

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. EL INFORME DE  
EDUCACIÓN DE LA CIDE 50 AÑOS DESPUES

# Evolución de las profesiones docentes en Uruguay

---

Desafíos para la próxima década

**Franco González Mora, Mariana González Burgstaller, Andrea Macari**  
Noviembre 2013

Este trabajo fue realizado en el marco de la convocatoria a jóvenes investigadores realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) con motivo de la celebración del 50º aniversario de la publicación del *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay* de la CIDE. Los datos, el análisis, las conclusiones y las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad exclusiva de sus autores.



## Contenido

Introducción .....	4
2. Objetivos y estructura de trabajo.....	5
3. Modelos de formación docente. El rol del docente: entre la vocación y la profesión.....	5
4. Contexto nacional: la formación y profesión docente .....	8
4.1. Sistematización de los principales hallazgos y recomendaciones de la CIDE sobre la situación docente en Uruguay .....	8
4.2. Principales políticas aplicadas al sector docente: breve recorrido histórico, balances y perspectivas .....	9
5. Formación docente.....	11
5.1 Asistencia y perfil demográfico de los estudiantes de las carreras de formación docente .....	12
5.2. Matrícula de formación inicial docente.....	14
5.3. Asistencia versus matriculación.....	16
5.3 Ingreso a las carreras de formación docente .....	17
5.4 Egreso de las carreras de formación docente .....	22
6. Profesión docente.....	24
6.1 Cantidad de docentes por subsistema .....	24
6.2 Titulación docente .....	26
6.3 Horas docentes en educación media CES.....	33
6.4 Antigüedad y estabilidad en la docencia, tendencias de la última década en la Educación Primaria. ....	34
7. Características socio demográficas de la población docente .....	44
7.1 Ocupación docente.....	46
7.2 Estructura por sexo y edad de los docentes.....	47
7.3 Stock de docentes titulados entre 25 y 64 años.....	51
7.4 Distribución geográfica de las personas con formación docente.....	52
7.5 Condición de actividad y cantidad de empleos .....	53
7.6 Inserción laboral docente e ingresos.....	54
7.7 Estimación de requerimientos docentes.....	57
8. A modo de síntesis .....	58
9. Bibliografía .....	63
Anexo. Principales indicadores y fuentes de información .....	65

## Introducción

En el siguiente informe se presentan los avances realizados en el proyecto de investigación sobre *La evolución de las profesiones docentes en Uruguay* realizado en el marco del *Concurso de becas para investigadores jóvenes. El informe de educación de la CIDE 50 años después*.

El mencionado proyecto tiene como principal objetivo analizar cambios y tendencias en las profesiones y formación docente de los subsistemas primaria, secundaria y formación docente en las últimas décadas, así como caracterizar en términos socio demográfico y laboral a la población docente.

En el primer apartado se presentan los objetivos del trabajo y la estructura analítica del informe.

En el apartado 2 se realiza una breve discusión teórica sobre los modelos de formación docente y el rol docente y sus cambios a partir de la literatura nacional e internacional sobre la temática.

En el apartado 3 se aterriza en el contexto nacional sobre la educación y sobre la formación docente en particular, desde las recomendaciones de la CIDE hasta nuestros días, haciendo énfasis en los principales problemas y desafíos en materia de formación docente y docencia.

En el apartado 4 se presentan los principales indicadores sobre formación docente tales como, matrícula, asistencia, ingreso, egresos y requerimientos docentes.

El apartado 5 comprende el análisis sobre la profesión docente. En este caso se exponen indicadores relativos a la oferta de docentes para cada subsistema así como la titulación docente y horas docentes en la enseñanza media. También se ha abordado tendencia, en la última década, de la antigüedad y estabilidad en la docencia para educación primaria.

En la siguiente sección se realiza una caracterización socio demográfica de la población docente a partir de los Censos de población y la Encuesta Continua de Hogares.

En el apartado 8 se presentan puntualizaciones sobre el acceso a la información estadística de las diferentes unidades.

Finalmente se presentan las principales conclusiones.

## 2. Objetivos y estructura de trabajo

Objetivos:

1- Aportar a la construcción y revisión de series temporales sobre indicadores clásicos a modo de disminuir los vacíos de información en la temática haciendo énfasis tanto en la formación como en la profesión docente. Ello se justifica en la idea de que “la definición, el seguimiento y la evaluación de política educativa requieren de mecanismos regulares de generación de información relevante sobre los distintos componentes educativos” (ANEP-CFE 2012).

2- Realizar un análisis del perfil de los docentes uruguayos a partir de sus características socio-demográficas como formativas, inserción laboral, nivel de ingreso, distribución geográfica

3 - Realizar un *diagnóstico sobre la accesibilidad y disponibilidad de la información estadística* en las unidades de estadística y departamentos de RR.HH. de los subsistemas.<sup>1</sup>

En este sentido, y siguiendo dichos objetivos, dicho proyecto se estructura en tres ejes temáticos o líneas analíticas:

1. Formación docente
2. Profesión docente
3. Características socio demográficas y económicas de la población docente

## 3. Modelos de formación docente. El rol del docente: entre la vocación y la profesión.

En los últimos 20 años, a nivel internacional y regional, se han ido gestando diferentes cambios en la esfera social, cultural y económica, que demandan transformaciones en el sistema educativo. Tal como plantea Mancebo (2003), en la era de la información, se asiste a un gran desarrollo del sector de servicios que trae consigo el aumento del trabajo informal y la demanda de nuevas habilidades y conocimientos específicos, gestándose un nuevo perfil de empleo. Además, emerge una fuerte heterogeneidad social y cultural que se traduce, en varios aspectos, en el aumento de las desigualdades sociales. “Estos fenómenos han generado profundos desafíos a los sistemas educativos en todos los niveles, desde la educación inicial a la formación superior. En el caso específico de la educación media, ellos vinieron a sumarse a los desafíos provenientes de la ampliación de la cobertura del ciclo, con la consecuente relativización del cometido originariamente previsto para el mismo: la preparación para el ingreso a la universidad” (Mancebo, 2003:11).

Se plantean grandes retos que ponen en tela de juicio el rol de la educación en general y de la educación media en particular. Surgen algunas preguntas como si, ante estos cambios, la

---

<sup>1</sup> Registros que al momento se originan con fines administrativos pero que tienen un alto valor para la investigación.

educación debe priorizar, por ejemplo, la preparación de los individuos para insertarse laboralmente o debe atenderse el desarrollo personal de los alumnos, entre otros. “Es necesario que los docentes sean capaces de preparar a los alumnos para una sociedad y una economía en la que se esperará que sean aprendices autodirigidos, capaces y motivados para mantener el aprendizaje durante toda la vida: “en su preparación, su formación profesional y su vida de trabajo, los docentes de hoy deben comprender y captar a la sociedad de conocimiento en la que sus alumnos vivirán y trabajarán” (Hargreaves, 2003, p. xvii)” (OCDE, 2005:108).

Tal tensión que aparece como eje en las políticas educativas de los 90 quedaba ya planteada en el marco de la CIDE. Desde un enfoque desarrollista la Comisión menciona: “la vinculación cada vez más estrecha entre la educación y la economía aconseja tener presente, al programar a la educación, las características de la evolución económica del país, sus metas de crecimiento, las posibilidades ocupacionales y los requisitos planteados a la educación para influir sobre los propuestos aumentos de productividad” (Bentancur, s/f: 2). El sistema educativo debe acompañar estos cambios, para ello debe reformarse.

En este contexto que demanda la transformación del sistema educativo surge la necesidad de redefinir el rol docente para su adaptación a los nuevos desafíos educativos relacionados a las competencias, habilidades y conocimiento técnico. Ello conlleva a una mirada integral de la formación docente y bajo este paradigma se han centrado las tendencias internacionales recientes.

Dicha tarea dista de ser sencilla, y la pretensión de listar “nuevos desafíos” del rol docente puede incluso llevar a incluir elementos contradictorios (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). En un intento sistematizador estos autores observan que aparecen desafíos ligados al conocimiento de los docentes, y valores que deberían tener y promover en sus alumnos. A su vez, se agregarían competencias sobre cómo facilitar aprendizajes, entre ellos se señalaría el dominio de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; competencias relacionales que habiliten para interactuar con todos los actores de la comunidad educativa; la familiaridad y manejo de las tic; sus propias capacidades de aprendizaje y la actualización permanente; así como sus competencias para la investigación y reflexividad en relación a su práctica docente (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Asimismo, advierten que: “la lista sería interminable y la comprensión de los diversos sentidos que va adquiriendo el oficio en el tiempo presente sería un tanto dificultosa. Es más, si uno llegara a creer que el ‘nuevo maestro’ debería reunir todas estas características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002: 1).

Según Perrenoud (1994), no es posible pensar que en los pocos años que dura la formación inicial el futuro docente pueda adquirir todas las competencias que necesitará para su ejercicio profesional. De ahí la importancia de pensar en la formación y profesionalización docentes como continuo, privilegiando en la formación inicial las “competencias de alto nivel taxonómico”, aquellas que preparan para la resolución de problemas complejos, que son diversos y cambiantes. Asumiendo que no se puede dotar a los futuros docentes de una panoplia de

soluciones pre-establecidas, es necesario privilegiar las competencias “flexibles, polivalentes, abiertas” que permitan al maestro “reconstruir cada día [...] de manera más o menos intuitiva a) una política de educación; b) una ética de la relación; c) una epistemología de los saberes; d) una transposición didáctica; e) un contrato pedagógico; f) una teoría del aprendizaje... Tal la complejidad... Ella no es puramente técnica o lógica...” (Perrenoud, 1994:202-203).

Otro aspecto que han intentado incorporar las reformas relativas a la formación docente, y que apunta al fortalecimiento de las capacidades antes mencionadas, tiene que ver con el proceso de “universitarización” de la formación docente. En el modelo anglosajón, la formación docente es ofrecida en universidades estatales, como señala el informe de UNESCO (IIEP, 2007: 15) y se aplica en países de la región (Chile, por ejemplo) con variantes respecto al modelo europeo.

El proceso de “universitarización” se asocia al diagnóstico de varios problemas que se desarrollan en el marco de las instituciones tradicionales de formación de formadores: “Entre los problemas más comúnmente mencionados aparecen la asimilación de la formación de maestros a la formación de los niños, la no consideración de los estudiantes como adultos, la falta de articulación de los formadores entre sí, la desvinculación del trabajo de los formadores con la práctica para la cual forman, la ausencia de una concepción de la formación de docentes como formación profesional, la falta de contacto con la producción científica y académica, el peso de la burocracia y la rigidez para adaptarse a los cambios” (Mancebo, 2003: 38).

A pesar de las grandes tendencias en materia docente no es conveniente caer en un discurso genérico y generalizante de “los docentes”. Cada sistema educativo tiene sus especificidades, aunque es plausible y deseable señalar los problemas comunes o estrategias exitosas aplicadas en dicho sector.

Como señalan Tedesco y Tenti Fanfani (2002: 3) coexiste la concepción de la enseñanza más que como profesión como una “misión”, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se condice con lo que la sociedad espera de una profesión, entendida como actividad de la cual se vive, es decir, de la que se obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales (salario, prestigio, etc.). Es así que desde su origen existe una tensión o “equilibrio inestable” entre el componente vocacional y la exigencia de conocimientos racionales asociados a una profesión, léase conocimientos pedagógicos, didácticos, de psicología infantil, conocimientos científicos disciplinares, etc. Es así que el docente como categoría social, ostenta un perfil diferenciado del resto de los intelectuales y profesionales “clásicos”.

En el marco de investigaciones sobre la profesionalización de los docentes en América Latina, se han producido materiales de índole comparativa de la posición de los docentes en la estructura social y sus características socio-demográficas. En tal sentido Tenti Fanfani y Steinberg (2007) utilizan información que proveen los docentes acerca de sus condiciones materiales de vida, complementándola con un análisis de sus percepciones sobre su posición en la estructura social, a lo que le incorporan una visión de trayectorias pasadas y expectativa a futuro.

Situándonos en “los docentes” como categoría social, existe una visión típica de ellos como exponentes de las capas medias, definiéndose así por una doble negación (Tenti Fanfani y Steinberg, 2007: 7), ya que no pertenecen a las posiciones más desfavorecidas pero tampoco a las más privilegiadas. Se trata de una representación muy arraigada en las sociedades latinoamericanas, y en los propios docentes en su auto percepción. De todas maneras se puede hablar que ha habido momentos de ascenso y de decadencia social, por ejemplo los problemas de crecimiento económico y concentración de los ingresos han facilitado fenómenos de descenso en la escala social, así como a principios de siglo con la modernización (temprana en algunos países como Uruguay y Argentina) se experimentó el proceso inverso (movilidad social ascendente). Algunos aspectos del perfil socio-económico de los docentes en los últimos años en el país serán retomados más adelante.

## 4. Contexto nacional: la formación y profesión docente

A modo de sintetizar y ordenar el análisis del sector para el contexto nacional desde el informe de la CIDE al presente se trazaron dos grandes ejes analíticos: por un lado la sistematización de principales hallazgos y recomendaciones de la CIDE sobre el tema, y por otro, las principales políticas aplicadas al sector. Se presentan a continuación una breve descripción al respecto.

### *4.1. Sistematización de los principales hallazgos y recomendaciones de la CIDE sobre la situación docente en Uruguay*

En el trabajo de la CIDE se realizó un estudio de perspectivas docentes para los subsistemas de primaria y secundaria en cuanto a la necesidad de personal por parte de los centros educativos hasta 1974 y la permeabilidad de las instituciones encargadas de la formación docente para adaptarse a los cambios “requeridos para el desarrollo educacional futuro” (CIDE, 1965: 237).

En este sentido las propuestas de la CIDE en materia docente básicamente hacen referencia a la profesionalización de los docentes para una mejora de la calidad educativa en vista de las carencias educativas en cada subsistema que el propio informe plantea. Desde el punto de vista cuantitativo se propone aumentar el número de docentes, sobre todo en educación media, y cambios de escalafón para cubrir la demanda en ciertas áreas.

A pesar de las políticas aplicadas al sector, más adelante mencionadas, se diagnosticaron una serie de puntos débiles con respecto a la profesión y la formación docente, a saber: (i) bajo nivel de titulación; (ii) alta tasa de retiro; (iii) insuficiencia del flujo de egresos de los centros de formación docente; (vi) altas tasas de rezago y deserción en el Instituto de Profesores Artigas e institutos de formación docente.



## 4.2. Principales políticas aplicadas al sector docente: breve recorrido histórico, balances y perspectivas

Desde el informe de la CIDE a la fecha se observa la aplicación de políticas al sector que tienen como objetivo principal mejorar la formación docente. Dicho objetivo general ha estado presente en las reformas educativas de las décadas de los ochenta y noventa, tanto en los países de la región como en los países desarrollados, y se han centrado en la extensión de los años de formación, en la flexibilización programática, en la formación o actualización permanente, entre otras políticas tales como el proceso de “universitarización” de la carrera docente. “En suma, la extensión de la formación inicial, la renovación curricular, las innovaciones en la práctica docente, el impulso a la formación permanente, constituyen algunas de las principales líneas de acción implementadas en el contexto latinoamericano en los últimos años” (Mancebo, 2003:35). Uruguay no es ajeno al proceso de reforma y es así como “...la Reforma Educativa del quinquenio 1995-1999 planteó ‘la dignificación de la formación y función docente’ como uno de sus cuatro grandes objetivos” (Mancebo y Vaillant, s/f: 67).

Los institutos de formación docente (IFD) fueron creados en la década del cincuenta para descentralizar la formación de maestros y profesores y funcionaban bajo la modalidad semi-presencial. En un análisis retrospectivo puede decirse que dichos institutos no han colmado todas las expectativas en cuanto a la mejora de la formación del sector. En parte debido al foco de atención de esa política que apunta más a la descentralización que a la excelencia académica, sumada la complejidad dada por la escasez de recursos humanos calificados para dictar cursos de formación de docentes.

En este marco, se identifican dos grandes cambios que tienen como finalidad el cumplimiento de los objetivos planteados en la Reforma Educativa mencionada y que están estrechamente vinculados: por un lado la creación de los CERP; y por otro los Programas de Formación de formadores.

Los CERP han innovado con respecto a la descentralización de la formación, y en aspectos relativos a la profesionalización de los docentes de educación media. “En perspectiva histórica, si el modelo IPA significó una apuesta a la excelencia académica y el modelo IFD priorizó la descentralización y le asignó una enorme potencialidad para dotar al sistema de mayor eficiencia, la apertura de los CERP en 1997 supuso la aparición de un tercer ‘modelo’ de formación, con un nuevo plan de estudios de tres años, un régimen de dedicación total tanto de estudiantes como de profesores y nuevos énfasis en cuanto a los objetivos: la profesionalización docente y la equidad. La regionalización se planteó entonces como un medio para el logro de tales fines” (Mancebo, 2003: 60). A la propuesta de los CERP, además de diferir en términos curriculares con las de profesorado de IPA y los IFD, se le agrega la implementación de un sistema de becas y residencias para los estudiantes y de incentivos salariales para los profesores que apoya la implementación del nuevo plan (Angelo, 2007).

En 1997 por Acta 5, Resolución 2, se crean el CERP del Litoral en Salto y el CERP del Norte con sede en Rivera. A estos le siguen el CERP del Este con sede Maldonado en 1998, los

CERP del Suroeste con sede Colonia y el CERP del Sur con sede Atlántida en 1999 y finalmente el CERP del Centro con sede en la ciudad de Florida en el año 2000. Estos centros no dependían de la DFPD, sino directamente del CODICEN, a través de la recién creada Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (Angelo, 2007). A partir de dicha acta fundacional se explicitan las nuevas tendencias en materia de formación docente imperantes en el período: “VI) Que la gestión de los CERP deberá llevarse a cabo con mecanismos muy flexibles que comprometan al Centro con el logro de altas tasas de promoción y egresos en el marco de una relevante calidad académica; paralelamente se considera que los CERP deberán vincularse con la actividad docente de sus regiones por medio de la investigación educativa, la asistencia en recursos didácticos y la práctica docente. VII) Que deberá considerarse la articulación de los CERP con los Institutos de Formación Docente (IFD), los Centros de Educación Media, las Intendencias Municipales y las organizaciones empresariales y sociales de la región a través de la constitución de un Consejo de Integración Regional (CIR) que actúe como asesor del CERP en el diseño e implementación de las políticas de articulación regional” (CODICEN, 1997).

Los Programas de Formación de Formadores (dictados a partir del Centro de Capacitación Docente), van de la mano de los CERP, en la medida en que forman docentes para ejercer en dichos centros. Tal como lo muestra el estudio de caso realizado por Mancebo y Vaillant (s/f), cuando se analiza el impacto de estos programas a nivel del colectivo los resultados son contrapuestos y los beneficios se conciben de forma distinta según el tipo de actor que se esté analizando (autoridades, formadores, aspirantes a formadores). Más allá de ello, estos programas pueden concebirse claramente como una medida de cambio en la formación docente como respuesta a las problemáticas del sector.

Se obtiene entonces que coexista aún una gran homogeneidad en la formación de los docentes a nivel de primaria y educación inicial; y una mayor heterogeneidad en las ofertas de formación a nivel de los docentes de educación media.

Ante las transformaciones sociales mencionadas más arriba se exigen cambios en materia educativa en todos sus planos. A nivel docente ello implica redefinir el *rol* docente y su adaptación a los nuevos desafíos educativos en cuanto a competencias y habilidades a modo de poder romper con un discurso innovador y una puesta en práctica aún conservadora. Aunque existe evidencia de que todavía no es suficiente lo hecho en políticas de profesionalización docente, se registra un alto nivel de participación por parte de los distintos elencos docentes (primaria, secundaria y UTU) en los cursos de capacitación (sobre todo permanentes).<sup>2</sup>

A pesar de lo controversial que ha sido la puesta en marcha de la Reforma Educativa ("Reforma Rama"), existe un alto grado de aprobación por parte de los docentes en distintos puntos atendidos por tal reforma, incluso en aquellas áreas que afectan al cuerpo docente como ser las políticas de capacitación de docentes. Sin embargo, y concomitantemente, existe un nivel alto

---

<sup>2</sup> Ver capítulo IV parte E en *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*, ANEP/UNESCO/IIPE.

de desacuerdo respecto a uno de los puntos centrales de la Reforma en materia docente y tiene que ver con el alto rechazo de la creación de los CERP.<sup>3</sup>

A partir de 2005 se introduce una la reformulación a los planes curriculares de los CERP vigentes desde 1997. Esta incorpora el concepto de "Área" que "se convertía en un eje de articulación entre las materias comunes para todos los profesorados y las asignaturas específicas de cada mención. Pretendió ser la bisagra del curriculum, en la que se sintetizaran las antagónicas relaciones entre teoría-práctica; y entre ciencias de la educación y materias específicas en la carrera de profesorado" (Viera Duarte, 2013: 6).

El alto rechazo a la creación de los CERP estuvo asociado al mismo proceso de implementación y luego a su discontinuidad, dando lugar en el año 2008 a la creación de un Plan Único de Formación Docente para todo el país. Así, lo que inicialmente se concibió como un "gran aporte", estimular una carrera docente con diversidad de modalidades para la inclusión, tuvo como externalidad la reactividad del cuerpo docente (Viera Duarte, 2013).

## 5. Formación docente

*"La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación"* (Fullan 1993)

La formación inicial docente en Uruguay es de carácter terciario no universitario y depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través de un órgano desconcentrado: el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Tal como sostiene Vaillant (2004), la formación inicial ha experimentado múltiples transformaciones desde los años 80. "Se adoptó el modelo universitario de formación, se aumentó la duración de estudios requeridos, se mejoró la articulación con la práctica docente, se aprobaron nuevas normativas y se establecieron mecanismos de certificación y habilitación". Pese a ello concluye que la formación docente continúa siendo uno de los principales desafíos en materia educativa y que gran parte del cuerpo docente está mal preparado para el ejercicio docente.

Uno de los aspectos que, a nuestro entender, se posiciona como central en el debate sobre políticas educativas es la planificación racional de la oferta de formación docente a partir de las necesidades actuales y futuras del sistema educativo. En nuestro país las acciones que se orienten en este sentido deben ser una parte de la respuesta frente a la universalización de la educación inicial, al aumento progresivo del tiempo pedagógico en educación primaria (escuelas de tiempo extendido, tiempo completo), al proceso de mejora de los resultados educativos en educación media básica y respecto al camino hacia la obligatoriedad efectiva de la enseñanza media superior.

---

<sup>3</sup> Ver capítulo V parte F en *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*, ANEP/UNESCO/IIPE.

En la década de los 80 y 90 fueron impulsadas en América Latina una serie de reformas educativas orientada a la mejora de la calidad de la enseñanza, la equidad y el rendimiento interno del sistema educativo (Vaillant, 2004). En este sentido, también hubo iniciativas para lograr la mejora del desempeño docente. Cabe preguntarse si 20/30 años después, la realidad de la docencia se ha modificado sustancialmente, cuáles han sido los progresos y avances en materia de formación inicial de los docentes y cuál es la situación actual de nuestro país al respecto.

En el Uruguay pueden destacarse algunos aspectos que saltan a la vista en una lectura rápida tanto de algunos de los estudios realizados en la materia, como de los principales indicadores sobre la formación inicial docente. Es así que adquiere destaque la feminización de la matrícula de las carreras de formación docente, las diferencias en la titulación entre subsistemas (el egreso para la docencia en primaria es relativamente alto respecto a igual indicador para la enseñanza media) la deficiente oferta de formación continua y especialización que habilite un desarrollo profesional, el desgranamiento generacional y los bajos niveles de egreso en las carreras de formación docente.

## **5.1 Asistencia y perfil demográfico de los estudiantes de las carreras de formación docente**

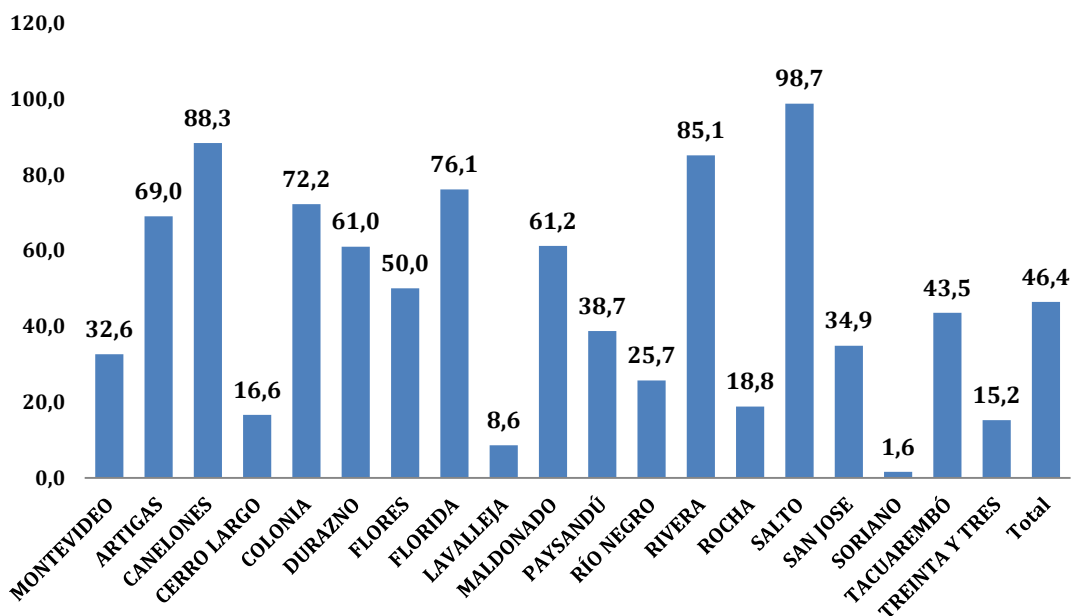
Si se toman los censos de población de los años 1996 y 2011<sup>4</sup> para estimar la cantidad de personas asistentes a las carreras de formación docente, tenemos que estos pasaron de ser 8.156 en 1996 a ser 11.943 en 2011, lo que representa un incremento de 46%.

Este incremento es más notorio en los departamentos de Canelones, Colonia, Florida, Maldonado, Rivera y Salto. Todos departamentos en donde desde el año 1997-98 funcionan los CERP.

---

<sup>4</sup> Censos de población y vivienda, INE 1996-2011

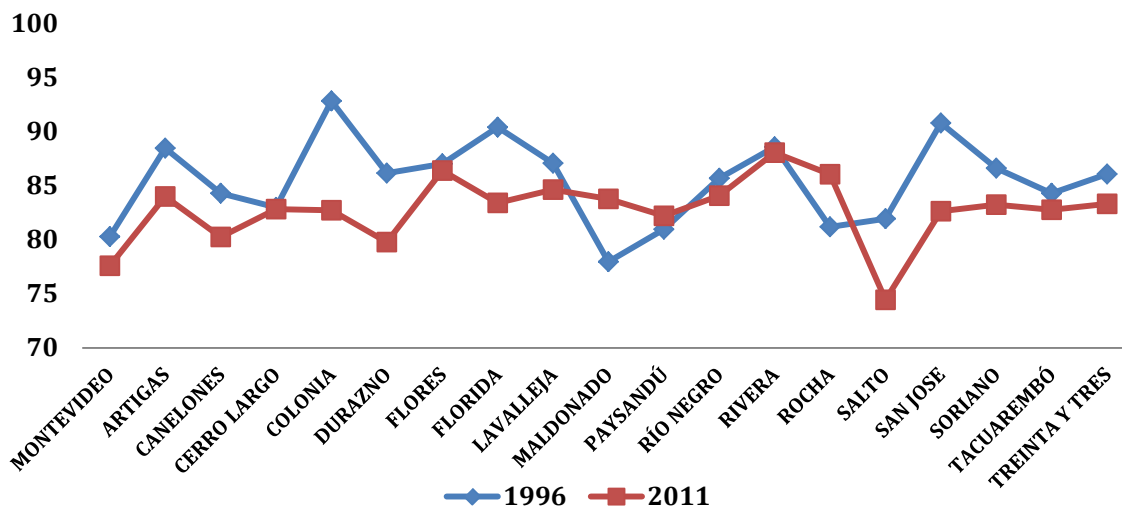
### Variación porcentual del porcentaje de asistentes a carreras de formación docente entre los años 1996 y 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y viviendas INE 1996-2011.

En una mirada por sexo según departamento entre 1996 y 2011 se observa que si bien las mujeres se mantienen como amplia mayoría, a excepción de Maldonado y Rocha, se registra una leve disminución en la proporción de mujeres entre los estudiantes de las carreras de formación docente. Este aspecto fue advertido por Vaillant (2004) como una tendencia en el siglo XXI tanto para los países de América Latina como en Estados Unidos y Europa.

### Evolución de la proporción de mujeres entre los asistentes a las carreras de formación docente por departamento entre los años 1996 y 2011

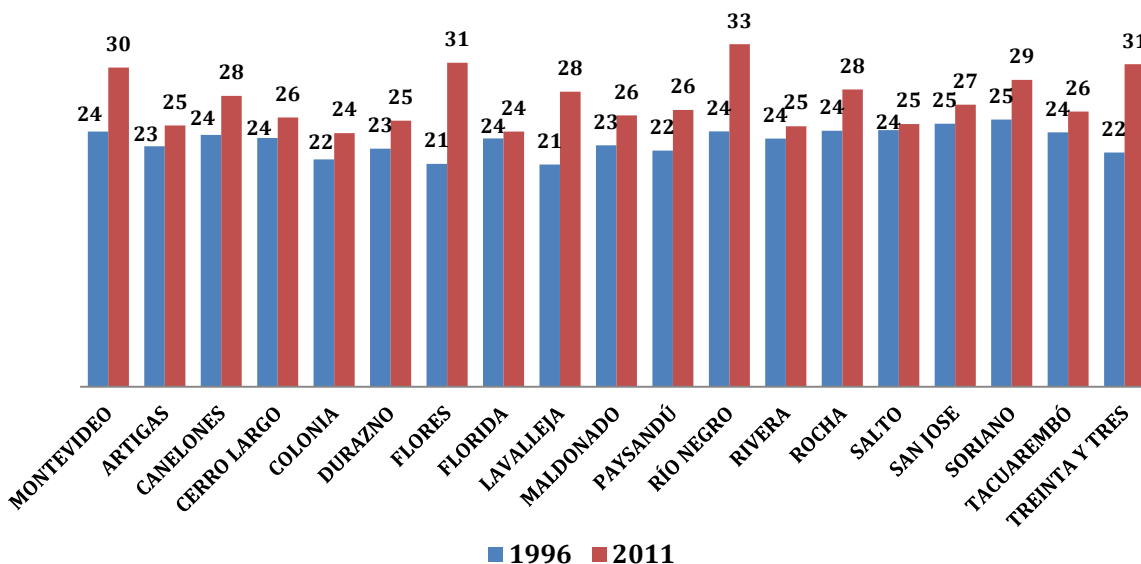


Fuente: Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y viviendas INE 1996-2011

## Edad promedio

Para observar cambios en la edad promedio de las personas que asisten a carreras de formación docente entre 1996 y 2011, se optó por considerar a quienes tenían un año aprobado de algunas de las carreras. De esa manera, a partir del siguiente cuadro, se evidencia un retraso importante en las edades en que los estudiantes aprueban el primer año en la actualidad. Ello puede deberse en parte a cambios en las preferencias de los jóvenes respecto al momento en que optan por las carreras de formación docente (diferencias que van desde los 2 años a los 10 años en promedio), donde probablemente en muchos casos no sea la carrera docente la primer opción de formación.

### Edad promedio de los estudiantes de las carreras de formación docente con un año aprobado por dpto. Años 1996 y 2011



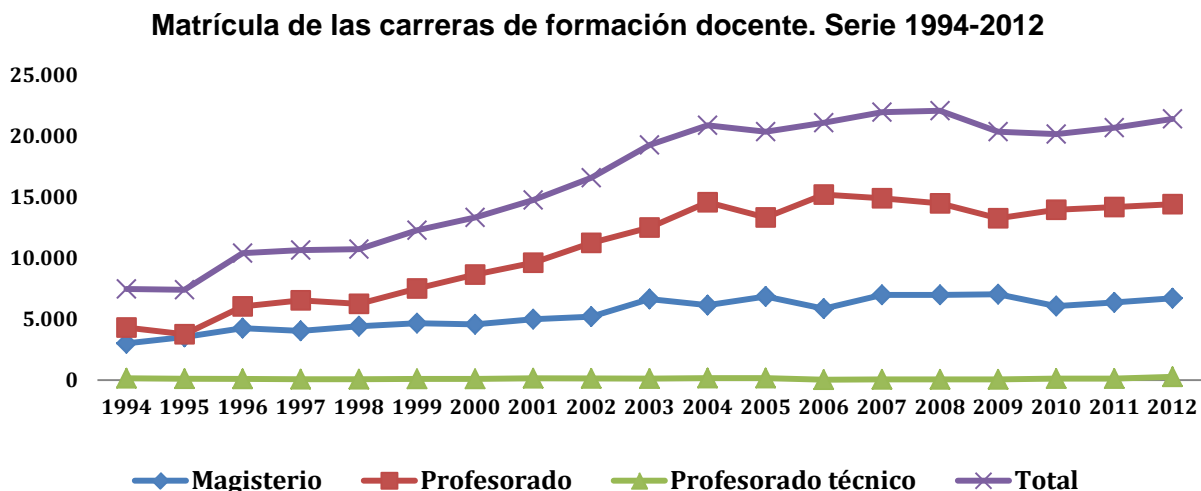
Fuente: Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y viviendas INE 1996-2011.

## 5.2. Matrícula de formación inicial docente

A mediados de la década del 90 la matrícula conjunta de magisterio y profesorado se ubicaba en el orden de los 7.000 efectivos para todo el país. A principios del siglo XXI (2001) esa cifra ya se había duplicado debido fundamentalmente al incremento sistemático de la matrícula de profesorado. Según el último dato disponible (2012) tenemos en el país poco más de 21.000 estudiantes matriculados en alguna de las carreras de formación docente, de los cuales aproximadamente el 67% son estudiantes de profesorado.

La matrícula global de las carreras de formación docente registra un aumento sistemático desde el año 1994 a 2012. Esta evolución está explicada fundamentalmente por el incremento en la

matrícula de profesorado. Magisterio, en cambio, presenta una tendencia más regular a lo largo de la serie y el INET mantiene un crecimiento casi nulo en el período considerado.



Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos del MEC y Observatorio de la Educación de la ANEP.

**Nota:** debido a que no se cuenta con datos de matrícula para magisterio en el año 2008, a efectos de no interrumpir la serie, se toma el dato de 2007.

La matrícula de formación docente se concentra en las áreas más pobladas del país y registra un incremento importante en los departamentos en donde se instalaron los CERP.

- Montevideo representa para todos los años considerados casi la mitad de la matrícula total. A su vez, esta aumenta desde el inicio de la serie hasta 2008, año en que desciende y se ubica en torno a los 9000 estudiantes hasta el fin del período considerado.
- Canelones es el segundo departamento en términos de cantidad de alumnos matriculados. El incremento de su matrícula agregada (de las distintas ofertas de formación docente) es casi continuo y si al inicio de la serie su matrícula representaba el 6% de la matrícula total (todo país), hacia 2011 esta representaba el 9%.
- A estos departamentos le sigue Salto, que si bien ha mantenido una matrícula relativamente estable a lo largo del período (alrededor de 1000 estudiantes), ha representado aproximadamente el 6% de la matrícula total.
- Colonia ha representado aproximadamente el 4% de la matrícula total a lo largo de la serie, asimismo ha casi duplicado su matrícula hacia el final del período al tomarse como referencia el primer año de la serie (2000).
- Rivera ha ido adquiriendo mayor protagonismo en términos del peso de su matrícula en la matrícula total, y para el año 2011 representa el 5% (poco más de 1000 estudiantes).
- El departamento de Flores es el que menos “aporta” a la matrícula total, ya que representa menos del 1% de la matrícula total en todo el período en consideración.

**Alumnos matriculados en instituciones de formación docente por departamento de la institución. Serie 2000-2012**

	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Montevideo</b>	6.756	9.915	10.045	11.340	11.444	9.168	9.168	9.107	8.397
<b>Artigas</b>	253	446	460	436	373	378	378	540	477
<b>Canelones</b>	848	1.425	1.508	1.538	1.628	1.422	1.422	1.863	1.881
<b>Cerro Largo</b>	442	575	663	421	557	447	447	450	571
<b>Colonia</b>	492	643	746	856	943	894	894	963	969
<b>Durazno</b>	65	233	218	249	249	453	453	523	670
<b>Flores</b>	102	152	152	156	36	96	96	138	161
<b>Florida</b>	327	892	929	934	735	579	579	573	631
<b>Lavalleja</b>	211	274	240	255	215	248	248	255	310
<b>Maldonado</b>	511	589	525	378	378	479	479	708	857
<b>Paysandú</b>	450	567	452	410	478	622	622	781	869
<b>Río Negro</b>	242	441	425	299	305	339	339	438	373
<b>Rivera</b>	427	630	783	644	666	964	964	1.049	1.276
<b>Rocha</b>	182	369	302	453	309	309	309	233	303
<b>Salto</b>	924	929	994	1.126	1.419	1.459	1.459	1.268	1.412
<b>San José</b>	215	360	388	411	350	231	231	268	315
<b>Soriano</b>	326	517	522	459	459	455	455	234	378
<b>Tacuarembó</b>	317	841	939	646	646	1.030	1.030	664	680
<b>Treinta y Tres</b>	262	637	884	981	918	818	818	528	903
<b>Total</b>	<b>13352</b>	<b>20435</b>	<b>21175</b>	<b>21992</b>	<b>22108</b>	<b>20391</b>	<b>20391</b>	<b>20583</b>	<b>23445</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuario Estadístico MEC.

### 5.3. Asistencia versus matriculación

Los registros administrativos que permiten dar cuenta de la matrícula de los estudiantes de diferentes ofertas de educación terciaria en nuestro país en general adolecen de ciertos inconvenientes producto en parte de las reglamentaciones de cada institución. Es así que no es extraño contar más de una vez al mismo estudiante que transita por diferentes opciones, incluso dentro de las carreras de formación docente. También se encuentra aquel estudiante que, si bien se matriculó, pudo no haber asistido a clase en ningún momento.

A modo de aproximarnos al fenómeno, se realiza una comparación entre asistencia a carreras de formación docente y matriculación a partir de los datos de los censos de población de 1996 y 2011 por un lado, y Anuarios estadísticos del MEC por otro. Al respecto se advierte que para la interpretación de las diferencias entre uno y otro dato debe considerarse lo antes mencionado, así como las limitaciones del censo y el hecho de que este recoge la información en un momento determinado y por ende no podemos, por ejemplo, observar el abandono previo. A



modo de ejemplo, el censo 2011 se aplicó entre los meses de setiembre a octubre, aquellos que abandonaron entre marzo y agosto no son captados como “asistentes” en este caso.

De la lectura del siguiente cuadro se destaca que la matrícula para el total país es mayor (en ambas instancias) a la estimación de la asistencia. Esto es así con mayor claridad en el año 2011. Por otra parte, se destaca que si bien se registra un incremento importante de la matrícula entre 1996 y 2011 (cuando prácticamente se duplicó) si observamos la asistencia, el incremento es de una magnitud claramente menor, aunque de relevancia (46,4%).

<b>Matriculación y asistencia a carreras de formación inicial docente 1996-2011</b>			
<b>Departamento</b>	<b>Asistencia 96</b>	<b>Asistencia 2011</b>	<b>Incremento</b>
Montevideo	3.589	4.760	32,6
Artigas	200	338	69,0
Canelones	899	1.693	88,3
Cerro Largo	265	309	16,6
Colonia	266	458	72,2
Durazno	123	198	61,0
Flores	54	81	50,0
Florida	209	368	76,1
Lavalleja	186	202	8,6
Maldonado	268	432	61,2
Paysandú	284	394	38,7
Río Negro	140	176	25,7
Rivera	281	520	85,1
Rocha	133	158	18,8
Salto	388	771	98,7
San José	218	294	34,9
Soriano	247	251	1,6
Tacuarembó	255	366	43,5
Treinta y Tres	151	174	15,2
<b>Total país</b>	<b>8.156</b>	<b>11.943</b>	<b>46,4</b>
Matrícula Total país (Fuente Observ. ANEP)	<b>10.326</b>	<b>20.583</b>	<b>99,3</b>
Diferencia entre Asistencia y Matrícula	<b>2.170</b>	<b>8.640</b>	

Fuente: Elaboración propia a partir de Censos de población 1996 y 2011 y Observatorio de la Educación ANEP

### 5.3 Ingreso a las carreras de formación docente

Al analizar los ingresos a las diferentes instituciones de formación docente ha de tenerse precaución con respecto a la calidad de los datos. La única fuente a la que se ha tenido acceso son los Anuarios estadísticos del MEC, que presentan deficiencias en cuanto a los años que abarca (el último dato disponible corresponde a 2009), faltan datos de ingresos en diversas instituciones dependiendo del año (ver notas del cuadro siguiente), en algunos casos se toman

como ingresos la matrícula inicial del año de referencia (ej. INET 2008). A pesar de las limitaciones mencionadas, se opta por presentar dichos datos por ser los únicos disponibles hasta el momento, exponiendo los problemas de calidad que ostentan.

Los ingresos a las carreras de formación docentes se han duplicado a lo largo de los primeros diez años de la década del siglo XXI: pasan de aproximadamente 4000 a 8000 estudiantes que ingresan.

#### **Ingresos a carreras de formación docente según tipo de institución. Serie 2000-2011**

	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
<b>IINN</b>	738	s/d	649	1.210	1.210	464	464	464
<b>IPA</b>	1.341	3.419	s/d	1.976	1.976	2.865	2.865	2.865
<b>INET</b>	s/d	167	s/d	67	67	354	354	354
<b>IFD</b>	1.430	2.415	2.244	2.489	2.907	3.229	3.229	3.229
<b>CERP</b>	661	583	s/d	503	802	1.142	1.142	1.142
<b>TOTAL</b>	<b>4.170</b>	<b>6.584</b>	<b>2.893</b>	<b>6.245</b>	<b>6.962</b>	<b>8054</b>	<b>8.054</b>	<b>8.054</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuario Estadístico MEC.

\* Nota 2010 y 2011: No se dispone de datos de ingresos se toma el último dato disponible (año 2009).

\* Nota 2008: En los casos en que el INET no reportó la matrícula de primer año en forma desagregada, según ingresos por primera vez y reinscripciones, se tomó como ingresos la matrícula total de primer año.

\*Nota 2006: No se dispone de datos de ingresos para IPA, INET y CERP.

\*Nota 2005: Ingresos de IINN no están reportados. Ingresos de IPA e INET se infieren del profesorado de Montevideo, común y técnico. En IFD se toman ingresos de profesorado del interior, sin contar CERP.

Hasta el año 2005 es el IPA el instituto que aporta mayor cantidad de ingresos en términos absolutos. A su vez los IFD van adquiriendo protagonismo en términos de alumnos ingresantes, y es en el año 2007 en el que sus ingresos representan un 40% del ingreso a carreras de formación docente en general, manteniéndose en niveles superiores a los 3000 estudiantes hasta fines del período en consideración.

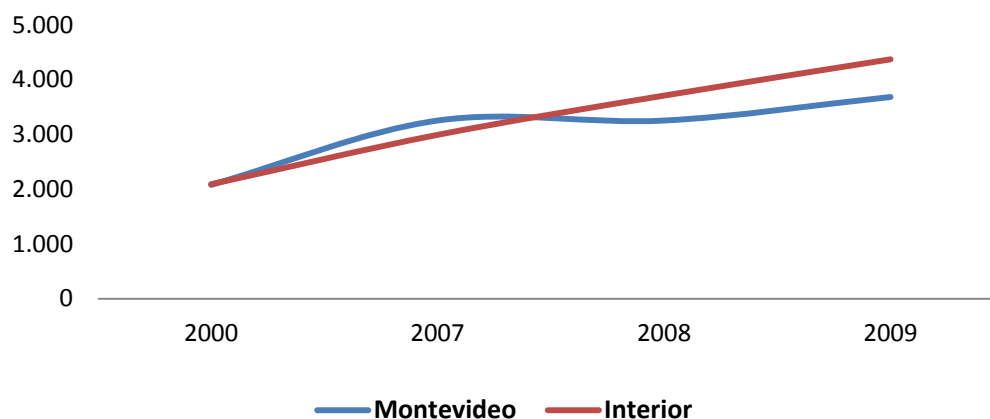
Los CERP han experimentado oscilaciones en relación a los alumnos ingresantes, sin embargo experimenta un crecimiento acelerado de sus ingresos a partir de 2007, duplicándose el número de ingresos entre este año y 2009.

La formación técnica es la menos sustantiva en término cuantitativos: así como su matrícula es siempre inferior al resto de las carreras de formación docente, sucede el mismo fenómeno en términos de ingresos. Considerándose los años en que se posee datos más fiables, puede decirse que los ingresos aproximadamente se duplican entre 2005 y 2009.

Finalmente, en lo que a los Institutos Normales de Montevideo se refiere, este también ha experimentado oscilaciones en sus ingresos: de 2006 a 2007 se duplican sus ingresos, pero luego descienden a niveles inferiores a los del inicio de la década, es decir, algo menos de 500 estudiantes que ingresan a magisterio en la capital.

Al analizar los ingresos de estudiantes a las carreras de formación docente según la localización geográfica del instituto, se observa que al inicio de la década Montevideo e interior aportaban cantidades similares de estudiantes (en el entorno de los 2000 estudiantes). A partir de 2007 Montevideo supera levemente en cantidad de ingresos a los institutos de formación docente del interior (IFD y CERP); y a partir de 2008 hasta el final de la serie son los institutos del interior del país los que reportan mayor cantidad de ingresos de estudiantes a estas carreras (casi 700 estudiantes más en 2009).

**Gráfico: Ingresos totales (magisterio y profesorado) según localización geográfica del instituto de formación docente. Serie 2000 – 2009.**



Fuente: Elaboración propia a partir de Anuario Estadístico MEC.

### Matrícula 2012-2013

Una fotografía de los asistentes a las carreras de formación docente para el año 2012 en profesorado por grado nos permite observar y destacar algunos aspectos:

- Biología, Historia, Inglés y Matemática son las asignaturas que registran las mayorías relativas respecto al total de la matrícula en primer año.
- Además de la asignatura de Derecho, en 1999 las asignaturas con mayor matrícula coinciden con las mencionadas en el punto anterior.
- Si bien se mantienen con un peso similar en los siguientes grados, Matemática tiene un peso relativo menor en tercer y cuarto grado y Ciencias Biológicas un peso relativo mayor en idénticos grados.
- La matrícula de primer año más que quintuplica a la matrícula de cuarto grado.
- Esta situación ya se advertía en el *Primer informe de Resultados del Censo de Estudiantes y Docentes de los Institutos de Formación Docente* (1999), ya que la matrícula de primero más que triplicaba a la de cuarto grado.

**Matrícula de carreras de profesorado por grado y asignatura (IPA, IFD, CERP). Año 2012**

	<b>1ro</b>	<b>2do</b>	<b>3ro</b>	<b>4to</b>
Astronomía	67	4	1	1
C. Biológicas	634	278	183	139
C. Geográficas	397	211	99	64
Dibujo	503	252	144	138
Derecho	491	236	148	108
Filosofía	397	160	102	78
Física	336	173	109	60
Educ. Música	210	107	68	48
Historia	649	336	215	132
Español	424	219	97	71
Francés	0	0	2	0
Ingles	540	279	165	103
Italiano	13	6	3	0
Literatura	454	193	148	85
Matemática	1.080	581	310	122
Portugués	73	70	46	28
Química	365	179	108	72
Sociología	247	93	54	42
<b>Totales</b>	<b>6.880</b>	<b>3.377</b>	<b>2.002</b>	<b>1.291</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos del CFE. Dpto. Estudiantil

### Matrícula de carreras de profesorado por grado y asignatura (IPA, IFD, CERP). Año 2013

	1ro	2do	3ro	4to
Astronomía	61	12	2	2
C. Biológicas	607	280	200	226
C. Geográficas	357	190	129	97
Dibujo	510	251	186	185
Derecho	479	256	174	188
Filosofía	386	166	139	128
Física	362	171	119	92
Educ. Música	175	119	90	64
Historia	667	371	328	275
Español	445	195	135	111
Francés	5	1	6	6
Inglés	507	211	209	166
Italiano	14	6	4	3
Literatura	482	226	168	180
Matemática	1.009	612	395	212
Portugués	77	45	34	41
Química	344	175	122	120
Sociología	210	84	66	62
<b>Totales</b>	<b>6.697</b>	<b>3.371</b>	<b>2.506</b>	<b>2.158</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos del CFE. Dpto. Estudiantil.

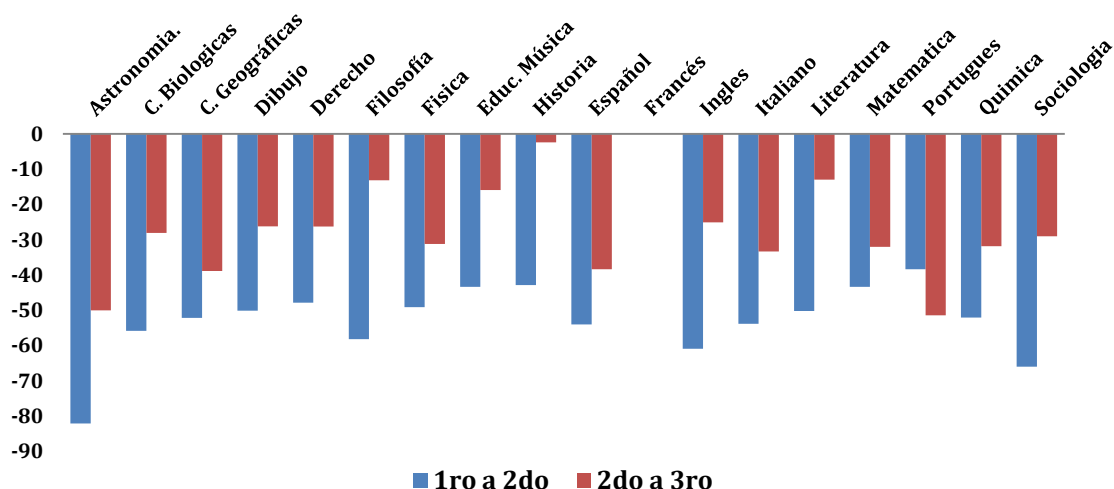
### Desgranamiento por asignatura

Tomando de manera conjunta la matrícula de los años 2012 y 2013 para las carreras de profesorado, es posible dar cuenta del desgranamiento entre grados. Este ejercicio se realiza asumiendo que no hay re-inscripciones al mismo grado el año siguiente (situación improbable pero que permite aproximarnos al fenómeno mencionado).

De esta manera se advierte que en el pasaje de primer grado a segundo grado existe una "mortalidad" que oscila entre el 38% y el 82%, y astronomía, filosofía, inglés y sociología son las asignaturas con los mayores registros.

También se destaca que el desgranamiento es más importante en el pasaje de primero a segundo que de este grado a tercero.

## Desgranamiento por asignatura en el pasaje de primero a segundo y de segundo a tercero. Matrícula 2012-2013



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CFE. Dpto. Estudiantil

Con datos de ingresos del año 1997/1998 y egresos del año 2000, puede verse que la situación de las carreras de formación docente presenta grandes diferencias, principalmente entre magisterio y las carreras de profesorado.

	Ingresos 1998 (%)	Egresos 2000 (%)
Magisterio (3 años)	100	71
CERP (3 años)	100	49
	Ingresos 1997 (%)	Egresos 2000 (%)
IPA (4 años)	100	22
IFD (4 años)	100	13

Fuente: Serie estadística Formación docente en cifras. ANEP, 2002

Nota: Se asume que no existe rezago al momento de comparar egresos con ingresos.

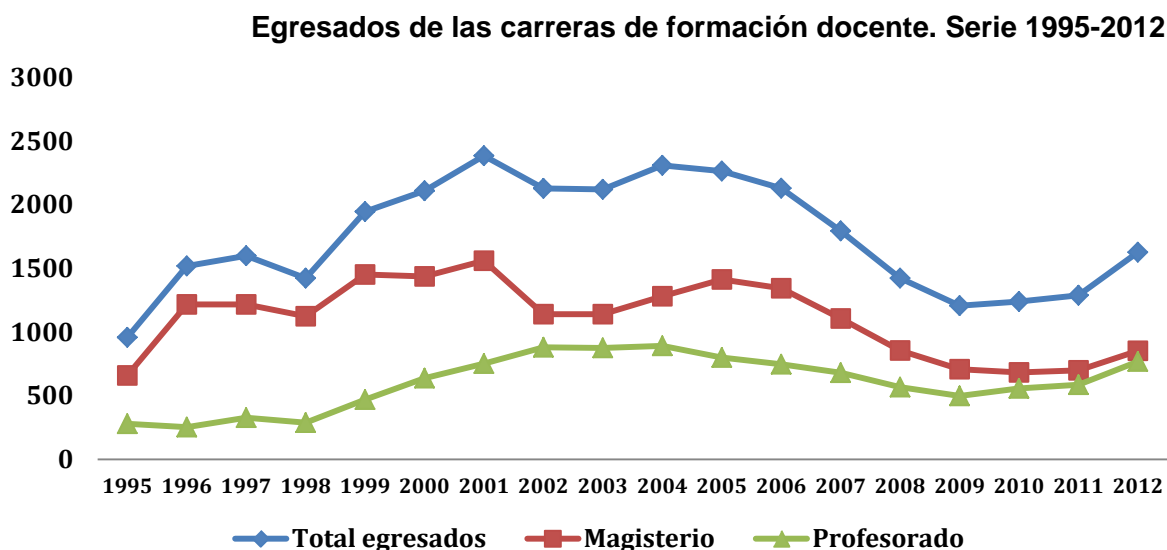
### 5.4 Egreso de las carreras de formación docente

Si se observa el egreso (en término absolutos) de las carreras de formación docente en los últimos 18 años, podemos destacar que:<sup>5</sup>

- El egreso es siempre mayor en magisterio respecto a profesorado.
- La brecha entre total de egreso de magisterio y profesorado disminuye en los últimos años situándose esta última casi al mismo nivel.

5. No están considerados los egresos de la formación docente técnica.

- En los últimos años, egresan anualmente menos de 2.000 docentes de las carreras de formación inicial.



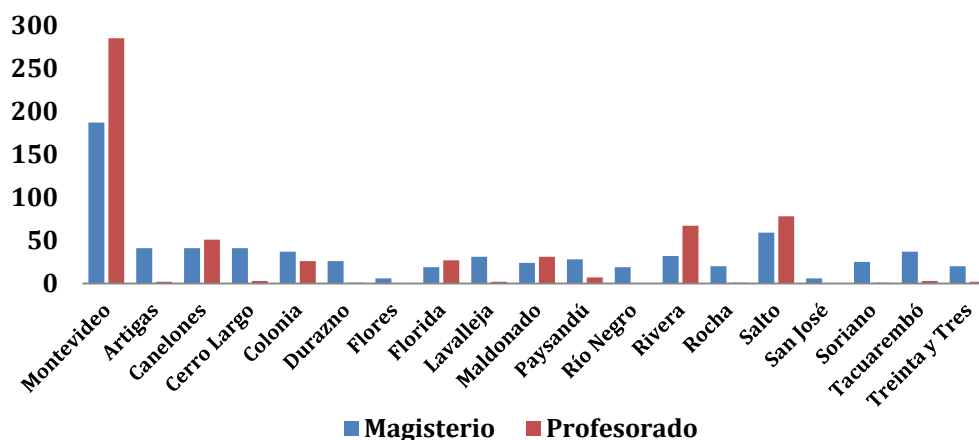
**Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de la Educación de ANEP.**

**Nota:** Profesorado incluye egresos de IPA, IFD, CERP, y excluye INET.

En lo relativo a la distribución de los egresos para el año 2011, se observa que (en términos absolutos) la cantidad de egresos siempre es mayor en la capital, como es de esperar debido a su mayor cantidad de ingresos y matrícula.

Al mismo tiempo, al discriminar por el tipo de formación (magisterio y profesorado) es destacable que en los egresos del interior son casi siempre más los egresados de magisterio, salvo en aquellos departamentos donde existen CERP: Canelones, Florida, Maldonado, Rivera y Salto, en donde los profesores egresados superan en cantidad a los maestros. En este último caso solo Colonia presenta niveles de egreso de magisterio levemente superiores a los de profesorado en términos absolutos (una diferencia de 11 egresos más).

## Egresados de las carreras de formación docente de magisterio y profesorado, según departamento. Año 2011



Fuente: Anuario Estadístico MEC, 2011.

## 6. Profesión docente

A continuación se presentan indicadores relativos a la profesión docente sobre oferta efectiva de docentes para cada subsistema, así como otros que vinculan la titulación con la inserción laboral.

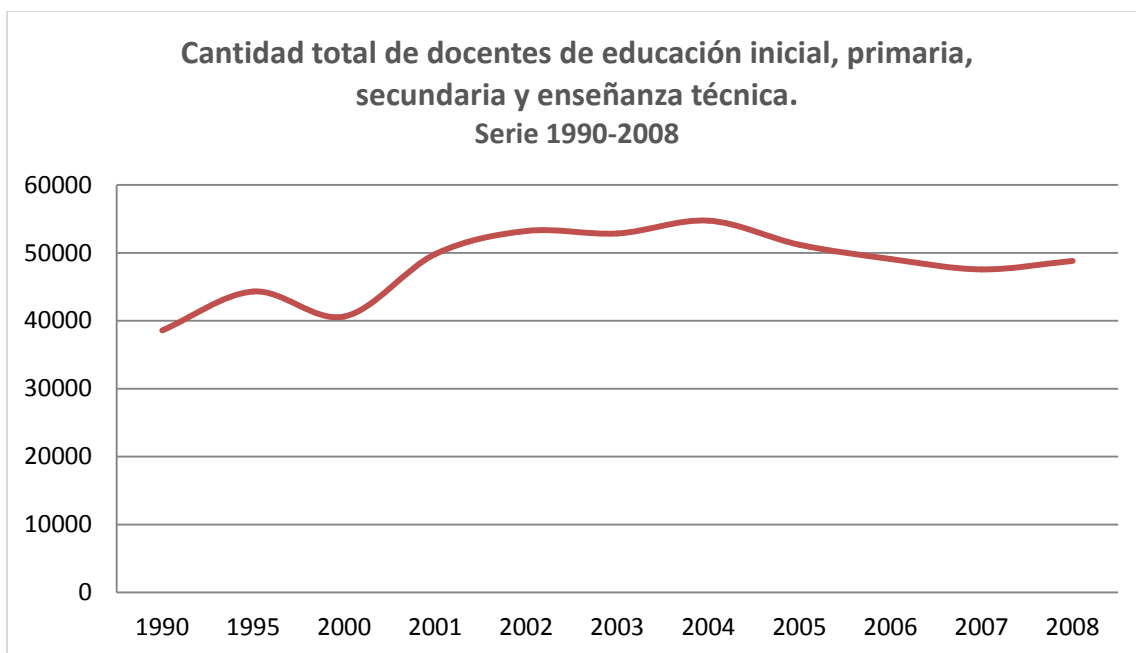
### 6.1 Cantidad de docentes por subsistema<sup>6</sup>

Como se observa en el gráfico, la cantidad de docentes en el país en el año 1990 era algo inferior a 40.000, donde poco menos de la mitad de estos pertenecía a magisterio. El tamaño del cuerpo docente fluctúa los diez primeros años de la serie teniendo un pico de aumento en el año 1995 con algo más de 44.000 docentes, crecimiento que se explica por el aumento de los profesores de enseñanza media secundaria (en un 65%, lo que equivale a casi 8.500 efectivos más que en 1990).

Es a partir del año 2000 que se produce un aumento sostenido del total de cuerpo docente, explicándose este principalmente por el fuerte incremento de los profesores de secundaria, quienes prácticamente duplican su número entre 1990 y 2011, pasando de 12.915 a 23.323. Asimismo, se observa un sostenido incremento de los docentes de educación técnica (aunque en menor magnitud que los de secundaria). En año 2004 se llega a una cantidad total de algo menos de 55.000 docentes considerando todos los subsistemas, momento en que el cuerpo docente alcanza su mayor tamaño en el período considerado.

<sup>6</sup> El análisis se realizará excluyendo la profesión docente en el ámbito universitario.





Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico del MEC.

El cuerpo docente de enseñanza técnica disminuye considerablemente su volumen en los primeros diez años de la serie (5.470 docentes menos en el año 2000, lo cual constituye una reducción de casi un 72% de los docentes en 1990). Es a partir del año 2000 que el tamaño de dicho cuerpo docente experimenta un crecimiento sostenido hasta 2005, año en el cual alcanza el mayor número de docentes para el subsistema en el período (12.148), lo cual implica un aumento de casi un 63% con respecto al inicio de la serie.<sup>7</sup>

Concomitantemente, los docentes de primaria mantienen una tendencia de cambios menos notorios ubicándose entre 16.000 a 18.000 efectivos en el período considerado. Asimismo, el tamaño del cuerpo docente de educación inicial se ha mantenido relativamente constante, luego de un leve aumento que se ubica entre los casi 1.500 efectivos al inicio del período, a los 2.700 hacia el año 2000, aproximadamente la misma cantidad de efectivos que se observa al final del período considerado (2011).

<sup>7</sup> En este caso la serie llega hasta 2008, último año para el que hay datos disponibles para el cuerpo docente de enseñanza técnica según el Anuario Estadístico del MEC. Se completará la serie cuando se acceda a datos de la Unidad Estadística del CETP. De la misma manera que se cotejarán los datos aportados por el resto de las Unidades Estadísticas de los subsistemas con la fuente de datos que presentamos en el presente informe preliminar.

## 6.2 Titulación docente

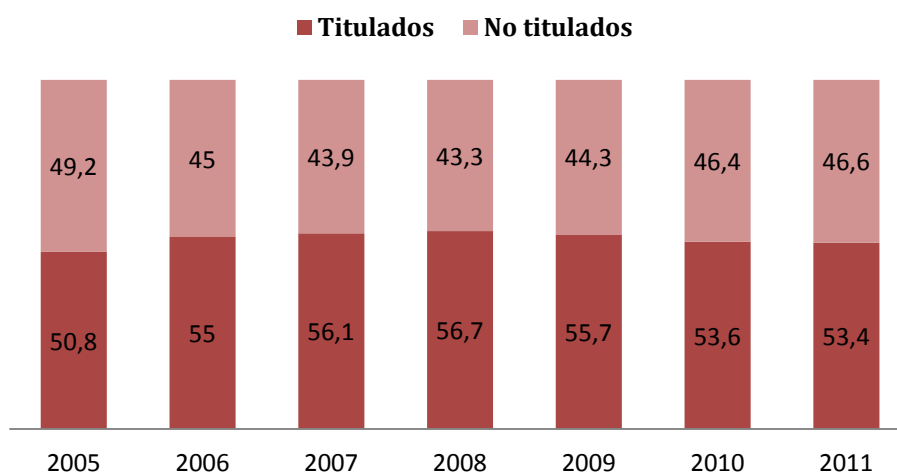
### Cantidad de docentes titulados en la enseñanza media

Como es sabido, para ejercer la docencia en la educación inicial y primaria en nuestro país es condición excluyente tener título de maestro expedido por el CEIP. No ocurre lo mismo en los demás subsistemas de la educación en Uruguay, por lo que la formación y competencias de los docentes adquieren una gran relevancia.

En este sentido se advierte que en enseñanza secundaria, tanto en primer como en segundo ciclo para los años 2005 a 2011, se mantiene relativamente constante (con algunos altibajos) la proporción de docentes titulados respecto al total del cuerpo docente. Los guarismos son más altos para el caso de la enseñanza media superior, donde en 2011 poco más del 65,5% de los docentes poseían título habilitante, en comparación con el 53,3% de los docentes de educación media básica en igual condición.

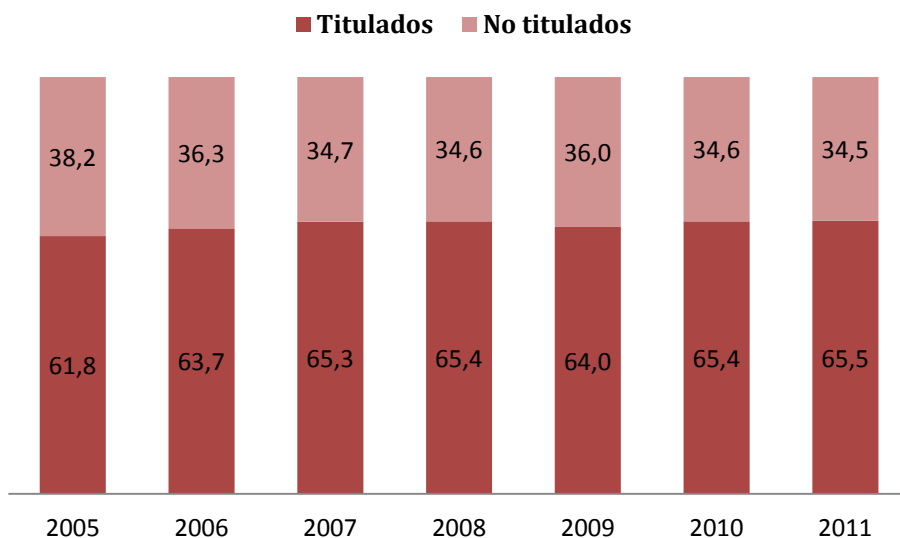
### Porcentaje de docentes de primer ciclo de educación secundaria por titulación

#### Ciclo Básico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de la Educación de ANEP.

## Porcentaje de docentes de segundo ciclo de educación secundaria por titulación



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de la Educación de ANEP.

### Titulación y cuerpo docente de enseñanza media (CES) según asignaturas

En el siguiente punto se realiza una descripción tomando en cuenta la oferta disciplinar de la enseñanza media básica y superior en secundaria en función de la condición de titulado o no del docente.

### Titulación docente por asignatura en enseñanza media básica

De la lectura del siguiente cuadro se desprende que:

- En las asignaturas de Historia, Geografía, Educación Cívica - Derecho, Literatura, Idioma Español, Biología y Educación Física, más del 75% de los docentes tienen título habilitante.
- En Astronomía, Educación Musical, Francés e Informática menos de 3 cada 10 docentes están titulados.
- En asignaturas como Matemática o Física, más del 50% de los docentes no poseen título.
- Matemática, Física, Físico-Química registran una disminución de la proporción de titulados en 2011 respecto a 2007.
- Algo más de la mitad del cuerpo docente tiene título habilitante, porcentaje que ha descendido en el período considerado (2007-2011).

<b>Porcentaje de docentes titulados por asignatura en CB</b>					
	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
<b>Astronomía</b>	24,7	25,9	27,5	24,1	22,4
<b>Biología</b>	78,1	80,1	77,9	78,6	79,6
<b>Contabilidad</b>	40,0	40,0	0,0	0,0	33,3
<b>Dibujo</b>	39,9	40,7	39,6	40,9	43,5
<b>Educación Física</b>	77,5	84,9	86,2	85,2	86,7
<b>Educación Musical</b>	17,8	18,0	18,4	17,2	17,5
<b>Educación Cívica - Derecho</b>	83,6	82,0	82,5	79,7	81,4
<b>Filosofía</b>	67,8	68,7	68,4	69,3	65,9
<b>Física</b>	43,5	37,6	42,8	42,9	42,6
<b>Francés</b>	27,8	26,2	25,6	23,1	18,8
<b>Geografía</b>	79,2	76,5	78,6	76,8	75,8
<b>Historia</b>	86,9	85,6	85,2	85,2	82,8
<b>Idioma Español</b>	78,3	75,5	73,9	75,0	72,1
<b>Inglés</b>	32,0	31,2	30,4	29,9	30,9
<b>Italiano</b>	30,2	31,3	29,0	32,8	31,9
<b>Literatura</b>	81,5	80,9	79,6	78,6	76,6
<b>Físico-Química</b>	55,6	52,9	50,7	50,5	50,3
<b>Matemática</b>	37,7	37,0	35,4	34,3	32,5
<b>Química</b>	61,9	62,7	63,2	62,6	63,7
<b>Geología</b>	60,0	77,8	100,0	88,9	100,0
<b>Informática (*)</b>	16,2	18,3	14,7	15,4	14,9
<b>Espacio Curricular Abierto y Espacio Adolescente</b>	27,1	33,3	33,3	30,6	27,5
<b>Otros<sup>8</sup></b>	36,3	14,2	11,2	26,2	18,0
<b>Total</b>	<b>56,1</b>	<b>56,7</b>	<b>55,7</b>	<b>53,6</b>	<b>53,4</b>

(\*) Incluye: Informática, Laboratorio de Informática Educativo, Iniciación a la Informática y Aulas informáticas 2do Ciclo.

<sup>8</sup> La categoría "Otros" incluye las siguientes asignaturas: Director de Coros, Pianista acompañante, Educación Visual – Dibujo, Lenguaje de Comunicación y Medios Audiovisual, Manualidades, Alemán, Portugués, Expresión corporal y teatro, Actividades adaptadas al medio ambiente, Economía, Taller de Artes Plásticas, Lengua de señas, Ciencia de la Tierra y el Medio Ambiente, Taller de Teatro, Ciencias Sociales, Taller de Ciencias Sociales, Taller de Expresión Plástica-Artística, Taller de Música, Ciencias de la Naturaleza, Taller, Taller Ciencias Experimentales, Expresión corporal y danza, Estudios económicos y sociales, Recursos Naturales y paisaje agrario.

## Distribución de los docentes según asignatura en enseñanza media básica

Si se toma en cuenta la distribución de los docentes según las asignaturas que imparten, se obtiene que:

- Casi tres de cada diez son docentes (titulados o no) de Biología, Historia o Matemática.
- Casi uno de cada diez es docente de Matemática.
- La distribución por materias se mantiene relativamente estable en los últimos 5 años.

<b>Distribución porcentual de docentes según Asignatura</b>					
	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
<b>Astronomía</b>	1,2	1,2	1,2	1,0	1,0
<b>Biología</b>	8,0	8,1	8,3	8,1	7,7
<b>Contabilidad</b>	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Dibujo</b>	4,3	4,7	4,7	4,8	4,6
<b>Educación Física</b>	6,1	6,5	6,5	6,1	5,9
<b>Educación Musical</b>	3,6	3,5	3,5	3,6	3,4
<b>Educación Cívica - Derecho</b>	2,8	3,1	3,2	3,0	2,9
<b>Filosofía</b>	2,5	2,6	2,6	2,5	2,4
<b>Física</b>	3,9	4,3	4,4	4,0	3,8
<b>Francés</b>	0,5	0,4	0,5	0,5	0,4
<b>Geografía</b>	5,2	5,4	5,5	5,1	5,1
<b>Historia</b>	9,1	9,3	9,5	9,0	8,7
<b>Idioma Español</b>	6,9	7,6	7,7	7,4	6,9
<b>Inglés</b>	7,7	8,0	8,1	8,2	8,1
<b>Italiano</b>	0,4	0,5	0,5	0,5	0,4
<b>Literatura</b>	5,7	5,0	4,9	4,8	4,9
<b>Físico-Química</b>	5,0	5,6	5,6	5,4	5,0
<b>Matemática</b>	8,8	9,5	9,3	9,3	9,2
<b>Química</b>	4,6	4,6	4,7	4,4	4,3
<b>Geología</b>	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0
<b>Informática(*)</b>	8,6	8,5	8,1	8,2	7,5
<b>Espacio Curricular Abierto y</b>					
<b>Espacio Adolescente</b>	3,2	0,1	0,1	2,1	5,5
<b>Otros<sup>9</sup></b>	2,0	1,2	1,2	1,7	2,4
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

(\*) Incluye: Informática, Laboratorio de Informática Educativo, Iniciación a la Informática y Aulas informáticas 2do Ciclo.

<sup>9</sup> Idem a nota al pie anterior.

## **Titulación docente por asignatura en enseñanza media superior**

De la lectura del cuadro a continuación se destaca:

- Biología, Educación Física, Educación Cívica - Derecho, Historia y Literatura son las asignaturas que registran un mayor porcentaje de docentes titulados. Más de ocho de cada diez docentes de cada asignatura ha obtenido título habilitante.
- Contabilidad, Astronomía, Educación Musical, Inglés, Italiano e Informática son las asignaturas que presentan el menor porcentaje de docentes titulados.
- En Idioma Español se registra un claro descenso en la proporción de docentes titulados entre 2007 y 2011.
- En las asignaturas que engloban las Ciencias Sociales, así como en Educación Física se registra un aumento de la proporción de titulados hacia 2011.
- La proporción de docentes titulados se mantiene relativamente estable en el período considerado, y es siempre más alta que en el conjunto del cuerpo docente de enseñanza media básica secundaria.

<b>Porcentaje de docentes titulados por asignatura en Segundo Ciclo</b>					
	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
<b>Astronomía</b>	17,6	30,6	28,6	17,2	21,4
<b>Biología</b>	83,7	82,3	82,3	84,7	84,5
<b>Contabilidad</b>	11,1	16,3	12,1	12,9	11,3
<b>Dibujo</b>	47,8	48,1	50,2	56,7	52,0
<b>Educación Física</b>	75,9	81,8	82,2	71,3	86,2
<b>Educación Musical</b>	28,6	37,5	36,4	43,4	36,5
<b>Educación Cívica - Derecho</b>	86,9	86,9	81,5	82,8	84,3
<b>Filosofía</b>	71,2	72,1	71,4	73,7	71,5
<b>Física</b>	54,9	54,9	58,4	60,3	60,5
<b>Francés</b>	45,5	66,7	57,1	75,0	85,7
<b>Geografía</b>	87,2	84,0	78,4	85,5	79,4
<b>Historia</b>	89,9	90,6	85,9	89,2	88,8
<b>Idioma Español</b>	92,9	81,1	81,8	55,6	64,3
<b>Inglés</b>	38,5	38,1	33,2	38,3	37,6
<b>Italiano</b>	32,8	36,5	39,2	39,7	28,0
<b>Literatura</b>	83,5	82,4	80,1	80,9	83,2
<b>Físico-Química</b>	50,0	66,7	66,7	50,0	45,5
<b>Matemática</b>	46,6	46,5	45,3	48,6	49,3
<b>Química</b>	70,9	69,9	71,2	73,6	72,1
<b>Informática (*)</b>	32,1	32,8	28,6	23,6	33,0
<b>Ciencias Sociales (**)</b>	52,9	48,2	57,8	75,4	74,9
<b>Otros<sup>10</sup></b>	47,5	41,9	64,6	35,0	34,7
<b>Total</b>	<b>65,3</b>	<b>65,4</b>	<b>64,0</b>	<b>65,4</b>	<b>65,5</b>

(\*) Incluye: Informática, Laboratorio de Informática Educativo, Iniciación a la Informática y Aulas informáticas 2do Ciclo

(\*\*) Incluye: Ciencias Sociales, Estudios Económicos y Sociales, Economía y Taller de Ciencias Sociales.

**Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de la Educación de ANEP.**

<sup>10</sup> La categoría "Otros" incluye las siguientes asignaturas: Recursos Naturales y Paisaje Agraria, Geología, Director de Coros, Pianista acompañante, Lenguaje de Comunicación y Medios Audiovisual, Manualidades, Alemán, Teatro, Portugués, Expresión corporal y teatro, Expresión corporal y danza, Espacio Curricular Abierto, Espacio Adolescente, Taller de Artes Plásticas, Lengua de señas, Ciencia de la Tierra y el Medio Ambiente, Taller de Teatro, Taller de Expresión Plástica-Artística, Actividades adaptadas al medio ambiente.

## Distribución de los docentes según asignatura en enseñanza media superior

Del cuadro que sigue se obtiene que:

- El 14% del total de docentes de este ciclo imparte Matemática.
- El 14% del total de docentes de este ciclo es docente de Física o Química.
- Uno de cada cuatro docentes lo es de Historia, Literatura o Educación Cívica – Derecho.

<b>Distribución porcentual de docentes según asignatura en Segundo Ciclo</b>					
	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
<b>Astronomía</b>	0,5	0,6	0,5	0,4	0,4
<b>Biología</b>	10,0	9,6	9,3	8,7	8,4
<b>Contabilidad</b>	1,8	1,9	1,9	2,1	2,2
<b>Dibujo</b>	4,2	4,5	4,7	4,2	4,6
<b>Educación Física</b>	1,3	1,5	1,8	2,0	2,4
<b>Educación Musical</b>	1,0	1,1	1,1	0,8	0,9
<b>Educación Cívica - Derecho</b>	9,3	9,1	9,0	8,5	8,5
<b>Filosofía</b>	8,2	7,8	8,1	7,3	7,4
<b>Física</b>	7,1	7,2	7,5	6,9	6,8
<b>Francés</b>	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1
<b>Geografía</b>	2,8	3,0	2,8	2,5	2,8
<b>Historia</b>	8,7	8,8	8,6	8,3	8,4
<b>Idioma Español</b>	0,9	0,8	0,6	0,1	0,2
<b>Inglés</b>	7,1	7,1	7,0	7,1	7,4
<b>Italiano</b>	2,0	1,3	1,3	1,1	1,0
<b>Literatura</b>	8,7	9,0	9,0	8,4	8,1
<b>Físico-Química</b>	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2
<b>Matemática</b>	12,7	13,4	13,8	14,3	14,0
<b>Química</b>	7,8	7,3	7,5	6,8	6,8
<b>Informática (*)</b>	3,0	2,0	1,8	1,8	1,4
<b>Ciencias Sociales (**)</b>	0,5	2,2	2,3	4,8	4,8
<b>Otros<sup>11</sup></b>	1,9	1,3	1,3	3,8	3,4
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

(\*) Incluye: Informática, Laboratorio de Informática Educativo, Iniciación a la Informática y Aulas informáticas 2do Ciclo

(\*\*) Incluye: Ciencias Sociales, Estudios Económicos y Sociales, Economía y Taller de Ciencias Sociales.

**Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de la Educación de ANEP.**

<sup>11</sup> Idem a nota al pie anterior.



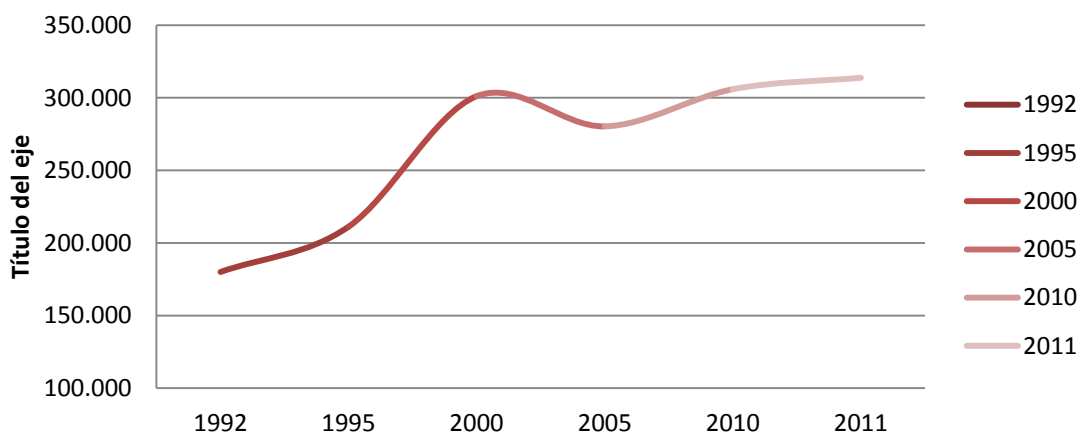
A efectos de complementar el presente informe descriptivo sobre la titulación docente, con datos de los censos de población de 1996 y 2011 se realizó un análisis comparado entre titulación y ejercicio de la docencia. Si bien en el siguiente apartado se profundizará en ello a partir de datos de las encuestas de hogares de INE, en este se muestra la situación para el total país y por departamentos únicamente para el censo de 1996, dado que se cuenta aún con dicha información para el censo 2011. Se pretende reflejar entonces un probable panorama en el segundo lustro de la década del 90, observando para la totalidad del cuerpo docente (inicial, primaria y enseñanza media) así como para ambas formas de administración (público y privado) y para el caso de los docentes que se desempeñan en el ámbito público en particular. Se destaca que el censo de población toma el dato que referido a la principal ocupación de las personas, a partir de ello, quienes tengan otras ocupaciones, solo se registra la que consideró su principal.

### 6.3 Horas docentes en educación media CES

Como se observa en el gráfico que sigue, la tendencia en la última década con respecto a las horas docentes ha sido de crecimiento casi constante. Para el año 2011 la cantidad de horas docentes había aumentado en 133.784 en relación a 1992. De todos modos es sabido que este constituye un indicador muy general, ya que no discrimina entre las horas efectivas de aula y el resto del horario que cumple un docente; como tampoco discrimina entre docentes de aula y aquellos que tienen un cargo de denominación “docente” pero no ejercen docencia directa.

Por dicho motivo es que supeditado al acceso a los microdatos del Censo Docente 2007 realizado por la DICE-ANEP, se podrá tener un panorama más afinado de la cuestión en la medida que permite detectar a los denominados “docentes de aula”, y asimismo realizar comparaciones entre docentes de diversos subsistemas y no centrado únicamente en el CES.<sup>12</sup>

**Evolución de la cantidad de horas docentes  
Serie 1992 -2011**



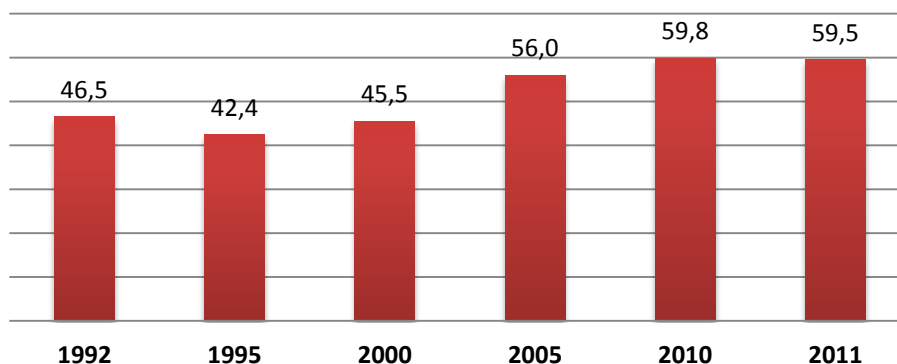
Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico del MEC

<sup>12</sup> A su vez el Anuario Estadístico del MEC solo permite realizar este cálculo para el subsistema CES. No contando con datos similares para el resto de los subsistemas.

## Porcentaje de horas docentes según condición de titulación del docente en educación media

Se observa un aumento en la proporción de horas docentes de titulados en el subsistema del CES a lo largo del período considerado, hacia 2011 existía un 13% más de horas docentes trabajadas por personal con título habilitante que con respecto a 1992. Sin embargo, no debería desestimarse que las horas docentes atribuibles a los no titulados corresponden a un 40% del total de horas docentes para dicho subsistema en los últimos dos años de la serie considerada. Cabe mencionar que el indicador discriminado por ciclo en secundaria (básico y superior) se encuentra disponible en el anuario estadístico del MEC a partir de 2010.

**Porcentaje de horas de docentes titulados. Serie  
1992 - 2011. Subsistema CES**

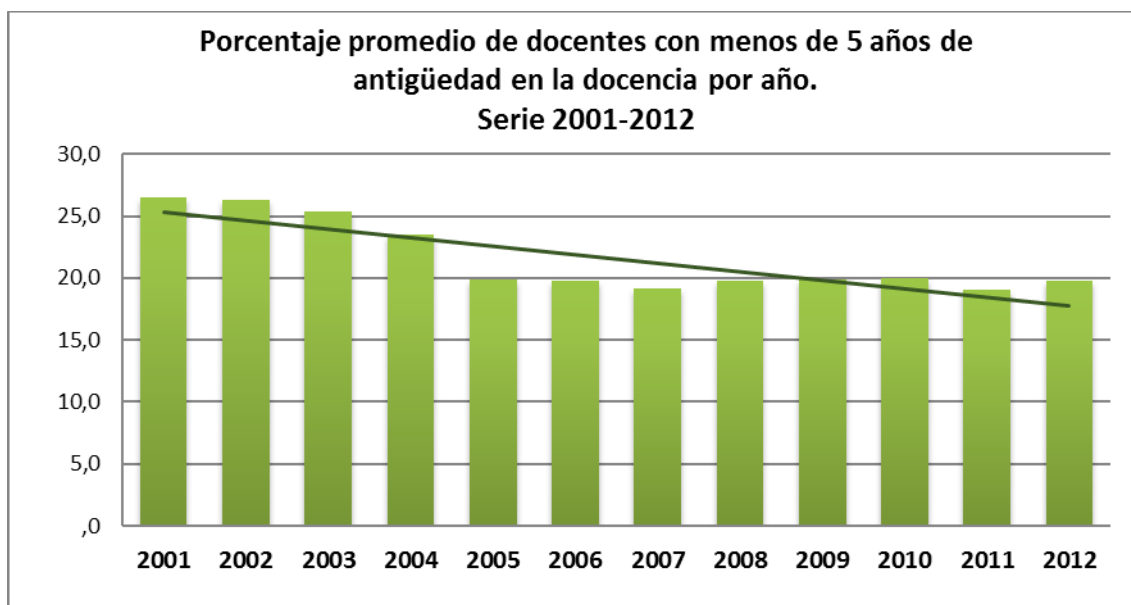


Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico del MEC

## 6.4 Antigüedad y estabilidad en la docencia, tendencias de la última década en la Educación Primaria

La experiencia en la docencia abordada a través del indicador de antigüedad en la docencia es considerada como el porcentaje de docentes que tiene 4 años o menos de ejercicio de la profesión y el porcentaje que tiene 10 años o más.

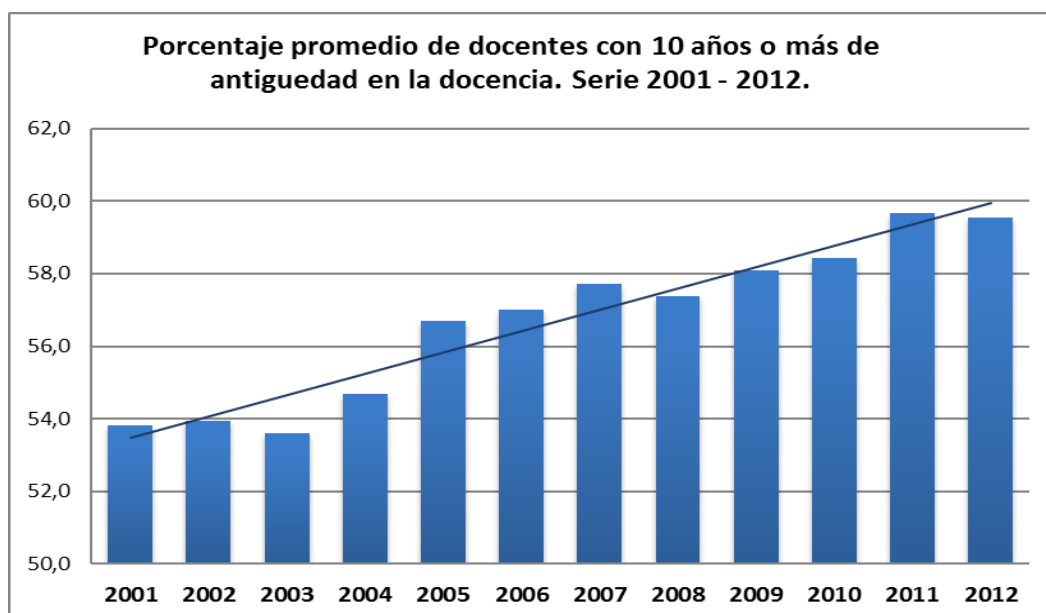
Con respecto al porcentaje de docentes menos experimentados, se observa que la tendencia es a la disminución de la incidencia de dichos maestros: se pasa de conformar algo más de un cuarto del cuerpo docente al inicio del período (2001) a conformar casi un quinto en 2012. El descenso en aproximadamente cuatro puntos porcentuales en la incidencia de los docentes con menos de 5 años de antigüedad se produce en el año 2005, y se mantiene estable desde dicho momento.



**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

Concomitantemente, se observa la tendencia opuesta al observar el porcentaje promedio de maestros con 10 años o más de docencia, ya que si bien en 2001 algo más de 5 de cada 10 docentes tenía al menos 10 años de antigüedad, al final del período (2012) estos representan en promedio casi 6 de cada 10 docentes.

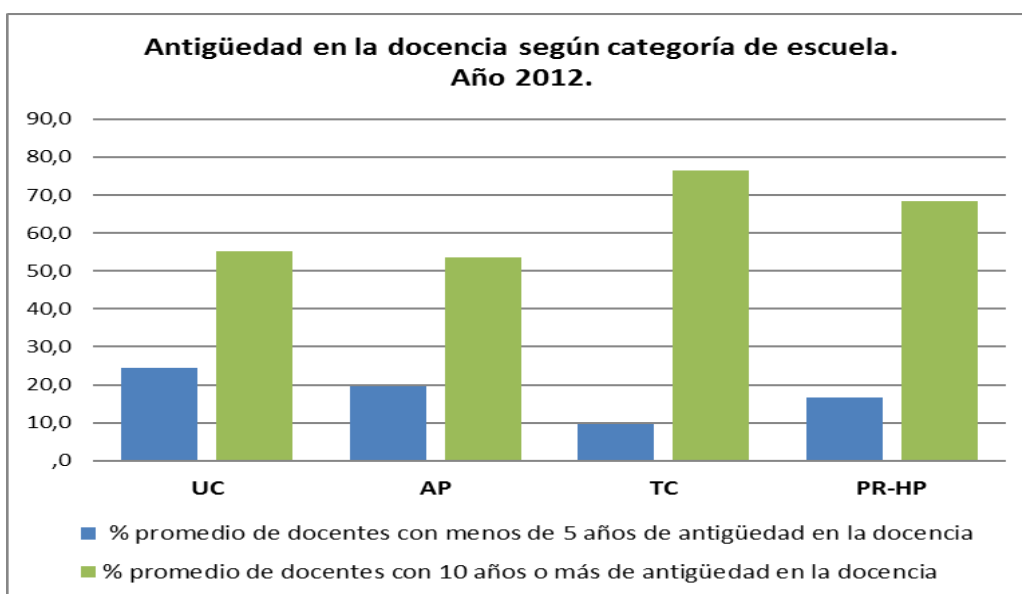


**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

Como se informa en Informe de Monitor educativo de Primaria (ANEP –DIEE, 2013: 20): “En el mediano plazo, el porcentaje de docentes más jóvenes (4 años o menos de antigüedad) ha tendido a disminuir en las escuelas Aprender (de 25,9% en 2006 a 19,7% en 2012), mientras que ha aumentado en las de Práctica (de 8,9% a 16,5% en el mismo período). En Tiempo Completo, aunque no se han registrado mayores variaciones, se encuentra el menor porcentaje de maestros nóveles (9,8%)”.

Para el último dato disponible (2012) se mantiene la tendencia en el sentido que las escuelas de Tiempo Completo son las que presentan en promedio el menor porcentaje de docentes con pocos años de antigüedad (casi 1 de cada 10) y mayor porcentaje de docentes más experimentados (algo más de 7 de cada 10), mientras que las escuelas Urbanas Comunes los más jóvenes conforman en promedio algo menos del 25% y los que poseen más antigüedad conforman alrededor del 55%.

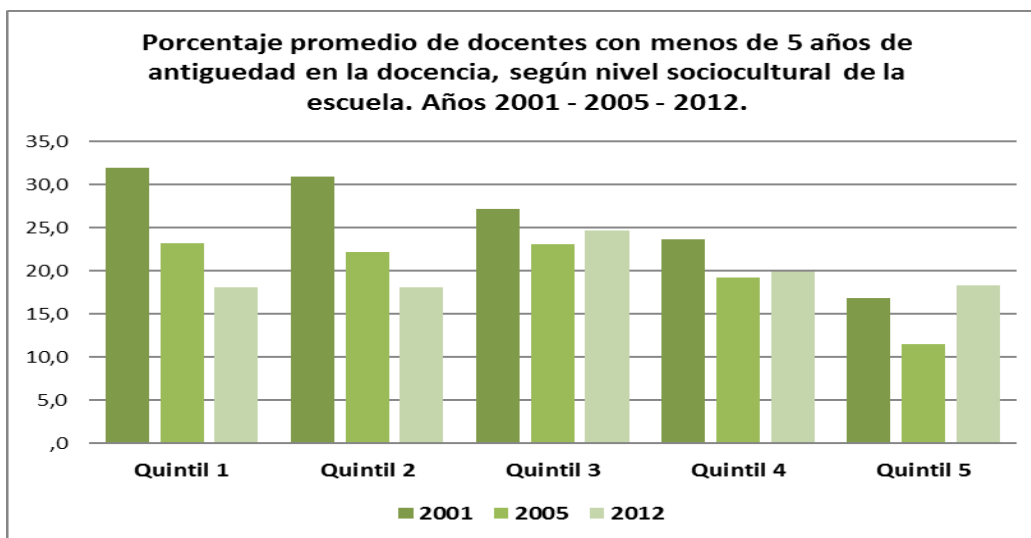


**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

A su vez, se observa la tendencia a la disminución de la concentración de los docentes con menos experiencia en las escuelas urbanas del primer y segundo quintil para el período de referencia.

La diferencia respecto a las escuelas del quintil más alto, de 15 puntos porcentuales en 2001, desciende a casi 12 puntos en 2005 y desaparece (casi se invierte) al final del período.



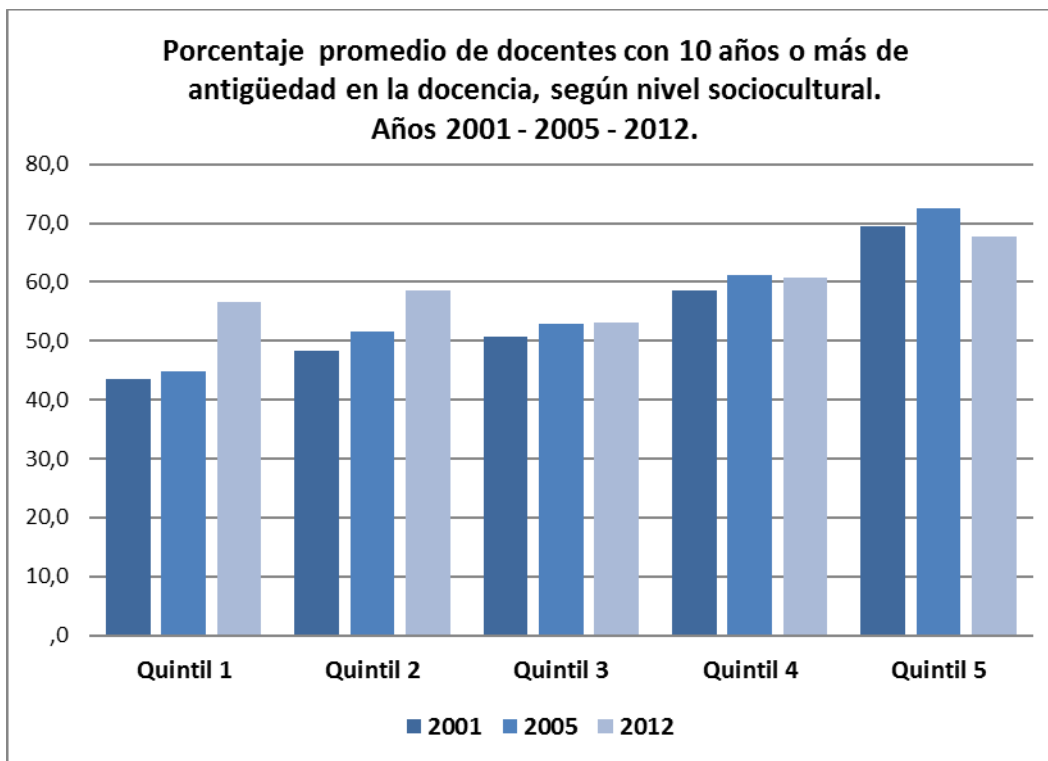
**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

En cuanto a la incidencia de los docentes de educación primaria más experimentados en el total del cuerpo docente de primaria según el quintil al que pertenece el centro educativo, se observa la tendencia opuesta con respecto a los docentes noveles de escuelas de quintil 1. Es decir, se tiende a un aumento relativo de la concentración de docentes con mayor antigüedad (se pasa de casi 44% en 2001 a casi 57%). La misma tendencia, aunque menos pronunciada, se observa para los docentes de escuelas de quintil 2.

Concomitantemente, en las escuelas de contexto más favorable se observa en 2006 la mayor incidencia de docentes con más años de experiencia (72,5%), tendencia que al alcanzar dicho punto máximo comienza a revertirse lentamente hasta llegar a casi el 68% en 2012.

La brecha con respecto al quintil más bajo pasa de casi 26% y 28% en 2001 y 2005 respectivamente, para descender al 11% al final del período.

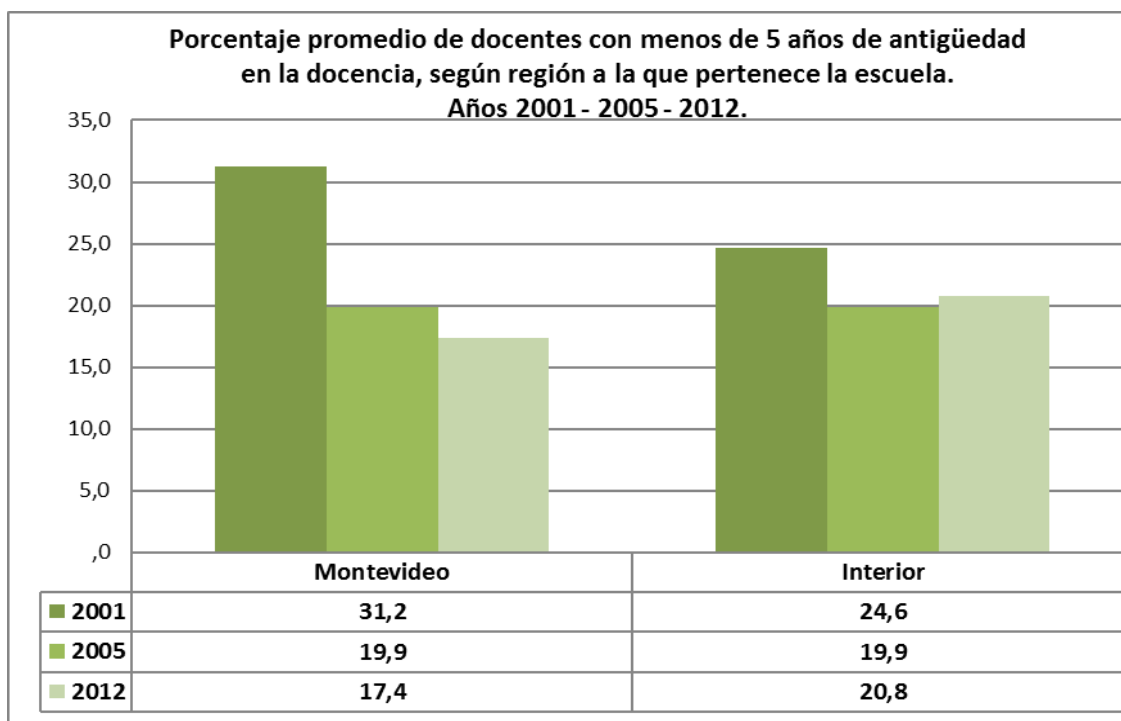


**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DICE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

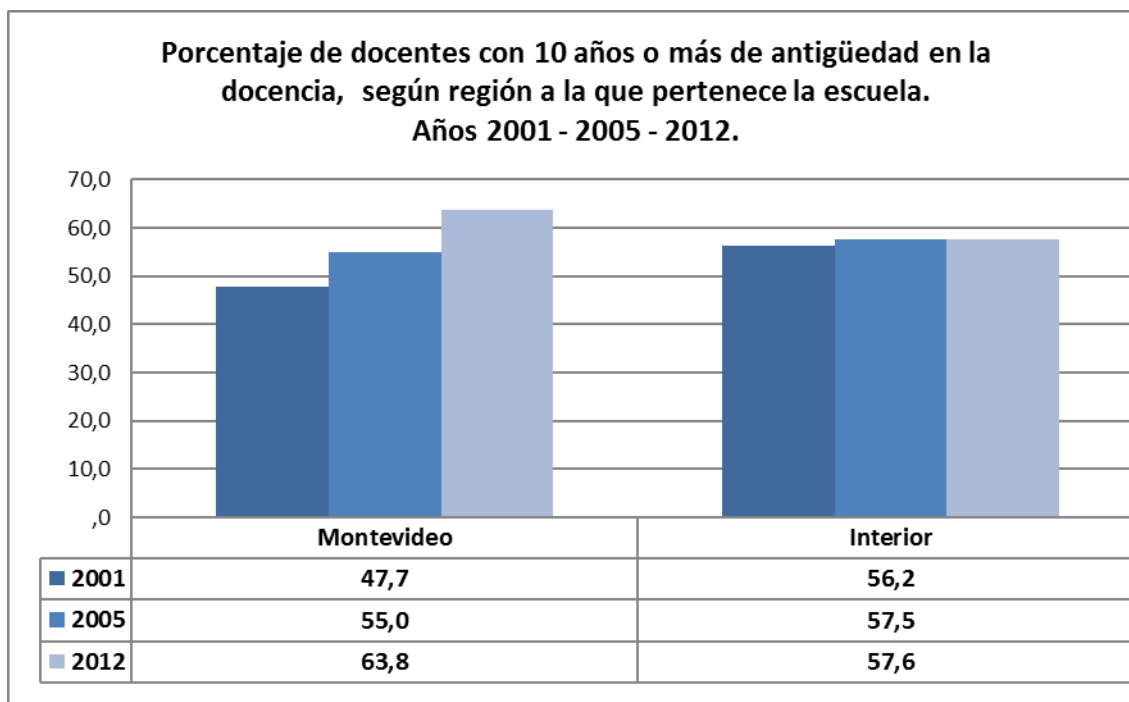
La distribución de docentes de primaria con 4 años o menos de antigüedad según región geográfica muestra que la brecha Montevideo-interior se achica y se invierte a lo largo del período. Se parte de la situación capitalina en 2001, en la cual casi un tercio de los docentes tenía menos de 5 años de antigüedad en la docencia y en promedio casi un cuarto de los docentes del interior, a presentarse la situación (levemente) inversa en 2012 con una diferencia de casi 3,5 puntos.

En cuanto a los docentes con más experiencia acumulada, puede decirse que en el interior del país su incidencia se mantiene casi constante promediando el 57% en todo el período. Mientras que en Montevideo la tendencia es a su crecimiento, pasando de representar en promedio algo menos de la mitad del cuerpo docente a representar casi el 64%.



**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.



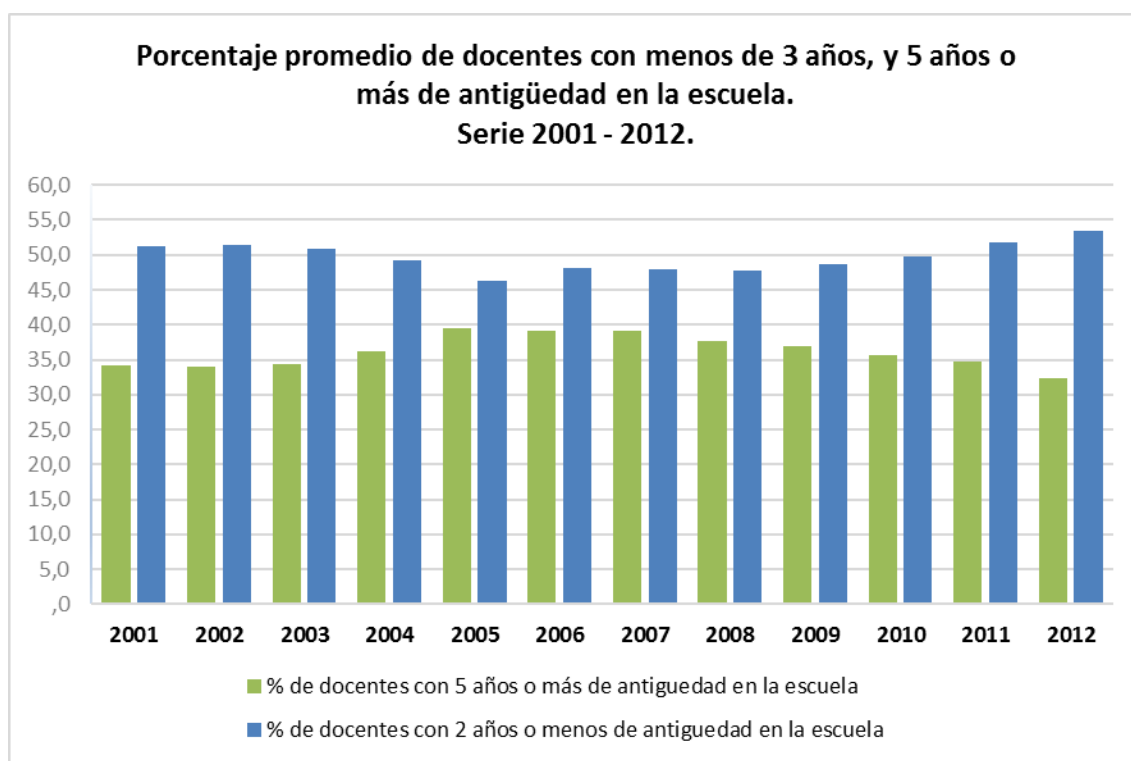
**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

## Estabilidad en la docencia en Educación Primaria

En cuanto a la estabilidad de los docentes de primaria en el centro educativo, se observa hasta 2005 una tendencia a la disminución de la rotación docente y congruentemente un aumento de la estabilidad. Mientras que a partir de ese año y más pronunciadamente a partir de 2009 se evidencia un aumento constante y pronunciado de rotación, a partir de 2011 los maestros con poca estabilidad (dos años o menos) sobrepasan el 50%. Inversamente, los docentes más estables (con 5 años o más de antigüedad en el centro educativo) representan alrededor de un tercio del cuerpo docente de las escuelas comunes urbanas en los dos últimos años de la serie.

En 2012 algo más de la mitad de los docentes de escuelas urbanas comunes informa permanecer en el centro educativo por un lapso menor a 3 años. Como es señalado en el Monitor de Educativo de Primaria (ANEP-DIEE, 2013: 21): “Esta pauta se ha repetido en todas las mediciones del Monitor realizadas hasta el momento y constituye un rasgo estructural del sistema educativo. La rotación pone de manifiesto una de las dificultades más serias que enfrentan las propias escuelas en tanto compromete las condiciones mínimas de acumulación institucional a nivel de los centros educativo”.

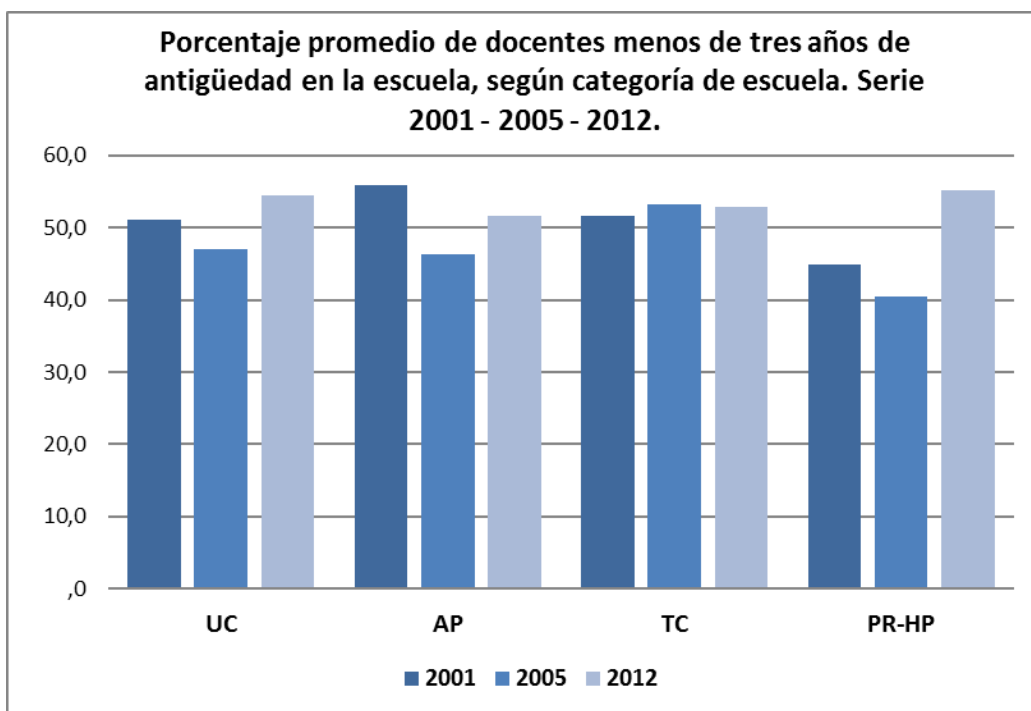


**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

Este aumento se produce de 2005 a 2012 en todas las categorías de escuela, salvo en las de Tiempo Completo (no se está considerando la categoría Rural por falta de datos). En las Escuelas de Práctica y Habilidades de Práctica, para el año 2012 se produce un aumento de la rotación que involucre a más de la mitad de los docentes.



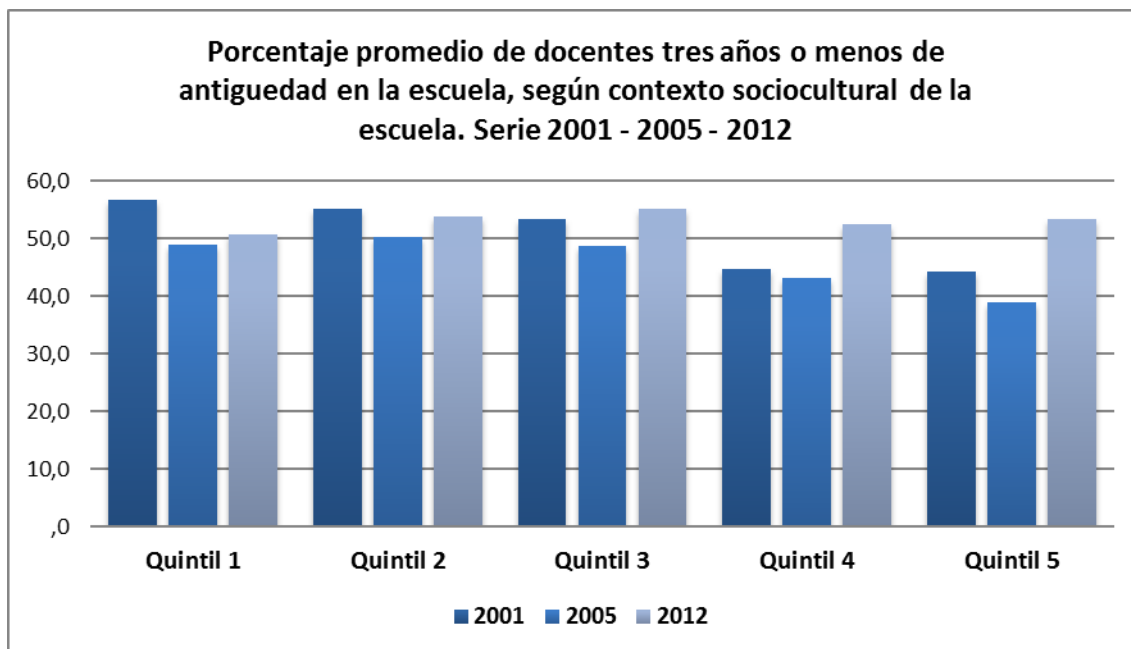


**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

En cuanto al análisis por niveles de contexto sociocultural al que pertenecen las escuelas, la rotación en 2012 se ubica en niveles similares en cualquiera de los quintiles, y en consonancia a lo que se señala en el Monitor Educativo (ANEP – DIEE, 2013: 22): “este es rasgo que se viene verificando desde 2009. La paridad actual es el resultado de una relativa estabilidad en los últimos siete años en las escuelas de los contextos más vulnerables y de un aumento sistemático desde 2006 en las de los contextos más favorables”.

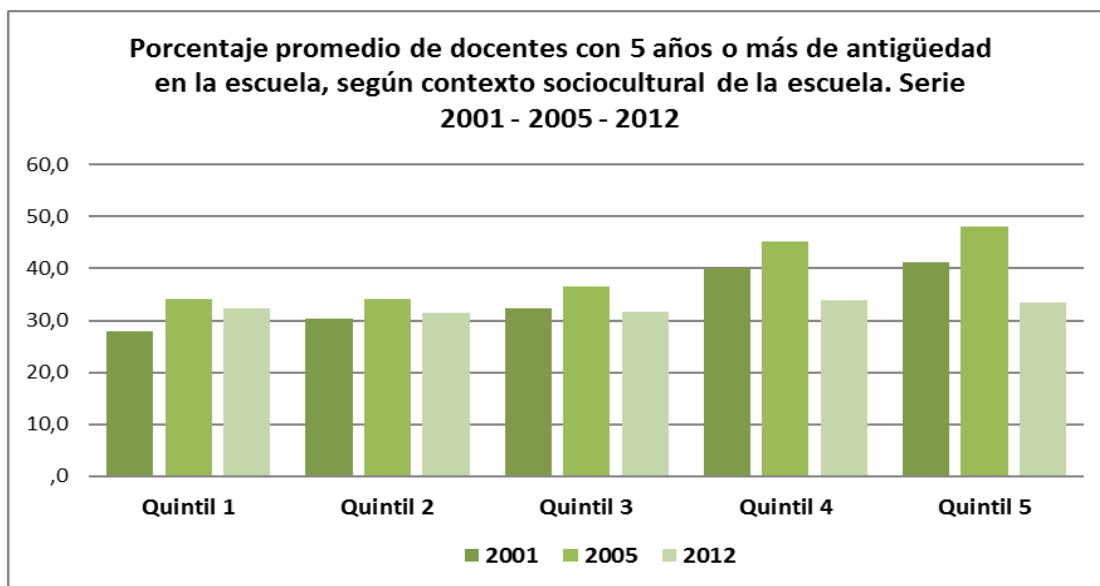
La rotación en 2001 era de 57% en las escuelas de quintil 1, y de 44% en las de quintil 5. Al final del período, y siempre tratándose de escuelas urbanas comunes, es de casi 51% en quintil 1 y algo menos del 54% en las del quintil más alto, revirtiéndose la tendencia observada al inicio del período.



Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

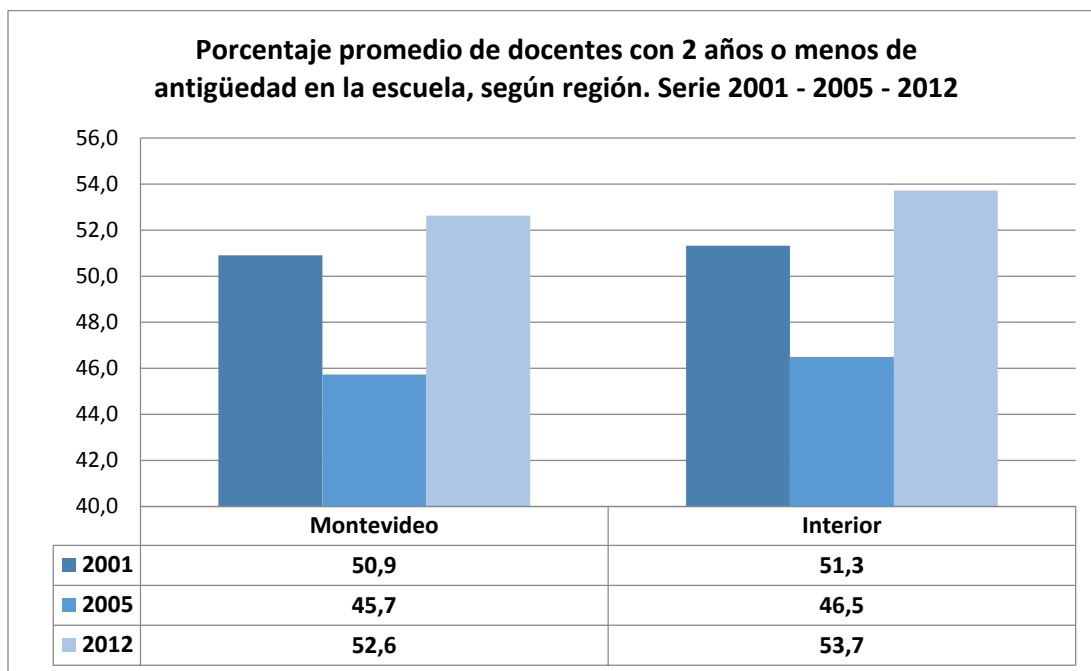
Como contrapartida, se observa que la proporción de docentes más estables en las escuelas es muy similar para todos los quintiles al final del período. Tendencia que, inversamente a lo observado con la rotación, guarda relación con un aumento de la proporción de docentes más estables en los quintiles más bajos (especialmente el quintil 1), y un descenso de la estabilidad en la escuela de los docentes de escuelas de los quintiles más altos (4 y 5).



Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DIEE-CODICEN.

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

Con respecto a la estabilidad docente según región geográfica del centro educativo, no se presentan diferencias entre regiones sustantivas, es probable que esto se deba a que el universo considerado en este análisis excluye a las escuelas rurales ya que como se afirma en el Monitor Educativo de Primaria (2013: 22) “En tanto, la rotación sigue siendo mayor en las escuelas del interior (56,4% contra 52,6% en Montevideo), básicamente por el efecto de las escuelas rurales donde es máxima (66,1%)”.



**Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo de Primaria, DICE-CODICEN.**

(\*) El universo refiere a escuelas urbanas comunes.

## 7. Características socio demográficas de la población docente

Conocer las principales características adscriptas y adquiridas de los docentes es un punto de partida útil para entender determinados comportamientos relativos, por ejemplo, a su titulación y formación.

Paralelamente, conocer el perfil social y demográfico de esta población es fundamental a la hora de definir políticas educativas relacionadas a este colectivo. “Las decisiones en materia de política educativa no resultan las mismas si existe un plantel docente envejecido o rejuvenecido, si se observa que las nuevas generaciones presentan un perfil diferente a los docentes más antiguos, si el multiempleo se concentra en algunas áreas del país o en algún subsistema” (ANEP-Censo Nacional Docente, 2007).

La producción de información estadística relativa a los docentes no ha sido el foco de atención de los tomadores de decisiones en la materia. Mientras que la información sobre el alumnado es más frecuente, en el caso de los docentes tal información se ha obtenido de manera parcial, al menos hasta la realización del Censo Nacional Docente en el año 2007, realizado por ANEP-CODICEN (Dirección Sectorial de Planificación Educativa – División de Investigación y Estadística Educativa).

Dicho censo es el antecedente más cercano y abarcativo que permite conocer las características de los docentes. Una de las principales virtudes del proyecto es su cobertura, en cuanto releva información para los docentes de todos los establecimientos de la ANEP y cada una de las dependencias de cada Consejo.

Previo al Censo 2007 se destaca el Censo realizado en 1994 para el CETP y en 1995, a través del cual se obtuvo datos sobre el perfil sociodemográfico únicamente para los docentes de cada Consejo de manera independiente.

Con la última información censal disponible de 2007 es posible conocer las características cuerpo docente en cuanto: estructura por edad y sexo, estado civil, distribución geográfica, nivel de ingresos, composición del hogar, entre otros. En cada caso es posible desagregar la información para los docentes de todos los subsistemas de ANEP.

En términos generales, a partir de la información del censo docente 2007 se obtiene que es una población predominantemente feminizada (80,9% de mujeres). Tal característica se mantiene para cada subsistema, pero es más reducida en el caso del CETP (56,8% de mujeres). Tal característica se mantiene tanto en la capital como en el interior del país (79,5% y 81,0% respectivamente).

El análisis por edades indica que casi un quinto del total de docentes (19,9%) en 2007 era menor de 30 años. Es en el CETP y en la DFPD donde se observa una población más envejecida, los menores de 30 alcanzaban el 14,9% y 2,3% respectivamente. La edad promedio de la totalidad de docentes era de 40,4 años, en la DFPD la edad media se ubicaba en 47,9.

Este trabajo pretende incorporar información sociodemográfica de la población docente a partir de otras fuentes de datos tales como los censos de población de 1996 y la Encuesta Continua de Hogares (2006 a 2012) realizados por el Instituto Nacional de Estadística.

Los censos de población nos permiten conocer básicamente el total de docentes en el país a través del módulo de preguntas de educación donde es posible saber si la persona cursó y finalizó magisterio o profesorado. A partir de este dato se puede conocer la distribución por sexo y edad de esta población, condición de actividad, categoría de la ocupación, características del hogar, entre otras.

La ECH a partir de 2006 amplía el tamaño de la muestra: llega a 85.000 hogares anuales con representatividad geográfica en todo el país (zonas urbanas y rurales). Además, la encuesta cuenta con una gran batería de variables relativas a la educación, mercado laboral, ingresos personales y del hogar, políticas sociales, etc. A partir de 2007, si bien se reduce el tamaño de la muestra, mantiene la cobertura geográfica mencionada y la amplitud de variables, hasta la fecha.

Tales características de la encuesta nos permitirán obtener un análisis temporal y actualizado sobre el perfil social y demográfico de los docentes.

En función de la cantidad de casos obtenidos para cada año será posible desagregar tal información por áreas geográficas, sexo, edad y otras variables de corte.

A modo de ejemplo se presentan algunos datos básicos sobre perfil docente a partir de la ECH 2012. Para este análisis se trabaja con 2.700 casos a partir de los cuales se realizan las aperturas que se presentan.

## **CENSOS 1996-2011**

Los censos de población representan una fuente de información secundaria que contribuye a dar cuenta de la actividad docente y permite vislumbrar algunos aspectos que complementan o representan una alternativa a la no disponibilidad de registros administrativos.

En este sentido se procuró hacer foco en dimensiones que permitieran la comparación entre los dos últimos censos de población (1996-2011). Dado que la información de ocupación y actividad económica de las personas relevadas en el último censo aún no está disponible, en este caso la información generada para el año 1996 puede tener puntos de comparación con el censo docente del año 2007.

Los principales aspectos considerados son:

- Ocupación docente
  - Titulación global y por subsistema
  - Sexo, edad media y mediana de los docentes
  
- Asistentes a carreras de formación docente
  - Sexo y edad media de los asistentes por dpto.

## 7.1 Ocupación docente

En la estimación de la cantidad de docentes ocupados en enseñanza inicial o primaria se registran 17.678 personas, de las cuales el 82% (14.486) trabajan en el sector público y el restante 18% (3.192) en el sector privado.

En un análisis descriptivo a partir de los micro-datos del censo de población del año 1996, al observar la formación de las personas que declaran la docencia como ocupación principal surgen datos que deben leerse con ciertos reparos.

Entre los que declaran estar ocupados como docentes en la educación inicial o primaria<sup>13</sup> en la enseñanza pública se destaca que un 6,5% no tiene ningún tipo de formación docente y el 11%, si bien tiene formación docente, no está titulado.

Si bien a priori de acuerdo a los requisitos vigentes<sup>14</sup> no es admisible que esto sea viable, tal situación puede responder en parte a alguna de las siguientes realidades:

- Auxiliares docentes en educación inicial que declaran o fueron codificadas como docentes
- Docentes de práctica que informan su actividad como su ocupación principal.

<b>Docentes ocupados en Enseñanza inicial o primaria (Sector público)</b>		
Sin formación docente	940	6,5
Con título docente	11.956	82,5
Con formación docente sin título	1.590	11,0
<b>Total</b>	<b>14.486</b>	<b>100,0</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y vivienda INE 1996

Esta situación (docentes en enseñanza inicial y primaria sin título) es aún más contundente en la enseñanza privada, donde alcanza al 30% del total de personas que declaran la docencia como su ocupación principal. Razones similares a la descrita para la enseñanza pública puede conjeturarse también en este caso.

<sup>13</sup> Rama de actividad considerada conjuntamente en el censo

<sup>14</sup> Ver Estatuto del funcionario docente, Ordenanza nro. 45

### **Docentes ocupados en Enseñanza inicial o primaria (Sector privado)**

Sin formación docente	959	30,0
Con título docente	1.922	60,2
Con formación docente sin título	311	9,7
<b>Total</b>	<b>3.192</b>	<b>100,0</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y vivienda INE 1996

Si se consideran las personas que declaran su ocupación en la enseñanza media, en este caso se destaca que aproximadamente el 60% no tiene título docente y de estos, dos tercios no tiene ninguna formación docente.

### **Docentes media en Enseñanza media**

	<b>Totales</b>	<b>Públicos</b>	<b>Privados</b>
Sin formación docente	6.076	45,9	54,7
Con título docente	5.248	39,6	34,6
Con formación docente sin título	1.917	14,5	10,8
<b>Total</b>	<b>13.241</b>	<b>100,0</b>	<b>100,1</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y vivienda INE 1996

## **7.2 Estructura por sexo y edad de los docentes**

Tal como se ha señalado en el presente informe, uno de los objetivos es aportar información que permita caracterizar y definir perfiles socio demográficos del cuerpo docente en nuestro país. Los procesos de feminización y envejecimiento del plantel docente son aspectos de frecuente análisis tanto en la bibliografía académica como entre los decisores de políticas educativas.

### **¿Envejecimiento del plantel docente?**

El envejecimiento del cuerpo docente adquiere relevancia cuando puede tener consecuencias negativas para la profesionalización del mercado de trabajo docente. Tal como señala Vaillant (2004), ello puede:

- implicar un aumento creciente de los costos dado que son los docentes más antiguos los que perciben mayores salarios,
- el aspecto generacional (en contextos de envejecimiento) puede representar una barrera a los procesos de adaptación a nuevos desafíos,
- en el largo plazo la relación entre bajas y altas en el cuerpo docente puede generar una disminución de la oferta docente.

A ello puede agregarse barreras que pueden encontrarse en la adaptación de los docentes a la incorporación creciente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las prácticas educativas.<sup>15</sup>

Tal como se observa en el siguiente cuadro, la edad media de los docentes ocupados en enseñanza primaria y media de acuerdo al censo de población del año 96 es de 39 años. En educación inicial y primaria el 50% de los docentes tiene más de 40 años. No se registran diferencias significativas entre los distintos subsistemas ni entre docentes ocupados en la administración pública respecto al total de la población docente.

**Media y mediana de la edad de personas que tienen la docencia como ocupación principal**

	Media	Mediana
Docente en CEIP	39,4	40,0
Docente en enseñanza Media	39,3	38,0

**Media y mediana de la edad de personas que tienen la docencia como ocupación principal en el sector público**

	Media	Mediana
Docente CEIP	39,6	40,0
Docente Media	39,3	38,0

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y vivienda INE 1996

Como se observa en el cuadro siguiente la edad promedio de los docentes titulados es de 50 años en todos los años analizados. El promedio es levemente menor para el caso de las personas que tiene estudios docentes sin finalizar en 2006 y 2007. A partir de 2008 la diferencia se incrementa siendo notoriamente menor la edad media de las personas con estudios docentes respecto a los docentes titulados (36 años y 50 años respectivamente).

Edad promedio docentes titulados y quienes no completaron formación docente por año

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Titulados	51	50	50	51	52	50	51
S/ terminar	49	49	36	36	37	44	43

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

Considerando los años extremos de la serie se observan los cambios en la edad promedio de aquellas personas con estudios docentes terminados y que declaran trabajar en un centro educativo como tales.

Se constata entonces que en el caso de primaria la edad promedio baja de forma considerable para el caso de los varones, invirtiéndose la relación entre la edad promedio entre varones y

<sup>15</sup> Optimizar el uso de la informática e internet a partir del Plan CEIBAL, Evaluaciones en línea, etc.



mujeres para este subsistema (los varones pasan de 44 años a 36 y las mujeres se mantienen en 41 años).

Respecto a educación media, no se observan cambios considerables, puede mencionarse que las mujeres pasan de 42 años promedio a 41, igualando la edad media de los varones en este subsector.

Edad promedio por sexo de las personas con docencia finalizada y que trabajan en centros educativos como docentes, por subsistema

	Primaria y Media		Primaria		Educ. Media	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
2006	42	41	44	41	41	42
2012	41	41	36	41	41	41

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

Respecto a la edad media de los estudiantes de profesorado o magisterio, se observa que entre 2006 y 2012 la edad de quienes tienen aprobado primer año de la carrera aumenta, pasa de 25 a 27 años, datos coincidentes con lo aportado en los Censos de población de 1996 y 2011. No se observan diferencias entre varones y mujeres.

Edad promedio de estudiantes de magisterio o profesorado que aprobaron el primer año de la carrera por sexo y año

	Total	Varón	Mujer
2006	25	25	25
2012	27	27	27

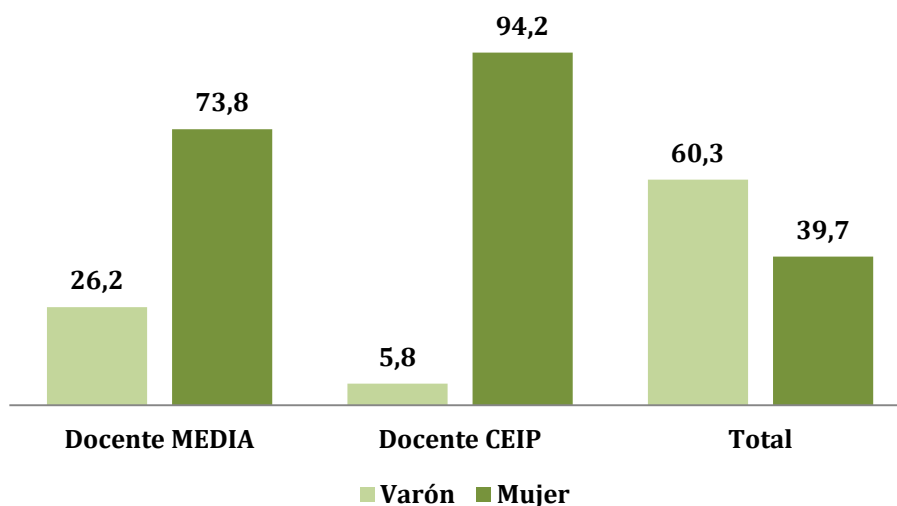
**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

### **Feminización del plantel docente**

Tal como lo señala la bibliografía, la sobrerrepresentación de las mujeres en los planteles docentes es un aspecto claramente visible en la mayoría de los países de Latinoamérica. Esta situación no ocurre en la mayoría de las actividades profesionales aunque también es visible en el sector salud (en profesiones como enfermería, por ejemplo). Sin embargo, la creciente feminización de la matrícula universitaria en Uruguay puede reflejar una situación diferente en el mediano plazo respecto a las diferentes profesiones. Vaillant (2004) señala que tradicionalmente el cuerpo docente de la enseñanza inicial y primaria está más feminizado respecto al de la enseñanza media.

De la lectura del siguiente cuadro puede observarse lo planteado, ya que la proporción de mujeres entre los docentes de nivel inicial y primario es claramente mayor a la registrada entre los docentes de enseñanza media (94,2% y 73,8% respectivamente).

### Distribución de docentes por sexo según nivel de enseñanza



**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y vivienda INE 1996

La distribución por sexo de los docentes titulados a lo largo de los años analizados también ratifica lo presentado en el censo docente de 2007, casi un 90% de mujeres dentro de los docentes titulados indican una característica estructural del sector. Tal distribución adquiere dimensiones similares en el caso de las personas que tiene estudios docentes sin finalizar.

#### Distribución de los docentes titulados por sexo

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Hombres	11,9%	11,6%	11,0%	11,3%	10,2%	13,1%	12,6%
Mujeres	88,1%	88,4%	89,0%	88,7%	89,8%	86,9%	87,4%

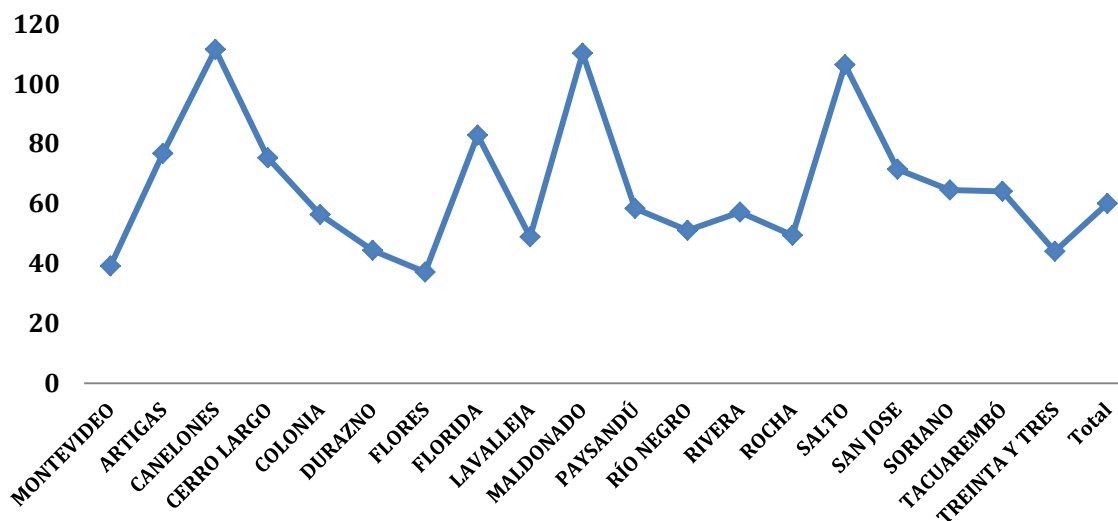
**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012.

### 7.3 Stock de docentes titulados entre 25 y 64 años

En el año 1996 con datos del censo se registran 28.897 personas entre 25 y 64 años con título docente. Con datos del censo 2011 esta cifra asciende a 46.264, lo que representa un 60% más de personas en tal condición. Si comparamos este dato con la evolución de la matrícula en educación primaria y media, esta tuvo un incremento porcentual en igual período de 4,5%. Si bien esta población docente no está toda ocupada ni necesariamente con una actividad laboral en la docencia, las diferencias en la proporción del incremento entre stock de titulados y matrícula estudiantil sugiere una mejora cuantitativa en la oferta docente. Cabe mencionar que la evolución global de la matrícula estudiantil es producto de evoluciones diferentes entre nivel primario y medio: mientras en el primer caso la matrícula se redujo poco más de un 5% entre 1996 y 2011 (pasó de 356.030 a 336.762), en el segundo caso esta se incrementó un 16,5% (pasó de 297.106 a 345.985).

Al observar la variación porcentual del stock docente por departamento entre 1996 y 2011, se destaca que los departamentos que registraron el mayor incremento fueron Canelones, Florida, Maldonado y Salto, mientras que los departamentos con menor incremento fueron Montevideo, Flores y Treinta y Tres. Esta evolución se corresponde en parte con la evolución poblacional inter-censal en el período.

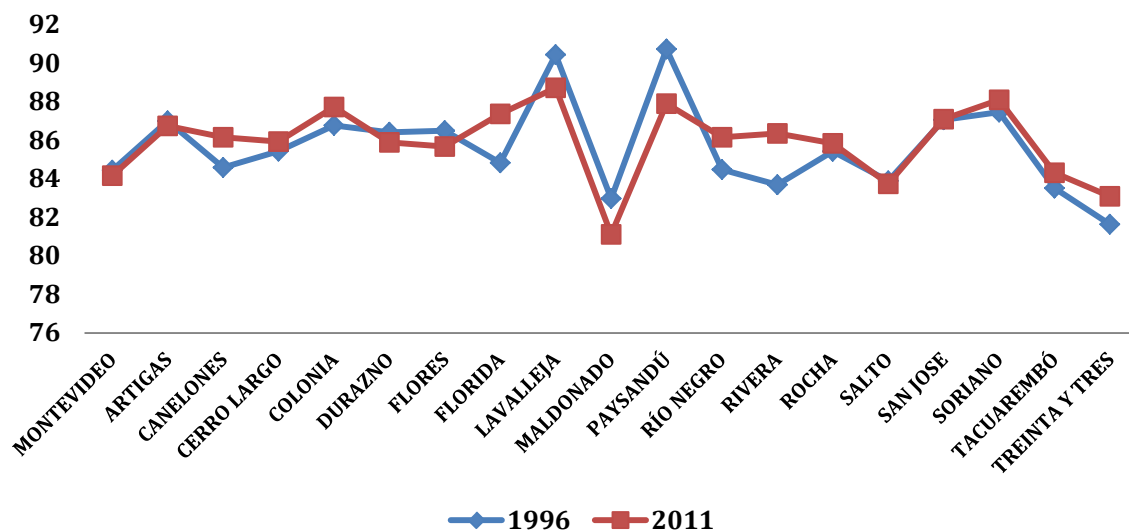
**Variación porcentual del Stock de personas entre 25 y 64 años con título docente. Años 1996-2011**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y vivienda INE 1996-2011.

La distribución por sexo entre personas de 25 a 64 años con título docente entre 1996 y 2011 se mantiene estable a excepción de los departamentos de Paysandú, Rivera y Rocha. Mientras en el primero la proporción de mujeres aumentó, en los otros dos disminuyó.

**Proporción de mujeres entre personas con título docente entre 25 y 64 años por dpto.  
Años 1996-2011**



Fuente: Elaboración propia a partir de micro-datos Censos de población y vivienda INE 1996-2011.

#### 7.4 Distribución geográfica de las personas con formación docente<sup>16</sup>

La distribución geográfica de los docentes ratifica para toda la serie lo presentado en el censo docente 2007 donde más del 60% de los docentes titulados vive en el interior del país. Esta distribución se mantiene similar si se considera a las personas que tienen estudios docentes sin terminar.

##### Distribución geográfica docentes titulados

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Interior	59,6%	61,9%	62,4%	62,9%	66,0%	59,0%	60,3%
Montevideo	40,4%	38,1%	37,6%	37,1%	34,0%	41,0%	39,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012.

##### Distribución geográfica personas que han estudiado docencia pero no han terminado

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Interior	61%	60%	56%	63%	67%	51%	58%
Montevideo	39%	40%	44%	37%	33%	49%	42%

Fuente: Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012.

<sup>16</sup> Docentes titulados se consideran a quienes hayan declarado haber asistido a magisterio o profesorado y haya finalizado los estudios en este nivel. Personas con formación no finalizada son todas aquellas personas que tienen al menos un año de educación docente pero no finalizaron el nivel.

## 7.5 Condición de actividad y cantidad de empleos

Según se observa, las personas con titulación docente son ocupadas en mayor proporción que aquellas que tienen estudios docentes no finalizados, para todos los años estudiados. La mayor similitud para un grupo y otro se observa en los dos últimos años de la serie, donde la cantidad de personas ocupadas representa la mayor proporción de ocupados para ambos grupos en el periodo.

El porcentaje de personas desocupadas para el caso de los docentes titulados ha tenido un comportamiento creciente desde 2006 a 2008. En 2010 se observa el valor de desempleados más alto para este grupo (3,8%). En 2012, los desempleados con título docente no alcanza el punto porcentual (0,6%). La proporción de desocupados para quienes tienen estudios docentes no terminados siempre es mayor a los desocupados con título docente.

Se observa un alto porcentaje de inactivos para ambos grupos. En caso de los titulados docentes los inactivos rondan el 30% en todos los años (excepto en 2011 que no alcanza a un cuarto). Tal proporción es mayor en el caso de las personas que tienen estudios docentes sin finalizar, que hasta 2010 se ubicaba en valores mayores al 30%. A partir de ese año la cantidad de inactivos se reduce por debajo del 25%.

Para comprender la composición de inactividad, se incorporó la proporción de inactivos que son jubilados, los cuales explican casi la totalidad de los inactivos principalmente en el caso de los titulados docentes. Esto es esperable en la medida que no se analiza la estructura por edad al observar la condición de actividad de ambas poblaciones. La baja proporción de inactivos jubilados en el caso de las personas con estudios docentes no terminados (por debajo del 10% a partir de 2008) se explica por un elevado porcentaje, en torno al 20%, de inactivos estudiantes.

Condición de actividad de docentes titulados y quienes no completaron formación docente por año

	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.
Ocupados	68,4	58,3	69,5	60,6	69,9	63,0	69,2	57,8	67,6	60,9	73,9	74,6	71,6	74,2
Desocupados	2,0	6,6	1,3	5,0	3,5	4,6	3,7	3,3	3,8	5,3	2,0	4,0	,6	3,5
Inactivos totales	29,6	35,1	29,1	34,4	26,5	32,4	27,1	38,9	29,0	33,8	24,2	21,4	27,8	22,3
Inactivos jubilados	25,4	13,7	23,6	13,7	23,1	4,1	25,6	5,5	26,9	5,7	22,2	9,6	24,9	7,4

Fuente: Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

Como era esperable se observa una alta proporción de docentes titulados con multiempleo. En torno a un cuarto de los ocupados con titulación docente tienen dos trabajos, mientras que para las personas que tienen formación docente sin terminar esta proporción se reduce a valores cercanos al 14 %, para todos los años con excepción de los años 2008 y 2010.

### Cantidad de empleos según estudios docentes y año

	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.	Titu.	No titu.
1 trabajo	73,2	83,2	69,3	81,4	69,7	72,7	70,5	82,0	73,3	78,1	69,9	82,1	70,1	84,2
2 trabajos	24,0	13,9	26,8	15,8	25,8	20,6	26,4	14,6	23,8	19,2	25,3	13,9	26,3	14,1
Más de 2	2,8	2,9	4,0	2,8	4,4	6,7	3,1	3,4	2,9	2,7	4,8	4,1	3,6	1,7

Fuente: Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

### 7.6 Inserción laboral docente e ingresos

Uno de los puntos recurrentes en el análisis de la profesión docente tiene que ver con el ejercicio de la docencia considerando la formación de quienes la ejercen. Tras el análisis de la ECH es posible observar el desfase entre el ejercicio de la docencia y la formación docente. A lo largo de todos los años analizados se constata la existencia de un elevado número de personas con formación docente incompleta y cuya tarea en su trabajo primario o secundario es la docencia.

A continuación se muestra la diferencia existente entre la inserción laboral docente de quienes son titulados y aquellas personas ocupadas que no han completado la carrera docente. Se destaca la relación inversa existente entre ambos grupos cuando se considera la tarea docente. En todos los años (a excepción de 2006, 2011 y 2012) el 75% o más de quienes completaron los estudios de magisterio o profesorado se desempeñan en tareas docentes y en torno a un cuarto de ellos se desempeñan en tareas no docentes. En este último caso no es posible identificar en qué tareas se desempeñan los docentes titulados que no se insertan en actividades docentes.

#### Docentes titulados según trabajo docente

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
No trabaja	27,9	23,7	26,1	25	23,4	26	32,4
Sí trabaja	72,9	76,3	73,9	75	76,6	74	67,6

Fuente: Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

Para todos los años menos del 20% de quienes no terminaron sus estudios ejercen como docentes, a excepción de los años 2008 a 2010 cuando tal proporción supera el 20%, llegando casi al 30% en 2008.

A pesar de estos datos, que indican una alta correspondencia entre la titulación y el ejercicio de la profesión, no es despreciable la proporción de personas tituladas que se insertan en otras tareas no relacionadas a la docencia en centros educativos.

#### **Personas con estudios docentes no finalizados según trabajo docente total**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
No trabaja	84,3	81,6	71,9	74,5	76,5	85,6	91,6
Sí trabaja	15,7	18,4	28,1	25,5	23,5	14,4	8,4

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

Si se considera al total de personas que declaran trabajar en tareas docentes en escuelas y centros de educación media, se observa que para el total, considerando primaria y educación media, en todos los años analizados, cerca del 70% son docentes titulados, a excepción del año 2009 y 2010 donde este valor se ubica en torno al 65%. Se destaca que la proporción de docentes titulados en los últimos 2 años de la serie sube a valores cercanos al 75%.

Por subsistema, en primaria cerca del 85% (menos en 2009 y en 2010) de quienes trabajan como docentes en establecimientos educativos son personas con estudios de magisterio o profesorado finalizados, porcentaje que aumenta en los dos últimos dos años de la serie. Al observar solo al sector público, estos valores aumentan de igual manera que para el total. En 2011 y en 2012 la titulación en primaria alcanza más del 98%.

En el caso de educación media, los docentes titulados oscilan entre 38,8% en 2010 y 56,7% en 2012. Considerando solo a quienes trabajan en el sector público, en 2010 se alcanza el 43,6% y en 2012 los valores ascienden a 60,9%.

#### **Proporción de docentes titulados en el total de personas que trabajan como docentes por subsistema**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	68,2	67,7	73,3	60,1	60,2	74,6	75,2
Primaria	87,2	88,5	92,2	82,2	81,5	96,4	92,2
Secundaria	47	46,3	51,3	39,1	38,8	54,6	56,7

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

**Proporción de docentes titulados en el total de personas que trabajan como docentes por subsistema sector público**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	72,6	71,8	77,6	64,7	65,3	78,4	80,5
Primaria	91,2	92,1	95,1	85,2	85,3	98,3	98,6
Secundaria	49,5	49,8	56,7	44	43,6	59,1	60,9

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

**Ingreso medio por trabajo<sup>17</sup>**

A continuación se muestra el ingreso medio por trabajo (todos los trabajos de la persona) para los docentes titulados y aquellos que no tienen docencia completa pero trabajan como docentes. Para los años analizados, el ingreso de los docentes titulados es superior al ingreso laboral de quienes trabajan como docentes y no han completado sus estudios como tales. Para todos los años los docentes titulados perciben más de una vez el ingreso medio percibido por quienes no completaron la carrera docente.

Ingreso medio por trabajo para quienes trabajan como docentes según formación docente

	2009	2010	2011	2012
Docentes titulados	18393,55	19308,50	22152,21	24.265
C/estudio docente no terminado	14102,77	16122,44	20834,34	23.540

**Fuente:** Elaboración propia a partir de micro datos ECH 2006 a 2012

<sup>17</sup> Los ingresos se presentan a precios corrientes y corresponden al total de ingresos laborales.



## 7.7 Estimación de requerimientos docentes

En la década del 90 los egresos del IPA se ubicaban en torno a los 200-300 anuales, cuando la estimación de la ANEP a partir de los requerimientos para la enseñanza media era de 650 nuevos docentes por año. En la actualidad, en carreras de formación inicial para enseñanza media (secundaria) se registran aproximadamente entre 500 y 800 egresos anuales. Tomando en cuenta al menos la evolución de la matrícula en enseñanza media, las estimaciones resultantes permitirían conjeturar que la relación entre egresos y requerimientos está aún lejos de ser la adecuada. En este punto, se pretende aportar, a partir de fuentes secundarias como lo son los censos de población, la relación existente entre la cantidad de docentes de enseñanza inicial, primaria y media, y los asistentes a estos niveles. Cabe acotar que el resultado obtenido para este ejercicio (cantidad de alumnos asistentes por cantidad de docentes) no tiene el propósito de aproximarse a tamaño medio de grupos ni a su evolución, dado que esto excede el alcance de lo posible con fuentes secundarias. Se agrega, además, que la relación es entre cantidad de docentes y asistentes a nivel primaria y enseñanza media y no según cargos docentes, y que los datos de docentes responden a su ocupación como tal para el caso del censo 1996 (no se discrimina por tipo de funciones, como ser docencia directa, etc.) y para el caso del censo 2011 se realiza una estimación de cantidad de docentes titulados que trabajan como tales a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH 2012), ya que el Instituto de Estadística hasta el momento no ha difundido información sobre tipo de ocupación y rama de actividad de las personas de 14 y más años.

Primeramente se realiza una comparación entre matrícula y asistencia para la enseñanza inicial y primaria. Tal como se evidencia en el cuadro, es notoria la diferencia en el incremento de la asistencia (casi 30%), pese a que entre 1996 y 2011 la matrícula de educación inicial y primaria registrara un aumento del orden del 3%.

La matrícula total aumenta un 14% entre los años considerados mientras que el total de docentes titulados que ejercen como tales aumentó un 40%. De ello se desprende que la relación entre docentes titulados y estudiantes matriculados se reduce entre ambos censos, pasando de 30,7 en 1996 a 24,9 en 2011.

Cuadro 29. Relación matrícula estudiantil y personas tituladas que ejercen la docencia. 1996-2011

	1996	2011	Variación porcentual (1996-2011)
Matrícula Inicial y Primaria (Fuente Observatorio ANEP)	421.153	434.317	3,1
Asistencia Inicial y Primaria (Fuente Censos 96 y 2011)	320.187	405.714	26,7
Matrícula Media	269.280	352.595	30,9
Matrícula total	690.433	786.912	14,0
Docentes titulados y ocupados	22.497	31.580	40,4
Cantidad de docentes por alumno	30,7	24,9	

Fuente: Elaboración propia en base a ECH 2011, Censos 1996 y 2011 y Observatorio ANEP.

## 8. A modo de síntesis

En primer lugar cabe mencionar algunas puntualizaciones respecto al estado y accesibilidad a la información estadística. Respecto a los datos disponibles relativos a las profesiones docentes, se observan discontinuidades importantes en la mayoría de las fuentes de información disponibles, lo cual no permite, en algunos casos, obtener series completas que permitan realizar un claro análisis de tendencias. Además, los cambios de criterios en la agregación de datos no permiten la comparabilidad para algunos indicadores entre un año y otro.

En relación a la accesibilidad de información de las distintas Unidades Estadísticas, ha sido dificultoso, por un lado, ubicar a los referentes institucionales a los cuales realizarles la solicitud. En segundo lugar, fue poco ágil la aprobación de cada organismo a la liberación de los datos estadísticos o administrativos debido a la agenda de prioridades y a los procedimientos establecidos que debía cumplir la solicitud. A pesar de ello la receptividad de los referentes de cada desconcentrado ha sido favorable.

De la subdivisión analítica realizada surgen tres secciones, a saber: la formación docente; la profesión docente; y las características sociodemográficas y económicas de la población docente.

- Formación docente

A partir de los censos 1996 y 2011 se destaca que los estudiantes de formación docente registran un incremento de 46%, que es más notorio en los departamentos donde existen CERP: Canelones, Colonia, Florida, Maldonado, Rivera y Salto.

En relación a la edad promedio de los estudiantes que asisten a carreras de formación docente entre 1996 y 2011, se evidencia un retraso importante en las edades en que aprueban el primer año, lo cual puede deberse en parte a cambios en las preferencias de los jóvenes respecto al momento en que optan por las carreras de formación docente (diferencias que van desde los 2 años a los 10 años en promedio), y probablemente en muchos casos a que no sea la primera opción de formación. Por otra parte, a partir de la misma fuente y a registros administrativos, se observa un incremento más importante entre 1996 y 2011 de la matriculación en relación al aumento observado en el porcentaje de asistencia a las carreras de formación docente. O sea, si bien existe un claro aumento de la matrícula, la asistencia a las carreras de formación no aumentó demasiado a partir de la evidencia mostrada por los censos de población. Esto podría suponer una mayor brecha entre matriculación y asistencia efectiva o un aumento de la deserción y abandono en las carreras docentes.

La matrícula conjunta de magisterio y profesorado a principios de los 90 se ubicaba alrededor de los 7.000 efectivos para todo el país. Al inicio del siglo XXI esa cifra se duplica debido al incremento sistemático de la matrícula de profesorado. El IPA aporta el mayor número de estudiantes a la matrícula total de formación docente, especialmente entre 2005 y 2008. Al final del período (2012) hay en el país poco más de 21.000 estudiantes matriculados en alguna de

las carreras de formación docente, y aproximadamente el 67% estudian profesorado. La creación de los CERP en algunos departamentos contribuyó al aumento de la matrícula.

Entre 2000 y 2009 los ingresos a las carreras de formación docentes se han duplicado (pasan de aproximadamente 4.000 a 8.000 estudiantes). Los CERP han experimentado oscilaciones en relación a los alumnos ingresantes, pero su matrícula también crece significativamente a partir de 2007. La formación técnica es la menos sustantiva en términos cuantitativos.

Con respecto al egreso en los últimos 18 años se observa que siempre es mayor en magisterio que en profesorado; sin embargo, la brecha entre total de egreso de magisterio y profesorado disminuye en los últimos años situándose en el último registro disponible casi al mismo nivel. En los últimos años egresan anualmente menos de 2.000 docentes de las carreras de formación inicial.

Tomando de manera conjunta la matrícula de los años 2012 y 2013 para las carreras de profesorado, es posible dar cuenta del desgranamiento entre grados. De esta manera se advierte que en el pasaje de primer a segundo grado existe una "mortalidad" que oscila entre el 38% y el 82%, y son Astronomía, Filosofía, Inglés y Sociología los profesados con los mayores registros. También se destaca que el desgranamiento es más importante en el pasaje de primero a segundo que de este grado a tercero. A partir de datos de ingresos del año 1997/1998 y egresos del año 2000, se observa que la situación de las carreras de formación docente presentan grandes diferencias: en magisterio es de donde más egresan, seguido por los CERP. Mientras que el nivel más bajo de egresos se produce en los IFD (13%).

- Profesión docente

En 1990 el total del cuerpo docente era algo inferior a 40.000 (casi un 50% pertenecía a magisterio). El tamaño del cuerpo docente experimenta un pico de aumento en el año 1995 contando con algo más de 44.000 docentes. Es a partir del año 2000 que se produce un aumento sostenido del total de cuerpo docente (que se explica principalmente por el fuerte incremento de los profesores de secundaria). También se evidencia un sostenido incremento de los docentes de educación técnica (aunque en menor magnitud). Los maestros de primaria mantienen una tendencia de cambios menos notorios ubicándose entre 16.000 a 18.000 efectivos en el período considerado. Para 2004 se llega a una cantidad agregada de algo menos de 55.000 docentes para todos los subsistemas, momento en que el cuerpo docente alcanza su mayor tamaño en el período considerado.

La titulación en enseñanza secundaria, tanto en primer como en segundo ciclo para los años 2005 a 2011 se mantiene relativamente constante respecto al total del cuerpo docente. Los guarismos son más altos para el caso de la enseñanza media superior: en 2011 poco más del 65% de los docentes poseían título habilitante, en comparación con el 53,3% de los docentes de educación media básica en igual condición.

En cuanto a las horas docentes en educación media la tendencia en la última década ha sido de crecimiento casi constante. Para el año 2011 la cantidad de horas docentes había aumentado en 133.784 en relación a 1992, a pesar de la generalidad del indicador al no discriminar la docencia directa. A su vez, se observa un aumento en la proporción de horas docentes de titulados en el subsistema del CES a lo largo del período considerado (1992-2011); pero no debería desestimarse que las horas docentes atribuibles a los no titulados corresponden a un 40% del total de horas docentes para secundaria en los últimos dos años de la serie considerada.

Al focalizar en el cuerpo docente de la educación primaria, con respecto a la antigüedad en la docencia se observa que la tendencia es a la disminución de la incidencia de maestros menos experientes: pasan de conformar algo más de un cuarto del cuerpo docente al inicio del período (2001) a conformar casi un quinto en 2012. Las escuelas de Tiempo Completo son las que presentan en promedio el menor porcentaje de docentes con pocos años de antigüedad para 2012 (casi 1 de cada 10) y mayor porcentaje de docentes más experientes (algo más de 7 de cada 10).

En cuanto a la estabilidad de los docentes de primaria en el centro educativo se observa hasta 2005 una tendencia a la disminución de la rotación docente, pero a partir de ese año y más pronunciadamente a partir de 2009 se evidencia un aumento constante y pronunciado de rotación: a partir de 2011 los maestros con poca estabilidad (dos años o menos) superan el 50%. Inversamente, los docentes más estables (con 5 años o más de antigüedad en el centro) representan alrededor de un tercio del cuerpo docente de las escuelas comunes urbanas en 2011 y 2012.

En tercer lugar se analizaron características socio-demográficas de los docentes uruguayos a partir de los Censos de 1996 y 2011, y las ECH. De acuerdo al censo de población del año 1996 la edad promedio de los docentes ocupados en enseñanza primaria y media es de 39 años. En educación inicial y primaria el 50% de los docentes tiene más de 40 años. Según la ECH la edad promedio de los docentes titulados es de 50 años en todos los años analizados. El promedio es levemente menor para el caso de las personas que tiene estudios docentes sin finalizar en 2006 y 2007. A partir de 2008 la diferencia se incrementa siendo notoriamente menor la edad media de las personas con estudios docentes respecto a los docentes titulados (36 y 50 años respectivamente).

Respecto a la edad media de los estudiantes de profesorado o magisterio, se observa que entre 2006 y 2012 la edad de quienes tienen aprobado primer año de la carrera aumenta de 25 a 27 años, datos coincidentes con lo aportado en los Censos de población de 1996 y 2011. No se observan diferencias entre varones y mujeres.

En relación al fenómeno de feminización del plantel docente por subsistema se evidencia que la proporción de mujeres entre los docentes de nivel inicial y primario es claramente mayor a la registrada entre los docentes de enseñanza media (94,2% y 73,8% respectivamente).

La distribución por sexo de los docentes titulados muestra que casi un 90% de dichos docentes son mujeres. Tal distribución adquiere dimensiones similares en el caso de las personas que tiene estudios docentes sin finalizar.

Hay 17.678 docentes ocupados en enseñanza inicial o primaria, de los cuales el 82% trabaja en el sector público y el restante 18% en el sector privado. Aproximadamente 6 de cada 10 personas que declaran su ocupación en la enseñanza media declaran no poseer título docente y de estos, dos tercios no tiene ninguna formación docente.

Si se analiza el stock de docentes titulados entre 25 y 64 años, en 1996 (con datos censales) se registran 28.897 personas entre 25 y 64 años con título docente. Con datos del censo 2011 esta cifra asciende a 46.264, un 60% más de personas en tal condición. Al comparar este dato con la evolución de la matrícula en educación primaria y media, esta tuvo un incremento porcentual en igual período del 4,5%. Aunque esta población docente no está toda ocupada ni necesariamente con una actividad laboral docente, las diferencias en la proporción del incremento entre stock de titulados y matrícula estudiantil sugiere una mejora cuantitativa en la oferta docente.

A su vez, los departamentos que registraron el mayor incremento del cuerpo docente fueron Canelones Florida, Maldonado y Salto, mientras que los departamentos con menor incremento fueron Montevideo, Flores y Treinta y Tres. La distribución por sexo entre personas de 25 a 64 años con título docente entre 1996 y 2011 se mantiene estable menos en Paysandú, Rivera y Rocha. Mientras en el primero la proporción de mujeres aumentó, en los otros dos disminuyó.

La distribución geográfica de los docentes ratifica para toda la serie lo presentado en el censo docente 2007, cuando más del 60% de los docentes titulados vivía en el interior del país. Esta distribución se mantiene similar si se considera a las personas que tienen estudios docentes sin terminar.

- Perfil socio demográfico

En lo que respecta a la condición de actividad y cantidad de empleos, se observa que el porcentaje de personas desocupadas para el caso de los docentes titulados ha tenido un comportamiento creciente entre 2006 y 2008; en 2010 se registra el valor de desempleados más alto para este grupo (3,8%), para luego en 2012 no alcanzar el punto porcentual (0,6%). Se observa alto porcentaje de inactivos tanto para titulados como para no titulados. Los docentes jubilados explican casi la totalidad de los inactivos principalmente en el caso de los titulados docentes. A su vez, no resulta llamativo encontrar una alta proporción de docentes titulados con multiempleo: aproximadamente un cuarto de los ocupados con titulación docente tienen dos trabajos, y para las personas que tienen formación docente sin terminar la proporción se reduce a valores cercanos al 14% (menos para 2008 y 2010).

A pesar de los que indican una alta correspondencia entre la titulación y el ejercicio de la profesión, no es despreciable la proporción de personas tituladas que se insertan en otras tareas no relacionadas a la docencia en centros educativos.

Por subsistema, en primaria cerca del 85% (menos en 2009 y 2010) de quienes trabajan como docentes en establecimientos educativos son personas con estudios de magisterio o profesorado finalizados. Al observar solo al sector público, estos valores aumentan de igual manera que para el total. En 2011 y en 2012 la titulación en primaria alcanza más del 98%. En el caso de educación media, los docentes titulados oscilan entre 38,8% en 2010 y 56,7% en 2012.

En cuanto al Ingreso medio por trabajo entre 2009 y 2012, para los titulados es superior al ingreso laboral de quienes trabajan como docentes y no se han completado sus estudios como tales: para todos los años los docentes titulados perciben más de una vez el ingreso medio percibido por quienes no completaron la carrera docente.

Al envejecimiento observado del cuerpo docente se suma un aumento de la edad media de los estudiantes de las carreras de formación docente. De esto se deduce que la edad media de egreso de las nuevas generaciones estaría agudizando el problema.

Se posterga el ingreso de personas al cuerpo docente al tiempo que la tasa de retiro tiende al aumento. Esta situación queda evidente con la exigencia de la titulación para el ejercicio de la profesión. Las medidas orientadas a la creciente profesionalización del cuerpo docente deben considerar estos fenómenos.

De lo observado a partir de fuentes secundarias de la brecha entre matrícula y asistencia se sugiere como posibles factores explicativos el aumento de la deserción y el abandono estudiantil. A partir de esto, surge como relevante conocer en mayor profundidad los motivos de abandono y deserción y las estrategias para evitar desvinculación de los estudiantes.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica de los docentes, cabe reflexionar sobre el alto nivel de personas ocupadas que declaran tener estudios de magisterio o profesorado y no están trabajando como docentes. Entre 2006 y 2012 el indicador se ubica en torno a un 20% y 25%, superando el 30% en el último año.

## 9. Bibliografía

**ANEP** (2002) Serie estadística Educativa.

**ANEP-CFE** (2012) Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente.

**ANEP - CODICEN** (2008) Censo Nacional Docente 2007. Montevideo.

**ANEP – DIEE** (2013) Monitor Educativo de Primaria. Montevideo.

**ANEP- UNESCO - IIFE** (2003) “Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización”.

**Angelo, Rosita** (2007), Breve historia de los centros de formación docente en Uruguay; [online] (actualizado febrero 2007). Disponible en: <http://rangelo.blogspot.com/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html>. [acceso 30/10/13].

**Bentancur, Nicolás**, “El diagnóstico y la acción: conocimiento institucionalizado y políticas educativas en el Uruguay pos-dictatorial (1985-2010)” Dpto. de Ciencias Políticas de la Fac. de Ciencias Sociales - UDELAR. Montevideo

**CIDE - Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social** (1965) Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo. Tomos I y II. Montevideo.

**CODICEN** (1997) Considerandos de Acta 5 Resolución Nro. 2.CODICEN. Citado en: Angelo, Rosita (2007), Breve historia de los centros de formación docente en Uruguay; [online] (actualizado febrero 2007). Disponible en: <http://rangelo.blogspot.com/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html>. [acceso 30/10/13].

**Filardo, V. (coord.), 2012.** Manual de Indicadores Educativos.

**Fullan** (1993). Las fuerzas del cambio

**Mancebo, Ester; Vaillant, Denise**, (s/f) “Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente”.

**MEC.** Anuario Estadístico 1990-2012, Montevideo-Uruguay.

**Perrenoud; Ph.** (1994) La formation des enseignants entre theorie et pratique. Paris: Editions L'Harmattan. Citado en: Mancebo, Ester (2003) “Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la Reforma Educativa uruguaya”. Tesis de doctorado, UCUDAL, Montevideo.

**Tedesco Guillermo; Tenti Fanfani, Emilio** (2002) Nuevos tiempos, nuevos docentes, IIPE, Buenos Aires.

**Tenti Fanfani, Emilio** (2003) Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.

**Tenti Fanfani, Emilio; Steinberg, Cora** (2007) Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina. Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México, UNESCO-IIEP, Buenos Aires.

**Tenti Fanfani, Emilio** (2005) La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI editores, Buenos Aires.

**UNESCO – IIEP;** (2007), Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia, Bs As.

**Vaillant, D.** (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.

**Viera Duarte, Patricia** (2013) Proceso de innovación curricular de Formación Docente en Uruguay. Jornadas Binacionales De Educación, Rivera.



## Anexo. Principales indicadores y fuentes de información

A continuación se presenta un cuadro resumen de algunos de los indicadores y fuentes de datos para cada eje temático.

Indicadores	Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3
<b>FORMACIÓN DOCENTE</b>			
<b>Matriculación</b>	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	Anuario Estadístico (MEC)	
<b>Egreso</b>	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	Anuario Estadístico (MEC)	
<b>Tipo de orientación</b>	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	Anuario Estadístico (MEC)/Censo Docente 2007 (ANEP)	Censos 85/96/2011 (INE)
<b>PROFESIÓN DOCENTE</b>			
<b>Titulación</b>	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	Anuario Estadístico (MEC)	
<b>Inserción laboral</b>	Censo Docente 2007 (ANEP)	Censos 85/96/2011 (INE)	Encuestas continuas (INE)
<b>Perfil sociodemográfico</b>	Censo Docente 2007 (ANEP)	Censos 85/96/2011 (INE)	Encuestas continuas (INE)
<b>Formación académica complementaria</b>	Censo Docente 2007 (ANEP)	Censos 85/96/2011 (INE)	Encuestas continuas (INE)
<b>Cantidad de docentes por subsistema</b>	Anuario Estadístico (MEC)	Monitor Educativo (ANEP)	Censo Docente 2007 (ANEP)
<b>Antigüedad docente</b>	Anuario Estadístico (MEC)	Monitor Educativo (ANEP)	Censo Docente 2007 (ANEP)

<b>Estabilidad docente</b>	Anuario Estadístico (MEC)	Monitor Educativo (ANEP)	Censo Docente 2007 (ANEP)
<b>Ausentismo docente</b>	Anuario Estadístico (MEC)	Monitor Educativo (ANEP)	Censo Docente 2007 (ANEP)
<b>CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS</b>			
<b>Estructura edad y sexo</b>	Censo 1996 y 2011	ECH 2006 a a2012	
<b>Distribución geográfica</b>	Censo 1996 y 2011	ECH 2006 a a2012	
<b>Indicadores inserción laboral</b>	ECH 2006 a a2012		
<b>Ingresos</b>	ECH 2006 a a2012		
<b>Características del hogar</b>	ECH 2006 a a2012		

#### Otros datos estadísticos complementarios o de contexto

<b>POBLACIÓN ESTUDIANTIL</b>			
<b>Matrícula inicial/final</b>	Observatorio de la Educación (ANEP)	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	
<b>Tasa de escolarización</b>	Observatorio de la Educación (ANEP)	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	
<b>Tasa de asistencia (brutas y netas)</b>	Observatorio de la Educación (ANEP)	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	
<b>Repetición</b>	Observatorio de la Educación (ANEP)	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	
<b>Promoción</b>	Observatorio de la Educación (ANEP)	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	
<b>Abandono</b>	Observatorio de la Educación (ANEP)	Unidades estadísticas de cada subsistema (ANEP)	

