Número de estudiantes titulados	1.400	1.470	1.543	1.690	1.800	1.800
43	05	007	Formación en Educación	4	43	Número de docentes que cursan posgrados en el año.	Número de docentes que cursan posgrados (especializaciones maestrías, doctorados) en el año.		150	180	210	250	250

N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
44	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos nuevos diseñados	Cantidad de edificios educativos nuevos diseñados		14	57	63	20	20
45	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos a ampliarse diseñados	Cantidad de edificios educativos a ampliarse diseñados		73	42	11	6	15
46	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos de rehabilitación diseñados	Cantidad de edificios educativos de rehabilitados diseñados		3	8	8	7	7
47	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos a sustituir diseñados	Cantidad de edificios educativos a sustituir diseñados		-	6	15	26	-
48	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos con obras nuevas en ejecución	Cantidad de edificios educativos con obras nuevas en ejecución		14	14	57	63	20
49	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos con obras de ampliación en ejecución	Cantidad de edificios educativos con obras de ampliación en ejecución		47	73	42	11	6
50	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos con rehabilitación en ejecución	Cantidad de edificios educativos con rehabilitación en ejecución		8	3	8	8	7
51	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos a sustituir en ejecución	Cantidad de edificios educativos a sustituir en ejecución		1	-	6	15	26

N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
52	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos nuevos construidos	Cantidad de edificios educativos nuevos construidos			14	14	57	63
53	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos con ampliaciones realizadas	Cantidad de edificios educativos con ampliaciones construidas			47	73	42	11
54	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos con obras de rehabilitación realizadas	Cantidad de edificios educativos con obras de rehabilitación construidas			8	3	8	8
55	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos sustituidos realizados	Cantidad de edificios educativos sustituidos construidos		-	1	-	6	15
56	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Metros cuadrados edificados	Cantidad de metros cuadrados edificados		26.285	23.951	78.548	75.758	50.785
57	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Metros cuadrados de espacios exteriores y de recreación construidos	Cantidad de metros cuadrados de espacios exteriores y de recreación construidos		6.600	6.200	25.942	28.798	11.458
58	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Número de aulas educativas nuevas	Número de aulas educativas nuevas		192	235	450	425	148
59	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Número de otros espacios educativos nuevos	Número de otros espacios educativos nuevos		24	23	83	51	50

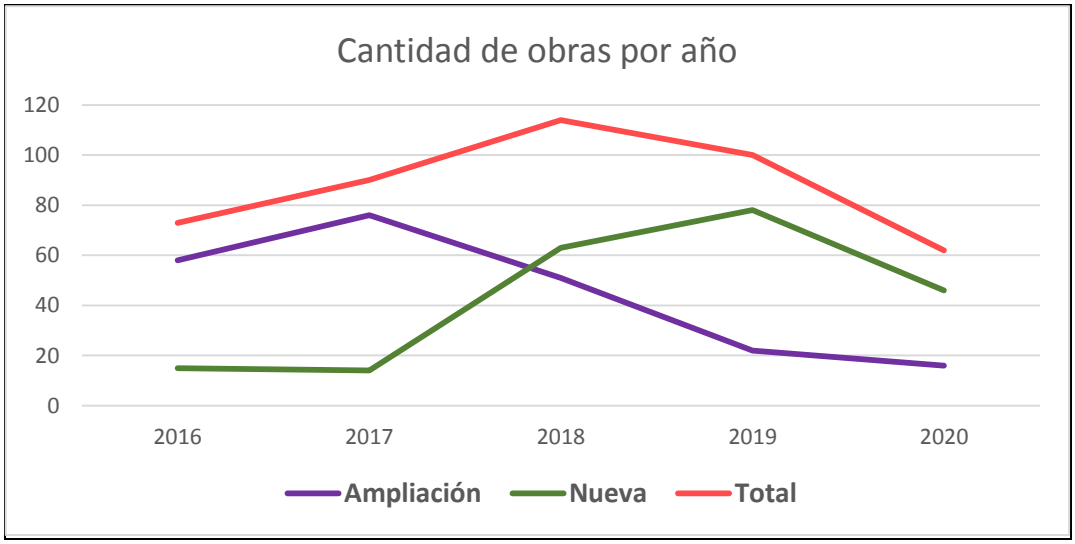
N°	UE	Progr.	Denominación Programa	LE	OE	Indicador	Forma de cálculo	Último valor	Metas				
									2016	2017	2018	2019	2020
60	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos con mantenimiento menor realizado (mantenimiento preventivo)	Cantidad de edificios educativos con mantenimiento menor realizado		750	850	850	900	900
61	01	008	Inversiones Edilicias y Equipamiento	1	17	Edificios educativos con mantenimiento mayor realizado (mantenimiento correctivo).	Cantidad de edificios educativos con mantenimiento correctivo realizado		30	30	40	45	45

PLAN DE OBRAS QUINQUENAL DE LA ANEP

1. Obra nueva y ampliación

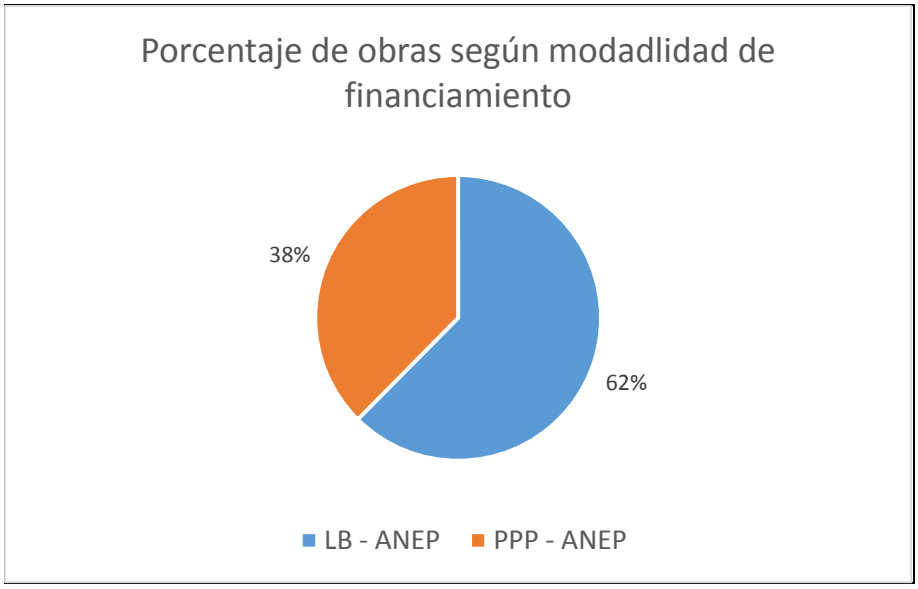
Cantidad de obras por año

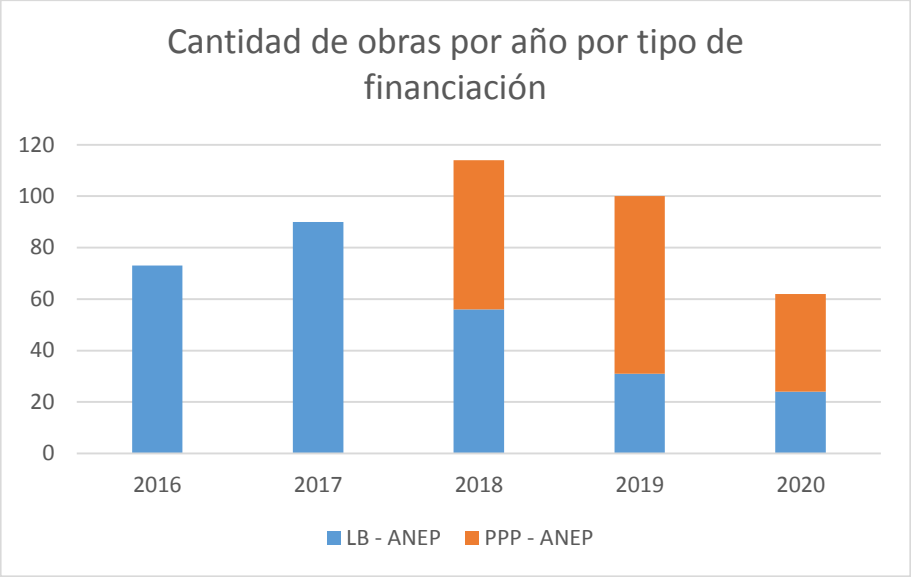
Tipo de obra	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Ampliación	58	76	51	22	16	223
Nueva	15	14	63	78	46	216
Total	**73**	**90**	**114**	**100**	**62**	**439**



Cantidad de obras por año según forma de financiación

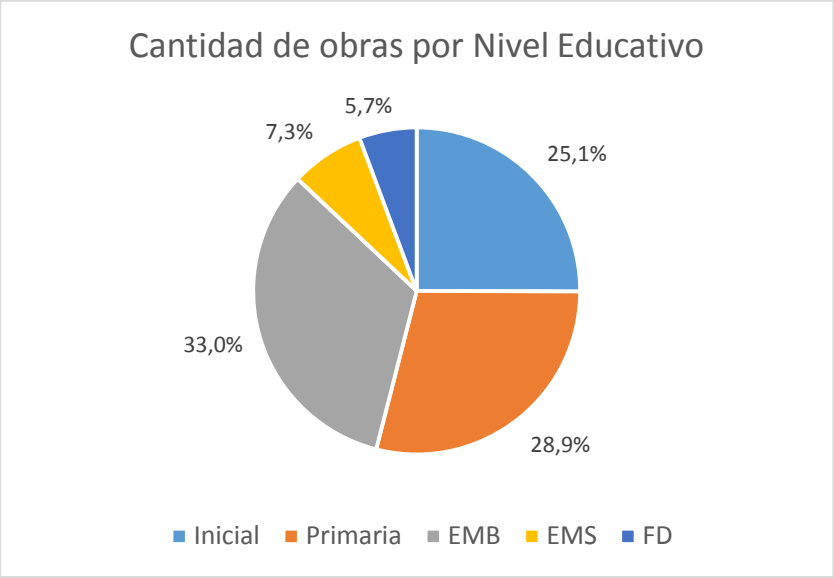
Financiamiento	2016	2017	2018	2019	2020	Total
LB - ANEP	73	90	56	31	24	274
PPP - ANEP			58	69	38	165
Total	**73**	**90**	**114**	**100**	**62**	**439**




Cantidad de obras por año por tipo de financiación
120
100
80
60
40
20
0
2016
2017
2018
2019
2020
LB - ANEP
PPP - ANEP

Obras por nivel educativo

Nivel	Obras	Porcen.
Inicial	110	25,1%
Primaria	127	28,9%
EMB	145	33,0%
EMS	32	7,3%
FD	25	5,7%
Total	**439**	**100%**
Nota: En EMB se consideraron 51 centros compartidos con EMS.		



.

Departamento	2016	2017	2018	2019	2020	Total general
Artigas	**4**	**2**	**5**	**5**	**2**	**18**
Ampliación	3	2	1			6
Ampliación - Rehabilitación	1					1
Nueva			2	4	1	7
Sustitución			2	1	1	4
Canelones	**16**	**16**	**15**	**18**	**10**	**75**
Ampliación	9	13	3	1	1	27
Ampliación - Rehabilitación	1		2	1	1	5
Nueva	5	3	9	12	5	34
Remodelación					2	2
Sustitución	1		1	4	1	7
Cerro Largo	**3**	**1**	**4**	**7**	**3**	**18**
Ampliación	2			1		3
Ampliación - Rehabilitación				1	1	2
Nueva	1	1	4	3	1	10
Sustitución				2	1	3
Colonia	**3**	**4**	**7**	**5**	**2**	**21**
Ampliación	3	3	4	1		11
Ampliación - Rehabilitación			1	1		2
Nueva		1	2	1	1	5
Remodelación				2		2
Sustitución					1	1
Durazno	**2**	**1**	**1**	**3**	**1**	**8**
Ampliación	2	1	1			4
Nueva				1		1
Sustitución				2	1	3
Flores		**1**	**2**		**1**	**4**

Departamento	2016	2017	2018	2019	2020	Total general
Ampliación			2			2
Ampliación - Rehabilitación		1				1
Nueva					1	1
Florida	**3**	**2**	**8**	**1**	**2**	**16**
Ampliación	2	2	8		1	13
Ampliación - Rehabilitación	1				1	2
Nueva				1		1
Lavalleja	**4**	**6**	**3**	**2**	**2**	**17**
Ampliación	4	6			1	11
Ampliación - Rehabilitación					1	1
Nueva			3	2		5
Maldonado	**1**	**5**	**6**	**6**	**2**	**20**
Ampliación		5	1	1		7
Ampliación - Rehabilitación				1	1	2
Nueva	1		5	4	1	11
Montevideo	**11**	**20**	**25**	**22**	**11**	**89**
Ampliación	3	15	8	1		27
Ampliación - Rehabilitación	2	1	1	1		5
Nueva	3	4	14	16	3	40
Remodelación	3					3
Sustitución			2	4	8	14
Paysandú	**2**	**3**	**8**	**3**	**3**	**19**
Ampliación	2		2	1		5
Ampliación - Rehabilitación			2			2
Nueva		3	4	1	1	9
Sustitución				1	2	3
Río Negro	**2**	**3**	**2**	**3**	**1**	**11**

Departamento	2016	2017	2018	2019	2020	Total general
Ampliación	1	2	1			4
Ampliación - Rehabilitación	1					1
Nueva		1	1	3		5
Sustitución					1	1
Rivera	**4**	**5**	**6**	**5**	**4**	**24**
Ampliación	4	4	3	3	1	15
Ampliación - Rehabilitación		1			1	2
Nueva			3	2	1	6
Sustitución					1	1
Rocha	**5**	**3**	**3**	**3**	**2**	**16**
Ampliación	4	3	1			8
Ampliación - Rehabilitación	1			2		3
Nueva			2	1	1	4
Sustitución					1	1
Salto	**1**	**3**	**8**	**6**	**6**	**24**
Ampliación	1	2	1		2	6
Ampliación - Rehabilitación			1		1	2
Nueva		1	5	6		12
Remodelación			1			1
Sustitución					3	3
San José	**2**	**7**	**4**	**3**	**2**	**18**
Ampliación		7	2	1		10
Nueva	2		2	2	2	8
Soriano	**2**	**2**	**2**	**2**	**1**	**9**
Ampliación	1	2	2			5
Nueva	1			1		2
Remodelación				1		1

Departamento	2016	2017	2018	2019	2020	Total general
Sustitución					1	1
Tacuarembó	**5**	**4**	**2**	**3**	**3**	**17**
Ampliación	3	4	1	1		9
Ampliación - Rehabilitación	1					1
Nueva	1			2	1	4
Sustitución			1		2	3
Treinta y Tres	**3**	**2**	**3**	**3**	**4**	**15**
Ampliación	3	2	1			6
Ampliación - Rehabilitación			1	1		2
Nueva			1	1	1	3
Remodelación					1	1
Sustitución				1	2	3
Total general	**73**	**90**	**114**	**100**	**62**	**439**

Se considera obra Nueva, a edificios que se construyen a partir de cero. Estos serán construidos en terrenos aptos, o en aquellos que deban ser demolidos para ejecutar dicha obra.

Se considera Ampliación, a aquellos edificios que teniendo una planta fija construida y de uso real, se proyecta el crecimiento parcial del local. En este caso solamente se realiza la ampliación en el sector nuevo.

Además existe Ampliación-Rehabilitación que consiste en ampliación de edificios existentes, interviniendo en su totalidad, no solamente en los espacios ampliados sino también en el edificio existente.

Por último Sustitución, se considera aquella intervención que se elimina para uso real educativo del edificio existente, sustituyéndose por un edificio nuevo o el reciclado de otro existente.

2. Mantenimiento Edilicio

Del estudio de la problemática de Mantenimiento Edilicio en los Centros Educativos del Consejo de Educación Primaria - CEIP, el Consejo de Educación Técnico Profesional - UTU, del Consejo de Enseñanza Secundaria -

CES e Instituto de Formación Docente – CFE, se desprende la necesidad de dar una respuesta eficiente a la misma.

Normalmente ocurren deterioros urgentes de cierta entidad, que incluso, llevan a la interrupción de los cursos, debiéndose proporcionar una rápida respuesta.

Cuando hablamos de **Mantenimiento Mínimo,** se refieren a trabajos que incluyen cambios de luminarias, arreglos de griferías y cisternas, limpieza de graseras, limpieza de azoteas y desagües, reposición de vidrios, arreglos de cerraduras, entre otras.

Cuando hablamos de **Urgencias,** se define para aquellos casos que incluyen obstrucciones de la cañería primaria, rotura de la cañería de abastecimiento de agua potable, interrupción de la energía eléctrica (por ejemplo debido a deficiencias en algún tablero), rotura de elementos de seguridad por robo, etc. Se debe destacar que dentro de este punto se incluyen Emergencias Climáticas (voladuras de techos, caídas de árboles, etc.) .

De acuerdo a las definiciones señaladas se podrá definir como:

1) **Mantenimiento Preventivo**: Aquel mantenimiento que no afecta el funcionamiento real del edificio y se resuelve con pequeñas intervenciones. Estos trabajos son ejecutados rápidamente por el Técnico, resolviéndose (por lo general) con un monto menor al de la Compra Directa.

2) **Mantenimiento Correctivo**: Definido como aquel mantenimiento que afecta el funcionamiento real del edificio y por esto necesita mayor inversión y estudio Técnico especifico. Estos trabajos necesitan de una elaboración más compleja con Técnicos según el área, por lo que llevan otros tiempos y procesos básicamente con llamados a Licitación (tanto Abreviadas como Públicas).

En el año 2014, se comenzó a realizar el Mantenimiento Sanitario Preventivo en todos los locales de Montevideo de CEIP y CETP, atendiéndose en esta modalidad 478 locales por un monto de $ 15.574.408, además se está implementando el Mantenimiento Eléctrico para la ciudad de Montevideo como plan piloto.

Por último cabe señalar que se pretende incorporar pasantías laborales como apoyo de los Arquitectos Residentes (Arquitectos representantes de ANEP en cada departamento), con la finalidad de:

- ✓ Actualización del Programa de Relevamientos Edilicios.
- ✓ Visitas a locales para realizar un mantenimiento mínimo que incluye instalación eléctrica (llaves, tableros, etc.) e instalación sanitaria (limpieza de azoteas, desobstrucción, canillas, etc.).

LISTADO DE OBRAS

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
1	CEIP	Escuela N°5	UC	Ampliación	Artigas
2	CEIP	Escuela N°89	UC	Sustitución	Canelones
3	CEIP	Las Piedras	UC	Nueva	Canelones
4	CEIP	Toledo	JI	Nueva	Canelones
5	CEIP	Escuela N° 258	UC	Ampliación	Canelones
6	CEIP	Neptunia	JI	Nueva	Canelones
7	CEIP	Escuela N° 7	UC	Ampliación	Cerro Largo
8	CEIP	Escuela N° 7	UC	Ampliación	Colonia
9	CEIP	Escuela N°100	UC	Nueva	Lavalleja
10	CEIP	Maldonado	UC	Nueva	Maldonado

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
11	CEIP	Montevideo	UC	Nueva	Montevideo
12	CEIP	Montevideo	JI	Nueva	Montevideo
13	CEIP	Montevideo	UC	Nueva	Montevideo
14	CEIP	Escuela N° 368	JI	Sustitución	Montevideo
15	CEIP	Escuela N° 70	RC	Nueva	Paysandú
16	CEIP	Escuela N° 80	JI	Nueva	Río Negro
17	CEIP	Escuela N° 3/131	ESP	Ampliación	Rivera
18	CEIP	Escuela N° 101	JI	Ampliación	Rocha
19	CEIP	Salto	UC	Nueva	Salto
20	CEIP	Jardín N° 113	JI	Nueva	San José
21	CEIP	Escuela N° 106	UC	Nueva	San José

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
22	CEIP	Escuela N° 73	UC	Ampliación	Tacuarembó
23	CEIP	Escuela N° 88	JI	Sustitución	Treinta y Tres
24	CEIP	Escuela N° 93	UC	Sustitución	Artigas
25	CEIP	Canelones	UC	Nueva	Canelones
26	CEIP	Escuela N°222	JI	Ampliación	Canelones
27	CEIP	Escuela N° 145	JI	Nueva	Cerro Largo
28	CEIP	Cerro Largo	UC	Nueva	Cerro Largo
29	CEIP	Colonia	RC	Ampliación	Colonia
30	CEIP	Jardín N°124	JI	Ampliación	Florida
31	CEIP	Escuela N° 113	JI	Ampliación	Lavalleja
32	CEIP	Escuela N° 80	ESP	Ampliación	Maldonado

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
33	CEIP	Montevideo	UC	Nueva	Montevideo
34	CEIP	Escuela N° 256	JI	Nueva	Montevideo
35	CEIP	Escuela N° 66	UC	Ampliación	Río Negro
36	CEIP	Escuela N° 23	RC	Ampliación	Rivera
37	CEIP	Escuela N° 32	UC	Ampliación	Rocha
38	CEIP	Salto	JI	Nueva	Salto
39	CEIP	San José	UC	Nueva	San José
40	CEIP	Escuela N° 58	UC	Ampliación	Soriano
41	CEIP	Escuela N° 50/146	UC	Ampliación	Tacuarembó
42	CEIP	Escuela N° 86	JI	Ampliación	Treinta y Tres
43	CEIP	Jardín N° 272	JI	Nueva	Canelones

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
44	CEIP	Escuela N° 159	UC	Ampliación	Canelones
45	CEIP	Escuela N° 130	ESP	Nueva	Cerro Largo
46	CEIP	Escuela N° 40	UC	Ampliación	Colonia
47	CEIP	Jardín N° 104	JI	Ampliación	Florida
48	CEIP	Escuela N° 104	UC	Ampliación	Lavalleja
49	CEIP	Escuela N° 5	UC	Ampliación	Maldonado
50	CEIP	Escuela N° 45/171	UC	Ampliación	Montevideo
51	CEIP	Escuela N° 64/308	UC	Ampliación	Montevideo
52	CEIP	Escuela N° 64	RC	Ampliación	Paysandú
53	CEIP	Escuela N° 79	RC	Ampliación	Rivera
54	CEIP	Escuela N° 88	UC	Ampliación	Rocha

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
55	CEIP	Salto	JI	Nueva	Salto
56	CEIP	Escuela N° 55	UC	Ampliación	San José
57	CEIP	Escuela N° 111	UC	Ampliación	Soriano
58	CEIP	Escuela N° 39	RC	Ampliación	Treinta y Tres
59	CEIP	Escuela N° 39	UC	Ampliación	Artigas
60	CEIP	Escuela N° 255	ESP	Nueva	Canelones
61	CEIP	Escuela N° 170/254	UC	Ampliación	Canelones
62	CEIP	Escuela N° 154	UC	Ampliación	Canelones
63	CEIP	Escuela N° 144	UC	Sustitución	Cerro Largo
64	CEIP	Escuela N° 9	UC	Ampliación	Lavalleja
65	CEIP	Escuela N° 82	UC	Ampliación	Maldonado

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
66	CEIP	Escuela N° 168	UC	Ampliación	Montevideo
67	CEIP	Escuela N° 103	JI	Ampliación	Paysandú
68	CEIP	Escuela N° 47	RC	Ampliación	Río Negro
69	CEIP	Escuela N° 114	UC	Ampliación	Rivera
70	CEIP	Escuela N° 107	RC	Ampliación	Rocha
71	CEIP	Escuela N° 99	UC	Ampliación	Salto
72	CEIP	Escuela N° 46	UC	Ampliación	Soriano
73	CEIP	Jardín N° 202	JI	Nueva	Canelones
74	CEIP	Canelones	JI	Nueva	Canelones
75	CEIP	Escuelas N° 124/228	UC	Ampliación	Canelones
76	CEIP	Jardín N° 289	JI	Ampliación	Canelones

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
77	CEIP	Escuela N° 190	UC	Ampliación	Canelones
78	CEIP	Escuela N° 64	UC	Ampliación	Maldonado
79	CEIP	Escuela N° 11	UC	Ampliación	Montevideo
80	CEIP	Escuela N° 130	UC	Ampliación	Montevideo
81	CEIP	Escuela N° 160/192	UC	Ampliación	Montevideo
82	CEIP	Escuela N° 60	ESP	Ampliación	Río Negro
83	CEIP	Escuela N° 104	JI	Ampliación	Rocha
84	CEIP	Salto	JI	Nueva	Salto
85	CEIP	Escuela N° 102	UC	Ampliación	Soriano
86	CES	Liceo N° 22	CB	Sustitución	Montevideo
87	CES	Liceo N° 24	CB SC	Ampliación	Montevideo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
88	CES	Punta de Rieles	CB TE	Nueva	Montevideo
89	CES	Liceo N° 5	CB TC	Sustitución	Artigas
90	CES	Liceo "Bernabé Rivera"	CB TC	Sustitución	Artigas
91	CES	Liceo de Casarino	CB	Sustitución	Canelones
92	CES	Liceo de Empalme Olmos	CB SC	Sustitución	Canelones
93	CES	Liceo Juanicó	CB SC	Sustitución	Canelones
94	CES	Liceo Nuevo de San Carlos	CB TC	Nueva	Maldonado
95	CES	Liceo N° 4 "Manuel Oribe"	CB	Sustitución	Paysandú
96	CES	Liceo nuevo de Rincón de la Bolsa	CB TC	Nueva	San José
97	CES	Liceo N° 2 Paso Carrasco	CB	Nueva	Canelones
98	CES	Liceo N° 2 (Aduana Seca)	CB	Nueva	Cerro Largo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
99	CES	Liceo Nuevo en Tranqueras	CB TE	Nueva	Rivera
100	CES	Liceo "Amalia Sobera de Delpino"	CB SC	Ampliación	Lavalleja
101	CES	Liceo N° 47	CB	Sustitución	Montevideo
102	CES	Liceo de Paso de la Arena	CB TC	Nueva	Montevideo
103	CES	Liceo N° 3 Las Piedras	CB SC	Ampliación	Canelones
104	CES	Liceo N° 19	CB SC	Remodelación	Montevideo
105	CES	Liceo Lezica-Colón	CB	Nueva	Montevideo
106	CES	Liceo de Conchillas	CB SC	Ampliación	Colonia
107	CES	Liceo Dieciocho de Mayo	CB TC	Nueva	Canelones
108	CES	Liceo N° 4 "Horacio Quiroga"	CB	Ampliación	Salto
109	CES	San Gregorio de Polanco	CB SC	Ampliación	Tacuarembó

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
110	CES	Liceo "Dr. Braulio Lago Miraballes"	CB SC	Sustitución	Treinta y tres
111	CES	Liceo N° 3 Solymar	CB	Nueva	Canelones
112	CES	Liceo N° 5 (Barrio Ruiz)	CB TC	Nueva	Cerro Largo
113	CES	Liceo N° 3 Brigadier General Juan Antonio Lavalleja	CB	Ampliación	Rivera
114	CES	Liceo "Toscas de Caraguata"	CB TC	Ampliación	Tacuarembó
115	CES	Liceo de Piedras Blancas	CB	Nueva	Montevideo
116	CES	Liceo de la Paloma	CB TC	Ampliación	Durazno
117	CES	Liceo N° 21	CB	Sustitución	Montevideo
118	CES	Liceo Barrio Capra	CB TC	Nueva	Montevideo
119	CES	Liceo Colonia Nicolich	CB TC	Nueva	Canelones
120	CES	Liceo N° 3 Colonia	CB	Nueva	Colonia

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
121	CES	Liceo San Antonio	CB SC	Remodelación	Salto
122	CES	Liceo “Dr. Francisco Domingo Ríos”	CB SC	Sustitución	Durazno
123	CES	Liceo Salto N° 8	CB	Nueva	Salto
124	CES	Liceo "José Alonso y Trelles"	CB SC	Ampliación	Canelones
125	CES	Liceo La Paloma	CB SC	Ampliación	Rocha
126	CES	Liceo N° 3	CB	Sustitución	Tacuarembó
127	CES	Liceo Mariscala	CB SC	Ampliación	Lavalleja
128	CES	Liceo de Rincón de Valentín	CB SC	Ampliación	Salto
129	CES	Liceo	CB	Nueva	Montevideo
130	CES	Liceo El Polvorín Cerro	CB TC	Nueva	Montevideo
131	CES	Liceo de Canelón Chico	CB SC	Ampliación	Canelones

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
132	CES	Liceo de Joaquín Suarez	CB SC	Ampliación	Canelones
133	CES	Liceo de Shangrilá	CB	Ampliación	Canelones
134	CES	Liceo N° 3 Toledo	CB TC	Nueva	Canelones
135	CES	Liceo de Tupambaé	CB SC	Sustitución	Cerro Largo
136	CES	Liceo de "El Carmen"	CB SC	Sustitución	Durazno
137	CES	Liceo N° 9	CB TC	Nueva	Rivera
138	CES	Liceo N° 8	CB	Sustitución	Rivera
139	CES	Liceo N° 6	CB SC	Nueva	Tacuarembó
140	CES	Liceo N° 44	CB TC	Sustitución	Montevideo
141	CES	Liceo N° 69	CB TC	Sustitución	Montevideo
142	CES	Liceo N° 2	CB TE	Ampliación	Canelones

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
143	CES	Liceo Nueva Palmira	CB	Sustitución	Colonia
144	CES	Liceo de Tarariras	CB SC	Ampliación	Colonia
145	CES	Liceo de Fray Marcos	CB SC	Ampliación	Florida
146	CES	Liceo de Pan de Azúcar	CB	Nueva	Maldonado
147	CES	Liceo de Velázquez	CB SC	Sustitución	Rocha
148	CES	Liceo Villa del Rosario	CB SC	Ampliación	Lavalleja
149	CES	Liceo “Agustín Urbano Indart Curuchet”	CB SC	Remodelación	Colonia
150	CES	Liceo Colonia Lavalleja	CB SC	Sustitución	Salto
151	CES	Liceo Ciudad de la Costa	CB	Nueva	Canelones
152	CES	Liceo de Villa Constitución	CB SC	Sustitución	Salto
153	CES	Liceo N° 27	CB	Sustitución	Montevideo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
154	CES	Liceo N° 37	CB	Sustitución	Montevideo
155	CES	Liceo de Pueblo Greco	CB SC	Sustitución	Río Negro
156	CES	Liceo N° 3	CB	Nueva	Canelones
157	CES	Liceo "Faustino Harrison"	CB SC	Ampliación	Florida
158	CES	Liceo N° 4	CB	Nueva	Lavalleja
159	CES	Liceo "Lorenzo Geyres"	CB SC	Sustitución	Paysandú
160	CES	Liceo "Barrio Samuel" N° 3	CB TC	Nueva	Rocha
161	CES	Liceo N° 3	CB	Ampliación	Treinta y tres
162	CES	Liceo “Javier de Viana”	CB SC	Sustitución	Artigas
163	CES	Liceo de San Antonio	CB SC	Sustitución	Canelones
164	CES	Liceo Isidoro Noblia	CB SC	Sustitución	Cerro Largo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
165	CES	Liceo "Pueblo de Sequeira"	CB TE	Nueva	Artigas
166	CES	Liceo “Ramón Goday”	CB SC	Ampliación	Florida
167	CES	Liceo de Guichón	CB SC	Ampliación	Paysandú
168	CES	Liceo de Quebracho	CB SC	Ampliación	Paysandú
169	CES	Liceo N° 4	CB TC	Ampliación	Rivera
170	CES	Liceo "Pueblo Gallinal"	CB SC	Sustitución	Paysandú
171	CES	Liceo Florida	CB	Nueva	Florida
172	CES	Liceo de Cerro Colorado	CB SC	Ampliación	Florida
173	CES	Liceo de Piriápolis	CB	Nueva	Maldonado
174	CES	Liceo de Vichadero	CB SC	Ampliación	Rivera
175	CES	Liceo N° 2 "Dr. Antonio M. Grompone"	CB	Ampliación	Salto

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
176	CES	Liceo de Ecilda Paulier "José Larghero"	CB SC	Ampliación	San José
177	CES	Liceo de Achar	CB SC	Sustitución	Tacuarembó
178	CES	Liceo de Curtina	CB TC	Sustitución	Tacuarembó
179	CES	Liceo de Cerro Pelado	CB SC	Ampliación	Rivera
180	CES	Liceo de Fraile Muerto	CB SC	Ampliación	Cerro Largo
181	CES	Liceo N° 1 "Dr. David Bonjour"	CB SC	Ampliación	Colonia
182	CES	Liceo de Blanquillo	CB TE	Sustitución	Durazno
183	CES	Liceo N° 8	CB	Nueva	Paysandú
184	CES	Liceo Porvenir	CB SC	Nueva	Paysandú
185	CES	Liceo de Minas de Corrales	CB SC	Ampliación	Rivera
186	CES	Liceo N° 2 "Prof. Juan Bautista Herrero"	CB	Sustitución	Soriano

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
187	CES	Liceo "Pedro Leonardo Ipuche"	CB SC	Sustitución	Treinta y tres
188	CES	Liceo N° 2	CB	Ampliación	Artigas
189	CES	Liceo "Mtra. Hayde Bellini Brillada"	CB SC	Ampliación	San José
190	CES	Liceo	CB	Nueva	Flores
191	CETP	Técnica Atlántida	Polo Tecnológico	Nueva	Canelones
192	CETP	Técnica Barros Blancos	CB TE	Nueva	Canelones
193	CETP	Superior de Vitivinicultura	Superior	Ampliación	Canelones
194	CETP	Técnica San Ramón	Esc. Técnica	Ampliación	Canelones
195	CETP	Técnica Solymar Norte	Esc. Técnica	Ampliación	Canelones
196	CETP	Agraria Montes	CBTAE	Sustitución	Canelones
197	CETP	Técnica Fraile Muerto	CB TC	Ampliación	Cerro Largo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
198	CETP	Propuesta educativa inclusión rural	CBTAE	Nueva	Cerro Largo
199	CETP	Nueva Helvecia	Esc. Técnica	Ampliación	Colonia
200	CETP	Ombúes de Lavalle	Esc. Técnica	Ampliación	Colonia
201	CETP	Técnica 2 Rosario	CBT	Nueva	Colonia
202	CETP	Escuela Técnica	CBT	Nueva	Colonia
203	CETP	Técnica Varela	CB TE	Ampliación	Lavalleja
204	CETP	Cerro Pelado	CB TC	Ampliación	Lavalleja
205	CETP	Ex Escuela N° 72	CBTAE	Ampliación	Lavalleja
206	CETP	Técnica Palermo	Esc. Técnica	Sustitución	Montevideo
207	CETP	Técnica Belleza	Esc. Técnica	Sustitución	Montevideo
208	CETP	Técnica Malvín Norte	Esc. Técnica	Sustitución	Montevideo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
209	CETP	Comunicación Social	Superior	Sustitución	Montevideo
210	CETP	Teatro Progreso	Teatro	Nueva	Montevideo
211	CETP	Ex Frigorífico ANGLO	Polo Tecnológico	Nueva	Río Negro
212	CETP	Técnica Vichadero	CB TE	Ampliación	Rivera
213	CETP	Agraria Minas de Corrales	CBTAE	Ampliación	Rivera
214	CETP	Técnica Chuy 2	CBT	Nueva	Rocha
215	CETP	Agraria Santa Clara	CBTAE	Ampliación	Treinta y tres
216	CETP	Técnica Progreso	CBT	Nueva	Canelones
217	CETP	Barrio López	CB TE	Nueva	Tacuarembó
218	CFE	IFD de Río Negro	IFD	Nueva	Río Negro
219	CFE	CERP del Norte	CERP	Nueva	Rivera

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
220	CFE	IFD de Artigas	IFD	Ampliación	Artigas
221	CFE	CeRP del Sur	CERP	Ampliación	Canelones
222	CFE	IFD de Canelones	IFD	Ampliación	Canelones
223	CFE	IFD de la Costa	IFD	Remodelación	Canelones
224	CFE	IFD de Rosario	IFD	Remodelación	Colonia
225	CFE	CeRP de Suroeste	CERP	Ampliación	Colonia
226	CFE	IFD de Trinidad	IFD	Ampliación	Flores
227	CFE	IFD de Florida	IFD	Ampliación	Florida
228	CFE	CeRP del Centro	CERP	Ampliación	Florida
229	CFE	IFD de Minas	IFD	Ampliación	Lavalleja

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
230	CFE	CeRP del Este	CERP	Ampliación	Maldonado
231	CFE	IFD de Paysandú	IFD	Ampliación	Paysandú
232	CFE	CeRP del Norte	CERP	Ampliación	Rivera
233	CFE	IFD de Rivera	IFD	Ampliación	Rivera
234	CFE	CeRP del Litoral	CERP	Ampliación	Salto
235	CFE	IFD de Salto	IFD	Ampliación	Salto
236	CFE	IFD de San José	IFD	Ampliación	San José
237	CFE	IFD de Mercedes	IFD	Remodelación	Soriano
238	CFE	IFD de Tacuarembó	IFD	Ampliación	Tacuarembó
239	CFE	Edificio Central	Sede CFE	Ampliación	Montevideo
240	CFE	INET	INET	Ampliación	Montevideo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
241	CES	Liceo N° 5 Las Piedras	CB TC	Ampliación	Canelones
242	CES	Liceo N° 34	SC	Sustitución	Montevideo
243	CES	Liceo N° 15	SC	Sustitución	Montevideo
244	CETP	Escuela Técnica Toledo	CB TE	Nueva	Canelones
245	CETP	Escuela Técnica Costa Urbana	Superior	Remodelación	Canelones
246	CETP	Escuela Técnica Audiovisuales	Superior	Remodelación	Montevideo
247	CETP	Escuela Agraria de Avicultura	CBTAE	Ampliación	Florida
248	CETP	Escuela Técnica Unión	Esc. Técnica	Ampliación	Montevideo
249	CETP	Escuela Agraria Sarandí Grande	CBTAE	Ampliación	Florida
250	CETP	Escuela Agraria San Carlos	CBTAE	Nueva	Maldonado
251	CETP	Politécnico	Polo Tecnológico	Nueva	San José

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
252	CETP	Melchora Cuenca	CBTAE	Nueva	Paysandú
253	CETP	Ruta 8 Km 330	CBTAE	Nueva	Treinta y tres
254	CETP	Escuela Técnica Tres Fronteras	CBT	Nueva	Artigas
255	CETP	Escuela Técnica Salto II	Polo Tecnológico	Nueva	Salto
256	CETP	Escuela Técnica Paysandú II	Polo Tecnológico	Nueva	Paysandú
257	CETP	Escuela Técnica Durazno II	Polo Tecnológico	Ampliación	Durazno
258	CETP	Escuela Técnica Barrio Rivera	CB TE	Nueva	Rivera
259	CETP	Escuela Técnica Casavalle	CB TE	Nueva	Montevideo
260	CES	Liceo N° 2	CB TE	Nueva	Canelones
261	CETP	El Porteño	Polo Tecnológico	Nueva	Maldonado
262	CETP	Politécnico	Polo Tecnológico	Nueva	Montevideo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
263	CETP	Paso de los Carros	CBTAE	Nueva	Paysandú
264	CES	Liceo de Mendoza	CB TE	Ampliación	Florida
265	CES	Liceo N° 1	SC	Ampliación	Flores
266	CEIP	Escuela N° 253	ESP	Nueva	Montevideo
267	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	Canelones
268	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	San José
269	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	Salto
270	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	Cerro Largo
271	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	Montevideo
272	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	Montevideo
273	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	Artigas

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
274	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	Maldonado
275	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	Tacuarembó
276	CEIP	Escuela S/N	ETC	Nueva	Canelones
277	CEIP	77	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Artigas
278	CEIP	6	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Río Negro
279	CEIP	55	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Rocha
280	CEIP	39	ETC	Nueva	Soriano
281	CEIP	122	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Tacuarembó
282	CEIP	154	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Montevideo
283	CEIP	151	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Canelones
284	CEIP	124	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Montevideo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
285	CEIP	44	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Flores
286	CEIP	44-73	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Montevideo
287	CEIP	24	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Rivera
288	CEIP	8	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Florida
289	CEIP	130	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Colonia
290	CEIP	10	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Cerro Largo
291	CEIP	25	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Paysandú
292	CEIP	87	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Paysandú
293	CEIP	205	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Canelones
294	CEIP	11	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Salto
295	CEIP	190	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Montevideo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
296	CEIP	151	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Canelones
297	CEIP	16	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Treinta y Tres
298	CEIP	12	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Rocha
299	CEIP	129/186	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Montevideo
300	CEIP	28	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Treinta y Tres
301	CEIP	113	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Colonia
302	CEIP	80	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Rocha
303	CEIP	44	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Maldonado
304	CEIP	159	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Canelones
305	CEIP	75	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Rivera
306	CEIP	6	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Salto

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
307	CEIP	59	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Canelones
308	CEIP	135	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Cerro Largo
309	CEIP		ETC	Ampliación - Rehabilitación	Florida
310	CEIP	54	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Lavalleja
311	CEIP	64	ETC	Ampliación - Rehabilitación	Maldonado
312	CETP	Campus ANGLO	Polo Tecnológico	Nueva	Río Negro
313	CETP	Campus, Polo	Polo Tecnológico	Nueva	Cerro Largo
314	CETP	Campus, Polo	Polo Tecnológico	Nueva	Maldonado
315	CETP	Campus, Polo	Polo Tecnológico	Nueva	Salto
316	CETP	Campus, Polo	Polo Tecnológico	Nueva	Colonia
317	CETP	Campus, Polo	Polo Tecnológico	Nueva	Rocha

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
318	CETP	Campus, Polo	Polo Tecnológico	Nueva	Treinta y Tres
319	CETP	Campus, Polo	Polo Tecnológico	Nueva	Canelones
320	CES	Liceo	CB TC	Nueva	Montevideo
321	CFE	IFD	IFD	Remodelación	Treinta y Tres
322	CFE	IPA	IPA	Remodelación	Montevideo
323	CEIP	NN	JI	Ampliación	Montevideo
324	CEIP	Escuela N° 219	JI	Nueva	Canelones
325	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Montevideo
326	CEIP	Escuela N°100	JI	Nueva	Maldonado
327	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	SALTO
328	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Paysandú

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
329	CEIP	Jardín N° 363 -	JI	Nueva	Montevideo
330	CEIP	Jardín N° 368	JI	Nueva	Montevideo
331	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Paysandú
332	CEIP	Escuela N° 80	JI	Nueva	Río Negro
333	CEIP	Escuela N° 139	JI	Nueva	Montevideo
334	CEIP	Esc. N° 269 - 177	JI	Nueva	Canelones
335	CEIP	Jardín N° 145	JI	Nueva	Cerro Largo
336	CEIP	Escuela N° 111	JI	Nueva	Rivera
337	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Montevideo
338	CEIP	Escuela N° 176	JI	Nueva	Canelones
339	CEIP	Escuelas 166 – 244	JI	Nueva	Canelones

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
340	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Montevideo
341	CEIP	Escuela N° 190	JI	Nueva	Montevideo
342	CEIP	Jardín 120	JI	Nueva	Soriano
343	CEIP	Jardín N° 88	JI	Nueva	Treinta y Tres
344	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Tacuarembó
345	CEIP	Escuela N° 131	JI	Nueva	SALTO
346	CEIP	Jardín 113	JI	Nueva	San José
347	CEIP	Escuela 17	JI	Nueva	Artigas
348	CEIP	Jardín 132	JI	Nueva	Salto
349	CEIP	Jardín N° 115	JI	Nueva	Lavalleja
350	CEIP	Escuela N° 100	JI	Nueva	Colonia

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
351	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Montevideo
352	CEIP	Escuela N° 189	JI	Nueva	Canelones
353	CEIP	Jardín N° 98	JI	Nueva	Rocha
354	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Montevideo
355	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Montevideo
356	CEIP	Jardín N° 256	JI	Nueva	Montevideo
357	CEIP	Escuelas N° 308/64	JI	Nueva	Montevideo
358	CEIP	Jardín N° 272	JI	Nueva	Canelones
359	CEIP	Jardín Nuevo	JI	Nueva	Canelones
360	CEIP	Escuelas N° 1 y2	JI	Ampliación	Artigas
361	CEIP	Escuela N° 39	JI	Ampliación	Durazno

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
362	CEIP	Escuela N° 47	JI	Ampliación	Treinta y Tres
363	CEIP	Jardín N° 245 -	JI	Ampliación	Montevideo
364	CEIP	Jardín N° 316 -	JI	Ampliación	Montevideo
365	CEIP	Esc. N° 162-231	JI	Ampliación	Canelones
366	CEIP	Esc. N° 120	JI	Ampliación	Canelones
367	CEIP	Escuela N° 9	JI	Ampliación	San José
368	CEIP	Escuela N° 58	JI	Ampliación	San José
369	CEIP	Escuela N° 79	JI	Ampliación	Artigas
370	CEIP	Jardín N° 270	JI	Ampliación	Canelones
371	CEIP	Jardín N° 211	JI	Ampliación	Canelones
372	CEIP	Esc. N° 141 - 232	JI	Ampliación	Canelones
373	CEIP	Escuela 85	JI	Ampliación	Durazno
374	CEIP	Jardín N° 119	JI	Ampliación	Lavalleja
375	CEIP	Jardín N° 112	JI	Ampliación	Florida
376	CEIP	Jardín N° 377	JI	Ampliación	Montevideo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
377	CEIP	Jardín N° 247	JI	Ampliación	Montevideo
378	CEIP	Jardín N° 220	JI	Ampliación	Montevideo
379	CEIP	Jardín N° 235	JI	Ampliación	Montevideo
380	CEIP	Jardín N° 217	JI	Ampliación	Montevideo
381	CEIP	Esc. N° 49	JI	Ampliación	Montevideo
382	CEIP	Jardín N° 105	JI	Ampliación	Maldonado
383	CEIP	Jardín N° 288	JI	Ampliación	Canelones
384	CEIP	Jardín N° 352	JI	Ampliación	Montevideo
385	CEIP	Esc. N° 238	JI	Ampliación	Montevideo
386	CEIP	Jardín N°370	JI	Ampliación	Montevideo
387	CEIP	Jardín N° 79	JI	Ampliación	Río Negro
388	CEIP	Jardín N° 135	JI	Ampliación	Rivera
389	CEIP	Jardín N°103	JI	Ampliación	Rocha
390	CEIP	Escuela N° 48	JI	Ampliación	San José
391	CEIP	Escuela N° 50	JI	Ampliación	San José

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
392	CEIP	Jardín N° 142	JI	Ampliación	Tacuarembó
393	CEIP	Jardín N° 152	JI	Ampliación	Tacuarembó
394	CEIP	Escuela N° 191	JI	Ampliación	Canelones
395	CEIP	Escuela N° 7	JI	Ampliación	Maldonado
396	CEIP	Jardín N° 325	JI	Ampliación	Montevideo
397	CEIP	Escuela N° 158	JI	Ampliación	Montevideo
398	CEIP	Jardín N° 115	JI	Ampliación	San José
399	CEIP	Jardín N° 104	JI	Ampliación	San José
400	CEIP	Escuela N° 53	JI	Ampliación	Tacuarembó
401	CEIP	Escuela N° 37	JI	Ampliación	Colonia
402	CEIP	Escuela N° 26	JI	Ampliación	Tacuarembó
403	CEIP	Jardín N° 91	JI	Ampliación	Treinta y Tres
404	CEIP	Jardín	JI	Ampliación	Colonia
405	CEIP	Jardín	JI	Ampliación	Montevideo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
406	CEIP	Jardín	JI	Ampliación	Rivera
407	CEIP	Jardín	JI	Ampliación	Montevideo
408	CEIP	Jardín	JI	Ampliación	Montevideo
409	CES	Liceo Barrio Manga	CB TC	Nueva	Montevideo
410	CES	Liceo Barrio Ferrer	CB TC	Nueva	Montevideo
411	CES	Liceo	CB TC	Nueva	Artigas
412	CES	Liceo	CB TC	Nueva	Lavalleja
413	CES	Liceo N° 4	CB	Nueva	San José
414	CES	La Coronilla	CB SC	Ampliación	Rocha
415	CES	Liceo Cardal	CB	Ampliación	Florida

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
416	CES	Liceo J. E. Rodó	CB SC	Ampliación	Soriano
417	CES	Liceo N° 2	CB	Sustitución	Canelones
418	CES	Liceo N° 3	CB SC	Sustitución	Salto
419	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Montevideo
420	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Montevideo
421	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Montevideo
422	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Canelones
423	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Canelones
424	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Artigas
425	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Cerro Largo

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
426	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Lavalleja
427	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Maldonado
428	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Paysandú
429	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Montevideo
430	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Montevideo
431	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Montevideo
432	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Canelones
433	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Canelones
434	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Artigas
435	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Durazno

Nro.	CONSEJO	CENTRO EDUCATIVO	MODALIDAD	TIPO DE OBRA	DEPARTAMENTO
436	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Maldonado
437	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Rivera
438	CEIP	Escuela de Tiempo Completo	ETC	Nueva	Salto
439	CETP	Flor de Maroñas	CB TE	Nueva	Montevideo

Referencias	
Sigla	Modalidad
CB	Ciclo Básico
CB SC	Ciclo Básico y Segundo Ciclo
CB TC	Ciclo Básico de Tiempo Completo
CB TE	Ciclo Básico de Tiempo Extendido
CBT	Ciclo Básico Tecnológico
CBTAE	Ciclo Básico de Tiempo Agrario Extendido
CeRP	Centro Regional de Profesores
ESP	Escuela Especial
ETC	Escuela de Tiempo Completo
IFD	Instituto de Formación Docente
INET	Instituto Normal de Enseñanza Técnica
IPA	Instituto de Profesores Artigas
JI	Jardín de Infantes

RC	Rural Común
SC	Segundo Ciclo
UC	Escuela Urbana Común

SIGLAS

Siglas

AGESIC. Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento
ANEP. Administración Nacional de Educación Pública
BPS. Banco de Previsión Social
CAIF. Centro de Atención a la Infancia y la Familia
CDN. Convención sobre los Derechos del Niño
CEC. Centro Educativo Comunitario
CECAP. Centro de Capacitación y Producción
CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria
CES. Consejo de Educación Secundaria
CETP. Consejo de Educación Técnico Profesional
CFE. Consejo de Formación en Educación
CIDE. Centro de Investigación y Docencia Económicas
CIID. Centro de Investigación Innovación y Desarrollo
CND. Corporación Nacional para el Desarrollo
CODICEN. Consejo Directivo Central
CSC. Contexto Sociocultural Crítico
DIEE. Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística
DINEM. Dirección de Evaluación y Monitoreo
DSIE. Dirección Sectorial de Integración Educativa
DSPE. Dirección Sectorial de Planificación Educativa
ECH .Encuesta Continua de Hogares
EIT. Evaluación Infantil Temprana
EMB. Educación Media Básica
EMS. Educación Media Superior
EMT. Educación Media Tecnológica
CBT. Ciclo Básico Tecnológico.
EMP. Educación Media Profesional
FPB. Formación Profesional Básica.
GABA. Guías Alimentarias Basadas en Alimentos
IFS. Instituto de Formación en Servicio
IMM. Intendencia Municipal de Montevideo
INAU. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
INE. Instituto Nacional de Estadística
INEFOP. Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional
INJU. Instituto Nacional de la Juventud
LLECE. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MEC. Ministerio de Educación y Cultura
MERCOSUR. Mercado Común del Sur
MIDES. Ministerio de Desarrollo Social
MTOP. Ministerio de Transporte y Obras Públicas
MTSS. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
MTyD. Ministerio de Turismo y Deporte
NFP. Núcleo de Formación Profesional

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
UdelaR. Universidad de la República
OMS. Organización Mundial de la Salud
OSC. Organizaciones de la Sociedad Civil
PAEMFE. Programa de Apoyo a la Educación Media y técnica y a la Formación en Educación
PISA. Programme for International Student Assessment
PMC. Programa de Maestros Comunitarios
POP. Profesor Orientador Pedagógico
PPLL. Políticas Lingüísticas
ProCES. Programa de Culminación de Enseñanza Secundaria
ProLEE. Programa de Lectura y Escritura en Español
TIC´s. Tecnologías de la Información y la Comunicación
PTI. Parque Tecnológico e Industrial
SENADE. Secretaría Nacional de Deporte
SENDA. Sistema Nacional de Seguimiento de Alumnos
SERCE Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIGANEP. Sistema de Oferta Educativa Geográfica de la ANEP
SIGE. Sistema Información General de Estudiantes
SIIAS. Sistema Integrado de Información del Área Social
SISCONVE. Sistema de Control Vehicular
PAEPU. Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya
TEA. Trastornos del Espectro Autista
TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPIE. Unidades de Planificación, Evaluación e Investigación
OPS. Organización Panamericana para la Salud
UREP´s. Unidades Regionales de Educación Permanente
UTEC. Universidad Tecnológica

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

AGUERRONDO, I. y XIFRA, S. (2002) La escuela del futuro I, Cómo piensan las escuelas que innovan. Papers Editores, Buenos Aires.

ANEP-MECAEP (1997) Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. 6° año de enseñanza primaria-1996. Primer informe de difusión pública de resultados. Montevideo.

ANEP, MECAEP-UMRE (1999) Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay. ANEP, MECAEP-UMRE. Montevideo.

ANEP-MECAEP (2000) Estudio de evaluación de impacto de la educación inicial en el Uruguay. Montevideo.

ANEP-MECAEP (2002) Evaluación nacional de aprendizajes en ciencia y matemática. 6° año de enseñanza primaria/2002. Primer informe de devolución de resultados de la muestra nacional. Montevideo.

ANEP-PISA (2004) Primer informe PISA 2003 Uruguay. Montevideo: ANEP- Gerencia de Investigación y Evaluación. Montevideo.

ANEP-CODICEN (2005) Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992-2004). ANEP, Montevideo.

ANEP-CODICEN (2007) Evaluación nacional de aprendizajes en lenguaje y matemática. 6° año de enseñanza primaria/2005. Montevideo.

ANEP-PISA (2007) Uruguay en PISA 2006. Montevideo: ANEP Programa internacional PISA. Montevideo.

ANEP-CODICEN (2008) Censo nacional docente 2007. Montevideo.

ANEP-CODICEN (2009) Uruguay en el segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Informe nacional. Montevideo.

ANEP-PISA (2010) Primer Informe Uruguay en PISA 2009. Administración Nacional de Educación Pública, DIEE, Programa ANEP-PISA. Montevideo.

ANEP-CFE (2012) Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente. Montevideo.

ANEP-PISA (2013) Primer Informe Uruguay en PISA 2012. Administración Nacional de Educación Pública, DIEE, Programa ANEP-PISA. Montevideo.

ANEP-CODICEN-CEIP (2015) Estado de situación 2014. Monitor educativo de enseñanza primaria. Montevideo.

ANEP-CODICEN (2015) Cuatro evaluaciones de proyectos de inclusión educativa implementados en educación media. Documento de trabajo. Montevideo.

BLANCO GUIJARRO, Rosa (2008) La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. ONU. Ginebra, 25 al 28 de noviembre 2008.

CARDOZO, Santiago (2008) Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008. Cuadernos de la ENIA. Montevideo.

CETP (2014) Informe matrícula 2014. Documento de trabajo del Programa Planeamiento Educativo. Montevideo.

CETP (2014) Reporte de Resultados 2013. Documento de trabajo del Programa Planeamiento Educativo. Montevideo.

CODICEN (2014) Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la Educación Media Básica. Montevideo.

DE ARMAS, Gustavo y Alejandro RETAMOSO (2010) La universalización de la educación media en Uruguay: tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. UNICEF. Montevideo.

DE BARBIERI, M. (2010) Estrategias de descentralización en Uruguay. Proyecto "Gobiernos locales del Cono Sur: desafíos para el fortalecimiento de capacidades sociopolíticas, institucionales y de gobernabilidad democrática" FLACSO, Uruguay.

DUK, C. y MURILLO, J. (2009) Editorial en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Nº 2, Vol. 3, Disponible en www.rinace.net.

FAROPPA FONTANA, J. (2003) "Democracia y derechos humanos de la niñez y la adolescencia" en Educación, derechos y participación. Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay, UNICEF, 2003.

FERNÁNDEZ, Tabaré (2010) La desafiliación en la Educación Media y Superior en Uruguay. Conceptos, estudios y políticas, Colección Art. 2, Universidad de la República, CSIC, Montevideo.

FILARDO, Verónica y María Esther MANCEBO (2013) Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos, Colección Art. 2, Universidad de la República, CSIC, Montevideo.

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

MANCEBO (2010) La inclusión educativa: un paradigma en construcción. Facultad de Ciencias Socilaes, UdelaR, Uruguay.

MEC (2014) Anuario estadístico de educación 2013. Montevideo.

MEC (2014) A 140 años de La educación del pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay. Montevideo.

MEC (2015) Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios, Montevideo.

MEC (2015) Centros educativos: una mirada desde y hacia la normativa existente, Montevideo.

MEC (2015) Fines de la educación primaria y media básica, perfiles de egreso y sistemas de evaluación, Montevideo.

MEC (2015) Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar, Montevideo.

MEC (2015) Políticas hacia el sector docente, Montevideo.

MEC (2015) Propuestas para la vinculación de la educación y el trabajo, Montevideo.

MEC, ANEP-CODICEN, UdelaR (2013) Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe país. Montevideo.

MIDES-DINEM (2013) Informe MIDES. Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012. Montevideo.

NAHUM, Benjamín (2008) La historia de Educación Secundaria 1935-2008. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria. Montevideo.

PARRILLA (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327.

RAVELA, P. (2006) Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. PREAL.

RIVAS, Axel (2015) América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). CEIPPEC-Natura-Instituto Natura, Buenos Aires.

SAVATER, Fernando (2006) “Fabricar humanidad” en Los sentidos de la Educación. Revista PRELAC Nº 2, julio de 2005.

TORRES, R. (2001) Participación, ciudadanía y educación. Punta del Este, Uruguay.

VISCARDI, Nilia y Nicolás ALONSO (2013) Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay, ANEP, Montevideo.

VITAL, S. y VEGA, C. (2008) La articulación entre niveles educativos: entre la disputa y el consenso. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”, Argentina.