

Administración Nacional de Educación Pública

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Presidente: *Prof. Germán W. Rama*
Vicepresidente: *Dr. José Claudio Williman (h)*
Consejera: *Prof. Carmen Tornaría*
Consejera: *Mag. Lic. Nelly Leites de Moraes*
Consejera: *Mtra. Insp. Rosa Márquez*

CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Director General: *Insp. Sirio Badi Nadruz*
Consejera: *Insp. Nelly Arispe*
Consejero: *Dr. Héctor Caraballo*

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Directora General: *Insp. María Lila Indarte*
Consejero: *Prof. Jorge Carbonell*
Consejera: *Prof. Norma Peña*

CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Director General: *Cr. Diego Veira Grasso*
Consejera: *Mtra. Fanny Arón*
Consejero: *Esc. Luis López Álvarez*

Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de la Anep

COORDINACION TECNICA GENERAL

Prof. Germán W. Rama

Director Nacional de Educación Pública

SUPERVISOR TECNICO Y REDACTOR PRINCIPAL

Mag. Soc. Renato Opertti

Director del Programa de Mejoramiento de la Educación
Secundaria y la Formación Docente (MES y FOD)

ASISTENTE DE REDACCION

Soc. Gustavo De Armas

ASISTENTES TECNICOS

Darwin Caraballo

Lic Martín Rivero

Ina Tiscordio

INFORMACION Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Soc. Federico Bachino

Soc. Santiago Cardozo

Soc. Néstor Da Costa

Alvaro Fuentes

Carmela Graña

Ec. Cecilia Llambí

Insp. Elma Sierra de Tebot

RESPONSABLES DE EDICION

Washington Algaré

Ma. Victoria Alvarez

COLABORADORES

Insp. Mariela Amejeiras
Prof. Jenny Barros
Dra. Adriana Aristimuño
Prof. Gerardo Caetano
Ec. Rosario Domingo
Ing. Juan Carlos Doyenart
Prof. Fernando Errandonea
Cr. Luis Faroppa
Insp. Graciela Fassola
Soc. Gustavo Fernández
Insp. Miguel Ferreira
Soc. Carlos Filgueira
Mtra Directora Teresita Francia
Periodista Ma. De los Angeles Hernández
Lic. María José Larre Borges
Mag. Lic. Nelly Leites de Moraes
Mtra. Insp. Rosa Márquez
Dr. Alberto Nagle
Mtra. Directora Marina Orozco
Mag. Pedro Ravela
Prof. José Pedro Rilla
Lic. Claudia Romano
Mag. Sonia Scaffo
Prof. Sara Silveira
Insp. Hilda Surraco
Dr. Juan Carlos Tedesco
Prof. Carmen Tornaría
Dra. Denisse Vaillant
Mag. Ma. Inés Vázquez
Prof. Susana Vázquez Cersósimo
Insp. Ricardo Vilaró
Dr. José Claudio Williman (h).

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro especial agradecimiento a las siguientes instituciones por sus valiosos y generosos aportes: Consejo Directivo Central, Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico-Profesional, Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria, Programa de Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente, Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica y Programa de Fortalecimiento del Área Social, así como a todos aquellos organismos (públicos y privados) y personas que han brindado su apoyo a este emprendimiento.

Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999

Índice General

Prólogo

Introducción

PARTE I

Fundamentos, conceptos y objetivos del Proceso de Reforma

Capítulo I

El capítulo en pocas palabras.

Educación y Sociedad, una visión del pasado que desafía al presente y al futuro.. 19

Capítulo II

El capítulo en pocas palabras.

A comienzos de los noventa, la necesidad de un balance. 29

Logros y asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo. 31

Capítulo III

El capítulo en pocas palabras.

La concepción de Reforma. 43

III.1. LOS CONSENSOS EN TORNO A SU NECESIDAD 45

III.2. LA REFUNDACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO 46

III.3. NUESTRA MAYOR PREOCUPACIÓN ES LA EQUIDAD SOCIAL 48

Capítulo IV

El capítulo en pocas palabras.

Objetivos e instrumentos 57

IV.1. NUESTRO COMPROMISO PÚBLICO A TRAVÉS
DEL PRESUPUESTO QUINQUENAL 1996-2000 59

IV.2. OBJETIVOS Y PROGRAMAS 61

IV.3. EL ROL DE LA COOPERACIÓN EXTERNA 65

PARTE II

Avances y perspectivas en el Proceso de Reforma

Capítulo V

Los principales logros, una visión sintética 69

V.1. Introducción. 69

V.2. BREVE RESEÑA DE LOS PRINCIPALES EJES DE LA REFORMA 69

V.2.1. La universalización de la Educación Inicial: Una apuesta al mejoramiento
de la equidad social y de la calidad educativa. 70

V.2.2. La Educación Primaria es el eje de nuestra integración como sociedad 71

V.2.3. La búsqueda de una Educación Media, renovada en el espíritu y audaz
en los cambios institucionales y programáticos 72

V.2.4. La búsqueda de la excelencia académica en nuestros docentes 74

V.2.5. Temáticas relevantes en la agenda del Proceso de Reforma 75

V.3. PRINCIPALES NÚMEROS DEL PROCESO DE REFORMA 76

Capítulo VI

El capítulo en pocas palabras.

Educación Inicial, ahora es de todos 81

VI.1. SOBRE LA EQUIDAD SOCIAL 83

VI.1.1. La inversión social en edades tempranas 83

VI.1.2. Las estrategias para la universalización 84

VI.1.2.1. Metas y opciones de política educativa 84

VI.1.2.2. Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 87

VI.1.3. Más de 29.000 nuevos alumnos incorporados a la Educación Pública 93

VI.1.3.1. Estamos muy cerca de la universalización 93

VI.1.3.2. El crecimiento en diferentes zonas del país 103

VI.1.3.2.1. En Canelones se incorporaron más de 4.200 alumnos entre 1995 y 1998 103

VI.1.3.2.2. En Maldonado se incorporaron más de 1.500 alumnos entre 1995 y 1998 108

VI.1.3.2.3. En Paysandú se incorporaron más de 1.400 alumnos entre 1995 y 1998 113

VI.1.4. Más de 12.700 alumnos incorporados de las familias de más bajos ingresos 118

VI.2. SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNA NUEVA CURRÍCULA 118

VI.3. SOBRE LA DIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA FUNCIÓN DOCENTE 122

Capítulo VII

El capítulo en pocas palabras.

La Educación Primaria es el eje de nuestra integración como sociedad	125
VII.1. SOBRE LA EQUIDAD SOCIAL	129
VII.1.1. Programa Nacional "TODOS LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER"	130
VII.1.1.1. Fundamentación	130
VII.1.1.2. Objetivos y componentes	133
VII.1.1.3. El fortalecimiento de las acciones sociales	134
VII.1.1.3.1. Almuerzo por bandejas, una opción por mejorar la calidad de vida de niñas y niños	134
VII.1.1.3.2. Otras acciones sociales	141
VII.1.1.4. Mejorar la asistencia escolar nos compromete a todos	147
VII.1.1.5. Perfeccionamiento docente en Lectura y Escritura	149
VII.1.2. Educación de Tiempo Completo	150
VII.1.3. El fortalecimiento de la Educación Rural, un puente hacia un país más integrado	154
VII.1.3.1. Los alumnos se trasladan en busca de mejores oportunidades	154
VII.1.3.2. La integración de la educación obligatoria en el medio rural	162
VII.1.4. Veranear, una oportunidad que debe ser para todos	162
VII.2. SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	164
VII.2.1. Proyectos de Mejoramiento Educativo(PME)	164
VII.2.2. Evaluación de aprendizajes	168
VII.2.2.1. La medición de aprendizajes en sexto año	168
VII.2.2.2. La medición de aprendizajes en tercer año	170
VII.2.3. Ya se entregaron más de 2.200.000 libros	171
VII.3. SOBRE LA DIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA FUNCIÓN DOCENTE	174
VII.3.1. Los aprendizajes en contextos desfavorables	176
VII.3.2. El aprendizaje de la Lengua	177
VII.3.3. La renovación de las Escuelas de Práctica	178
VII.3.3.1. La selección con formación	178
VII.3.3.2. La experiencia de planificación por áreas integradas	178

Capítulo VIII

El capítulo en pocas palabras.

Una Educación Media, renovada en el espíritu y audaz en los cambios institucionales y programáticos.	181
VIII.1. SOBRE LA EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN	185
VIII.1.1. Mayor permanencia en los liceos	187
VIII.1.2. La inversión en infraestructura	189
VIII.1.2.1. Educación Secundaria	192
VIII.1.2.2. Educación Técnico-Profesional	196
VIII.2. SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	200
VIII.2.1. Cambiar las condiciones de aprendizaje para mejorar los resultados.	200
La experiencia piloto (Plan 1996). Una alternativa posible.	200
Su fundamentación y conceptualización	200
VIII.2.1.1.1. Los déficits de aprendizaje	200
VIII.2.1.1.2. Un escenario social y educativo ineludible	200
VIII.2.1.1.3. La redefinición del currículum	201
VIII.2.1.2. La enseñanza por áreas	204
VIII.2.1.2.1. Una vieja y fundamentada aspiración	204
VIII.2.1.2.2. Su organización	205
VIII.2.1.2.3. Su aplicación progresiva	212
VIII.2.1.3. Avances en la evaluación de la Experiencia Piloto	214
VIII.2.1.3.1. La gestión de los Centros Piloto	214
VIII.2.1.3.2. Las opiniones de los docentes	215
VIII.2.1.3.3. El impacto en las familias	217
VIII.2.1.3.4. Análisis del desempeño de los estudiantes	219
VIII.2.1.3.4.1. La incidencia sobre la tasa de repetición y deserción	222
VIII.2.1.3.4.2. LA evaluación de aprendizajes	225
VIII.2.1.3.5. Las opiniones de los estudiantes	230
VIII.2.1.3.6. El balance es positivo	233
VIII.2.2. Apoyos didácticos e institucionales para el Ciclo Básico	233
VIII.2.2.1. Entrega de libros	233
VIII.2.2.2. Guías de apoyo al docente	235
VIII.2.2.3. Proyectos Educativos Liceales (PREL)	237
VIII.2.2.4. Los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE)	238
VIII.2.2.5. La reforma de la Inspección del Ciclo Básico	240
VIII.2.2.5.1. Democratización matricular, cambios familiares y nuevo alumnado	240
VIII.2.2.5.2. Sus objetivos	242
VIII.2.2.5.3. El desarrollo local como estrategia	243
VIII.2.3. Nuevas ofertas en la Educación Técnica	246
VIII.2.3.1. Los principales cambios	246
VIII.2.3.2. Los Bachilleratos Tecnológicos	251
VIII.2.3.2.1. Especialidades e inscripciones	251
VIII.2.3.2.2. Dos nuevas Escuelas Técnicas	253
VIII.3. SOBRE LA DIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA FUNCIÓN DOCENTE	259
VIII.3.1. Acciones intensas y diversas	259

VIII.3.2.	El fortalecimiento de las direcciones de centro	260
Capítulo IX		
	<i>El capítulo en pocas palabras.</i>	263
	La búsqueda de la excelencia académica en nuestros docentes	267
IX.1.	LAS NUEVAS ESTRATEGIAS	268
IX.1.1.	El Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente	268
IX.1.2.	Los Centros Regionales de Profesores (CERP) y la democratización del acceso al conocimiento para los jóvenes del interior	269
IX.1.2.1.	Su fundamentación	269
IX.1.2.2.	Objetivos y organización curricular	270
IX.1.2.3.	La inversión en infraestructura	276
IX.1.2.4.	Perfil de la matrícula	277
IX.2.	ACTIVIDADES EN EL CENTRO DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	283
IX.2.1.	La capacitación para la Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico	283
IX.2.2.	Capacitación para docentes de Educación Media	286
IX.2.3.	Capacitación de formadores para los Centros Regionales de Profesores (CERP)	288
IX.2.3.1.	Capacitación para 1er. año	288
IX.2.3.2.	Capacitación para 2do. y 3er. año	293
IX.3.	EL FORTALECIMIENTO DE NUESTRA OFERTA TRADICIONAL	298
IX.3.1.	Más de 4.500 nuevos alumnos entre 1995 y 1999	298
IX.3.2.	La jerarquización de las funciones de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente	299
Capítulo X		
	<i>El capítulo en pocas palabras.</i>	307
	Temáticas relevantes en la agenda del Proceso de Reforma	309
X.1.	LOS CAMBIOS EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL	309
X.1.1.	Reestructura institucional	309
X.1.2.	Avances en la reestructura	311
X.1.3.	El diseño de una nueva vinculación. Funciones – Escalafón – Grado	312
X.2.	LA INFORMATIZACIÓN COMO CLAVE PARA UNA GESTIÓN TRANSPARENTE	315
X.2.1.	Inversiones en hardware y software en Educación Primaria	316
X.2.2.	Inversiones en hardware y software en Educación Media	316
X.3.	ACCIONES CON LA SOCIEDAD CIVIL	317
X.3.1.	Programa de orientación vocacional y ocupacional	318
X.3.2.	Programa de educación integral para mujeres adultas: un tránsito hacia la democratización de la sociedad civil	319
X.3.3.	Programas de cooperación con organizaciones no gubernamentales (ONGS)	319
X.3.4.	El deporte integra a jóvenes de todo el país	320
Capítulo XI		
	<i>El capítulo en pocas palabras.</i>	327
	La reforma ingresa al tercer milenio con resultados y propuestas	329
XI.1.	CRECE SIGNIFICATIVAMENTE EL APOYO A LA REFORMA	329
XI.2.	LA ÚLTIMA RENDICIÓN DE CUENTAS DEL PERÍODO 1996 - 2000, UNA OPORTUNIDAD PARA SEGUIR CRECIENDO Y CONSTRUYENDO EL PORVENIR.	332
XI.3.	EL DESAFÍO EDUCATIVO DEL TERCER MILENIO EN LA VISIÓN DEL DIRECTOR NACIONAL DE ANEP	334
XI.4.	CONTINUAR, INCORPORAR, AJUSTAR Y AMPLIAR PROPUESTAS	339
XI.4.1.	Oportunidades efectivamente iguales para niños y jóvenes entre 4 y 15 años	339
XI.4.2.	Formaciones polivalentes para un mundo cambiante y exigente	343
XI.4.3.	Integrar las opciones de formación docente en un sistema	344
OTROS ÍNCICES:		
	Índice de Cuadros (Nro. y Título)	346
	Índice de Gráficos (Nro. y Título)	349
	Índice de Recuadros (Nro. y Título)	354
	Índice de Siglas	357
	Bibliografía General	358

Prólogo

Introducción

La Educación constituyó, desde el surgimiento de nuestro país como nación independiente, uno de los pilares fundamentales en la definición de nuestra identidad nacional y en el logro del crecimiento económico sobre la base de la democracia y la igualdad social. La Educación fue y es la clave, en la visión de los uruguayos, para ejercer la democracia con ética y dignidad, para integrarnos social y culturalmente, para contribuir a reducir las situaciones de pobreza y de marginalidad, para lograr una equitativa distribución social del ingreso, para modernizar nuestra producción y para mejorar nuestra inserción en la región y en el mundo. Sobre la Educación reposa buena parte de nuestros proyectos colectivos e individuales de vida.

El Proceso de Reforma, que se desarrolla actualmente en Uruguay, parte de reconocer que la Educación es precisamente la clave para responder a los desafíos planteados y que ciertamente nuestra capacidad de sobrevivencia en un mundo de abiertas desigualdades, de competencias feroces y de altas incertidumbres laborales, es visualizar en la Educación una red de protección social y una apuesta decidida a la excelencia en la formación de los recursos humanos. Hoy más que nunca, la equidad y la calidad son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente en

la armonización del desarrollo y la igualdad.

La Reforma Educativa se concibió en sus objetivos, estrategias y recursos en el año 1995, y se inició en 1996 con la entrada en vigencia de la Ley Presupuestal del período 1996-2000. El sistema político en su conjunto, y a través de sus principales actores, viabilizaron este proceso no sólo porque reconocieron la necesidad de reformar la Educación, sino también porque aprobaron los recursos necesarios para plasmar propuestas que ellos mismos incluyeron entusiastamente en sus plataformas electorales. Cabe el reconocimiento a la generosidad, madurez y valentía de un sistema político que supo priorizar la Educación de acuerdo a nuestra más sabia tradición.

Dado el exiguo tiempo transcurrido desde su efectiva implementación, no es posible realizar un balance acabado sobre la Reforma, pero sí, en cambio, aportar elementos de referencia, tanto en orden a los conceptos como a los resultados, que permitan seguir y evaluar su desarrollo.

Desde su inicio, la Reforma es entendida como un proceso que recoge, continúa y profundiza los principios que caracterizaron históricamente a nuestro sistema educativo: estos son la obligatoriedad, la gratuidad, la igual-

dad y la laicidad. No es un accidente histórico o un hecho aislado, sino que pretende ser una auténtica expresión democrática de la vocación social y hacedora de los uruguayos por lograr una sociedad más justa y próspera en base a una acción decidida del Estado.

Como se trata esencialmente de un proceso, sus objetivos así como sus metas son permanentemente evaluadas y recreadas sobre la base de un concepto flexible y dinámico de la planificación. La experimentación, como estructura abierta al diálogo y al intercambio de opiniones, es el instrumento seleccionado para ir generando conocimiento y experiencia acumulada sobre las ideas que se van gestando. La generalización de las propuestas es también visualizada como parte de un proceso gradual, donde incide la evaluación de procesos e impactos, así como la participación voluntaria y comprometida de los docentes en el desarrollo de nuevas estrategias.

«Una visión integral del Proceso de Reforma Educativa. Años 1995-1999» tiene por objetivo principal brindar una visión de la Reforma como un proceso de fuerte raigambre socio-histórica, inventariar los deberes de nuestro sistema educativo, explicar las principales propuestas que se vienen implementando y presentar sus primeros resultados. Todos sabemos que los impactos más significativos superan los tiempos de la actual administración, siendo el mediano y el largo plazo los que podrán dictar una sentencia más definitiva sobre este proceso.

La primera parte del libro, denominada «Fundamentos, conceptos y objetivos del Proceso de Reforma», se divide en cuatro capítulos:

-Se argumenta en torno a la continuidad histórica y social del proceso que hemos iniciado (Capítulo I. «Educación y Sociedad, una visión del pasado que desafía al presente y al futuro»);

-Se identifican los logros que se han acumulado a lo largo de este siglo así como los problemas que no han sido suficientemente encarados o bien los vacíos de cobertura (Ca-

pítulo II. «A comienzos de los noventa, la necesidad de un balance. Logros y asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo»);

-Se conceptualiza la visión de la Reforma como refundación del sistema educativo (Capítulo III. «La concepción de Reforma»);

-Se detallan los objetivos, las estrategias y los recursos para su consecución (Capítulo IV. «Objetivos e instrumentos»).

La segunda parte del libro, denominada «Avances y perspectivas en el Proceso de Reforma», se divide en siete capítulos:

-Se resumen los principales resultados ordenados por nivel educativo, que posteriormente se desarrollan en los Capítulos VI. al X. (Capítulo V. «Los principales logros, una visión sintética»).

-Los Capítulos VI. («Educación Inicial, ahora es de todos»), VII. («La Educación Primaria es el eje de nuestra integración como sociedad»), VIII. («Una Educación Media, renovada en el espíritu y audaz en los cambios institucionales y programáticos») y IX. («La búsqueda de la excelencia académica en nuestros docentes») analizan las propuestas y sus resultados en función a los tres objetivos fundamentales del Proceso de Reforma: equidad, calidad y dignificación de la formación y la función docente.

-Se abordan los cambios introducidos en la gestión, institucional e informatización de la gestión así como en la relación con la sociedad civil (Capítulo X. «Temáticas relevantes en la agenda del Proceso de Reforma»).

-Finalmente, se analiza el consenso político y ciudadano que alcanza la Reforma, identificando asimismo una serie de propuestas para continuar y profundizar su desarrollo en el siglo XXI. (Capítulo XI. «La Reforma ingresa al tercer milenio con resultados y propuestas»).

El libro ha sido concebido de forma tal de facilitarle al lector diferentes vías de entrada en función de sus intereses. Al principio de

cada capítulo, el lector dispone de un resumen denominado «El capítulo en pocas palabras», y puede consultar, asimismo, una visión sintética de la Reforma en el Capítulo V.

Por otra parte, cada capítulo contiene una serie de cuadros y gráficas con el objetivo de esclarecer el análisis y la interpretación de los avances logrados; recuadros sobre diferentes quehaceres de la Reforma que merecen, a nuestro criterio, ser destacados por su relevancia social y educativa así como fotos que buscan testimoniar el apoyo de la población a las propuestas planteadas. Al final del libro, se incluyen un índice de siglas y una biblio-

grafía general que hace referencia a los principales documentos de la Reforma.

Por último, nos importa remarcar que el libro resume, en conceptos y números, la integración de esfuerzos de toda una sociedad por mejorar el presente mirando hacia el porvenir. Sólo es posible este emprendimiento gracias al esfuerzo comprometido, generoso y la vocación de servicio que caracteriza a nuestra colectividad docente.

Capítulo I

Educación y sociedad, una visión del pasado que desafía al presente y al futuro

El sistema educativo uruguayo ha desarrollado desde la Reforma, impulsada por José Pedro Varela en el último cuarto del siglo pasado, una de las experiencias de universalización del acceso a la Educación más exitosas dentro de la región, y más allá de ella, enmarcada en la promoción de los valores de igualdad, laicidad y calidad.

El proceso de expansión de la Educación Pública generado por este primer movimiento reformista y fundacional apuntó, básicamente, al logro de tres objetivos, cuyos impactos delinearon los contornos de la sociedad uruguayana en este siglo: **formar una ciudadanía política enfáticamente pluralista y democrática; integrar la sociedad a través del fortalecimiento de los lazos sociales, políticos y culturales; alcanzar niveles razonables de prosperidad material.**

En este marco, la construcción del sistema educativo se sustentó en dos pilares fundamentales: **la igualdad de oportunidades mediante el acceso amplio de todos los niños y jóvenes, independientemente**

de su origen socioeconómico, a los bienes educativos, y la laicidad de la enseñanza como un instrumento de pacificación, tolerancia y pluralidad, ya sea en el terreno religioso, cultural o estrictamente político.

Difícilmente pueda cuestionarse el éxito de este modelo en relación a los objetivos que se planteó: el crecimiento de la matrícula en los distintos niveles educativos, sustentado en una extensa red de locales expandidos por todo el territorio nacional, fue un componente esencial dentro de un modelo de integración política, desarrollo social, crecimiento económico y expansión cultural que condujo a nuestro país a un sitio de privilegio en la región y más allá de ésta.

Sin embargo, a partir principalmente de los años sesenta, el sistema educativo no pudo permanecer ajeno a los profundos conflictos que emergieron en una sociedad paulatinamente desarticulada y en un sistema político crecientemente fragmentado y polarizado. Tras la crisis institucional de la década del setenta, el sistema educativo emprendió, en la segunda mitad de los ochenta, al igual que el con-

***El capítulo
en pocas
palabras***

junto de la sociedad civil, dos arduas, y mutuamente dependientes, tareas: por un lado, el proceso de restauración o refundación de las lógicas de convivencia democrática; por el otro, el *aggiornamento* de la enseñanza, afrontando los desafíos impuestos por los nuevos escenarios sociales, tanto domésticos como internacionales.

De este modo, hacia fines de la década pasada y principios de los noventa, la educación, así como la sociedad y el sistema político, debió enfrentar nuevos contextos: **globalización, regionalización, crisis de los paradigmas y meta-relatos político-ideológicos, informatización y massmediatización de la cultura, nuevos síntomas de desintegración social y desarraigo cultural (fenómenos de marginación y “guetización” urbana)**, entre otros aspectos relevantes. Frente a este complejo panorama, al cual se adosan otros dos fenómenos significativos: disminución de la pobreza –aun cuando se sigue concentrando fuertemente en niños y adolescentes- y crecimiento económico –aunque con dificultades este último para generar una equivalente expansión de los niveles de empleo-, el sistema educativo debe definir una nueva “agenda”, que le impone la necesaria tarea de la reforma de sus visiones, prácticas y contenidos.

Frente a una realidad cambiante donde

conviven viejos y nuevos problemas, así como viejos y nuevos desafíos, **la Educación debe asumir dos conjuntos de problemas profundamente imbricados en la sociedad: por un lado, la generación de los instrumentos que permitan preservar, e incluso más fortalecer, el “lazo social” frente a las amenazas que representan para la integración social los nuevos rostros y expresiones de la marginalidad, la pobreza, la desintegración familiar y la segregación residencial; por el otro, la mejora de la calidad de la enseñanza, apostando a una inserción competitiva de nuestro país en un contexto económico globalizado y regionalizado. En dos palabras: equidad y calidad; integración social y política y bienestar material.**

En síntesis, el sistema educativo tiene la responsabilidad de encarar activamente los desafíos impuestos por la sociedad y el mundo en que vivimos –eludiendo tanto las cómodas actitudes “pasatistas” que confían exclusivamente en la lógica autorreguladora del mercado, como las posturas “mesiánicas” que apuestan ciegamente al voluntarismo político-, buscando promover el ejercicio efectivo de los derechos de ciudadanía, la centralidad de la educación como eje de las políticas sociales de equidad y la calificación del capital social y humano en una economía que apuesta a ser altamente competitiva.

Capítulo I: Educación y sociedad, una visión del pasado que desafía al presente y al futuro

La sociedad uruguaya se ha caracterizado por promover sustantivamente, desde su nacimiento como nación independiente, la extensión de la educación como un eje fundamental de la formación de la ciudadanía, del logro de la integración social y de la búsqueda de una mayor prosperidad material.

Este proceso, **que se inicia con la fundación por parte de Artigas de una escuela pública en 1815**, se nutre de hitos fundamentales durante el siglo pasado, como ser la creación del Instituto de Instrucción Pública en 1847 para atender la Educación Primaria, la ley Larrañaga de 1833 que une la Enseñanza Media a la Universidad que en los hechos se inaugura en 1849, y la constitución de la Escuela de Arte y Oficios en 1879, antecesora de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1942).

Estas iniciativas se originan básicamente en la necesidad de fortalecer la nación y la ciudadanía, y de ir creando una base acumulada de conocimientos que dotara al país de capacidad de iniciativa y autonomía en su desarrollo cultural y social.

En este contexto, **la primera Reforma del sistema educativo se inicia con la asunción de José Pedro Varela como Inspector Nacional de Instrucción Pública**, que conjuga sabiamente los aspectos de formación ciudadana y de integración social, y se anticipa notoriamente a gran parte de las preocupaciones que permearon el debate en América Latina durante el siglo XX, esto es, **la necesidad que la Educación socialice en una visión de complementariedad e integración entre los valores de democracia y de solidaridad.**

Bajo este marco conceptual, **se establecieron los principios de obligatoriedad y gratuidad de la Enseñanza Primaria, así como se consolidó una orientación laica, sentándose las bases de la matriz fundacional de nuestro sistema educativo.** Complementariamente, se introdujeron un conjunto de cambios administrativos -por ejemplo, reorganización de las escuelas y centros técnico-pedagógicos, así como la creación de las Conferencias de Maestros con fines de perfeccionamiento docente-, cuyas temáticas mantienen aún una notoria vigencia.

La matriz fundacional que se gesta a partir de la Reforma Vareliana, se desarrolla por múltiples enfoques y vías en el presente siglo. Las profundas transformaciones que permean a la sociedad uruguaya en las **tres primeras décadas**, tienen un alto contenido de **progreso y modernización social**. El estado asume un rol fundamental en forjar las expectativas y las necesidades de la sociedad civil y, asimismo, en proveer los medios necesarios para su consecución.

Específicamente en la Educación, se consagra, tal cual señala el Prof. Germán Rama, **la gratuidad en los niveles medio y superior, se construyen escuelas sustentadas en el principio de la democratización territorial; se expanden los Institutos Normales; se crean liceos cabeza de departamento, y se establece «una enseñanza secundaria y preuniversitaria para mujeres con el cometido de educar, incorporar a la universidad y «liberar de la enseñanza dogmática» a las hijas de familias tradicionales que no aceptaban la coeducación»**².

Estos cambios son posibles de plantear y de desarrollar en una sociedad en la que se

promueve la laicidad, se busca reducir el poder de los padres sobre esposas e hijos y se consolida progresivamente la clase media.

El **proyecto democrático-industrializador**, que se origina a partir de la **década del cuarenta**, también atribuye un rol fundamental al Estado, más circunscripto a liderar el proceso de desarrollo industrial a través de una fuerte inversión pública y la búsqueda de consensos sociales entre el capital y el trabajo.

El Estado estimula las posibilidades de movilidad social ascendente a través de un «incremento sustancial de la oferta educativa, una mejor distribución espacial y social y la renovación de edificios y equipos»³. **El aprecio por el valor de la Educación aumenta notoriamente, fortaleciéndose, en consecuencia, el discurso enfáticamente igualitarista y meritocrático, promovido básicamente desde el Estado pero también desde la sociedad civil.**

La sociedad civil, principalmente por la vía de las clases medias, comienza a generar un continuado proceso de expresión de demandas y de reivindicación de derechos y oportunidades, que se independiza progresivamente

1) Véase: *La Educación del Pueblo*, selección de Martha Demarchi de Mila, Unión de Magisterio, Montevideo, 1974, pp. 40-41 y 47-48. Las negrillas nos corresponden.

2) Los cambios mencionados, son analizados por el Prof. Germán Rama en el libro *La democracia en Uruguay. Una perspectiva de*

22 Interpretación. Grupo Editor Latinoamericano, Bs.As., 1987, p.32. Las negrillas nos corresponden.

del Estado, principalmente a partir del momento en que el proyecto democrático-industrializador entra en crisis.

El estancamiento económico y la devaluación del rol del Estado como amortiguador social y forjador del desarrollo colectivo comienzan a dominar la escena nacional a partir de comienzos de los sesenta. El sistema educativo se constituye en un claro reflejo de una sociedad que presenta dificultades ciertas de imaginar alternativas al modelo de desarrollo vigente, y se empeña en defender propuestas que no asumen los desafíos de los entornos nacional e internacional. En ese marco, no existía una clara orientación hacia la ciencia, la tecnología y la matemática, concibiéndose a la “enseñanza técnica como una mera sumatoria de aprendizajes manuales que guardan mayor relación con la artesanía que con la industrialización”, tal cual indica el Prof. Germán Rama.

Pero fue precisamente en la década de los sesenta, donde un grupo de calificados técnicos, a través de la **Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE)**, plantearon **un conjunto de alternativas viables orientadas a refundar el modelo de desarrollo.**

Tal cual indica el actual Presidente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Cr. Enrique Iglesias, se buscaban «reformas fundamentales mínimas, (...) mostrar lo que el país no podría hacer sino con reformas para luego formular alrededor del plan la idea del cambio en lo económico y lo social, como un requisito necesario para que el país pueda resolver los desequilibrios de la sociedad...»⁴.

Más allá de la trascendencia política y la pertinencia técnica de la labor desarrollada por la CIDE, la propuesta tuvo escaso eco en grupos políticos y sociales, y recién en la década

de los noventa, algunos de sus planteamientos en el área de la Educación, son recogidos por el sistema formal. Cabe mencionar, entre otros, la necesidad de una Educación Pre-escolar a edades más tempranas como forma de responder a los cambios en la composición de la familia y a la mayor inserción de la mujer en el mercado de trabajo o bien la falta de ajuste entre la oferta de las escuelas públicas y el crecimiento de la población capitalina y su distribución urbana ⁵.

Hacia fines de la década del sesenta y principios de la del setenta, la crisis de la sociedad se expande y ahonda, asistiendo a un creciente vaciamiento de la acción política democrática como proyecto colectivo. La irrupción y consolidación de las lógicas de la violencia tupamara y militar dominan el curso de una sociedad crecientemente reivindicativa de sus derechos, pero que se resiste a buscar alternativas viables que permitan ejercerlos plenamente.

La confrontación entre las lógicas de la violencia y el período de la dictadura militar impactaron severamente sobre el sistema educativo. Se deteriora la calidad de la educación, entre otros factores, por la «exclusión política de recursos humanos calificados, falta de inversión y estancamiento en los conocimientos científicos con relación al cambio mundial»⁶.

Durante el gobierno de facto, aun cuando se verificaba una escasa centralidad de la Educación y su visible deterioro, no se genera una corriente de opinión favorable a la privatización de los servicios, quizás, entre otros aspectos, por la fuerte incongruencia entre un discurso pretendidamente liberalizador y el mantenimiento de prácticas intervencionistas.

La permanencia de la imagen igualitarista y meritocrática de la Educación provoca, aun en períodos de fuerte restricción a la libertad de pensamiento y de opinión, una presión sostenida por lograr mayores niveles de escolarización. Esto ciertamente no solo provoca cambios en los niveles de calificación del personal ocupado y en las exigencias demandadas por los empleadores, sino que también

4) Uruguay: una propuesta de cambio, Ed. Alfa, Montevideo, 1966, citado por Rama, G., o.cit., p.81.

5) Véase: Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay, Cap. XI, «Escuelas públicas y privadas», Ed.

propicia modificaciones en los roles de la familia y en la inserción de la mujer en el mercado de trabajo.

El retorno a la democracia en 1985 impone desafíos inmediatos vinculados al reestablecimiento de las libertades, a la recreación de un clima de convivencia y de pluralidad y a la recomposición de los equilibrios institucionales y sociales a través de una acción decidida del estado.

La agenda de fines de los ochenta está en gran medida permeada por estos desafíos, donde afloraron sentimientos encontrados en torno a las posturas restauracionistas y revisionistas. Los resultados indican que la sociedad, en su conjunto, logra revertir los fuertes desequilibrios económicos y sociales que se habían generado hacia comienzos de la década.

El sistema educativo se ocupa por entonces, sustancial y necesariamente, de buscar solucionar los despojos y las inequidades generadas durante la dictadura militar, embarcándose, recién a partir de fines de los ochenta, en forma decidida en el debate sobre los aspectos de la desigualdad social y del deterioro de la calidad de los aprendizajes. En ese período de tiempo, la ANEP plantea, por ejemplo, el programa de extensión horaria a los días sábados en las escuelas primarias públicas como una estrategia de compensación socio-pedagógica.

En la década del noventa, el Uruguay procesa un conjunto de transformaciones político-institucionales, culturales, económicas, sociales y tecnológicas que modifican cualitativamente las percepciones y los comportamientos de una sociedad estática, transformándose paulatinamente y animándose a asumir un rol dinámico y gestor de cambios.

En este contexto, cabe mencionar, entre otros fenómenos, el desmoronamiento de las ideologías basadas en criterios excluyentes, la globalización de las relaciones económicas y sociales, la internacionalización de la comunicación, la creación del MERCOSUR y las reconversiones del sistema productivo nacio-

nal como resultado de los cambios en la competitividad internacional y la tecnología.

Asimismo, en el área social, se destacan un conjunto de tendencias y aspectos de disímil sentido. Por un lado, **se verifica una fuerte disminución de la pobreza producto de la reducción de la proporción de hogares y personas con necesidades sociales básicas insatisfechas**⁷ y, en menor medida, del mejoramiento de los ingresos. Asimismo, **se amplían los hogares con vivienda propia**⁸ y **se mejora el confort y el equipamiento de los mismos**⁹.

Por otro lado, **la familia empieza a perder centralidad como espacio de socialización que forja el capital social y genera oportunidades**¹⁰, **surgen paulatinamente problemas de marginalidad que no se asocian inequívocamente a situaciones de pobreza**, se modifica la relación entre crecimiento y empleo, la violencia de los comportamientos se expande¹¹, afectando tanto al núcleo familiar íntimo como a espectáculos de concurrencia masiva y **se constatan signos de guetización territorial como fisuras en un tejido social comunitario de larga data**¹².

El conjunto de las tendencias y los aspectos mencionados, muchos de ellos en proceso de intensa gestación, comprometen sustantivamente a la Educación bajo tres grandes órdenes de desafíos: ciudadanía efectiva, acciones sociales integrales y calificación competente.

En primer lugar, **el ejercicio efectivo de los derechos de ciudadanía requiere, por un lado, una sólida formación en los valores y las creencias sobre la significación ética de la democracia, la solidaridad y la convivencia, y, por otro lado, las habilidades necesarias para procesar, comprender y analizar información en un**

7) Los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) disminuyeron próximo a un 40%, entre los años 1984-1994, a nivel del país urbano (de 10,4% a 6% en Montevideo, y de 22,5% a 13,1% en el Interior urbano); véase: Programa Fortalecimiento del Area Social - Instituto Nacional de Estadística, *Evolución de la Pobreza Estructural en la década 1984-1994. El Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)*, Montevideo, 1994, p.27.

8) Entre los Censos de los años 1985 y 1996, el porcentaje de propietarios de hogares particulares aumenta de 57% a 63%; véase: Instituto Nacional de Estadística, VII *Censo General de Población III de Hogares y V de Viviendas*, Montevideo, 1997, p.31.

9) Entre los Censos de los años 1985 y 1996, el porcentaje de hogares particulares urbanos que acceden a redes generales de agua aumentó de 90% a 93%, y del 92% al 98% en cuanto al abastecimiento de energía eléctrica por UTE. Asimismo, la proporción de hogares que disponen de un vehículo particular y de un refrigerador o freezer aumentó un 43% y un 32%, respectivamente; véase: Instituto Nacional de Estadística, o.cit., pp.30-34.

10) El Soc. Rubén Katzman, Ex-Director de la Oficina Montevideo de la CEPAL, indica que «la creciente tendencia a la constitución de hogares incompletos y de parejas inestables en los estratos bajos implica un progresivo debilitamiento de la familia y por ende, de su aptitud para proveer

24
25
los niños y los adolescentes pobres van capacitándose para hacer uso de la

contexto de globalización de las relaciones sociales y productivas.

En segundo lugar, la Educación es la vía universal de entrada para el desarrollo de un conjunto de políticas sociales integrales que permitan actuar coordinadamente sobre la integración social y espacial, las familias, el bienestar psico-físico de niñas y niños, las condiciones materiales de los hogares y la igualdad efectiva de las oportunidades. **La centralidad de la educación como eje de las políticas de equidad social surge como un tema prioritario.**

En tercer lugar, **la inversión en la calificación de los recursos humanos es el principal instrumento para mejorar nuestra competitividad y así poder incidir en la cantidad y la calidad del crecimiento económico.** Hoy más que nunca, una diferencia aparentemente leve en los años promedio de instrucción entre dos poblaciones constituye uno de los factores explicativos de las diferencias en el crecimiento y la prosperidad material que éstas alcanzan. Los estudios sobre economía de la educación realizados en diferentes países indican que un año adicional de educación primaria incrementa la productividad futura de la persona (salario por hora) entre un 10% y un 30%¹³.

11) La cantidad de procedimientos realizados sobre actos de violencia contra la mujer aumentó, en Montevideo, de 538 en 1990 a 959 en 1995; asimismo, el 87,4% de éstos son clasificados como agresión física. La información fue proporcionada por la Dirección Nacional de Prevención del Delito, en base a los datos estadísticos de la Comisaría de Defensa de la Mujer y la Familia, Ministerio del Interior.

12) Tal cuando indica Katzman: «la guetización es sólo un ejemplo extremo de un proceso general de segregación residencial que ocurre en todas las ciudades y que responde a la expansión de la lógica del mercado, uno de cuyos efectos es la pérdida de contacto cotidiano entre personas de distinta condición socioeconómica». O.cit., p.48.

13) Citado por Jacques van der Gaag en el documento **25** *Early Child Development: an Economic Perspective*, Human Development Network, Education, The World

El profesor Germán Rama reflexiona sobre nuestros legados.

*Algunos países de América Latina participaron de las mismas expectativas que algunas regiones de los Estados Unidos de América, en el ambicioso proyecto de crear sociedades modernas y democráticas y entidades nacionales integradas, en fechas tan tempranas como 1870. En aquel momento **Horace Mann en Massachussets, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina, Mauro Fernández en Costa Rica y José Pedro Varela en Uruguay** lucharon por el desarrollo de innovadores sistemas educativos; resulta interesante destacar que estos prohombres de la educación intercambiaron experiencias mientras desarrollaban sistemas públicos de educación común para los niños de sus estados o países.*

Con desigual intensidad, otras naciones llevaron a cabo un proceso similar y el conjunto de los países latinoamericanos realizaron un enorme esfuerzo en la segunda mitad del siglo XX para construir sistemas educativos públicos, gratuitos y equitativos. La etapa fue dificultosa: la población crecía al 3% anual y los centros urbanos en algunos países, como Brasil, lo hacían al 6% anual. El desafío fue muy significativo, porque tasas de esta naturaleza históricamente sólo las conocieron los Estados Unidos en el último cuarto del siglo XIX. En esa etapa, millones de europeos cruzaron el Atlántico para establecerse en tierras de la esperanza, como fueron los Estados Unidos en el Norte y otros países en el Sur que constituyeron su población con la inmigración internacional; entre ellos figuró Uruguay.

Para acelerar el cambio educativo nuevas sociedades democráticas como la Venezuela de Rómulo Gallegos y Rómulo Bentancur, contrataron a miles de docentes en los países del Sur.

Paralelamente, la modernización chilena emprendida por Don Eduardo Frei (padre) incluyó una audaz Reforma Educativa que llevó el ciclo obligatorio a su universalización y a la sorprendente aspiración, para la época, de lograr diez años de educación común.

La enumeración puede continuar para cada uno de los países de la región porque este mundo mágico latinoamericano logró pasar de tasas de analfabetismo del 50% de la población adulta a valores residuales en las nuevas generaciones. En general, se logró la incorporación de toda una juventud en los códigos de la cultura escrita, en los principios del conocimiento científico y de la democracia política.

El esfuerzo no fue en vano, a pesar de las duras pruebas que las variables económicas impusieron a la región a partir de 1982; hoy se debe decir que América Latina no es una tabla rasa, sino una región con logros educativos muy impactantes, sin que ello implique omitir las desigualdades sociales flagrantes ni los desequilibrios en su modelo de desarrollo.

Fue una América Latina de vientres fecundos que evolucionó de 150 a 550 millones de habitantes, una región de mestizajes creadores, generadora de gigantescas ciudades, entre las más grandes del planeta, y precisamente en este torbellino de la creación emergió una vigorosa cultura urbana. En ella, se produjo una apropiación de la lengua por pobladores de los más variados orígenes étnicos y la emergencia de grandes corrientes del pensamiento: desde la política hasta la literatura latinoamericana. Todas ellas constituyeron puntos de referencia en Europa y en los Estados Unidos.

Capítulo II

A comienzos de los noventa, la necesidad de un balance. Logros y asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo.

El afán democratizador e igualitario del sistema educativo uruguayo fue plasmado desde las primeras décadas de este siglo a través de la ampliación de la cobertura en los distintos niveles. En la década del cincuenta se alcanza la universalización de la cobertura en Educación Primaria, logro absolutamente inédito en ese momento en perspectiva comparada a nivel regional; asimismo, hacia los sesenta se consolida el proceso de incorporación de las clases medias a la Educación Secundaria, y en la última mitad de la década pasada, se incorporan al Ciclo Básico de Educación Media los sectores más carenciados socioeconómica y culturalmente.

Este panorama, por cierto alentador, que definía como exitoso al sistema educativo uruguayo, comenzó a evidenciar falencias insoslayables, que afectaron, básicamente el carácter democratizador e igualitario que fuese la nota característica de su desarrollo secular.

Las dificultades constatadas, hacia fines de los ochenta y comienzos de los noventa,

para responder a las situaciones de carencia social de importantes sectores de la población, se reflejaron en el muy lento crecimiento de la cobertura de Educación Inicial, en la permanencia de altas tasas de repetición en el 1er. grado de Educación Primaria, en un Ciclo Básico de Educación Media con matrícula estacionada y problemas crecientes de deserción y en el fuerte deterioro de los aprendizajes en Educación Primaria y Media. Asimismo, la disminución de la matrícula de formación de maestros y profesores, así como el alto abandono registrado en este nivel terciario, daban cuenta de un panorama dominado por los problemas de inequidad social y de deterioro en los resultados educativos.

Bajo este diagnóstico de situación, enfrentamos hoy viejos y nuevos desafíos, que delimitan una agenda educativa sustancialmente cargada de situaciones y problemas a tener en cuenta: entre otros aspectos relevantes, la pobreza concentrada en las etapas críticas de la infancia y la adolescencia; el desdibujamiento de las funciones socializadoras de las familias; la segmentación territorial y social de la edu-

**El capítulo
en pocas
palabras**

cación y la sociedad en su conjunto; el respeto a la diversidad y el combate de la fragmentación social; los nuevos fenómenos de la marginalidad; la expansión de los comportamientos violentos; la reconversión de nuestro sistema productivo asociado a la regionalización y a la globalización.

En este marco, la redefinición de los criterios que orientan la inversión educativa ocupa un terreno fundamental. El Uruguay presenta, según la CEPAL, el mayor gasto social per cápita en relación al PBI dentro de la región, ubicándose en términos absolutos en segundo lugar, detrás de la Argentina. Sin embargo, esos elevados niveles no se traducen necesariamente en un alto gasto en Educación, en la medida que el destinado a la Seguridad Social representa un porcentaje altí-

simo dentro del gasto total.

Es necesario tomar conciencia de la necesidad de redistribuir los recursos fiscales, de modo tal que el sistema educativo pueda seguir respondiendo a los horizontes de igualdad e integración social que han comandado secularmente su desarrollo. Desde luego, esta tarea debe ser asumida a partir de la discusión sobre la eficiencia y la eficacia de la gestión educativa o, desde una perspectiva complementaria, sobre la cantidad y la calidad del gasto, en la medida en que se obtenga un sólido consenso respecto a que la inversión en recursos humanos supone, a la vez, consolidar el sistema democrático, la integración social y la competitividad.

Capítulo II⁴: A comienzos de los noventa, la necesidad de un balance. Logros y asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo.

Tal cual se ha indicado en el Capítulo I, nuestro sistema educativo se desarrolla históricamente, teniendo a las clases medias como el eje articulador de la expresión de expectativas y necesidades. Esta situación se observa en los países en que la Educación es promovida intensamente por los sectores medios y medios bajos en busca de lograr mayores oportunidades de movilidad social¹⁵. En este marco, el proceso de democratización y de igualación de oportunidades se expresó en iniciativas y resultados a lo largo de este siglo, sustentado en el afianzamiento de una matriz fundacional igualitarista, laica y universalista en sus objetivos. Nos interesa rememorar tres aspectos de la expansión del sistema educativo.

En primer lugar, el temprano desarrollo de la escuela primaria en este siglo; ya en el año 1930, la población matriculada en Primaria Pública y Privada alcanzaba a 178.264¹⁶ (Gráfico Nro. 1), lo cual es indicativo del valor otorgado históricamente a la expansión de la oferta escolar como estrategia de integración social.

La ampliación de la disponibilidad de oferta, incluida el área rural, permitió alcanzar una cobertura total en la década de los cincuenta¹⁷. Asimismo, hacia la se-

gunda mitad de los ochenta, se logra la universalización de los egresos de Primaria¹⁸, lo cual constituye una clara expresión de una efectiva igualación de oportunidades.

En segundo lugar, la progresiva democratización de la Educación Media tiene un jalón importante entre las décadas de los cincuenta y los sesenta. Según la propia CIDE, la población matriculada en la Educación Secundaria Pública y Privada, pasa de 34.226 en 1950 a 79.510 en 1963 (Gráfico Nro. 2), lo cual parece indicar el desarrollo de la función clásicamente asociada a este nivel, esto es, «la de formación cultural general habilitante para el desempeño de variados roles ocupacionales»¹⁹. Bajo esta perspectiva, el peso de Montevideo en la matrícula era sensiblemente mayor al del Interior (56,1% y 43,9% respectivamente en 1963).

El efectivo acceso de una alta proporción de población socialmente carente se produce a partir de la segunda mitad de los ochenta: **entre los años 1985 y 1990, se incorporan 16.997 nuevos alumnos al Ciclo Básico de Educación Media (5.213 en Montevideo y 11.784 en el Interior)**, lo cual implica una matrícula global pública y privada de 135.682 al año 1990²⁰.

Se ha estimado por la Cooperación Técnica OPP/BID: «que de los nuevos asistentes al sistema en el Ciclo Básico de Educación

14) Este apartado se basa parcialmente en el documento elaborado por el Soc. Renato Opertti, «La reforma educativa: reivindicación del Estado benefactor», Cuadernos del CLAEH Nros. 78-79, 2da. Serie, Año 22, Montevideo, 1997, pp.139-159.

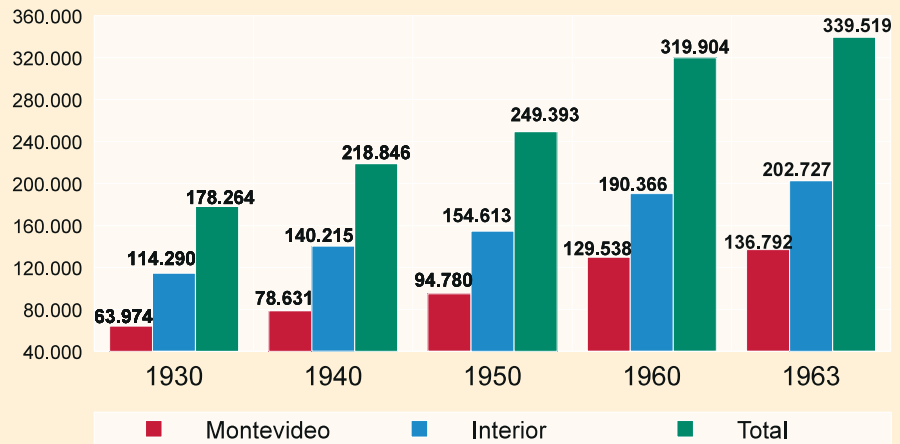
15) Los estudios comparados sobre Reformas Educativas son contestes en señalar la contribución que éstas hacen a incrementar los logros educativos, aun cuando el problema central radica en su desigual distribución. Los niveles de instrucción alcanzados son el resultado de las decisiones familiares y de los estudiantes y precisamente los fundamentos de los procesos de decisión varían por clase social; véase: Kerckhoff, A.C. y Fogelman, K., "Staying Ahead: the middle class and school reform in England and Wales", *Sociology of Education (ASA)*, Volumen 70, Número 1, Boyd Printing Company, Albany, January 1997, pp. 19-35.

16) Véase: Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), o.cit., T. I, Primera Sección Enseñanza Primaria, Cap. V "Desarrollo de la Enseñanza Primaria", pp. 33-43, Cuadro Nro. 11.

17) La Tasa Bruta de Escolarización alcanzaba al 95%; véase: Cooperación Técnica/OPP/BID, *Diagnóstico Sectorial - Educación, T. II*, Cap. IV "Educación Primaria", IV.4 «La demanda por la Educación Primaria Común», Montevideo, 1994, p. 70.

18) A partir del año 1987, la cantidad de egresos de Primaria representa más del 92% de la población de 11 años; véase: Cooperación Técnica OPP/BID, o.cit., p. 75, Cuadro Nro. IV.44.

Evolución de la matrícula en Educación Primaria pública y privada por área geográfica según años seleccionados 1930-1963. En valores absolutos.



FUENTE: Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico, *Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo*, Montevideo, 1966, p.34 Cuadro Nro.11.

Secundaria en el lapso 1985-1990, aproximadamente 15.400 pertenecen a hogares NBI, explicando cerca del 66% del crecimiento de la matrícula del subsector público»²¹.

En **tercer lugar, la explosión de la matrícula pública universitaria** entre las décadas del setenta y el ochenta, asociada en gran medida a la universalización de la Educación Secundaria entre las clases medias, posibilitó un fuerte acceso de la mujer²². Globalmente, **la matrícula crece de 26.220 en 1974 a 61.450 en 1988**²³.

Tal cual se ha observado, la Educación en Uruguay ha tenido avances de extrema significación e impacto social bajo diferentes administraciones de gobierno democrático, lo cual pauta no sólo la fuerte y extendida receptividad que tiene la matriz fundacional, sino también la madurez de la sociedad, y principalmente de sus actores políticos y sociales, de continuar y profundizar políticas públicas que otros impulsaron.

Sin embargo, el sistema educativo presen-

ta, hacia comienzos de los noventa, signos importantes de un desigual desarrollo, constatándose inequidades a su interior.

Las asignaturas pendientes remiten, por lo menos, a siete órdenes de problemas y situaciones, que brevemente señalamos.

En **primer lugar**, en función a la mencionada prevalencia de la clase media, se desarrollaron, en una perspectiva históricamente escalonada, los subsistemas públicos Primario, Medio y Universitario, con **relativa indiferencia hacia la Educación Inicial, que de todas maneras, captaba preferentemente a los grupos medios de población**.

Entre los años 1950 y 1994, se incorporaron promedialmente 873 nuevos alumnos por año a la Educación Inicial Pública (Gráfico Nro. 3). Es decir, en 44 años, se logró dar cobertura adicional a 38.403 alumnos, lo cual equivale aproximadamente al 38% de la población entre 4 y 5 años de todo el país según el Censo de 1996.

La matrícula pública en Clases Jardineras y Jardines de Infantes totalizaba 48.535 al año 1994, inferior al estimativo de población uni-

21) Véase: Cooperación Técnica/OPP/BID, o.cit., T. III, Cap. V.3 «Ciclo Básico», p. 66, Cuadro Nro. V.28.
22) En 1974 las mujeres representaban el 45% de la matrícula; en 1988 son el 58%. Véase: Opertti, R. y Villagrán, A., *La Universidad hoy. Su composición estudiantil*, I.F.I.P.E.D., Montevideo, 1990, p. 33, Cuadro Nro. 18.
23) Véase: Cooperación Técnica/OPP/BID, o.cit., T. IV, Cap. VII «Universidad de la República: elementos para un análisis»,

GRAFICO 2

versitaria según el Censo de 1988 (61.450), lo cual es un indicador del orden de prioridades sociales que orientaban la acción pública.

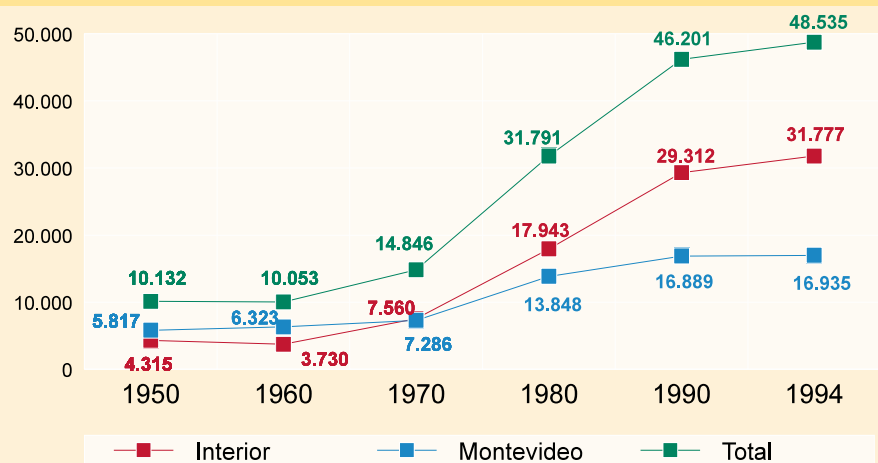
Por otra parte, los criterios de priorización en la inscripción de los niños en los Jardines de Infantes públicos (que la madre y el padre trabajen 8 horas o más fuera del hogar

y que el menor no pueda quedar a cargo de un familiar adulto) discriminaron negativamente, en la práctica, a los grupos de población socialmente más carenciados, ya que las madres con más baja instrucción presentan menores tasas de actividad económica en relación a las de alta instrucción ²⁴.

En segundo lugar, los hogares en

GRAFICO 3

Evolución de la matrícula de la Educación Inicial pública en las edades de 4 y 5 años por área geográfica según años seleccionados 1950-1994.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria.

24) Véase: Cooperación Técnica/OPP/BID, o.cit. T. I, Cap. III «Educación Inicial», III.4 «La demanda por la Educación Inicial», pp. 186-190.

CUADRO 1

Tasa neta de Escolarización (1) en Montevideo por subsistemas educativos según indicadores sociales. Encuesta de Hogares del año 1994.

	NIVELES EDUCATIVOS					
	Inicial	Primaria	Secundaria	Secundaria	UTU	
	Técnico			1er. Ciclo	2do. Ciclo	Profesional
Tasa Neta Global	63,0	94,7	68,4	25,7	6,5	20,0
INGRESO FAMILIAR PER CÁPITA:						
Quintil 1 (2)	42,9	95,2	52,6	8,3	9,6	4,7
Quintil 5 (3)	88,2	93,0	80,5	54,4	1,4	38,5
SITUACIÓN DE POBREZA(4):						
Pobreza crónica (5)	34,3	94,0	28,0	6,9	7,5	0,8
Hogares en condiciones						
de integración social (6)	76,1	94,5	80,2	36,9	4,6	26,6

FUENTE: Gerencia de Planeamiento de ANEP sobre la base de información aportada por el documento *Los indicadores educativos en el período 1991-1994*, Programa MEC/FAS, Ed. IMPRAGRAF Ltda, Montevideo, 1996, pp. 120-126, Cuadros Nros. 2A al 2E

NOTAS: (1) Refiere al total de asistentes al nivel educativo seleccionado dividido el grupo de edades correspondientes a las consideradas de cursado normal en dicho nivel: Inicial (3-5), Primaria (6-11), 1er. Ciclo de Secundaria (12-14), 2do. Ciclo de Secundaria (15-17), UTU (12-17) y Universidad (18-24). (2) Son el 20% del total de hogares con más bajos ingresos. (3) Son el 20% del total de hogares con más altos ingresos. (4) La línea de pobreza relativa se fija en la mitad del promedio del ingreso per cápita de los hogares. (5) ~~Son hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) e ingresos iguales o por debajo de la línea de pobreza.~~ (6) Son hogares con Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) e ingresos superiores a la línea de

CUADRO 2

Tasa neta de Escolarización (1) en el Interior Urbano por subsistemas educativos según indicadores sociales. Encuesta de Hogares del año 1994.

	NIVELES EDUCATIVOS					
	Inicial	Primaria	Secundaria	Secundaria	UTU	
	Técnico			1er. Ciclo	2do. Ciclo	Profesional
Tasa Neta Global	44,2	95,5	57,1	27,5	10,6	7,7
INGRESO FAMILIAR PER CÁPITA:						
Quintil 1 (2)	26,3	95,5	39,7	17,0	12,4	1,5
Quintil 5 (3)	69,8	95,9	82,3	54,4	5,6	20,4
SITUACIÓN DE POBREZA(4):						
Pobreza Crónica (5)	20,5	93,9	23,7	12,3	10,4	1,0
Hogares en condiciones						
de integración social (6)	57,0	96,0	73,0	36,3	9,2	11,5

FUENTE: Gerencia de Planeamiento de ANEP sobre la base de información aportada por el documento *Los indicadores educativos en el período 1991-1994*, Programa MEC/FAS, Ed. IMPRAGRAF Ltda, Montevideo, 1996, pp. 120-126, Cuadros Nros. 2A al 2E.

NOTAS: (1) Refiere al total de asistentes al nivel educativo seleccionado dividido el grupo de edades correspondientes a las edades consideradas de cursado normal en nivel subsistema: Inicial (3-5), Primaria (6-11), 1er. Ciclo de Secundaria (12-14), 2do. Ciclo de Secundaria (15-17), UTU (12-17) y Universidad (18-24). (2) Son el 20% del total de hogares con más bajos ingresos. (3) Son el 20% del total de hogares con más altos ingresos. (4) La línea de pobreza relativa se fija en la mitad del promedio del ingreso per cápita de los hogares. (5) ~~Son hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) e ingresos iguales o por debajo de la línea de pobreza relativa per cápita.~~ (6) Son hogares con Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) e ingresos superiores a la línea de pobreza

condiciones de integración social (necesidades básicas satisfechas e ingresos por encima de la línea de pobreza) registran, promedialmente al año 1994, en Montevideo e Interior Urbano, una cobertura neta total²⁵ por encima del 65% en Inicial, 75% en el 1er. Ciclo de Educación Media, 36% en el 2do. Ciclo de Secundaria y 18% en la Universidad; estos valores descienden entre los hogares en pobreza crónica, a 27% en Inicial, a 25% en el 1er. Ciclo de Media, a 10% en el 2do. Ciclo y a 0,9% en la Universidad (Cuadros Nros. 1 y 2).

la falta de acceso de los grupos más carenciados a la educación y del parcial incumplimiento del régimen de obligatoriedad que comprende los seis grados de la Educación Primaria y los primeros tres de la Educación Media²⁶.

En tercer lugar, los problemas de inequidad se asocian sustantivamente al deterioro en la calidad de los aprendizajes, aun cuando no se observa una relación unívoca entre los mismos. Los resultados de las pruebas aplicadas por la Oficina Montevideo de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en Educación Pri-

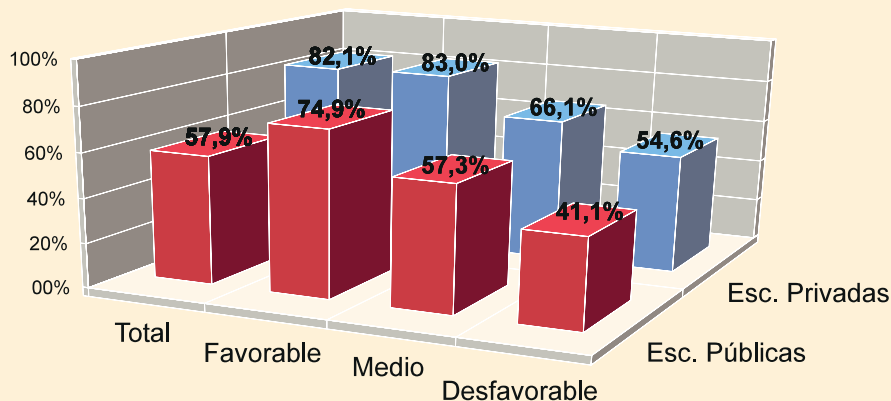
Estas diferencias son bien ilustrativas de

25) Refiere al total de asistentes al subsistema educativo seleccionado dividido por el grupo de edades correspondientes a las consideradas de cursado normal en dicho subsistema. Véase Nota 1 del Cuadro Nro. 1.

26) La Ley Nro. 14.101 del año 1971 interpreta el mandato constitucional sobre

la Educación Media, señalando que ésta resulta obligatoria en sus primeros tres años.

Resultado de suficiencia en las pruebas de Lengua de alumnos de 6to. año de Educación Primaria en Montevideo por forma de administración según contexto sociocultural.



FUENTE: ANEP/MECAEP/BIRF.

NOTA: La definición de contextos socioculturales puede consultarse en VII.2.2. Evaluación de Aprendizajes.

maria y Media²⁷, ponen en discusión la capacidad efectiva del sistema de producir y socializar conocimientos socialmente significativos sobre las áreas instrumentales (Matemática e Idioma Español) o, visto desde una perspectiva más global, **la creciente emergencia de un sector de población asimilable a la categoría de analfabeto funcional.**

Sobre el deterioro de la calidad, cabría agregar su condición de problema relativamente universal, aún cuando se acentúa pronunciadamente en los sectores de población de más bajos recursos. La Evaluación Nacional de Aprendizajes, realizada por ANEP, a través del Proyecto “Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria” (MECAEP), indica que **solamente el 37,1% y el 16,7% de los alumnos de 6to. año, pertenecientes a contextos socioculturales muy desfavorables, han logrado niveles de suficiencia en las pruebas de Lengua Materna y Matemática, mientras que en el total de la población estos valores son, respectivamente, 57,1% y 34,6%** ²⁸.

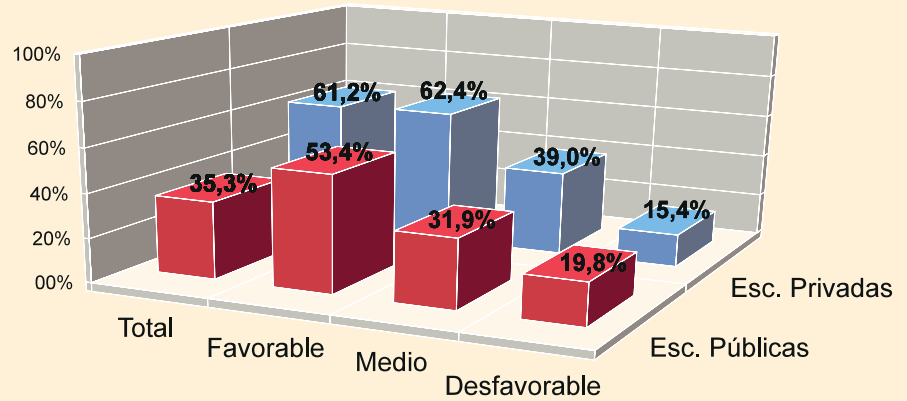
Por otra parte, la clara similitud de rendimientos entre las ofertas públicas y privadas, al controlar por nivel socio-económico de la zona, en áreas con alto índice de Necesidades Básicas Satisfechas (NBS), parece confirmar **la importancia del factor territorial y de los procesos de segmentación residencial en la estratificación de los aprendizajes.** Por ejemplo, los alumnos asistentes a escuelas públicas y privadas en zonas de contexto favorable obtienen niveles de suficiencia del 75% o más en Lengua Materna (74,9% y 83,0% respectivamente. Gráfico Nro. 4) y superior al 50% en Matemática (53,4% y 62,4% respectivamente, Gráfico Nro. 5)

27) Véase: CEPAL, *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, Montevideo, 1991; CEPAL, *Los Bachilleres Uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y que opinan*, Montevideo, 1994.

28) Véase: Proyecto MECAEP/ANEP/BIRF, *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6to. año de Enseñanza Primaria (1996)*, Segundo Informe de Difusión Pública de Resultados, Montevideo, 1997, p.22, Cuadros Nro. 16 y 17.

GRAFICO 5

Resultado de suficiencia en las pruebas de Matemática de alumnos de 6to. año de Educación Primaria en Montevideo por forma de administración según contexto sociocultural.



FUENTE: ANEP/MECAEP/BIRF.

NOTA: La definición de contextos socioculturales puede consultarse en VII.2.2. Evaluación de Aprendizajes.

En cuarto lugar, el Uruguay se caracteriza en la región por una fuerte inversión en el área social, que se refleja en que siete de cada diez dólares gastados por el Estado, se destinan a lo social según cálculos realizados por CEPAL para los años 1994-1995. No obstante este panorama, uno de los principales problemas radica en la desigual distribución del gasto público social. El gasto social per cápita en Seguridad Social es más de seis veces superior al asignado a Educación (U\$S 447,8 contra U\$S 72,1).

La altísima incidencia de la Seguridad Social en los gastos del Estado, razón fundamental de las modificaciones introducidas al sistema de prestaciones en el año 1996, provoca un relativo descuido del gasto afectado a la calificación de los recursos humanos.

Al año 1995, ANEP representaba menos del 9% en el gasto total del Estado y su participación con relación al PBI era

del 1,7% (Cuadro Nro. 3). El promedio global del gasto público y privado en Educación Primaria y Secundaria realizado por los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) es del 3,7%. Inclusive, en una buena parte de los países integrantes de la Unión Europea, el gasto educativo representa valores superiores al 4% (por ejemplo, España y Francia).

El sistema educativo crece fuertemente en la segunda mitad del presente siglo, enfrentándose reiteradamente al problema de la insuficiencia del gasto para responder a las necesidades derivadas de la expansión matricular.

La principal variable de ajuste del desfase entre el crecimiento de los servicios y el gasto asignado ha sido el salario real docente²⁹, merced a su importante participación en el total del presupuesto - las retribuciones más los beneficios sociales representan el 80,9% del total del presupuesto ejecutado al año 1997.

Al analizar, por ejemplo, la evolución del salario real de docentes y directores de Educación Primaria y Secundaria, durante los años 1986-1994, se observa una tendencia oscilan-

29) Un análisis detallado de la relación entre el gasto educativo, el crecimiento de los servicios y el salario docente puede consultarse en Cooperación Técnica/OPP/BID, o.cit., T. IV, Cap. VIII «Gasto y financiamiento del sistema», VIII.4.5. «El problema del salario docente», pp. 149-150.

CUADRO 3 Indicadores de ejecución del presupuesto de ANEP en relación al PBI y al presupuesto del Gobierno Central, gasto público y social por años seleccionados (1984-1996).

	ANEP/PBI	ANEP/Presupuesto del Gobierno Central	ANEP/Gasto Público Social (1)
1984	1,67	6,82	20,0
1990	2,08	11,20	33,0
1994	1,73	9,44	19,4
1995	1,73	8,96	18,4
1996	2,26	10,29	20,5

FUENTE: Unidad de Estudios Económicos, Gerencia de Planeamiento de ANEP.

NOTA: (1) Incluye ANEP, Universidad de la República, Ministerios de Educación y Cultura, Salud Pública, Trabajo y Seguridad Social, Vivienda, Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial, Instituto Nacional del Menor y transferencias a la Seguridad Social.

te con caídas pronunciadas en los años 1990-1992 (entre 21% y 23% en el lapso 1989-1992). Aun cuando entre 1993 y 1994 se registra una importante recuperación (entre 13% y 16%), **al año 1994 se está por debajo entre un 9% y un 14% de los valores alcanzados en 1986** (Cuadro Nro.4 y Gráfico Nro.6). Evidentemente, la situación salarial constituye un aspecto crítico a encarar.

En quinto lugar, el impacto del gasto público en Educación, medido a través del Coeficiente Gini³², tiene un efecto progresivo en los diferentes niveles, con excepción de la Universidad donde es notoriamente regresivo.

Los mayores grados de progresividad del gasto se registran en la Educación Primaria, en el 1er. Ciclo de Secundaria y en

la UTU³³, lo cual indicaría, entre otros aspectos:

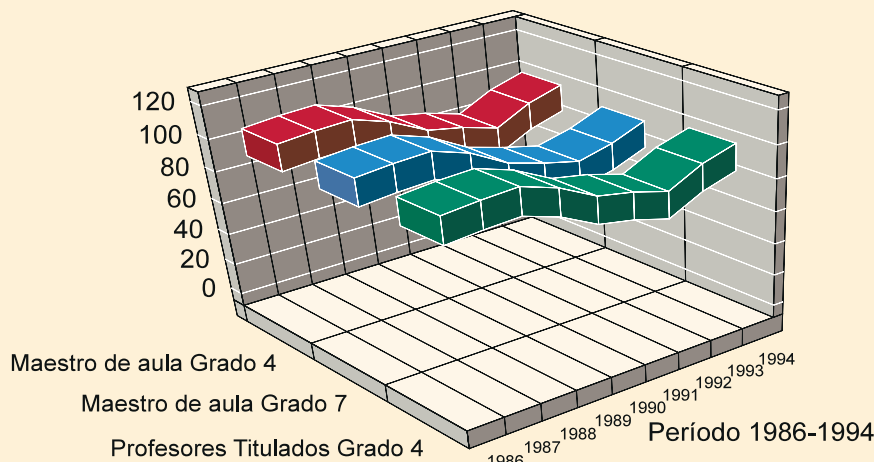
a) El carácter netamente democratizador del nivel primario y su alta potencialidad para mejorar la calidad de la integración a la sociedad.

b) La efectiva incorporación de grupos socialmente carenciados al nivel medio; aun cuando la Educación Técnico - Profesional sigue reclutando mayoritariamente dicha población, Secundaria ha asumido un rol significativo en este proceso.

En sexto lugar, la oferta privada, en los niveles Primario y Secundario, ha representado no más del 20% de la población matriculada³⁴, con la excepción precisamente de la Educación Inicial³⁵, donde servía funcionalmente, en la mayor proporción de los casos, a la clase media en ausencia

GRAFICO 6

Promedios anuales del salario real líquido docente por tipo de docencia según período 1986-1994. Índice Base 1986 = 100.



30) Las fuentes son, respectivamente, la Unidad de Estudios Económicos de la Gerencia de Planeamiento de ANEP y la Base de Datos de la OCDE.

31) Véase: CEPAL, *Panorama Social de América Latina. Evolución de la pobreza en los años noventa*, Santiago de Chile, 1996, Cap. I y II; pp.19-51; CEPAL, *El gasto social en los años noventa*, Cap. IV, partes 1 al 4, Santiago de Chile, 1997, pp. 79-98.

32) Mide el grado de desigualdad en la distribución de la matrícula en los diferentes niveles según el ingreso per cápita de los hogares.

33) Véase: Programa MEC/FAS, *Los Indicadores Educativos en el Período 1991-1994*, Ed. Impragraf Ltda., Montevideo, 1996, pp. 74-75, Cuadro Nro. 10.

34) Al año 1994, en Educación Primaria Común la participación privada alcanzaba al 16,4%, mientras que en el Ciclo Básico y Bachillerato de Secundaria era del

Los indicadores sociales del Uruguay en el contexto regional Cepal nos aporta elementos para la comparación.

El estudio comparativo de países de América Latina, realizado por la CEPAL³¹, indica que al año 1994, **Uruguay es el país de América Latina con menores índices de pobreza y mejor distribución social del ingreso.**

Al respecto la CEPAL señala que «Uruguay... es el único país de la región que en los años noventa logró reducir la pobreza apreciablemente por la combinación del efecto positivo del crecimiento y de una distribución progresiva del ingreso, que se tradujo en una mejora más rápida para los hogares de los estratos bajos respecto de los del estrato alto».

El 40% de los hogares más pobres capta, al año 1994, el 21,6% del ingreso total urbano, en comparación al 14,4% en Argentina, 11,8% en Brasil y 13,3% en Chile. Entre los años 1990-1994, el 10% más rico disminuyó su participación en el ingreso total de 31,2% a 25,4%.

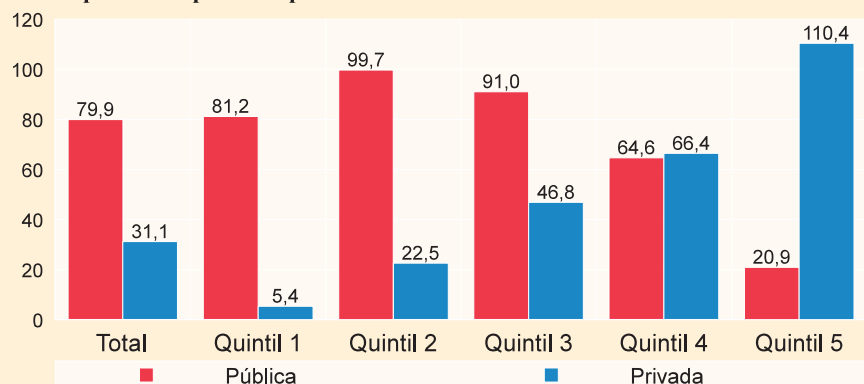
Asimismo, Uruguay es el país de América Latina que destina la mayor proporción del gasto público al área social (75,1% contra un promedio regional de 48,7%), aun cuando su distribución interna no es particularmente favorable a la Educación.

En Uruguay el gasto social per cápita en Educación es, tal cual se indicó, U\$S 72,1, situándose por debajo de Argentina (U\$S 145,8), Costa Rica (U\$S 100,9), Panamá (U\$S 113,9) y México (U\$S 76,5). El gasto social representa el 23,6% del PBI, superior a lo que gastan promedialmente Reino Unido, Alemania, España, Canadá, Japón y Estados Unidos (16,4%), inferior al de países europeos tales como Suecia, Francia, Austria y Países Bajos (31,2%).

Una de las diferencias centrales con los países desarrollados estriba en la cantidad del gasto promedio per cápita: **mientras que los países latinoamericanos con gasto social alto (donde se incluye Uruguay) registran un promedio anual per cápita de U\$S 425, en los países desarrollados con gasto social alto, el promedio alcanza a U\$S 7.200.**

Tasa bruta de escolarización del Ciclo Básico de Educación Secundaria en Montevideo por forma de administración según quintiles de hogares. Año 1994.

Sólo entre los hogares con más altos ingresos (quintil 5) la participación privada supera a la pública.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por la Encuesta de Hogares, 1994 (primer y segundo semestre), Instituto Nacional de Estadística (INE).
NOTA: Tasa Bruta de Escolarización: total de asistentes al 1er. ciclo de Educación Secundaria sobre el total de población entre 12 y 14 años.

CUADRO 4

Promedios anuales de Salario Real Líquido Docente por carácter del cargo según período 1986-1994. En valores constantes de 1986. Índice Base 1986=100.

Período	CARÁCTER DEL CARGO				
	Maestro de aula (1) Grado 4 (2)	Maestro de aula (1) Grado 7 (2)	Profesores Titulados Grado 4 (2)	Director de Escuela Grado 5 (3)	Director de Liceo 4a. Categoría (3)
1986-1994					
1986	100	100	100	100	100
1987	102	102	102	102	102
1988	103	103	103	103	103
1989	96	96	96	96	96
1990	85	84	85	84	84
1991	81	78	81	81	81
1992	75	73	75	74	74
1993	85	78	85	74	75
1994	91	86	91	87	87

FUENTE: Unidad de Estudios Económicos, Gerencia de Planeamiento de ANEP.

NOTAS: (1) La escala se compone de 7 grados (para pasar de grado, se requiere una antigüedad de cuatro años). (2) 20 horas semanales. (3) 40 horas semanales.

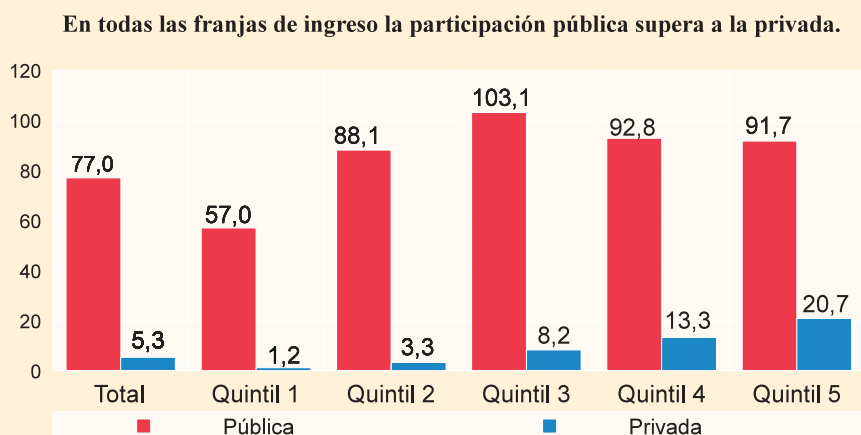
de una oferta pública extendida.

No obstante el deterioro en las condiciones de funcionamiento y en la calidad de los resultados, **el principal referente de las familias para decidir el destino educativo de sus hijos es el sector público, y ciertamente esta apreciación es válida para los sectores bajos y medios de la sociedad**, lo cual la independiza, en relativa medida, de la capacidad de pago de las familias (Gráficos Nros. 7 y 8).

El Uruguay se caracteriza por elevados niveles de cobertura, alta participación del sector público en la provisión del servicio educativo con baja asignación de recursos y minoritaria incidencia del sector privado en el financiamiento de la educación y en la población matriculada.

GRAFICO 8

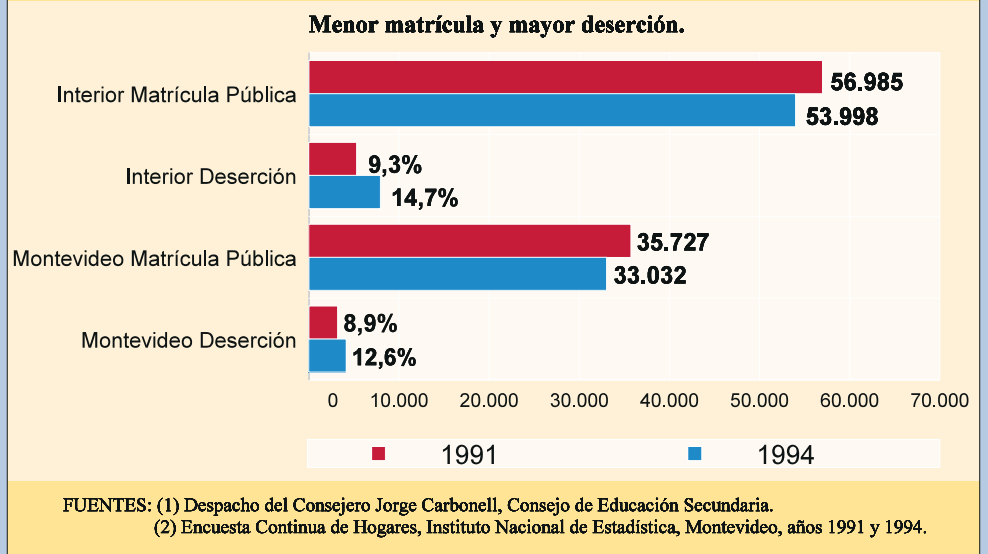
Tasa bruta de escolarización del Ciclo Básico de Educación Secundaria en el Interior Urbano por forma de administración según quintiles de hogares. Año 1994.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por la Encuesta de Hogares, 1994, Instituto Nacional de Estadística (INE)

NOTA: Tasa Bruta de Escolarización: total de asistentes al 1er. ciclo de Educación Secundaria sobre el total de población entre 12 y 14 años.

Matrícula y deserción en el Ciclo Básico de Educación Secundaria por área geográfica según años seleccionados (1991-1994).



En séptimo lugar, el proceso de creciente democratización, pautado, en los últimos años, por un aumento en el acceso y en la permanencia en la Educación Media, se detiene hacia la primera mitad de la década de los noventa. Particularmente, en el Ciclo Básico de Educación Secundaria, la matrícula disminuye y la deserción aumenta (Gráfico Nro. 9).

La democratización adquiere fuertemente el carácter de inconclusa y de detenida en el tiempo, planteándonos interrogantes respecto a la pertinencia y vigencia de estrategias educativas excesivamente enraizadas en las aspiraciones y las necesidades de grupos medios que no contemplan suficien-

temente el perfil cultural y social de las poblaciones más carenciadas.

Quizás la dificultad radique en trasladar la universalidad de los objetivos, absolutamente necesaria en toda propuesta educativa, a las estrategias, que, en cambio, podrían orientarse por criterios de discriminación positiva.

Una significativa y positiva excepción está marcada por el incremento de la participación de la población con NBI en la cobertura pública de Educación Inicial³⁶, lo cual es indicativo del impacto positivo derivado de los esfuerzos de direccionamiento de la inversión social hacia esos grupos de la población.

36) La cobertura pública entre la población NBI creció en Montevideo del 21,7% en 1989 al 38,4% en 1994, mientras que en el Interior Urbano lo hizo del 21,4% al 28,8%; véase: FAS/INE, o.cit., Cap. IV «Otros indicadores sociales en el período 1984-1994», p. 48, Cuadro Nro.

Aumentar la equidad social y la calidad de los aprendizajes.

El contexto de generación de la necesidad de reformar la Educación, pone en el tapete los problemas de inequidad y de deterioro de la calidad de los aprendizajes, que parecen responder a una problemática común de fondo : por un lado, el paulatino agotamiento de la capacidad real del sistema educativo de responder exitosamente a las expectativas y necesidades, que surgen como crecientemente heterogéneas, segmentadas y a la vez comprensivas de variadas problemáticas sociales; por otro lado, el desdibujamiento de la función de integración social, factor fundamental en el combate a las situaciones de pobreza y marginalidad.

Capítulo III

La Concepción de Reforma

El proceso de Reforma de la Educación es el resultado de un amplio consenso político-partidario, expresado a través de los canales representativos previstos por nuestro sistema democrático, lo cual legitima y fortalece el cúmulo de acciones emprendidas a partir de 1995.

Todos los partidos políticos definieron como uno de los puntos centrales de sus agendas electorales en la campaña electoral de 1994, la necesidad de desarrollar acciones de transformación en materia educativa. En esta dirección, se pueden identificar algunos temas reiteradamente mencionados: la universalización de la Educación Inicial; la extensión de la carga horaria de clase para los alumnos pertenecientes a hogares con déficit en su capital cultural y socioeconómico, la mejora de la calidad de la enseñanza y la dignificación de la formación y la función docente.

Asimismo, **el respaldo ampliamente mayoritario otorgado por el Parlamento Nacional a la integración del CO.DI. CEN.,** así como al Proyecto de Presupuesto

de la A.N.E.P. para el período 1996-2000, constituye un claro testimonio de la legitimidad sobre la cual descansa el proceso de Reforma.

Precisamente, es este fuerte consenso -desde luego, no exento de matices y discusiones-, tanto político como técnico, el que ha permitido implementar una serie de acciones que cabría catalogar como **Refundación del Sistema Educativo Uruguayo**, en tanto las mismas reafirman la matriz histórica de nuestra enseñanza, caracterizada por la equidad social, la integración política y la tolerancia cultural, pero al mismo tiempo innovan profundamente en sus características, apuntando a mejorar la calidad de la inserción de nuestra sociedad en la región y el mundo.

Refundar la Educación significa: **apuntalar su capacidad de formación de una conciencia cultural y científica orientada a elevar la calidad de los recursos humanos; potenciar su rol como reductor de la desigualdad social y la pobreza; subrayar su carácter dinamizador de los canales de movilidad social; fortalecer su función de**

**El capítulo
en pocas
palabras**

modernización de las relaciones con los contextos productivos y laborales.

Los especialistas en Educación del BID, Martín Carnoy y Claudio de Mora, señalan que las Reformas Educativas en la región pueden ser categorizadas, de acuerdo a sus objetivos, en tres tipos: **reformas orientadas por problemas de financiamiento**, esto es, acciones tendientes a «liberar» al Estado del peso del financiamiento de las políticas educativas; **reformas centradas en la competitividad**, esto es, dirigidas a fortalecer la competitividad de los recursos humanos de cara a la inserción comercial en mercados, a la vez, globalizados, especializados y segmentados; **reformas dirigidas a la consecución de la equidad social**, es decir, transformaciones que tienen por objetivos la reducción de los niveles de pobreza y el logro de una redistribución progresiva de la renta, en síntesis, el fortalecimiento del lazo social.

Cabe señalar que nuestra Reforma prioriza claramente esta última dirección, sin desconocer, desde luego, la necesidad de mejorar la calidad de nuestros recursos humanos en un marco de integración regional y global altamente competitivo.

Definir la Reforma de la Educación

como un proceso tendiente a fortalecer la equidad social supone, en nuestra visión, la presencia de un actor central, el Estado, que opere como garantía de la universalidad de los objetivos y de la consecución de niveles razonables y necesarios de igualdad. Esto no implica desconocer la presencia de los actores privados, pero sí supone que **no podemos supeditar la búsqueda de la equidad social a la libre competencia en el mercado en materia educativa.** Cabe subrayar -enfáticamente- que este proceso de Reforma no ha argumentado, recorriendo el primer camino planteado por Carnoy y de Mora, a favor del subsidio a la oferta o a la demanda como mecanismos de financiamiento de los servicios educativos. Estas modalidades, que comienzan a ser revisadas en algunos de los países de la región que las aplicaron en la década pasada, no pueden ser concebidas en el marco de una Reforma que busca fortalecer el legado de nuestra matriz constitutiva de raíz vareliana. Al año 1999, el 85.7% de los estudiantes, desde el Nivel Inicial a la Formación Docente, asisten a la Educación Pública, de los cuales el 65.3% procede del Interior del País.

Capítulo III: La Concepción de Reforma

III.1. LOS CONSENSOS EN TORNO A SU NECESIDAD

El proceso de Reforma Educativa que vive actualmente el país se gesta a partir de un conjunto de condiciones y hechos que reflejan una decidida y madura voluntad política de cambiar nuestro sistema educativo.

SE RESUMEN EN:

En la campaña electoral, previa a la elección nacional de 1994, **los partidos políticos que obtuvieron posteriormente representación parlamentaria no sólo fueron contestes en señalar la necesidad de reformar la Educación, sino también en convenir en una serie de programas que sería necesario impulsar:** entre otros, la expansión de la Educación Inicial y de las escuelas de Tiempo Completo, priorizando a los grupos de población más carenciados.

La sociedad, a través de sus representantes políticos, toma conciencia de la importancia de introducir modificaciones en el sistema educativo como una vía necesaria para lograr más oportunidades de desarrollo individual y social.

Esa convergencia inicial se concretó en el fuerte **respaldo parlamentario otorgado a los líderes de este proceso, así como a la aprobación del Proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000 que A.N.E.P. remitiera al Parlamento.**

La designación de los miembros del CO.DI.CEN. no se correspondió estrictamente a una división de cargos entre una mayoría gobernante y una oposición que controla, sino que **reflejó principalmente los acuerdos alcanzados en torno a la constitución de un gobierno de coalición - experiencia inédita en el país-, integrado por los Partidos Colorado y Nacional, y más específicamente, la comunión de ideas en torno a los programas de Reforma Educativa que incluyen y cruzan a diferentes partidos políticos y grupos sociales.**

Los técnicos que participaron en los diagnósticos de situación sobre la Educación, realizados entre fines de la década de los ochenta y primera mitad de los noventa, tuvieron, a partir de 1995, la responsabilidad institucional de implementar buena parte de las propuestas que se incluyeran en tales diagnósticos. **El Prof. Germán Rama, Coordinador Técnico de los estudios de CEPAL sobre la Educación en el Uruguay, asumió como Director Nacional de la A.N.E.P.**

III.2. LA REFUNDACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los órdenes de desafíos que se esbozaban al final del capítulo I - ejercicio efectivo de los derechos de ciudadanía, la Educación como vía de entrada para el desarrollo de políticas sociales y la calificación de los recursos humanos como clave de la competitividad - adquieren aun mayor significación si se les interpreta en función de las asignaturas pendientes que se mencionaran en el capítulo II.

La principal interrogante que nos hemos planteado es si la relevancia y la magnitud de los desafíos no demandan la necesidad de refundar la matriz histórica del sistema educativo, sentando las bases de un proceso de Reforma de similar significación al que se iniciara hacia fines del siglo pasado.

La refundación supone, por un lado, un compromiso muy fuerte con la tradición igualitarista y laica predicada por nuestros antecesores y, por otro lado, implica atrevernos a ampliar, en las normas y en los hechos, el sentido democratizador de la Educación y su insustituible rol de forjador del desarrollo colectivo en un mundo regionalizado, globalizado y extremadamente competitivo.

La refundación es también una etapa de síntesis de los cambios y los ajustes que se han registrado en los últimos años, que se nutre de las propuestas y las experiencias realizadas y, en muchos casos, las proyecta hacia el presente y el futuro para fortalecerlas en su calidad técnica y en su permanencia institucional. **A este proceso de refundación se le denomina Reforma Educativa.**

Si por ejemplo, a fines del siglo pasado, era necesario garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación como forma de lograr la integración social, hoy quizás su consecución requiera un concepto más amplio

de la responsabilidad del Estado, abarcando, por lo menos, desde los 4 a los 15 años.

El estado de situación, las orientaciones y los objetivos de la Reforma³⁷ apuntan a **refundar el rol de la educación como factor formador de una conciencia cultural y científica orientada a elevar la calidad de los recursos humanos, atenuador de la desigualdad social y la pobreza, dinamizador de los canales de movilidad social y modernizador de las relaciones con los contextos productivos y laborales.**

El logro de estos objetivos nos desafía en la capacidad de articular un proyecto educativo común a tan variados propósitos, sustentado en una **fuerte presencia del Estado como conductor y garante de este proceso.**

Somos conscientes que las estrategias para el logro de los objetivos señalados pueden ser variadas en alternativas institucionales y en contenidos, donde el sector privado, con su composición heterogénea, tiene necesariamente que cumplir un rol fundamental.

En esta línea se han desarrollado múltiples estrategias, que se reflejan en una agresiva política de inversión social pública en infraestructura, equipamiento y formación docente, pero también en el apoyo de prestigiosos emprendedores del sector privado para el financiamiento de programas dirigidos a los sectores carenciados, o para el diseño de ofertas técnico-profesionales en consonancia con los requerimientos productivos y tecnológicos actuales. Asimismo, estos vínculos abarcan el diálogo con las familias sobre múltiples aspectos sociales y educativos.

37) Véase:
CO.DI.CEN./ANEP,
Proyecto de
Presupuesto, Sueldos,
Gastos e Inversiones
-
1995-1999, T. I,
Montevideo, 1995,
pp. 1-3.

La principal diferencia entre una participación plural y comprometida del sector privado y la privatización de los servicios radica en que, en el primer caso, el Estado mantiene la responsabilidad última en el desarrollo de los objetivos universales, mientras que en el segundo caso, los objetivos pasan a ser función de la negociación en el mercado y dejan por tanto de ser universales.

También queremos indicar que una mejor gestión no es un problema de formas públicas o privadas de administración, sino el resultado de la búsqueda de la más adecuada capacitación de los recursos humanos que, apoyados en instrumentos técnicos, faciliten una mejor comprensión de los problemas, así como del abanico de soluciones disponibles.

La Profesora Carmen Tornaría,

Consejera de CO.DI.CEN., señaló en un artículo de prensa publicado en 1998³⁸ que: *“Podemos tener desarrollo e institucionalidad democrática de espaldas a la educación pública y tendremos problemas (crecerán las rejas, las alarmas, los muros y las cárceles); podemos tener educación pública e institucionalidad democrática de espaldas al desarrollo y tendremos problemas (una y otra se volverán endeble en la pobreza); podemos tener educación y desarrollo de espaldas a la democracia y tendremos problemas (exclusión, violencia, intolerancia).”*

Continúa diciendo que *“Tendremos problemas claro, quienes apostemos a un país en el que la igualdad de oportunidades garantice la construcción de ciudadanía sin exclusiones.”*

Asimismo señala que **“Educación pública, desarrollo y democracia constituyen pilares de una identidad nacional que es necesario fortalecer en un contexto de regionalización y globalización en el que creemos que hay lugar para los países pequeños si éstos apuntan a su capital más valioso, la inteligencia de su gente, de toda su gente. La concepción de desarrollo con equidad no constituye una utopía para la ciudadanía uruguaya, y la escuela pública varelíana ha sido uno de sus cimientos.”**

III.3. NUESTRA MAYOR PREOCUPACIÓN ES LA EQUIDAD SOCIAL

38) Véase: “Educación, Desarrollo y Democracia”, Semanario Brecha, Nro. 350, Montevideo, 15/05/98.

América Latina en tiempos de reforma **Opciones y balances.**

En las dos últimas décadas, se ha debatido intensamente en América Latina sobre los caminos posibles de reforma.

Un documento reciente del BID³⁹, elaborado por dos destacados técnicos - Martín Carnoy y Claudio de Mora - clasifican las reformas en tres tipos:

▫ **reformas por razones de financiamiento**, son aquellas que buscan reducir el peso del financiamiento del gobierno central en la educación, apelando a la privatización de los servicios y/o descentralización técnico-administrativa de la gestión;

▫ **reformas por razones de competitividad**, son aquellas que intentan mejorar la calidad de la formación de los recursos humanos con miras a un mejor posicionamiento de la competitividad del país en los mercados internacionales, y

▫ **reformas por razones de equidad**, son aquellas que priorizan el combate a la desigualdad social y potencian la educación como agente de movilidad social.

La experiencia regional indica que algunos instrumentos entendidos como potenciadores de una adecuada gestión como el subsidio a la oferta privada, el aumento de la responsabilidad de los departamentos o las comunas en el financiamiento del gasto o la implementación de un sistema de voucher (bonos), donde la familia tiene la libertad de elegir el centro educativo, no mejoran por sí mismos la calidad de la educación.

Precisamente en Chile, donde se han introducido estrategias privatizadoras de la educación, el balance no parece ser bueno. El entonces **Ministro de Educación de Chile**, el **Dr. Ernesto Schielfelbein**, señalaba, en un seminario realizado en la UCUDAL en 1994⁴⁰, que la comparación de los resultados de los rendimientos de los alumnos en los años 1982 y 1992, indica «que continúan obteniendo los puntajes más altos los alumnos de los niveles socioeconómicos más altos, de las ciudades más grandes, en especial de la zona metropolitana.» Asimismo, acotaba que **«las diferencias entre los grupos altos y bajos se mantienen(...) aproximadamente el 40% de la población que proviene fundamentalmente de los niveles socioeconómicos más bajos, no entiende lo que lee, es capaz de codificar, incluso es capaz de leer un párrafo, pero no de entenderlo».**

El problema no radica en reivindicar o idolatrar instrumentos, que por sí solos no garantizan nada, sino en darle contenido educativo a las estrategias capaces de lograr objetivos universales. La privatización, en las dos variantes de subsidio a la demanda o la oferta, no forma parte de la agenda de la Reforma. **Nuestra propuesta busca esencialmente priorizar criterios de equidad social en el logro de una sociedad solidaria y apunta también a modificar cualitativamente la formación de recursos humanos, generando bases sólidas para una mejor competitividad.**

La significación del sistema educativo en nuestra sociedad constituye un hecho difícilmente controvertible. En este sentido, cabe considerar que **si sumamos a los más de 640.000 alumnos asistentes a los centros públicos (644.534 al incluir los 3.165 niños de 3 años), los 45.000 funcionarios de la ANEP, aproximadamente uno de cada cuatro uruguayos ingresa diariamente a un local en que se desarrollan actividades educativas.** Esto ciertamente impone sobre la administración de la educación un enorme y permanente desafío de coliderar el proceso de socialización en las etapas de la

infancia y la adolescencia, conjuntamente con las familias.

Este desafío adquiere aun mayor significación si se analizan tres hechos fundamentales.

a) En la medida en que el acceso a la Educación entre las edades de 4 y 15 se universaliza (Cuadro Nro. 5 y Gráfico Nro. 10), facilitando el ingreso de grupos de población carenciados, los problemas asociados a la pobreza y la marginalidad cobran mayor incidencia.

39) Véase: Carnoy, M. y de Mora Castro, C., «¿Improving Education in Latin America: where to now?. A background paper for the Inter-American Development Bank», IDB, Seminario in Educational Reform, Buenos Aires, marzo de 1996.

40) Véase: Schielfelbein, E., «Los problemas de la Educación Básica en Chile y las estrategias de aplicación», Documento de Trabajo del Seminario Problemas y Desafíos en la Educación Básica, Programa FAS, UCUDAL, Montevideo,

Desafíos de las reformas educativas en América Latina

Juan Carlos Tedesco reflexiona sobre sus principales atributos.

Una evaluación global de las transformaciones educativas actualmente vigentes en América Latina permitiría identificar un significativo conjunto de logros que ya han alcanzado un alto grado de consolidación. Entre los más importantes, se pueden mencionar los siguientes: (i) la tendencia al aumento de la inversión educativa, (ii) las reformas institucionales, fundamentalmente la descentralización de la administración educativa, la instalación de sistemas de evaluación de resultados y la tendencia a otorgar mayor autonomía a las escuelas, y (iii) un mayor nivel de conciencia pública sobre la prioridad de la educación en las estrategias de desarrollo.

Hay consenso en reconocer, sin embargo, que estos logros no son suficientes. Al respecto, también existe un significativo nivel de insatisfacción con los resultados del aprendizaje efectuado por los alumnos, especialmente con los que provienen de familias de bajos ingresos, con el ritmo con el cual avanzan las reformas y con la existencia de núcleos importantes de resistencia a las transformaciones, particularmente en el interior de las administraciones educativas y en los docentes.

Estos problemas no son secundarios y su importancia no debería ser subestimada. La ausencia de equidad y la lentitud en el ritmo del cambio educativo pueden poner en riesgo el aumento de la competitividad económica y la gobernabilidad democrática de las sociedades. En este texto intentaremos postular algunas hipótesis de trabajo sobre las posibles causas de estos fenómenos. Dichas hipótesis están destinadas a la discusión y a su posterior desarrollo a través de investigaciones específicas y se refieren a tres ámbitos distintos: (i) la relación entre educación y equidad social, (ii) las secuencias de los procesos de transformación educativa y (iii) las relaciones entre el sector público y privado.

Educación y equidad social: Hasta ahora se ha insistido fundamentalmente en la idea según la cual la educación es un importante factor de equidad social. Numerosas evidencias empíricas confirman la validez de esta correlación. Sin embargo, los datos también indican que los resultados escolares dependen de ciertos factores de educabilidad, asociados a condiciones materiales de vida y al origen social de los alumnos. En América Latina, donde vastos sectores de población viven en condiciones de extrema pobreza, un porcentaje elevado de alumnos estaría ingresando a la escuela con deficientes niveles de educabilidad, neutralizando los esfuerzos efectuados por las instituciones educativas. En consecuencia, es necesario considerar que si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito. Este fenómeno justifica plenamente el enfoque de algunos procesos de reforma que otorgan una fuerte prioridad a la educación preescolar, por su impacto sobre la equidad social y sobre el futuro desempeño educativo de los alumnos.

Secuencias de los procesos de transformación educativa: Los procesos de transformación educativa en América Latina han adoptado una secuencia en la cual se comenzó por la reforma institucional y, más específicamente, por la descentralización y la creación de sistemas de medición de resultados. A pesar de la significativa heterogeneidad de situaciones que existen en la región, se ha tendido a utilizar la misma secuencia en contextos diferentes. Esta uniformidad ha provocado un fenómeno mediante el cual algunos actores pierden de vista el sentido de estos procesos. Los procedimientos de gestión tienden a perder su carácter de instrumentos para el logro de mejores niveles de calidad educativa y se transforman en fines en sí mismos. El desafío futuro consiste en crear mayores grados de adhesión al sentido de las transformaciones, a través de mecanismos de gestión que permitan la coexistencia de secuencias diferentes, adaptadas a la heterogeneidad de situaciones sociales, económicas y culturales, a través de estrategias centradas en el cambio pedagógico. En este sentido, serán necesarias políticas integrales con respecto a los docentes, cuya profesionalización se convierte en una necesidad.

sigue en página 50

viene de página 49

Relaciones entre sector público y privado: Los procesos de transformación educativa han estimulado las alianzas entre el sector público y el privado. En las últimas décadas se superaron algunas dicotomías tradicionales en este campo y se abrió la perspectiva de una mayor *articulación entre instituciones*, basado en el principio según el cual es posible y necesario construir nuevas alianzas en educación. Este postulado, sin embargo, no puede ser utilizado como argumento para des-responsabilizar al Estado de su papel en educación. **Las experiencias de reforma educativa en América Latina ponen en evidencia el papel fundamental del Estado en, al menos, tres grandes funciones: definir de manera democrática los objetivos educativos, evaluar los resultados de las acciones que se llevan a cabo e intervenir eficazmente para compensar las diferencias allí donde los resultados no son adecuados.**

b) El principal esfuerzo en mantener y fortalecer el sistema recae en la ANEP dado que su participación en el total de matriculados (públicos y privados), desde la Educación Inicial a la Formación Docente, alcanza al 85,7% (Cuadro Nro. 5 y Gráfico Nro. 11).

c) El mayor crecimiento de la población del Interior en relación a Montevideo⁴² y la democratización del acceso al sistema educativo que impacta más fuertemente al Interior, provoca una creciente concentración de la matrícula en esta zona (65,3% en el conjunto de la ANEP, Cuadro Nro. 6 y Gráfico Nro. 12). Se requiere, por tanto, una amplia diversificación territorial tanto en la dotación de infraestructura física y de equipamiento, así como en el desarrollo de las estrategias educativas.

La educación constituye, en consecuencia, el principal ámbito donde se expresan las demandas sociales del conjunto de la comunidad. La prestación del servicio no puede ser ajena y, menos aún, tener ojos indiferentes y hacer oídos sordos frente a las necesidades «no estrictamente educativas» de niñas y niños; más aún, en un contexto en que las demandas tienden a multiplicarse y diversificarse conforme se avanza en la democratización del sistema educativo formal.

En consecuencia, no es utópico pensar, que muy a principios del siglo que viene, lograremos la universalidad de ac-

ceso al sistema educativo formal entre nuestras niñas, niños y jóvenes en las edades de 4 a 15 años, lo cual nos permitirá obtener niveles similares de cobertura a los observados entre los países de la OCDE (media global de asistencia educativa del 97.1% para el año 1995 en el grupo de población de 5 a 14⁴³).

Precisamente por el presente y por los logros cercanos del futuro, la educación es el pilar de las políticas sociales, ya que no sólo contribuye al fortalecimiento ético de la democracia, sino también constituye el instrumento más eficaz y con efecto más duradero, en el combate a la pobreza y la marginalidad, en el logro de una mayor competitividad económica y social, y en la reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso.

El análisis de la experiencia del Sudeste Asiático nos indica según una publicación reciente del BID⁴⁴, que la expansión de la Educación Básica ha ido acompañada de la mejora de su calidad, lo cual no sucede en América Latina. Efectivamente, el mejor desempeño relativo del sistema educativo en el Sudeste Asiático ayuda a explicar no sólo las diferencias de crecimiento entre ambas regiones,

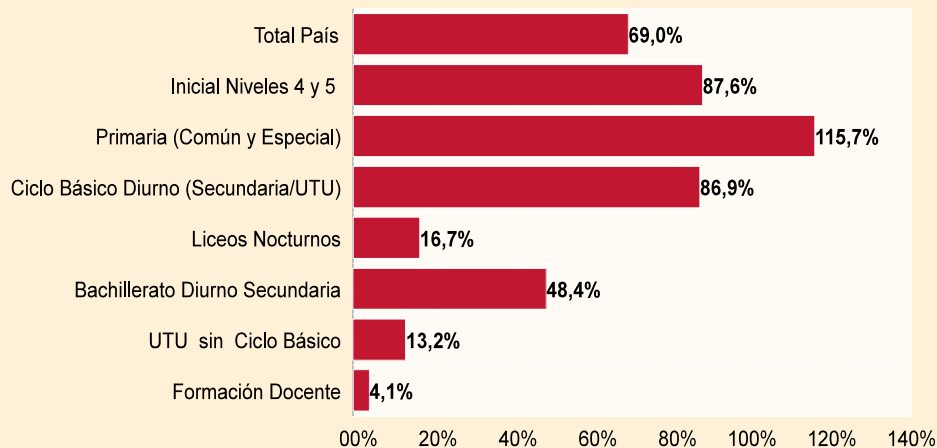
42) La tasa media de crecimiento intercensal (por mil) del período 1985-1996 fue de 2.34 en Montevideo y de 9.59 en el Interior. Véase: Instituto Nacional de Estadística, o.cit., p. 6.

43) Cuadro Nro. C1.2 de la Base de Datos de la OCDE.

44) Véase: Birdsall, N., "Pathways to growth. Comparing East Asia and Latin

GRAFICO 10

Cobertura de los ciclos educativos (pública y privada). Años 1998 - 1999.



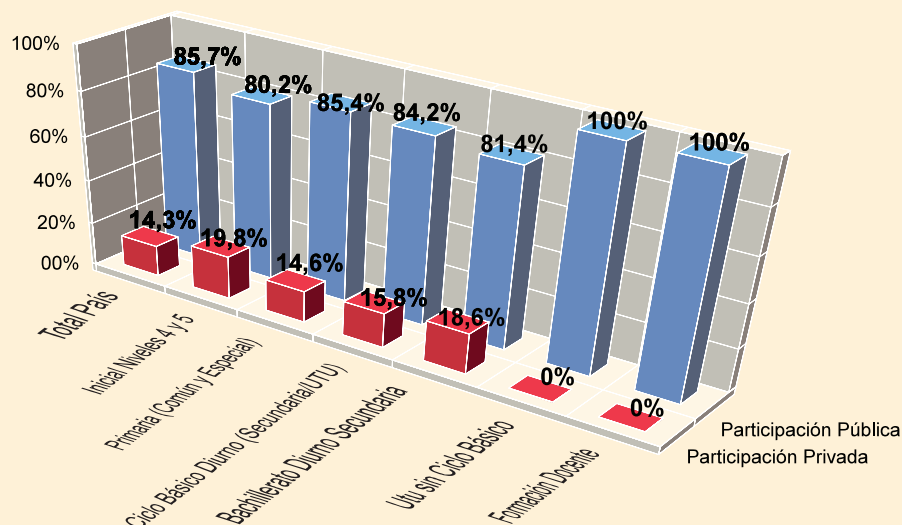
a favor de la asiática, sino también la menor desigualdad en la distribución del ingreso que presenta esta última. **La experiencia de Uruguay también señalaría, como excepción en la región, que la sostenida inversión en Educación, desde muy temprano en este siglo, es una de las claves para haber logrado la mejor distribución**

social del ingreso en América Latina (véase capítulo II).

Hacia adentro y fuera de la educación, se debería hacer un esfuerzo sostenido por evaluar cuáles son las políticas y los programas que generan mayor impacto, y complementar esta evaluación con una mejor asignación y

GRAFICO 11

Composición porcentual de los sectores público y privado por ciclos educativos. Años 1998-1999.



Matrícula y cobertura por forma de administración según ciclos educativos.
Años 1998-1999.

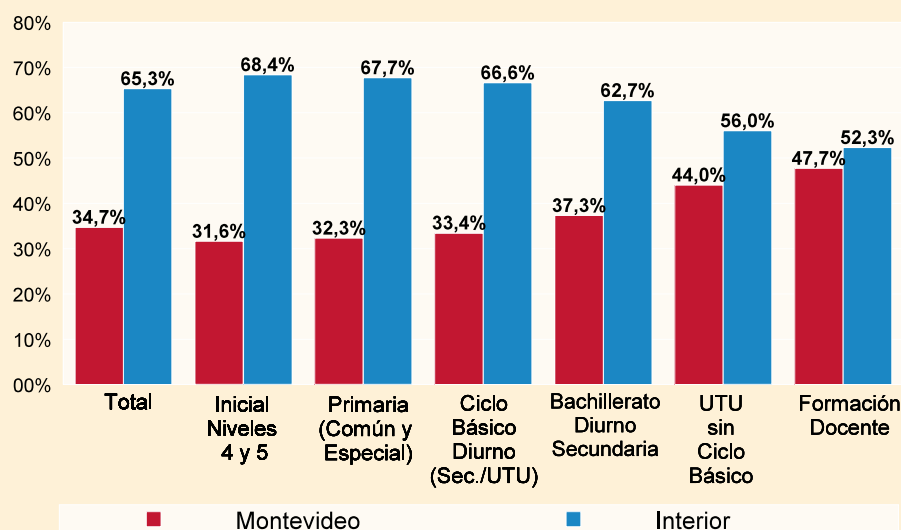
	FORMA DE ADMINISTRACIÓN							
	MATRÍCULA TOTAL	COBERTURA SOBRE EL TOTAL DE POBLACION (1)	MATRÍCULA PÚBLICA	COBERTURA PÚBLICA SOBRE EL TOTAL DE POBLACION (1)	% DE PARTICIPACION PÚBLICA EN EL TOTAL DE MATRICULADOS	MATRÍCULA PRIVADA	COBERTURA PRIVADA SOBRE EL TOTAL DE POBLACION	% DE PARTICIPACION PRIVADA EN EL TOTAL DE MATRICULADOS
Total País (4-24)	748.697	69,0%	641.389	59,1%	85,7%	107.308	9,9%	14,3%
Inicial Niveles 4 y 5 (2)	93.146	87,6%	74.670 (2)	70,2%	80,2%	18.476	19,2% (3)	19,8%
Primaria -Común y Especial-(4)	366.124	115,7%	312.663	98,8%	85,4%	53.461	16,9%	14,6%
Ciclo Básico Diurno								
(Secundaria/UTU) (5)	134.661	86,9%	113.374	73,2%	84,2%	21.287	13,7%	15,8%
Liceos Nocturnos (5)	25.868	16,7%	25.766	16,6%	99,6%	102	0,1%	0,4%
Bachillerato Diurno								
Secundaria (5)	74.984	48,4%	61.002	39,4%	81,4%	13.982	9,0%	18,6%
UTU sin Ciclo Básico (6)	41.149	13,2%	41.149	13,2%	100,0%	0	0,0%	0,0%
Formación Docente (7)	12.765	4,1%	12.765	4,1%	100,0%	0	0,0%	0,0%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria, Despacho del Consejero Jorge Carbonell de Educación Secundaria, Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Técnico-Profesional, Unidad de Planificación y Programación de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente y Centros regionales de Formación de Profesores. Datos Poblacionales: Instituto Nacional de Estadística, VII Censo General de Población, Mayo 1996, Montevideo, 1997.

NOTAS: (1) Los porcentajes de cobertura fueron calculados en base a los totales de población entre 4 y 24 años de 1.084.555 y los totales de población de las edades teóricamente correspondientes de asistencia a cada ciclo: Inicial Total (4-5, 106.302), Primaria (6-11, 316.538), Ciclo Básico de Educación Media (12-14, 155.759), 2do. Ciclo de Educación Secundaria y Liceos Nocturnos (15-17, 154.943), Otras formaciones Técnico-Profesionales (12-17, 310.702) y Formación Docente (18-24, 315.013). Estas poblaciones para las edades respectivas son extraídas del VII Censo General de Población, Mayo 1996, INE, Montevideo, 1997. (2) Matrícula inicial a Marzo de 1999. (3) Se calcula sobre la base de datos de la Encuesta de Hogares Marzo-Noviembre de 1998 en relación a la población urbana. (4) Matrícula a Marzo de 1999. (5) Matrícula a pública a Junio de 1999 y privada liceos habilitados Junio de 1999. (6) Matrícula a Abril de 1999. (7) Matrícula inicial de 1999. Comprende Formación Docente: 11.760 alumnos y los 5 Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP): 1.005 alumnos.

redistribución de los recursos públicos. La toma de decisiones. inercia institucional en la asignación de escasos recursos atenta contra el bienestar de los más necesitados, y ciertamente cuestiona los principios éticos que orientan el proceso de

Composición porcentual de la Educación Pública por área geográfica según ciclos educativos. Años 1997-1998.



Matrícula y composición porcentual de la Educación Pública por área geográfica según ciclos educativos. Años 1998-1999.

	VALORES		COMPOSICIÓN %		
	Total	Montevideo	Interior	Montevideo	Interior
Total	641.389	222.449	418.940	34,7%	65,3%
Inicial Niveles 4 y 5 (1)	74.670	23.561	51.109	31,6%	68,4%
Primaria -Común y Especial- (2)	67,7%	312.663	101.062	211.601	32,3%
Ciclo Básico Diurno (Secundaria/UTU) (3)	33,4%	66,6%	113.374	37.839	75.535
Liceos Nocturnos	25.766	13.012	12.754	50,5%	49,5%
Bachillerato Diurno Secundaria (3)	62,7%	61.002	22.781	38.221	37,3%
UTU sin Ciclo Básico (4)	41.149	18.102	23.047	44,0%	56,0%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (1994) del Consejo de Educación, Prácticamente del Consejero Jorge Carbonell de Educación Secundaria, Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Técnico-Profesional y Unidad de Planificación y Programación de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Datos Poblacionales: Instituto Nacional de Estadística, VII Censo General de Población, Mayo 1996, Montevideo, 1997. NOTAS: (1) Matrícula inicial a Marzo de 1999. (2) Matrícula a Marzo de 1999. (3) Matrícula a pública a Junio de 1999 y privada liceos habilitados Junio de 1998. (4) Matrícula a Junio de 1999. (5) Matrícula a Abril de 1999. Matrícula inicial de 1999, comprende Formación Docente: 11,760 alumnos y los 54 Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP): 1005 alumnos.

La reforma: un campo de experimentación El sociólogo Carlos Filgueira reflexiona sobre sus principales características.⁴⁵

Uno de los aspectos del proceso de Reforma de la Educación que corresponde subrayar, en primer término, es que éste se apoya en sólidos diagnósticos y evaluaciones técnicas, lo que no es muy frecuente en nuestro país y en la región. En nuestro contexto, no es habitual que existan reformas técnicamente fundadas, a través de extensos y prolongados estudios, que permitan detectar el tipo de problemas particulares del sistema y brindar, consecuentemente, elementos para la toma de decisiones.

En segundo lugar, considero que el proceso de reforma merece ser destacado por la orientación de base a la que responde. En este sentido, se aprecia en la reforma una aproximación global al fenómeno de la educación que responde, creo, a una definición correcta de lo que debe ser la acción sobre la sociedad, en momentos en los que América Latina está sujeta a recomendaciones generales, a veces, un tanto dogmáticas y, otras, muy simplificadoras de la realidad, que se traducen en una serie de recetas e instrumentos a aplicar.

Parece ser un rasgo claro y difícilmente controvertible de este proceso su profunda preocupación por las consecuencias que tienen las reformas, más allá del logro de la eficiencia y la eficacia, en el sentido de prever los posibles impactos sobre la equidad y la igualdad que generan este tipo de acciones de transformación: este balance la Reforma lo tiene muy presente, ya desde la definición de sus objetivos particulares.

Ahora bien, con relación a los principales vectores de reforma, me parece oportuno, sin desconocer el conjunto de acciones que el proceso engloba, mencionar tres aspectos.

En primer lugar, cabe subrayar, lo cual me parece de extraordinaria importancia, la centralidad que le otorga la reforma a la universalización de la Educación Inicial. En esta dirección, corresponde señalar que no resulta difícil advertir que el Uruguay ha seguido -probablemente con muchas más «defensas» que otros casos- los pasos de muchas sociedades que están enfrentando fracturas en la integración social, fenómenos de desintegración y marginalidad, que no necesariamente están asociados a las situaciones de pobreza. Respecto de este punto, estimo que no existen soluciones simples o reveladas. Es muy importante tener presente la trascendencia que reviste

sigue en página 54

viene de página 53

desarrollar acciones de política, en este caso educativas, pero desde luego ampliables a otras esferas, que tengan en cuenta el tema de la integración social.

Estas consideraciones deben ser alumbradas por el contexto en que se desenvuelven, máxime si observamos que, bajo principios de eficacia y eficiencia, se desarrollan en el mundo políticas de privatización, que buscan trasladar al mercado funciones que tradicionalmente competían al Estado y la sociedad. En esta línea, **debemos tener en cuenta la situación de los niños en barrios marginales, para los que la universalización de la Educación Inicial representa la posibilidad de acceder a modelos de adulto alternativos a los que internalizan en el barrio o en sus familias.**

Me parece, en suma, que lo que está en juego aquí es la necesidad de mantener ciertas capacidades que tradicionalmente desarrollaron los Welfare States, entre ellos el uruguayo, en el sentido de ofrecer a los individuos no solamente un auxilio cuando llegan al punto de mayor deterioro, de resolver situaciones cuando estas están dadas, sino asumir una postura anticipatoria; este punto creo que tiene que ver mucho con la educación, y especialmente con la educación en las primeras etapas de la vida del niño.

En segundo término, **cabe destacar de este proceso de reforma el énfasis que plantea en la Educación Media, un sector sobre el que el país nunca supo bien qué hacer:** el viejo dilema entre una enseñanza definida como antesala de la Universidad -de modo tal que quienes fracasan en ella no tienen posibilidad de insertarse en la sociedad y el mercado en términos laborales- o una enseñanza orientada por otros objetivos. **El Plan de Reforma conduce a un balance prudente en este punto; un balance que no hubo hasta ahora entre la orientación hacia la enseñanza universitaria y la inserción directa en el mercado de trabajo.**

Desde luego, alcanzar y mantener este balance no es una tarea fácil, por eso digo que es un campo de experimentación; toda la reforma es un campo de experimentación.

La idea, muy habitual en la región y, desde luego también, en nuestro país, respecto que los cambios producidos son absolutamente definitivos e irreversibles, contraria a la imagen de que los cambios operan y se desarrollan sobre cambios, representa un obstáculo a superar en esta materia. En esta línea, **parece prudente señalar que la urgencia por evaluar procesos que recién se han implementado, para decir qué está bien y qué está mal, no resulta una buena consejera en estos temas.**

Esto no significa que no debemos hacer evaluaciones; **debemos hacerlas, no cabe duda, realizar seguimientos, monitorear, evaluar, etc., para poder tomar decisiones fundadas. Sin embargo, no deberíamos colocar rápidamente en tela de juicio las consecuencias o resultados de la reforma; no debemos dejarnos dominar por la urgencia: ni magnificar logros, ni subestimar los cambios cuando los resultados no aparezcan rápidamente, puesto que la educación supone siempre procesos graduales, lentos, no inmediatos. No debemos esperar resultados en el corto plazo, ni que den necesariamente sentido a las acciones que implementamos.**

Creo, por otro lado, que debemos realizar evaluaciones por un sentido de *accountability* (rendición de cuentas sobre los cambios operados), de seguimiento y control de lo que se cambia.

Me parece necesario subrayar, como un acto de prudencia que se desprende de la acumulación de conocimiento en la materia, que los cambios educativos actúan en períodos de largo aliento, no en el corto plazo. Debemos pensar que si el Uruguay es aún hoy un país infinitamente más integrado y equitativo que el resto de los países de la región, no es el resultado fundamentalmente de lo que se ha hecho en la última década, sino de procesos mucho más profundos, seculares, de largo plazo.

En tercer lugar, corresponde destacar como uno de los aspectos más remarcables de la Reforma el énfasis puesto en la Formación Docente, máxime en un contexto en que el conocimiento se transforma progresivamente en un recurso sujeto a la obsolescencia, y en un marco educativo nacional en que la desactualización incidía negativamente.

A través de la actualización docente y la incorporación de modalidades más flexibles de formación,

este panorama comienza a ser revertido. Estimo que con este nuevo sistema, mediante los Centros Regionales de Profesores, existen instrumentos idóneos y efectivos de actualización permanente. Finalmente, me parece necesario plantear algunas reflexiones generales sobre el proceso de reforma. En primer término, **existe habitualmente en medios políticos, académicos y técnicos un exceso de confianza en la capacidad de transformación social y económica de la educación**; una excesiva confianza en que los problemas ocupacionales se resuelven, casi exclusivamente, a través de la educación; esto no es así. Por ejemplo, cuando se capacita a personas que regresan a sus ámbitos de trabajo y siguen aplicando las mismas rutinas productivas o laborales que siempre aplicaron, hemos, a lo sumo, incrementado su información, pero no hemos logrado modificar sus actitudes básicas: en abstracto, el efecto de la educación es muy limitado.

La capacitación es efectiva cuando se realiza sobre programas que cambian. En este proceso, afortunadamente, la capacitación parecería estar concebida y diseñada a propósito de las prácticas que implica la reforma: así se cambian modelos, formatos, actitudes y valores.

En segundo lugar, como consideración global estimo que la Reforma representa en muchas décadas el primer intento global, integral y técnicamente fundado de afrontar problemas que hasta el momento se enfrentaban parcial e intermitentemente.

Por último, **es necesario apuntalar algunos aspectos sobre los que aún resta profundizar. No es posible seguir aplicando burocráticamente programas. Este es un aspecto a reforzar, que está contemplado en la misma organización de la reforma, pero en el que creo que hay que poner aún mucho más énfasis. Esto supone, lograr trasladar una estructura de decisiones técnicas, incorporando, en lo posible, iniciativas que puedan provenir de los mismos ejecutores de las mismas**; este es, en suma, uno de los principales puntos que considero se debe desarrollar en el futuro.

Capítulo IV

Objetivos e instrumentos

Los objetivos de la Reforma Educativa - la consolidación de la equidad social, el mejoramiento de la calidad educativa, la dignificación de la formación y la función docente y el fortalecimiento de la gestión institucional - se plasman en el Proyecto de Ley Presupuestal que la ANEP remitiera al Parlamento para el período 1996-2000, el cual es evaluado como un destacado ejemplo del uso de la técnica presupuestal para definir objetivos, jerarquizar estrategias y asignar recursos en el marco del proceso de Reforma del Estado.

El diseño del presupuesto por programas representa una innovación sustancial en la gestión de la ANEP, en tanto permite planificar la administración de recursos en forma integrada a través de la **búsqueda de un punto óptimo de intersección entre cantidad y calidad del gasto**.

La definición del Presupuesto, así como las posteriores Rendiciones de Cuentas, son las instancias necesarias que permiten programar, evaluar y, eventualmente, ajustar las políticas y los programas delineados. En este sentido, **la solicitud de la ANEP de incremen-**

to en su Presupuesto, para el período 1996-2000 respecto a la dotación correspondiente a la anterior Administración, surge como resultado de una programación rigurosa de las necesidades y como el piso mínimo necesario para iniciar las reformas.

La **demanda de fondos presupuestales incrementales** apunta a tres objetivos básicos:

a) sufragar el crecimiento de los costos de operación del sistema (básicamente sueldos y gastos), generado, entre otros, por la ampliación de la Educación Inicial y las Escuelas de Tiempo Completo, la reforma del Ciclo Básico de Educación Media, los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP) y las diferentes actividades de capacitación de los docentes;

b) solventar los costos derivados de las inversiones realizadas en la construcción de nueva infraestructura y en el mantenimiento de la ya existente, para sustentar la expansión de las nuevas estrategias, y

**El capítulo
en pocas
palabras**

c) **financiar las políticas de recuperación del salario real de los docentes**, enmarcadas en el proceso de jerarquización de su función.

El rol desempeñado por la Cooperación Técnica Internacional (el BID y el Banco Mundial, fundamentalmente) es en este proceso central, en la medida que permite, a través de los diversos préstamos, invertir en infraestructura, equipamiento y capacitación, así como contratar recursos técnicos de apoyo.

En esta línea, diversos proyectos facilitan el desarrollo de las acciones de reforma en curso en los distintos niveles de la enseñanza por un monto total de U\$S 189.815.000:

a) el **Proyecto “Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria” (ME-CAEP)**, co-financiado por el Banco Mundial, focaliza sus acciones en la expansión de la Educación Inicial (construcción de aulas y equipamiento), en la construcción de Escuelas de Tiempo Completo y en la implementación de acciones de mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria (entre otras, dotar de materiales didácticos y libros a las escuelas, así como evaluar los resultados de los aprendizajes);

b) el **Proyecto “Fortalecimiento de la Educación Técnica”**, cofinanciado por el BID, apunta a mejorar la gestión y a adecuar la oferta educativa a las demandas del mercado laboral y a los requerimientos de una economía inserta en un marco de fuerte competitividad y renovación tecnológica, ajustando para ello la infraestructura física, el equipamiento, las currículas y las estrategias pedagógicas;

c) el **Proyecto “Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente” (MESyFOD)**, cofinanciado por el BID, centra sus acciones en la renovación institucional y curricular del Ciclo Básico de Educación Media (Plan 1996), en la construcción de liceos y en el apoyo a nuevas modalidades de formación y capacitación de profesores (Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y Centros Regionales de Profesores);

d) el **Programa “Fortalecimiento del Área Social” (FAS)**, cofinanciado por el BID, orienta sus acciones a la construcción de aulas para Educación Inicial y Primaria, al mejoramiento de la gestión a través del fortalecimiento de las funciones de planeamiento y puesta en marcha de los sistemas de información, a la racionalización de las ofertas escolares y a la definición de una nueva currícula para las Escuelas de Tiempo Completo.

Capítulo IV: Objetivos e instrumentos

IV.1. NUESTRO COMPROMISO PÚBLICO A TRAVÉS DEL PRESUPUESTO QUINQUENAL 1996- 2000

La ANEP explicita su visión de la Reforma en el Proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000 que remitiera al Parlamento, el cual puede considerarse como un destacado ejemplo del uso de la técnica presupuestal para definir objetivos, jerarquizar estrategias y asignar recursos.

Esta actividad forma parte del núcleo básico de la Reforma del Estado y es, en tal sentido, el principal instrumento técnico-financiero para intentar mejorar la eficiencia y la eficacia de las prestaciones. La utilización de la técnica presupuestal por programas no registra antecedentes de similar significación en el área social en Uruguay.

El presupuesto quinquenal se concibió bajo la perspectiva ya señalada de un diseño por programas que permitiera identificar con claridad las políticas educativas propuestas por la nueva Administración, así como la racionalización de los servicios que actualmente presta la institución.

En el armado de la estructura programática, se partió de las definiciones de política educativa indicadas por el CO.DI.CEN. en

consulta con los Consejos Desconcentrados, estableciendo nuevos programas cuando las líneas de política educativa así lo indicaban y adaptando los programas existentes en los casos en que estas políticas lo requerían.

La estructura programática a nivel de cada una de las Unidades Ejecutoras fue discutida con los representantes de los Consejos respectivos, buscando compatibilizar dos elementos considerados como básicos: un nivel de desagregación que no implicara un excesivo número de programas y una apertura programática que permitiera reflejar claramente los lineamientos de política educativa.

La concepción del presupuesto, además de los elementos antes mencionados, implicó desde el inicio la idea que, en primer término, debía racionalizarse el uso de los recursos actualmente disponibles por la institución, aplicando los resultados de esta racionalización a las nuevas estrategias educativas y recién, a partir de ello, se deberían establecer las demandas incrementales de recursos para hacer posible dichas estrategias.

Otro elemento importante considerado en la elaboración del presupuesto a nivel de programas, fue que el mismo debía realizarse no sólo con base en las políticas educativas indicadas por la A.N.E.P., sino que también debía sustentarse en metas concretas cuantificables

y realizables en el quinquenio.

En este sentido, en cada uno de los programas definidos, se establecieron las metas anuales que determinaron, a su vez, los requerimientos de recursos para hacerlas posibles. Estas metas se indican explícitamente tanto en la descripción y fundamentación de los programas como en los cuadros presupuestales que los acompañan.

Con estas orientaciones generales, se definió la forma de presentación del presupuesto que permitiera hacerlas explícitas. Se estableció para cada programa el siguiente esquema de presentación:

- u Fundamentación
- u Objetivo General
- u Objetivos Específicos
- u Metas
- u Estrategias para alcanzar las metas
- u Indicadores de gestión y de impacto.

La A.N.E.P., en el Proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000, solicitó un crecimiento del 31,9% de los recursos con respecto al presupuesto 1991-1995, equivalente a U\$S 94.729.746 en un presupuesto global de U\$S 296.822.242.

El parlamento aprobó un crecimiento del 20,9% en el año 1996 respecto a 1995, equivalente a U\$S 62.015.460. Este crecimiento, que representa el 65,5% de lo solicitado, permitió, en 1996, un incremento en el gasto ejecutado de ANEP con relación al PBI de más de medio punto (de 1,73% en 1995 a 2,26% en 1996, Cuadro Nro.3).

El total de recursos disponibles por ANEP al año 1997, incluyendo fondos presupuestales y de endeudamiento externo, ascienden a U\$S 441.833.547 (Cuadro Nro. 7), lo cual es entendido como el piso mínimo necesario para poder iniciar el

proceso de Reforma bajo un supuesto de máxima en cuanto a poder cumplir las metas de racionalización en la asignación y distribución de los recursos. Asimismo, en la medida en que la Reforma logra los objetivos de expansión de los servicios en los diferentes niveles, se hace necesario ajustar los diferentes rubros (sueldos, gastos e inversiones) de manera de poder sustentar técnica y financieramente las reformas introducidas.

El presupuesto está fuertemente concentrado en Educación Primaria (43%), mientras que el rubro salarios y otros beneficios representa el 80,9% del total (Gráficos Nros. 13 y 14)

En nuestra perspectiva, las rendiciones de cuentas y los balance de ejecución presupuestal son esencialmente instancias de evaluación de lo realizado, así como de ajuste de los objetivos y las metas planteadas. Los procesos sociales, entre los cuales se encuentra lógicamente la Educación, están permeados por un alto grado de incertidumbre en su desarrollo, y difícilmente se pueda suponer una relación mecánica y enteramente predecible entre las ofertas educativas y las respuestas de la comunidad.

Felizmente, la Reforma se caracteriza por una alta receptividad, demostrada a vía de ejemplo, por las familias al momento de decidir la inscripción de sus hijas y hijos en la Educación Inicial, por los docentes al hacer uso de las oportunidades de capacitación y por los propios alumnos al atreverse a ser parte de procesos innovadores en la Educación Media y en la Formación Docente (Véase Parte II. Avances y perspectivas en el Proceso de Reforma).

Los fondos presupuestales incrementales cumplen básicamente un triple objetivo:

a) sufragar los costos de operación (sueldos y gastos) derivados, entre otros aspectos, de los programas de expansión de la Educación Inicial, de las Escuelas de Tiempo Completo y del Ciclo Básico de Educación

CUADRO 7

Composición porcentual de los recursos de ANEP (fondos presupuestales y de endeudamiento externo) por grandes rubros según ciclos educativos. Año 1997.

Inversión (3)	Totales en valores			Gastos
	absolutos (1)	Salarios y otros beneficios (2)	Corrientes	
Total ANEP (5)	U\$S 441.833.547	80,9%	11,7%	7,4%
Educación Inicial (6)	U\$S 44.183.355	72,7%	16,3%	11,0%
Educación Primaria (6)	U\$S 189.988.425	85,0%	9,2%	5,8%
Ciclo Básico de Ed. Secundaria (7)		U\$S 70.693.368		86,3%
Bachillerato Diversificado de E.S. (7)		U\$S 48.601.690		82,8%
Educación Técnico-Profesional		U\$S 61.856.697		77,0%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de Gestión Educativa de la Anep, sobre la base de información aportada por el Centro de Estudios Económicos y Financieros. NOTAS: (1) U\$S 26.510.013 en dólares 59,1% 1/12/97. (2) Incluye partidas de alimentación, asignaciones, beneficio de retiro y aportes patronales de funcionarios docentes y no docentes. (3) Incluye los gastos de capital financiados con recursos presupuestales y endeudamiento externo. (4) Los gastos docentes del CO.DI.CEN. y de los proyectos se asignaron al rubro formación docente. (5) Los gastos no docentes del CO.DI.CEN. se imputaron a los niveles educativos según un índice histórico. Para el rubro gastos corrientes, los coeficientes son: Primaria (50%), Secundaria (30%), Técnico-Profesional (10%) y Formación Docente (10%). Para el rubro gastos de inversión, los coeficientes son: Primaria (54%), Secundaria (32%), UTU (11%) y Formación Docente (3%). (6) Los datos de gastos e inversiones del Consejo de Educación Primaria se desagregaron entre Educación Inicial y Primaria en base al coeficiente del número de alumnos matriculados en 1997. (7) Los datos de gastos e inversiones del Consejo de Educación Secundaria se desagregaron entre Ciclo Básico y Bachillerato Diversificado en base a los coeficientes de matriculados y de formación salarial: 77% y 42,3% respectivamente.

Media, así como de los cursos de formación inicial (principalmente los Centros Regionales de Profesores - CERP -) y en servicio (fundamentalmente las actividades realizadas en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente);

b) aumentar la dotación de recursos de inversión destinados a obra nueva y al mantenimiento de una vasta oferta de locales, y

c) promover el crecimiento del salario

real de los docentes asociado a la jerarquización de su función.

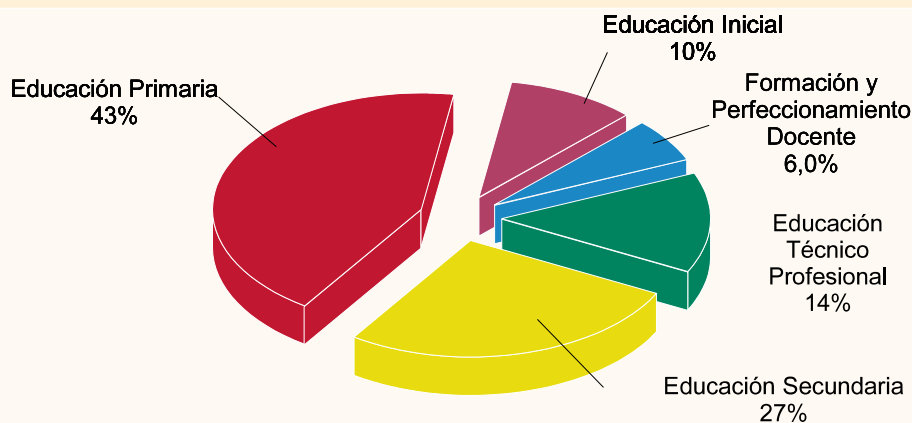
IV.2. OBJETIVOS Y PROGRAMAS⁴⁶

La Reforma Educativa que propone la A.N.E.P., plasmada en el Proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000, tiene dos atributos esenciales: por un lado, se la concibe como un proceso dinámico y de retroalimentación continua de opiniones y acciones, y, por otro lado, como un hecho social a construir, que implica diversos escenarios y

GRAFICO 13

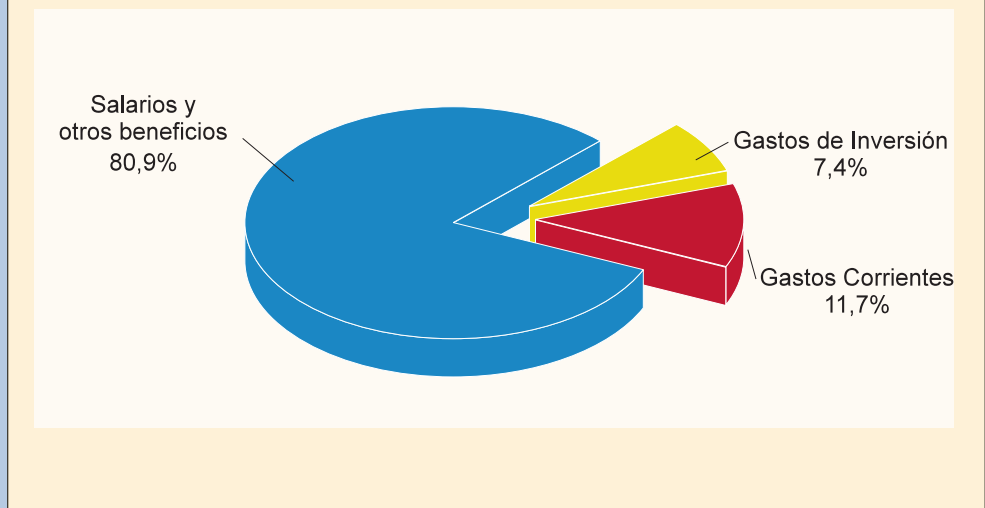
Composición porcentual del presupuesto de ANEP por nivel educativo. Año 1997.

Total ANEP: U\$S 441.833.547



46) Este subpunto recoge las principales propuestas establecidas en el Proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000 (Tomos I al V), remitido por la ANEP al Parlamento en 1995.

Composición porcentual del gasto de ANEP según grandes rubros. Año 1997.



actores políticos, económicos, culturales y sociales.

La A.N.E.P. ha entendido necesario priorizar cuatro objetivos centrales como ejes articuladores del proceso de Reforma y su consiguiente expresión presupuestal. Estos son:

a) **La consolidación de la equidad social** en la medida que todas las evidencias demuestran una fuerte asociación entre situaciones de pobreza, organización inestable de la familia, bajo nivel educativo de los progenitores y escasos logros educativos.

Deben mencionarse dos dimensiones relevantes:

la primera es que, por desigual tasa de natalidad según estratos, el 40% de los niños de Uruguay pertenecen a hogares ubicados en el quintil inferior de la distribución de ingresos (Gráfico Nro.15);

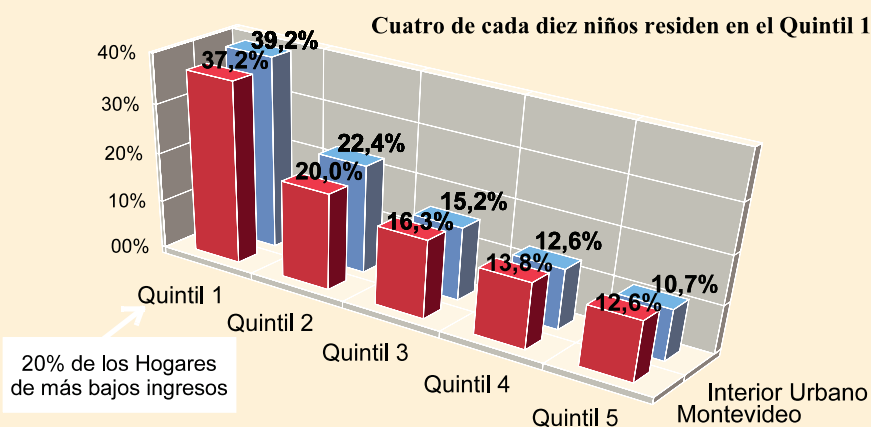
- la segunda, es que la desigualdad de capital cultural familiar se manifiesta en un escaso desarrollo del lenguaje, en dificultades de aprendizaje y, como consecuencia, en fracasos escolares y en magros logros de desa-

rrollo intelectual por parte de los niños de menor cultura familiar.

b) **El mejoramiento de la calidad educativa**, que se sustenta tanto en fortalecer la formación de los recursos humanos como en una adecuada prestación del servicio.

Un concepto amplio de la calidad educativa implica: **extender la cobertura en niveles que carecen de universalidad** (Educación Inicial); **ofrecer jornadas educativas de mayor dedicación horaria** (Escuelas de Tiempo Completo y expansión del horario en el Ciclo Básico de Educación Media); **promover nuevas formas de gestión de los Liceos y las Escuelas Técnicas para lograr que en el Ciclo Básico los alumnos aprendan**, que sus situaciones psico-sociales sean comprendidas y que se reduzcan las altas tasas de deserción y repetición que se manifiestan a lo largo del ciclo; **brindar nuevas modalidades de Bachilleratos Diversificados para incorporar la tecnología** (Bachilleratos Tecnológicos en informática, en química, frío y calor, administración y agrario, a vía de ejemplo); **presentar nuevas opciones como Bachilleratos en lenguas, en artes visuales, etc.**, y, en general, **renovar permanentemente los planes de estudio en to-**

Distribución de la población de 0 a 14 años por quintiles (1) de hogares según área geográfica. Año 1994.



FUENTE: Programa INE/FAS, Evolución de la Pobreza Estructural en la década 1984-1994. El Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), Montevideo, 1995, p.58, Cuadros Nros. 36 y 37.
NOTA: (1) Se refiere al ordenamiento de los hogares en cinco intervalos iguales según el ingreso per cápita del hogar (de menor a mayor ingreso).

dos los niveles. Asimismo, los diversos servicios educativos deben desarrollarse en locales dignos, con materiales e instrumentales adecuados.

c) **La dignificación de la formación y la función docente,** mejorando la calidad de la formación del cuerpo docente que tiene la responsabilidad última en la aplicación de las reformas, principalmente en Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional donde se observa un reducido número de docentes titulados desempeñando tareas en esos subsistemas. Igualmente, para todo el cuerpo docente, incluyendo el personal profesional, se requiere una política continua de capacitación y actualización docente.

d) **El fortalecimiento de la gestión institucional,** la cual deberá sustentar la consecución efectiva de los tres objetivos mencionados, dada que la experiencia acumulada en la última década señala que las acciones orientadas a mejorar, ya sea la calidad de la educación o la equidad social, no llegan a lograr buenos resultados en sus objetivos intrínsecos y en los aprendizajes, si no se sustentan en cambios en la gestión y en el funcionamiento de la institución. Un instrumento central para el logro de este objetivo es la

informatización de la gestión técnico-administrativa de la ANEP, complementado con acciones de capacitación y de renovación cultural de las pautas de trabajo.

Las principales propuestas, presentadas en el Proyecto de Ley Presupuestal, se ordenan por nivel de esta forma:

a. Educación Inicial:

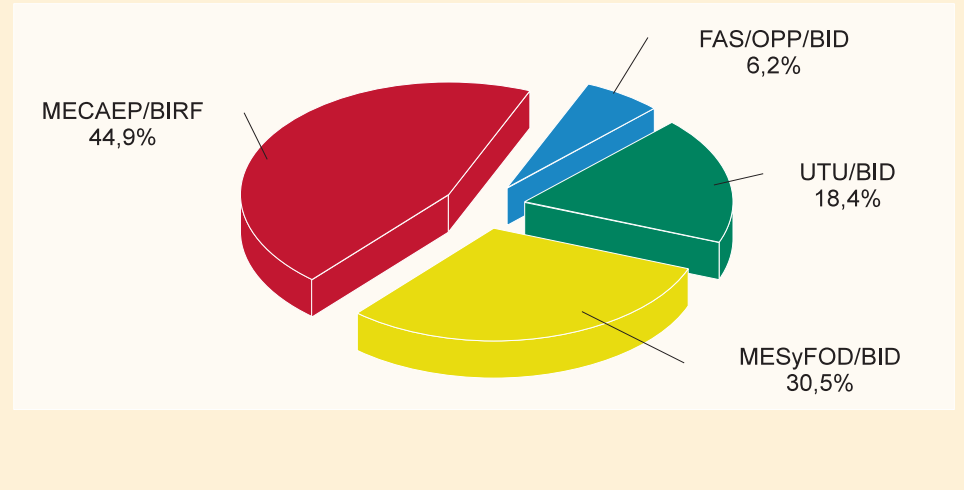
- i. brindar cobertura a 45.000 niños de cinco años y a 40.000 niños de cuatro años, y
- ii. brindar atención de tiempo completo al 65% de los niños carenciados (NBI) en las edades de cuatro y cinco años.

b. Educación Primaria:

- i. brindar atención de tiempo completo al 12% de los alumnos asistentes a las escuelas públicas del país;
- ii. brindar atención de tiempo completo al 40% de los niños pertenecientes a hogares carenciados (NBI) que asisten a las escuelas públicas del país;
- iii. mejorar las condiciones de aprendizaje de las escuelas rurales con baja matrícula;
- iv. financiar 800 proyectos de mejoramiento de la calidad con participación directa de los docentes en las escuelas públicas del país, y

Composición porcentual de la Cooperación Externa por fondos de financiamiento.

Total: US\$ 189.815.000



v. distribuir 2.500.000 libros de textos para alumnos de las escuelas públicas del país, 5.500 libros para bibliotecas pedagógicas y 315.000 para bibliotecas escolares.

c. Educación Secundaria:

- i. brindar cobertura al 51% de los alumnos de Ciclo Básico de Educación Media en liceos que funcionen en dos turnos con un mínimo de seis horas de clase;
- ii. brindar atención de tiempo completo al 19% de los jóvenes carenciados (NBI) que asisten al Ciclo Básico de Educación Media;
- iii. construir 10 centros educativos con aulas técnicas para atender 4.200 alumnos en esta modalidad;
- iv. concentrar los grupos de Bachillerato Diversificado, aumentando el número promedio de alumnos de 30 a 32, y
- v. dotar de equipo informático a todos los liceos del país, capacitar funcionarios administrativos en el uso de los mismos y transferir la documentación existente al sistema computarizado.

d. Educación Técnico-Profesional:

- i. aumentar la cantidad de alumnos matriculados en formaciones vinculadas a las actividades productivas más dinámicas: 500 jóvenes en acondicionamiento térmico y quí-

mica, 250 en mantenimiento informático y 450 en hotelería, y

- ii. ampliar la oferta de Cursos Técnicos en Enseñanza Agraria cubriendo 1.300 alumnos.

e. Formación Docente:

- i. aumentar el número de egresos anuales de Magisterio para alcanzar un mínimo de 800;
- ii. aumentar el número de egresos anuales de Profesorado para alcanzar un mínimo de 300;
- iii. capacitar en servicio a 2.700 Profesores no titulados de la Educación Secundaria y a 1.600 Profesores no titulados de la Educación Técnico-Profesional, y
- iv. aumentar el número de egresados titulados mediante la modalidad de capacitación en régimen intensivo, para un total de 1.700 docentes de Educación Secundaria y 800 docentes de Educación Técnico-Profesional.

En cuanto al mejoramiento de las condiciones de trabajo, se aspira a:

- i. brindar un incremento salarial para funcionarios docentes y no docentes de A.N.E.P., equivalente al 13% de las retribuciones mensuales en 1996, al 10% en 1997, al 15% en 1998 y al 18% en 1999 (56% en términos reales en cuatro años);
- ii. brindar un incentivo salarial a docentes

titulados equivalente al 10% de las retribuciones mensuales en 1996, al 15% en 1997 y al 20% en 1998;

iii. brindar una prima por presentismo a funcionarios docentes y no docentes de A.N.E.P., hasta un 30% de las retribuciones mensuales con carácter semestral, y

iv. brindar una prima a maestros de Educación Primaria por desempeño de la tarea en el aula, equivalente al 7% de las retribuciones mensuales en 1996, al 10% en 1997 y al 15% en 1998.

IV.3. EL ROL DE LA COOPERACIÓN EXTERNA

En la última década, la Cooperación Externa, que se desarrolla a través de los Bancos Internacionales, asigna una alta prioridad a la inversión en áreas críticas del desarrollo como Educación y Salud, a efectos de disminuir la incidencia de la pobreza y de mejorar la competitividad de los países.

En particular, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), bajo la conducción del Cr. Enrique Iglesias, decidió que el 50% de los recursos asignados a préstamos, deben dirigirse a los grupos de población de más bajos recursos. Bajo esta nueva visión de la Cooperación Externa, el Uruguay prioriza fuertemente la inversión en Educación, y en particular, durante la década de los noventa, se han contraído cuatro préstamos con el BID y el Banco Mundial por un monto total de U\$S 189.815.000 que abarcan a los diferentes subsistemas de ANEP (Cuadro Nro. 8 y Gráfico Nro. 16). No hay antecedentes de similar tenor, en cuanto a la magnitud y al conjunto de las áreas cubiertas, en la historia de la inversión social en Uruguay.

Los fondos de cooperación externa persi-

guen un doble objetivo:

a) brindar rápidamente recursos, principalmente para inversión en infraestructura y equipamiento, así como para acciones de fortalecimiento institucional, a efectos de poder cumplir con las metas presupuestales en tiempo y forma, y

b) facilitar la contratación de recursos humanos que colaboren en el diseño, la ejecución y la evaluación de los procesos de Reforma.

Los Programas de Cooperación Externa son:

El Proyecto **“Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria” (MECAEP)**, cofinanciado por el Banco Mundial, en su primera etapa (1994-1999) por un monto total de **U\$S 45.000.000**. En su segunda etapa (1999-2002), se prevé un financiamiento de **U\$S40.000.000**.

Sus acciones apuntan a expandir y mejorar la Educación Inicial, principalmente en áreas carenciadas, a través de construcción de aulas, capacitación docente y dotación de material didáctico; construir Escuelas de Tiempo Completo en zonas con fuertes déficits culturales y sociales; brindar material bibliográfico a través del equipamiento de bibliotecas pedagógicas, de la provisión de textos para alumnos de 1ero. a 6to. grado y paquetes de materiales didácticos para escuelas urbanas y rurales; financiar subproyectos para el mejoramiento de la calidad a nivel de cada centro escolar; actualizar y capacitar docentes en servicio; implementar un sistema estandarizado de medición de resultados y fortalecer la gestión administrativa a través del sistema de información gerencial, estudio de auditoría y personal, y apoyo a la desconcentración.

b) El Proyecto **“Fortalecimiento de la Educación Técnica”**, cofinanciado por el BID, por un monto total de **U\$S 35.000.000** se extiende durante el período 1994-1999.

Sus acciones se orientan a la moderniza-

CUADRO 8

Monto total de la Cooperación Externa por fondos de financiamiento según Programas. En U\$S.

	Total	Fondos de Endeudamiento	Contrapartida Ext.	Cubre acciones en Nacional
Total	189.815.000	112.968.000	76.847.000	
FAS/OPP/BID (1)	11.815.000	7.468.000	4.347.000	CO.DI.CEN. Educación Inicial y Primaria
MECAEP/BIRF (2)	85.000.000	59.500.000	25.500.000	Educación Inicial y Primaria.
MESYFOD/BID	58.000.000	18.000.000	40.000.000	Educación Secundaria y Formación Docente.
UTU/BID	35.000.000	28.000.000	7.000.000	Educación Técnico-Profesional.

FUENTE: Gerencia de Planeamiento de ANEP, sobre la base de información aportada por el Proyecto de Ley Presupuestal de ANEP 1996-2000. NOTA: (1) Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2) Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.

ción y racionalización de la estructura del Consejo de Educación Técnico-Profesional; al establecimiento de vínculos con el sector productivo; al diseño de un sistema de información y planeamiento; al mejoramiento de la calidad a través de la adecuación curricular, la capacitación y el perfeccionamiento docente y la dotación de materiales didácticos; a la construcción y adecuación de la infraestructura física, y a la adquisición de equipamiento.

c) El Proyecto **“Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente” (MESyFOD)**, cofinanciado por el BID, por un monto total de **U\$S 58.000.000**, se extiende durante el período 1996-2001.

Sus acciones apuntan a la innovación curricular e institucional en el Ciclo Básico de Educación Media; a la creación de Centros Regionales de Formación de Profesores; a la construcción de liceos; al desarrollo de un Plan Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente; a la implementación de un sistema de comunicación informática y de respaldo técnico-pedagógico que comprenda a los Institutos de Formación Docente (IFD) y a los liceos; al diseño de un plan de reparación y reciclaje de edificios liceales, y al desarrollo de Centros Experimentales de Bachillerato Diversificado con salidas terminales.

d) El Proyecto **“Fortalecimiento del Área Social” (FAS)**, cofinanciado por el BID, por un monto total de **U\$S 11.815.000**, se extiende durante el período 1994-1999.

Sus acciones se orientan a la construcción de aulas para Educación Inicial y Primaria; al desarrollo de un sistema de planificación y estadística a nivel de CO.DI.CEN.; a apoyar a la gestión técnico-financiera de ANEP; a racionalizar la oferta escolar para la expansión de la Educación Inicial; al nucleamiento de escuelas rurales; al mejoramiento de la redistribución del alumnado de Educación Secundaria a efectos de ampliar la carga horaria en el Ciclo Básico, y al diseño de una currícula para las Escuelas de Tiempo Completo.

El funcionamiento en conjunto de estos cuatro programas (Cuadro Nro. 8) permite tener un staff de técnicos de buen nivel; asimismo, conforme A.N.E.P. avanza en el proceso de reestructura institucional (véase X.1.), se ha ido generando y consolidando un cuerpo de calificados asesores que han asumido la coordinación de Gerencias y de otros servicios estratégicos, lo cual permite ser fundamentalmente optimistas sobre la continuidad y perdurabilidad del proceso de Reforma.

Capítulo V

Los principales logros, una visión sintética.

V.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene por objetivo brindar una visión sintética de los principales avances del Proceso de Reforma Educativa, entre 1995 y 1999, a través del análisis de un conjunto de acciones implementadas en las diferentes áreas que la componen -Educación Inicial, Primaria, Media (Educación Secundaria y Técnico-Profesional) y Formación Docente-. Asimismo, intentaremos describir y examinar las estrategias, programas, proyectos y actividades que se han instrumentado con el propósito de modernizar la gestión de la ANEP y fortalecer la relación con la sociedad civil.

V.2. BREVE RESEÑA DE LOS PRINCIPALES EJES DE LA REFORMA EDUCATIVA EN URUGUAY (1995-1999)

La Reforma Educativa concebida como un profundo esfuerzo de refundación y aggiornamiento de la matriz vareliana, republicana e igualitarista, de nuestro sistema educativo, supone una decidida apuesta al mejora-

miento de la equidad y la calidad de la enseñanza. En este sentido, debemos remarcar que los objetivos de la Reforma Educativa han sido en este período **la consolidación de la equidad social, el mejoramiento de la calidad educativa, la dignificación de la formación y la función docente y el fortalecimiento de la gestión institucional.**

Las líneas de transformación que se plantean en cada nivel de la educación, a partir de los cuatro objetivos referidos, requieren de una serie de insumos básicos para su concreción: entre otros, inversión en infraestructura y equipamiento (construcción de nuevas aulas, adquisición y distribución de materiales didácticos a todos los centros educativos, así como de hardware y software para la informatización de la gestión y extensión de la enseñanza de la Informática); capacitación masiva e intensiva de docentes a diferentes niveles (formación inicial y en servicio), y la extensión y mejora de la calidad de los servicios sociales que brinda la ANEP a los alumnos pertenecientes a los hogares de más bajos recursos (alimentación, control y atención médica y vestimenta, entre los más relevantes).

Las acciones desarrolladas se encuentran profundamente interrelacionados entre sí. Cabe señalar, por ejemplo, que el aprestamiento educativo que brinda el nivel Inicial contribuye en gran medida al desempeño escolar de los niños, por lo que una política tendiente a la universalización de la cobertura en este primer nivel tiene necesariamente un impacto sobre el nivel Primario. Asimismo, las acciones tendientes a la capacitación y al fortalecimiento de los docentes representan una condición imprescindible para el desarrollo de un efectivo proceso de transformación de la Educación Media.

En suma, el proceso de reformas implementado en este período ha apuntado al desarrollo de una visión global e integrada de la Educación, entendida como un proceso continuo, flexible y abierto. Esta concepción merece destacarse, entre otras razones, en la medida que uno de los factores que quizás más ha incidido en la depreciación relativa de nuestra Educación ha sido la falta de articulación y comunicación entre sus diferentes niveles.

V.2.1. LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA APUESTA AL MEJORAMIENTO DE LA EQUIDAD SOCIAL Y DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La visión global de la Educación que sustenta el proceso de Reforma comienza por la valoración de la Educación Inicial. En esta línea, debemos recordar que la universalización de la cobertura en el nivel Inicial constituía hasta el inicio del proceso una de las principales asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo.

El proceso de universalización de la Educación Inicial se justifica, al menos, por dos razones:

En primer término, porque **la expansión de la cobertura a los sectores más carenciados constituye una forma de consolidar la integración social**, máxime en una sociedad como la nuestra que asiste, seguramente de modo mucho más amortiguado - por condiciones históricas y recientes- que el resto de las comunidades de la región, al surgimiento de nuevos fenómenos de pobreza, marginalidad y desintegración social⁴⁸;

En segundo lugar, porque **la asistencia a la Educación desde tempranas edades acrecienta considerablemente las probabilidades de alcanzar mejores rendimientos en la escuela**, revirtiendo la situación previa a la Reforma, cuando la cobertura en este nivel se encontraba fuertemente segmentada en términos socioeconómicos, lo que determinaba posibilidades de éxito escolar muy diferenciales en función del contexto social y familiar del niño.

La universalización de la Educación Inicial requirió, y aún demandará en el futuro, un esfuerzo de inversión en construcción de nuevas aulas, equipamiento, creación de cargos docentes y capacitación, que no tiene precedentes de similar magnitud.

En este sentido, cabe subrayar que **en 1995 había 44.966 alumnos matriculados de 4 y 5 años en la educación pública, mientras que los inscritos a marzo de este año ascienden a 74.670, lo que representa un incremento del 66,1%**. Si a estos 74.670 niños sumamos los alumnos estimados que asisten a la enseñanza privada (18.476), **la cobertura total alcanza en 4 y 5 años al 87,6%**, lo que hace que la población sin cubrir ascienda a 11,9% (13.156 niños). A modo de síntesis, las principales acciones instrumentadas a nivel de la Educación Inicial se presentan en el Cuadro Nro 9.

V.2.2. LA EDUCACIÓN PRIMARIA: EL EJE CENTRAL DE LA INTEGRACIÓN DE NUESTRA SOCIEDAD

La escuela, que fuese tradicionalmente el pilar de nuestro sistema educativo, ha mos-

⁴⁸ Sobre este punto se puede consultar: Katzman, R., *Marginalidad e Integración Social*, CEPAL, Montevideo, 1996.

Principales acciones impulsadas en el proceso de reforma
en Educación Inicial desagregadas por objetivo

Objetivos de la Reforma	Principales acciones
1. Sobre la equidad social	<p>1.1. 29.704 nuevos alumnos de 4 y 5 años incorporados a la Educación Inicial Pública entre 1995 y 1999. 7.987 en Montevideo y 21.717 en el Interior Urbano. Más de 15.000 residen en los hogares de más bajos ingresos.</p> <p>1.2. En 1997, el 96,4% de los niños de 5 y el 79,7% de los de 4 acceden a la Educación Inicial.</p> <p>1.3. El Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 incluye 955 espacios aulas por un monto total de U\$S 49.515.812. U\$S 17.531.555 en Montevideo y U\$S 31.984,257 en el Interior.</p>
2. Sobre la calidad de la educación	<p>2.1. Una nueva currícula con amplia participación docente en su diseño.</p> <p>2.2. Materiales didácticos de muy variados usos y libros entregados (11.380) a las escuelas con grupos de los niveles 4 y 5.</p>
3. Sobre la dignificación de la formación y la función docente	<p>3.1. 260 directores de escuelas públicas participaron de cursos de actualización en Educación Inicial.</p> <p>3.2. Una revista trimestral "Reflexión y práctica" para generar y compartir conocimiento sobre Educación Inicial.</p>

trado, en los últimos treinta años, signos de estancamiento, que se reflejan en su **incapacidad relativa para adaptarse a una sociedad cambiante** (nuevas modalidades de familia, el fenómeno de la marginalidad, la segmentación residencial y educativa, entre los cambios más relevantes), así como los preocupantes niveles de repetición que se registran en 1er. año, los cuales prácticamente no han cambiado en las décadas de los ochenta y noventa.

Por otra parte, **los nuevos síntomas de desintegración social pueden encontrar en la escuela pública el freno o la valla de contención para su desarrollo.** La escuela pública (incluyendo en ella la Educación Inicial) representa el ámbito más idóneo y efectivo para el desarrollo de estrategias de incorporación de los sectores más carenciados sociocultural y económicamente, en otras palabras, el principal escenario de construcción y reforzamiento de la integración social. Asimismo, no debemos olvidar que las escuelas públicas reciben durante 180 días a 300.000 niños, no sólo brindándole educación, capital cultural y en un sentido amplio socialización, sino también en una gran proporción, un conjunto amplio e integral de servicios asistenciales.

Más allá de rol central que ha tenido y aún tiene la escuela pública en nuestra sociedad, tanto en términos objetivos como a nivel del imaginario social, la necesidad de adaptarse a

los cambios recientes en la estructura social y en las familias constituye uno de los ejes centrales de la agenda de la Reforma.

La Escuela Pública, que ha sido históricamente concebida como un espacio igualador e integrador, social y culturalmente, mediante estrategias y medios uniformes, debe hoy comparecer ante nuevos requerimientos endógenos y exógenos. En esta dirección, bregamos intensamente por una Escuela Pública que, a presente y futuro, apela (para seguir cumpliendo exitosamente su función de promoción de fines universales: equidad e integración social) a estrategias y medios diferenciales, colocando el énfasis en aquellos sectores más carenciados -sin olvidar desde luego al universo-, a efectos de igualar efectivamente en el punto de partido a niños y jóvenes, de cara a su futura inserción ciudadana, laboral y social.

A modo de síntesis, las principales acciones instrumentadas a nivel de la Educación

Primaria se presentan en el Cuadro Nro.10.

V.2.3. LA BÚSQUEDA DE UNA EDUCACIÓN MEDIA RENOVADA EN SU ESPÍRITU Y AUDAZ EN LOS CAMBIOS INSTITUCIONALES Y PROGRAMÁTICOS

La Educación Media, así como el conjunto del sistema educativo, se enfrentó a partir de la década pasada, desde la redemocratización, al doble esfuerzo de restaurar las lógicas de convivencia y de acompañar un proceso de cambios sociales y culturales que desafían a nuestra comunidad.

A estas dos tareas que debió enfrentar en forma paralela la Educación Media, se agregó el explosivo crecimiento de la cobertura

en el Ciclo Básico, que se tradujo en un estudiantado cada vez más heterogéneo, en virtud de la incorporación de grupos de población muy carenciados.

Por otra parte, la crisis de los paradigmas teóricos, la redefinición de las pautas tradicionales de producción académica y de docencia en el terreno de las ciencias físico-naturales y sociales, así como la discusión en el ámbito pedagógico, han coadyuvado, junto a los factores mencionados, a generar un nuevo escenario social y educativo en el que debe desenvolverse la Educación Media.

En este marco, la modificación curricular del Ciclo Básico y la reconfiguración

CUADRO 10

Principales acciones impulsadas en el Proceso de Reforma en Educación Primaria desagregadas por objetivo

Objetivos de la Reforma	Principales acciones
<p>1. Sobre la equidad social</p>	<p>1.1. Por primera vez, en treinta años, se encara un programa integrado con componentes sociales (bandejas de almuerzo con alto contenido calórico para 117 escuelas carenciadas de Montevideo, y experimentalmente en 5 del interior mensualmente se entregan más de 407.000 bandejas, 20.000 equipos de lluvia y botas para niños entre 5 y 8 años, controles del estado de salud y atención médica correspondiente en Montevideo y Interior del País); curriculares (fortalecer la coordinación entre Inicial y Primaria); comunitarios (boletín quincenal para dialogar con las familias) y de formación docente (énfasis en lectura y escritura), con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes y de reducir la tasa de repetición. Se denomina "Todos los niños pueden aprender".</p> <p>1.2. La expansión de las escuelas de tiempo completo, con una currícula ajustada a las necesidades de los grupos de población más carenciados, es una de las estrategias seleccionadas para prevenir las situaciones de pobreza y marginalidad. Hoy disponemos de 66 nuevas escuelas de tiempo completo, con un currículum renovado y con oportunidades de capacitación.</p> <p>1.3. Se incentiva la integración de las escuelas rurales a las oportunidades de una educación de calidad a través de un programa que traslada gratuitamente a 360 niños y jóvenes a establecimientos con mejor oferta de servicios.</p> <p>1.4. Se busca universalizar el acceso a la educación obligatoria a través de la utilización de las escuelas rurales a efectos de brindar la posibilidad de cursar 7to, 8to. y 9o. grado. Un total de 22 escuelas atienden en 1999 a 331 alumnos que cursaron 7mo grado.</p>
<p>2. Sobre la calidad de la educación</p>	<p>2.1. Se financian 800 proyectos educativos orientados a promover la iniciativa y autonomía de los centros educativos para diseñar sus propios programas de acuerdo a sus necesidades. Se premia cada proyecto con US\$ 3.000.</p> <p>2.2. La evaluación de aprendizajes se transforma en una práctica permanente para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como rendir cuentas de los resultados a la comunidad. Ya se hizo en 6to. grado para (1996 y 1999), y en 3er. grado (1998) tanto en Matemática como en Lengua</p> <p>2.3. Se han distribuido 2.841.544 libros para los seis grados de Educación Primaria.</p>
<p>3. Sobre la dignificación de la formación y la función docente</p>	<p>3.1. 7.000 maestros participaron durante 1998 y 1999 voluntariamente de un programa centrado en conocer y reflexionar sobre el perfil socio-cultural de los hogares más carenciados. En su conjunto, MECAEP capacitó a 11.007 docentes (913.510 horas de docencia) con una inversión total de US\$ 6.154.350 destinado a compensar monetariamente a los docentes participantes.</p> <p>3.2. Se realizaron concursos, con instancias obligatorias de capacitación, para las Escuelas de Práctica, en los que participaron 261 docentes.</p> <p>3.3. Se implementó una experiencia de planificación curricular por áreas, de la cual participaron los 6tos. años de 37 escuelas, públicas y privadas.</p> <p>Uno de los resultados más significativos del esfuerzo realizado es haber incrementado en más de 18.000 la cantidad de alumnos asistentes a Educación Primaria.</p>

Principales acciones impulsadas en el Proceso de Reforma
en Educación Media desagregadas por objetivo

Objetivos de la Reforma	Principales acciones
<p>1. Sobre la equidad social</p>	<p>1.1. El 66,7% del total de los alumnos del Ciclo Básico concurren en 1999 a un horario ampliado de cinco horas y media de clase.</p> <p>1.2. El Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Media incluye 947 espacios aulas por un monto total de US\$ 43.147.973, que se desglosa en US\$ 29.313.648 en Educación Secundaria y US\$ 13.834.325 en Educación Técnico-Profesional, y en US\$ 18.763.123 en Montevideo y US\$ 24.384.850 en el Interior.</p>
<p>2. Sobre la calidad de la educación</p>	<p>2.1. El nuevo Plan de Ciclo Básico (Plan 1996) organiza la currícula en áreas de conocimiento en asignaturas, el docente tiene 30 horas semanales de trabajo; se amplía la carga horaria a 38 horas de clase y se robustece la capacidad de iniciativa de los establecimientos. 146 centros aplican el Plan 1996 que cubre a 44.260 alumnos en 1999.</p> <p>2.2. La evaluación del Plan Piloto indica que se fortalece el espíritu de convivencia en los establecimientos; los docentes están más comprometidos con su tarea; los estudiantes opinan que tienen buenas relaciones con los docentes, que se preocupan más por ellos y que la mayoría enseña bien; y finalmente, se reduce la repetición y la deserción así como se logran mejores niveles de suficiencia.</p> <p>2.3. Se han distribuido 280.000 libros de texto para el Ciclo Básico. Asimismo, se han elaborado guías de apoyo al docente en Matemática, Idioma Español, Educación Sonora y Musical, Educación Visual y Plástica, Educación Física, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza e Inglés. En el primer semestre del 2000, se espera completar la entrega de textos para estudiantes de guías docentes para los tres años del Ciclo Básico.</p> <p>2.4. Tomando como eje de intervención el "Fracaso Escolar" se han puesto en marcha 28 proyectos en la Inspección Regional del Ciclo Básico localizada en el litoral del país, que se complementa con otro número similar de proyectos de la Regional Norte en el 2000.</p> <p>2.5. Los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) brindan a los estudiantes de Ciclo Básico la posibilidad de aprender Alemán, Francés, Italiano y Portugués. Ya se instalaron 5 en Montevideo y 6 en el Interior, con una inscripción total de 7.068 alumnos en 1999.</p> <p>2.6. Por primera vez, se ponen en funcionamiento 4 Inspecciones Regionales de Ciclo Básico en el interior del país, que responden al hecho que el 66.6% de la matrícula diurna se concentra en el Interior del País.</p> <p>2.7. El conjunto de las estrategias orientadas a mejorar la equidad social y la calidad de los aprendizajes han contribuido a que se incorporaran 11.600 nuevos alumnos al Ciclo Básico de Educación Secundaria entre 1995 y 1999.</p> <p>2.8. 60 escuelas técnicas participan del Plan Piloto, y un total de 28, incluyendo 10 escuelas agrarias, tienen un área destinada a la Iniciación a la Tecnología.</p> <p>2.9. Los Bachilleratos Tecnológicos, de tres años de duración, tienen por objetivo constituir una instancia de educación formal media terminal así como otorgar la certificación de auxiliar técnico, habilitantes para el mercado laboral. Entre 1997 y 1999, se crearon estas especialidades: Procesamiento y Mantenimiento Informático, Química Básica e Industrial, Termodinámica (frío-calor), Administración y Servicios, Tecnología Agraria, Meatrónica (Electro-Electrónica, Electromecánica, Electrónica y Mecánica Automotriz) y Organización y Promoción del Turismo. Se han inscripto en total 3.543 alumnos, de los cuales corresponden 1.488 a Montevideo y 2.055 al Interior.</p> <p>2.10. La puesta en marcha de los Bachilleratos Tecnológicos cuenta con la fuerte participación de los empresarios y trabajadores industriales, así como de un equipamiento de alta generación en áreas tales como termodinámica y química industrial.</p>
<p>3. Sobre la dignificación de la formación y la función docente</p>	<p>3.1. Se han capacitado, en la Educación Técnico-Profesional, a 1.578 docentes, que abarcan el Plan 1996 y el componente tecnológico del Ciclo Básico (1.010), el Bachillerato Tecnológico (150), el sector agrario (168) y las especialidades Gastronomía y Cocina (250).</p> <p>3.2. Por primera vez, en treinta años, se concursó para directores y subdirectores de escuelas técnicas (65 para el Interior y 18 para Montevideo), que incluyó instancias obligatorias de capacitación (asistieron 350 docentes).</p>

de la Educación Técnica conforman dos aspectos medulares del proceso de Reforma, respondiendo, por un lado, a la necesidad de lograr una educación de calidad que iguale razonablemente a los alumnos en los resultados obtenidos y, por otro lado, al imperativo

ético y político de brindar la posibilidad a los jóvenes uruguayos de poder acceder a una formación universal y polivalente, que asuma los desafíos de un mundo globalizado y regionalizado.

A modo de resumen, el Cuadro Nro.11 presenta las principales acciones en materia de

Educación Media implementadas en este período.

V.2.4. LA BÚSQUEDA DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA ENTRE NUESTROS DOCENTES

Una de las condiciones más influyentes para el éxito de las innovaciones emprendidas en los diferentes niveles de la Educación es la jerarquización y el fortalecimiento de la formación docente.

Cabe consignar, que **la ANEP cuenta con la segunda mayor cobertura, luego de la Universidad de la República, en Educación Terciaria.** Asimismo, el peso his-

tórico que ha tenido la ANEP en este nivel de enseñanza realza aun más la trascendencia que tiene para el sistema educativo su modernización.

Más allá de esta rica y prestigiosa historia, la formación docente ha comenzado a mostrar en las últimas décadas algunos indicadores críticos que plantean la necesidad de su reformulación, sin abdicar por ello de sus mejores tradiciones. En este contexto, la falta de actualización disciplinaria, teórica, metodológica e, incluso, pedagógica constituyen algunos de los principales déficits que aquejan a nuestra enseñanza, marcando los desafíos de la reforma en este nivel hacia el futuro.

CUADRO 12

Principales acciones impulsadas en el Proceso de Reforma en Formación Docente desagregadas por objetivo

Area de Reforma	Principales acciones
1. Nuevas estrategias	<p>1.1. Se creó el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente en julio de 1996, con el objetivo de potenciar el desarrollo profesional de los docentes para el Plan 1996 del Ciclo Básico de Educación Media y para los Centros Regionales de Formación de Profesores -CERP- así como a la capacitación en servicio para las diferentes áreas educativas.</p> <p>1.2. Se crearon cinco Centros Regionales de Profesores -CERP-, localizados en el Norte (Rivera), en el Litoral Oeste (Salto), en el Este (Maldonado), en el Sur (Canelones) y en el Suroeste (Colonia), con el objetivo de brindar una formación inicial de tres años de duración (4.200 horas) enmarcada en una visión descentralizadora y democratizadora de las oportunidades educativas. Los profesorado son en Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias de la Naturaleza.</p> <p>1.3. El Plan de Construcciones para los CERP suma US\$ 4.815.404,35 por concepto de 66 espacios educativos. Se han matriculado 1.005 alumnos, y es de esperar, que entre el 2000 y el 2001, egresen 324 profesores, lo cual equivale al 33,4% de los docentes titulados que ejercen, al año 1995, en el Interior del País.</p> <p>1.4. Precisamente con el objetivo de captar la población con escasos recursos materiales, se ha implementado un Plan de Becas que en 1999 alcanza a 428 de las cuales 276 son totales, es decir, incluyen alojamiento, transporte y alimentación. Se ha logrado incorporar población socialmente carenciada, procedente de pequeñas localidades del Interior del País.</p> <p>1.5. El número de aspirantes a ser docentes en los CERP superó largamente los cupos disponibles (por ej, para 1er. año, 426 y 122 respectivamente), y en total, entre los años 1997 y 1999, se capacitaron 766 docentes.</p> <p>1.6. La puesta en marcha del Plan 1996 de Ciclo Básico insumió la capacitación de 2.754 docentes entre 1996 y 1999, así como la constitución de grupos de apoyo a la experiencia integrados por 8 coordinadores de áreas y 56 docentes. Asimismo, se han capacitado entre 1997 y 1998 660 docentes de Educación Media en las áreas de Inglés, Historia y Geografía, Química, Física y Biología, Idioma Español y Literatura y Matemática.</p>
2. Fortalecimiento de la oferta tradicional	<p>2.1. Entre 1995 y 1999, la matrícula en los Institutos de Formación Docente creció un 62%, lo cual permitió la incorporación de 4.527 nuevos alumnos. En Magisterio el crecimiento fue del 51,5% y en Profesorado del 80,2%</p> <p>2.2. Por primera vez, en la historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA), los cargos de dirección fueron provistos a través de un concurso con la participación de muy destacados expertos nacionales e internacionales.</p> <p>2.3. Se promueve intensamente la participación de estudiantes, docentes y egresados, a través de la creación de los Consejos Asesores y Consultivos de los Institutos de Formación Docente. Su elección por voto secreto constituyó un ejemplar acto de civismo.</p> <p>2.4. Se encaró la reestructura del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) con el objetivo de fortalecer la formación didáctico-pedagógica de los docentes de la Educación Técnico-Profesional. Una primer experiencia exitosa fue el curso destinado a brindarle formación didáctica a los profesionales universitarios que se desempeñan en las escuelas agrarias.</p> <p>2.5. Se realizaron concursos para la provisión de cargos en efectividad en las áreas Psicología, de Teoría de la Educación y Sociológica, en los cuales participaron 299 docentes. Asimismo se puso en marcha en 1999, el Instituto Normal Experimental de la Ciudad de la Costa con una currícula renovada en objetivos, contenidos y práctica docente.</p>

Complementariamente, la devaluación social del rol docente, entrelazada necesariamente con la depreciación salarial (acaecida fundamentalmente en el período del gobierno de facto), constituye otro de los factores que determinaron la necesidad de reconfigurar el sistema de formación docente. A su vez, el bajo nivel de reposición de docentes que permiten las modalidades tradicionales de formación no sólo constituye un freno para la respuesta eficaz y eficiente a una creciente demanda en la Educación Media, sino principalmente, un factor determinante del empobrecimiento de la calidad educativa, ya que muchas plazas docentes, fundamentalmente en el interior, son cubiertas por personal no titulado.

En respuesta a estos problemas, el objetivo central de la ANEP ha sido en esta área el de conformar **un sistema nacional terciario de formación docente que tienda a fortalecer dicha actividad como profesión, buscando elevar sus niveles de calidad.**

Las principales acciones se sintetizan en el Cuadro. Nro.12.

V.2.5. TEMÁTICAS RELEVANTES EN LA AGENDA DEL PROCESO DE REFORMA EDUCATIVA

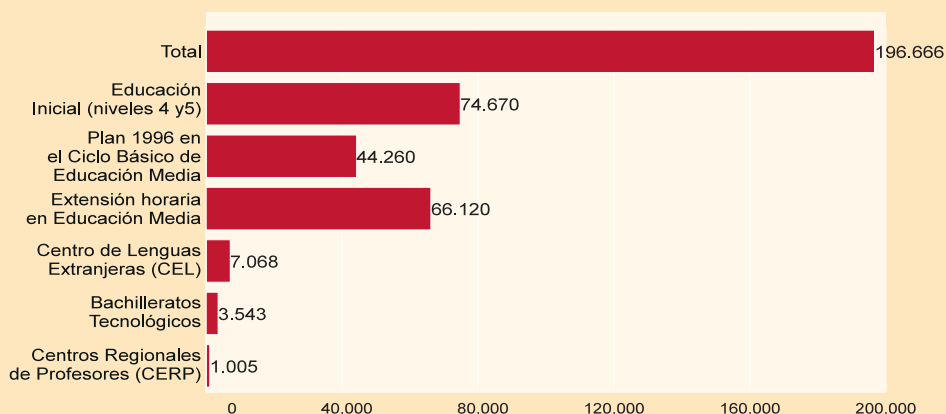
La Reforma Educativa se sustenta, como hemos señalado, en la calidad de sus recursos humanos (los docentes y los funcionarios no docentes), pero también en la racionalidad de la gestión administrativa y en el soporte informático que ésta demanda.

En esta línea, el diseño del plan presupuestal de la A.N.E.P. contempló, desde su inicio, como uno de sus aspectos sustanciales, la realización de una serie de acciones tendientes a la modernización y racionalización de la gestión: fortalecimiento de la capacidad de gestión y de la coordinación horizontal; dinamización de los mecanismos de información y ejecución; eliminación de la duplicación de

Temáticas relevantes en la agenda del Proceso de Reforma

Temáticas relevantes	Principales acciones
1. <i>Gestión institucional</i>	<p>1.1. Se crearon las Gerencias de Gestión Financiera, Impuesto de Educación Primaria, Proyectos Especiales y Experimentales y Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa así como se ajustó la organización de las gerencias de Administración, Recursos Humanos e Inversiones, con el objetivo de fortalecer la gestión y de sustentar los procesos de Reforma. Asimismo, se reestructuraron los niveles jerárquicos con el propósito de crear cargos de alta especialización que se accede por concurso y su renovación anual está sujeto a evaluación.</p> <p>1.2. El fortalecimiento de la gestión institucional y académica tiene uno de sus pilares, en el amplio plan de informatización de los centros educativos y de extensión de la enseñanza de Informática a nivel de la Educación Media. Entre 1996 y 1999, se ha adquirido hardware y software por U\$S 14.330.189,34, lo cual permite decir que estamos muy próximos a universalizar la informatización de las bedelías de los centros educativos -ya se ha logrado, a nivel de todo el país, en la Educación Técnico-Profesional y a nivel de Montevideo en Educación Primaria y Secundaria.</p>
2. <i>Fortalecimiento de la relación con la sociedad civil</i>	<p>2.1. La vinculación con la sociedad civil es una de las prioridades de la Reforma en el logro de la equidad social, lo cual se traduce en la implementación de programas de orientación vocacional y ocupacional (1.923 alumnos recibieron atención psicopedagógica y 13.917 orientación vocacional); educación integral para mujeres adultas (dos centros especializados funcionan en Montevideo), y capacitación para jóvenes, adultos y cursos especiales a través de convenios con 15 Organizaciones No Gubernamentales (ONGs).</p> <p>2.2. Entendiendo al deporte como un instrumento fundamental para proveer a la niñez y juventud de modelos saludables de convivencia, solidaridad y autosuperación, se realizan eventos deportivos a nivel de todo el país (por ejemplo, educaminatas, galas deportivas y competencias de fútbol y basquetbol). Asimismo, dada la necesidad de profesionalizar y especializar la actividad deportiva, ANEP estudia la implementación del Bachillerato Tecnológico en Deportes.</p>

Número de alumnos matriculados en las principales estrategias educativas impulsadas por la reforma (Sector Público)



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas de Primaria (DEE), el Despacho del Consejero Jorge Carbonell, Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP), Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y Área Estadística de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

funciones y tareas, y establecimiento de ámbitos de planeamiento que permitan definir objetivos y estrategias de largo aliento.

Complementariamente a los programas que fortalecen la equidad social y la calidad de los aprendizajes, la A.N.E.P. desarrolla una serie de proyectos en coordinación con la sociedad civil, reconociendo y estimulando la capacidad comunitaria en implementar programas dirigidos a poblaciones socialmente vulnerables.

Las acciones fundamentales en este terreno se reseñan en el Cuadro Nro.13.

V.3. A MODO DE SÍNTESIS FINAL: LAS PRINCIPALES CIFRAS DEL PROCESO DE REFORMA EDUCATIVA

El primer dato a subrayar es que a lo largo de estos cuatro años 196.666 alumnos han participado de las diversas estrategias desarrolladas, desde el nivel de la Educación Inicial hasta la Formación Docente, **lo cual representa el 30% del total de matriculados en ANEP** (Gráfico Nro 17)

En su conjunto, la población matriculada en ANEP, en los diferentes ciclos,

aumentó un 11,6% entre 1995 y 1999, lo cual implicó la incorporación de 66.790 nuevos alumnos (Gráfico Nro. 18).

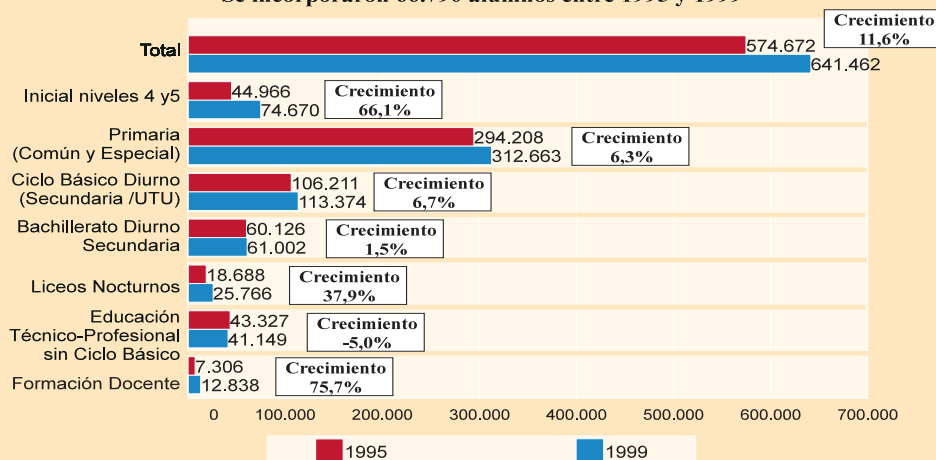
El Plan de Construcciones 1996-1999 suma, en los diferentes niveles educativos, un total de U\$S 97.479.189,35 por concepto de 1.968 espacios aula. La mitad corresponde a Educación Inicial y Primaria (Gráfico Nro. 19).

Se han entregado 2.507.724 libros, que se concentran mayoritariamente en la Educación Primaria (2.216.344, Gráfico Nro. 20).

18.730 docentes han participado de actividades de capacitación en los diferentes ciclos educativos, principalmente a nivel de la Educación Primaria (11.007) y del Ciclo Básico de Educación Media (3.414, Gráfico Nro.21).

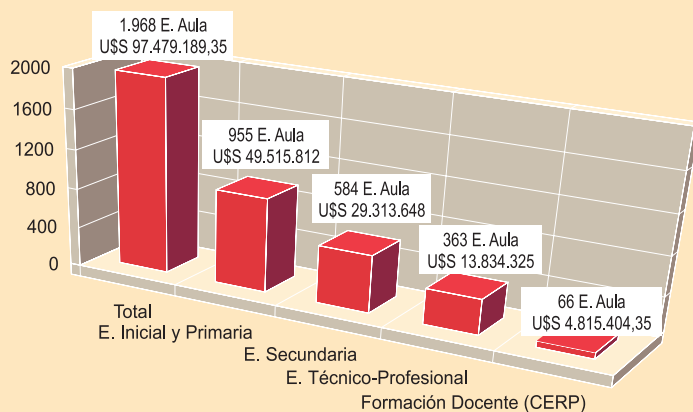
Número de alumnos matriculados en ANEP por años 1995 y 1999 según ciclos educativos.

Se incorporaron 66.790 alumnos entre 1995 y 1999



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas de Primaria (DEE), el Despacho del Consejero Jorge Carbonell, Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP), Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y Area Estadística de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Plan de construcciones 1996-1999 en espacios aula y en monto (U\$S) por nivel educativo.

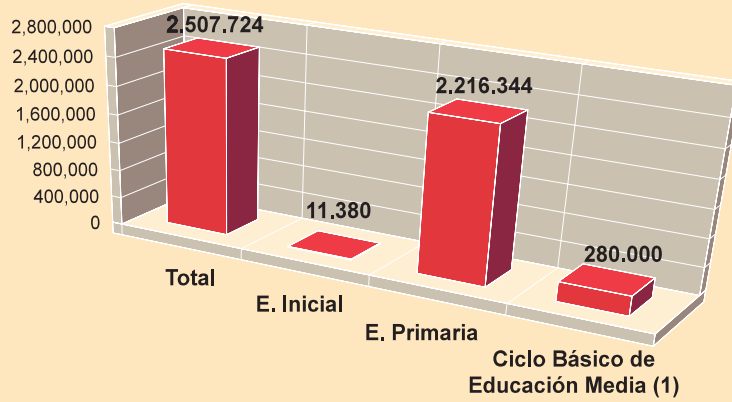


FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Gerencia de Inversiones, y los Programas MECAEP/BIRF, ANEP/FAS/OPP/BID, MESyFOD/BID y UTU/BID.

NOTA: Inversión comprometida a junio de 1999.

GRAFICO 20

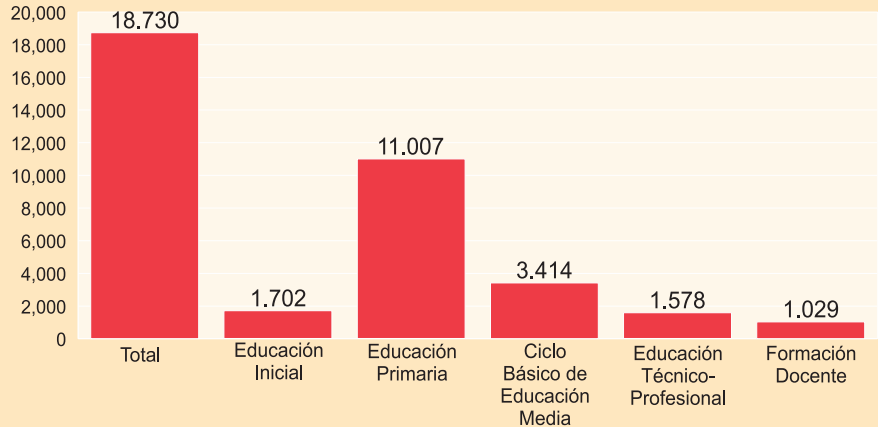
Libros entregados en la Educación Pública según ciclo educativo. Años 1995-1999.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por los Programas MECAEP/BIRF, UTU/BID y MESyFOD/BID.
NOTA: (1) Incluye Educación Secundaria y Técnico-Profesional.

GRAFICO 21

Principales actividades de capacitación en la Educación Pública por ciclo educativo. Años 1995-1999.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por los Programas MECAEP/BIRF, UTU/BID y MESyFOD/BID.
NOTA: Incluye docentes, directores e inspectores.

Capítulo VI

Educación Inicial, ahora es de todos.

La inversión en educación a edades tempranas es una estrategia de política social fundada en la mejora del capital humano y en la consecución de altos niveles de equidad, máxime si consideramos que el acceso a la Educación Inicial se encontraba, al inicio de la Reforma, fuertemente segmentado social, económica y culturalmente. La mayor parte de los niños residentes en hogares carenciados no accedían a este nivel, lo cual refuerza sus déficits de capital cultural y, en última instancia, las cadenas de reproducción de la pobreza.

Bajo esta visión de la significación de la Educación Inicial, la **A.N.E.P.** determinó como objetivo central, en su programa presupuestal, **incorporar 25.000 nuevos alumnos para alcanzar una cobertura respectiva de 74% y 95% en los niveles de 4 y 5.**

El esfuerzo financiero, institucional y, fundamentalmente, humano que esta iniciativa representa, se enmarca en un **enfoque integral de la Educación Inicial y Primaria**, que aspira a generar un ciclo de formación, de alcance universal, entre los 4 y 8 años. Esto permite actuar sobre los niños con mayores

déficits, en la etapa de sus vidas en la que son, a la vez, más vulnerables y receptivos por su desarrollo social, psicológico y cognitivo.

La puesta en marcha de un programa que se plantea incorporar 25.000 alumnos, requiere un aumento considerable de recursos financieros y humanos, lo cual se va logrando progresivamente, pero también mucha audacia, ingenio y creatividad en la mejor utilización de recursos que son siempre escasos.

La construcción de nuevas aulas, uno de los pilares del programa, se fundamenta en tres criterios fundamentales: zonas con fuertes carencias materiales y/o de alto crecimiento demográfico, así como en zonas fronterizas donde se debe fortalecer nuestra identidad cultural en el marco del MERCOSUR.

ANEP ejecuta un ambicioso Plan de 955 aulas para Educación Inicial y Primaria Común entre los años 1996 y 1999, que suma U\$S 49.515.812. Dichas aulas se desagregan en 414 ya habilitadas, 174 en proceso de ejecución y 367 en proceso de licitación o en proyecto.

Ya se han incorporado más de 29.000 nuevos alumnos a la Educación Inicial Pública

***El capítulo
en pocas
palabras***

(se superaron las metas presupuestales, en 1999 96,4% en el nivel 5 y 79,7% en el nivel 4), lo cual implica que nueve de cada diez niños en las edades de 4 y 5 están cubiertos. Falta sólo incorporar un poco más de 13.000 niños, lo cual se espera lograr a principios del siglo entrante. La mayoría absoluta de los incorporados (más de 15.000) residen en los hogares de más bajos ingresos, lo cual es indicativo de un alto impacto cultural y social.

Estas cifras nos colocan ciertamente frente a la universalización, lo que posiciona al sistema educativo uruguayo por encima de la media de los países de la OCDE y en niveles similares a Japón, Nueva Zelanda, España y Gran Bretaña.

La universalización de la Educación Inicial constituye, seguramente, una de las acciones de la Reforma que ha logrado despertar mayor apoyo y consenso en la sociedad; un indicador elocuente se desprende de la Encuesta realizada para el CO.DI.CEN. por la empresa de opinión pública **INTERCONSULT**, que señala que **el 87% de la población se manifiesta proclive a la Educación Inicial, entendiendo que los niños deben concurrir a ella.**

Desde luego, el éxito de la universalización requiere también la renovación de las currículas y las estrategias pedagógicas, atendiendo a una realidad social (lo que se ha denominado la «infantilización de la pobreza») que impone nuevos desafíos a los docentes.

En este sentido, el CO.DI.CEN. encomendó en 1995 al Consejo de Educación Primaria el diseño de un nuevo programa para la Educación Inicial, que tras tres años de arduo trabajo de docentes, técnicos y académicos, comenzó a ser aplicado en 1998. Asimismo, la continua entrega de libros y materiales didácticos permite fortalecer el proceso de expansión. Se combina equidad con calidad.

Por otra parte, la formación y especialización de Directores y Maestros contribuye a mejorar la calidad de la docencia y de la gestión; ya han participado 260 Directores de Educación Inicial en programas de capacitación.

En síntesis, el proceso de universalización de la Educación Inicial constituye una de las columnas vertebrales del proceso de Reforma Educativa y es una de las principales Políticas Sociales que se desarrolla actualmente, en la medida que busca prevenir situaciones de pobreza y marginalidad así como permite un mejor desempeño del niño en su vida social y escolar.

Capítulo VI: Educación Inicial, ahora es de todos.



Las alegrías de los niños, la búsqueda de la igualdad y del respeto a la diversidad.

VI.1. SOBRE LA EQUIDAD SOCIAL

VI.1.1. LA INVERSIÓN SOCIAL EN EDADES TEMPRANAS

La inversión social en edades tempranas, previas al inicio del ciclo escolar primario, es una de las principales políticas preventivas de

las situaciones de pobreza y marginalidad. Se ha señalado, reiteradamente, en investigaciones sobre el crecimiento en la niñez, que «el 50% del desarrollo del cerebro ocurre en los primeros cinco años de vida, lo cual se ve sensiblemente mermado en contextos de carencias sociales y culturales»⁴⁹.

⁴⁹ Véase: Myers, R., *The Twelve Who Survive*, UNESCO-Routledge, Londres, 1992.

Temprano comienzo mejor desempeño.⁵⁰

En la ciudad de Chicago, Estados Unidos, se desarrolla el programa «Child-Parent Center and Expansion», que consiste en brindar una atención integrada educativa y familiar para los niños entre las edades de 3 y 9 años residentes en zonas con altos índices de pobreza.

El estudio longitudinal de 878 alumnos que participaron del programa y de otros 286 que no lo hicieron indica:

- a) la participación en el programa provoca resultados positivos que se extienden hasta el segundo grado de Educación Media;
- b) la intensidad de la participación se asocia significativamente a un mejor desempeño escolar, principalmente para niños y niñas que han concurrido cinco o seis años;
- c) **la participación en un programa de niñez hasta los segundos y terceros grados de Educación Primaria genera mejores resultados que si finaliza a la edad de cinco años, y**
- d) los efectos de largo plazo del programa son sustancialmente explicados por las propuestas de desarrollo cognitivo y de apoyo a las familias.

El énfasis que la presente administración asigna a la Educación Inicial, se fundamenta en tres aspectos básicos:

1) En primer lugar, **como estrategia de política social orientada a contrarrestar los déficits culturales y sociales que presentan los hogares más pobres;**

2) En segundo lugar, para apoyar el proceso de socialización de las familias, principalmente en relación a los efectos derivados de los cambios en la constitución de los hogares - mayor incidencia de aquellos con jefa madre y de los extendidos (además de cónyuges e hijos, otros familiares integran el hogar) entre la población NBI⁵²- y de una mayor inserción de la mujer en el mercado de trabajo.

3) En tercer lugar, para mejorar el aprestamiento de niñas y niños para el ciclo escolar primario.

La literatura especializada en niñez indica que las habilidades cognitivas que se desarrollan entre las edades de tres y cinco años no terminan a lo cinco o seis, pero continúan hasta la edad de ocho⁵³, lo cual debería llevarnos a evitar rupturas institucionales, didácticas y evaluativas profundas en las formas de encarar los procesos de enseñanza y de aprendizaje entre los ciclos Inicial y Primario.

En gran medida, la separación conceptual entre los objetivos y los contenidos de la Educación Inicial y la Primaria recae en los alumnos que sufren las consecuencias de los desencuentros entre ambos ciclos.

VI.1.2. LAS ESTRATEGIAS PARA LA UNIVERSALIZACIÓN

VI.1.2.1. METAS Y OPCIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

Tal cual se indica en el Capítulo II, el acceso a la Educación Inicial presenta, al inicio de la Reforma, una fuerte segmentación social, corroborada por el hecho que la mayoría absoluta de la población entre 3 y 5 años residente en hogares pobres (ya sea por NBI o línea de pobreza) o ubicada en el decil más bajo de ingresos (10% más pobre), no accede a la Educación Inicial⁵⁴, tanto en Montevideo como en el Interior Urbano (Gráfico Nro.23).

La Educación Inicial cobra sentido en sí misma, con una alta responsabilidad social, pero a la vez, se proyecta sobre la Educación Primaria en una perspectiva de integrar ciclos sobre la base de priorizar las etapas de desarrollo de niñas y niños más que divisiones administrativo-institucionales.

⁵⁰ Véase: Institute for Research on Poverty/ Reynolds, A., Discussion Paper no. 1126-97, The Chicago Child-Parent Centers: A Longitudinal Study of Extended Early Childhood Intervention, Institute for Research on Poverty, Wisconsin, 1997.

⁵² Se ha indicado que «la organización de la familia uruguaya - si bien mantiene la característica de constitución nuclear - presenta alteraciones que se manifiestan en nuevos estilos de convivencia... que se reflejan en la preponderancia de los hogares extendidos, muchos de ellos incompletos y donde la responsabilidad de la jefatura recae en la mujer».

Véase: Opertti, R. y Villagrán, A., *La Familia Uruguaya. Su análisis desde los hogares*, Programa FAS/OPP/BID, Montevideo, 1996. pp. 94-98

⁵³ Véase: Myers, R., Coordinators Notebook, An International Resource for Early Childhood Development, *Removing Roadblocks to Success. Transitions and Linkages between Home, Preschool, and Primary School*, Coordinators Notebook, USA, 1997. pp. 1-21

⁵⁴ Véase: FUM/TEP, Opertti, R., «La expansión de la Educación Inicial. Programas y Escenarios», *Revista Quehacer Educativo*. Nro. 28, Impresora Del Sur, Montevideo, noviembre de 1997. pp. 10-11, Cuadros Nros. 7 al 9.

La expansión de la Educación Inicial y nuevas oportunidades para la mujer y la familia.

El estudio económico que realizó el Banco Mundial para fundamentar una ampliación del Proyecto MECAEP⁵¹ comprobó según se indica en la publicación del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, “**una diferencia de 20 puntos en la tasa de actividad económica de mujeres del mismo grupo etario y similar educación, pero diferenciadas por la condición de mujeres madres y mujeres no madres**”.

“Se estimó que uno de los grandes efectos de la política de ampliación de la Educación Inicial para grupos de bajos ingresos que se lleva a cabo, será el mejoramiento de la tasa de actividad femenina, y por tanto, del incremento de los recursos del hogar”. Contribuye, a la vez, a mejorar los ingresos de las familias y a fortalecer las políticas de género en la educación.

⁵¹ Citado en CO.DI.CEN. / ANEP, 1998: *La Educación Uruguaya. Situación y Perspectivas*. Basado en la Exposición de Motivos del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 1997, CO.DI.CEN., Montevideo, 1998, pp.8-9.

La Educación Inicial mejora los niveles de promoción escolar

INVESTIGACIONES EN URUGUAY

Los resultados de investigaciones disponibles indican que la asistencia a “la Educación Inicial tiene efectos positivos en la disminución de la tasa de repetición en la Educación Común”.

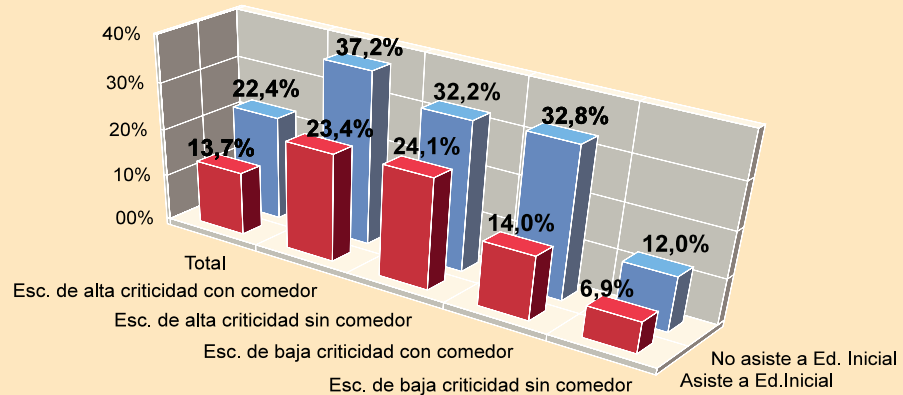
En octubre de 1996, la ANEP, bajo la coordinación del Programa MECAEP, realizó en las escuelas públicas (urbanas y rurales con más de 10 alumnos) y privadas de todo el país, un Censo Nacional de Aprendizajes entre los alumnos de 6to. grado, complementado con el análisis de las características socioculturales de las familias y de la historia escolar de los mismos (véase VII.2.2.).

Se constató que **los hijos de madres cuya educación era de Primaria incompleta o completa, si no habían asistido a la Educación Inicial, en casi un 60% habían repetido uno o más veces en la Educación Común. “Si, inversamente, habían recibido Educación Inicial desde los 4 años de edad, la frustrante experiencia de la repetición descendía a menos del 35%”**. Asimismo, quienes lograron niveles de suficiencia en las pruebas de Lengua y Matemática, fue apenas del 18% entre los alumnos que nunca habían asistido a Educación Inicial, lo cual subía al 38% entre aquellos que habían asistido desde los 4 años de edad.

Otra investigación efectuada por ANEP en coordinación con el Programa FAS y la CEPAL, señaló que en Montevideo, **la tasa de repetición de 1er. grado entre los niños que asistieron a Educación Inicial era un 39% inferior a la registrada entre aquellos que no concurren (13,7% y 22,4% respectivamente)**.

Interesa también señalar que la relación entre concurrencia a Educación Inicial y menor repetición se registra entre escuelas con diferente grado de criticidad y con o sin comedor escolar. Es decir, **el impacto de la Educación Inicial es de tendencia universal y por tanto, tiende a mejorar los niveles de promoción entre escuelas públicas localizadas en diferentes entornos sociales** (Gráfico Nro.22).

Tasa de Repetición en 1er. grado de Educación Común (Montevideo) por asistencia a Educación Inicial según criticidad de la escuela y existencia de servicio de comedor escolar. Año 1994.



FUENTE: ANEP/FAS/CEPAL/OEA/ Programa de Alimentación Escolar de Uruguay. Su impacto nutricional y educacional. Montevideo: ANEP, 1997. pp.115-118, Cuadro Nro.78.

En términos cuantitativos y para el período 1996-2000, las metas de ANEP son brindar cobertura adicional a 10.500 niños de 5 años y a 14.500 niños de 4 años (total 25.000), priorizando el acceso de los grupos de población más carenciados. Esto implica alcanzar respectivamente el 95% de cobertura en el nivel 5 y 74% en el 4 para el país urbano.

Desde un inicio del proceso de reforma, ANEP ha entendido necesario desarrollar estrategias que permitan mejorar sustantivamente la cantidad y la calidad del gasto, reconociendo las limitaciones fiscales.

Las estrategias para el logro de la universalización son variadas y precisamente reflejan la preocupación por encontrar el punto óptimo en la relación entre cantidad y calidad del gasto.

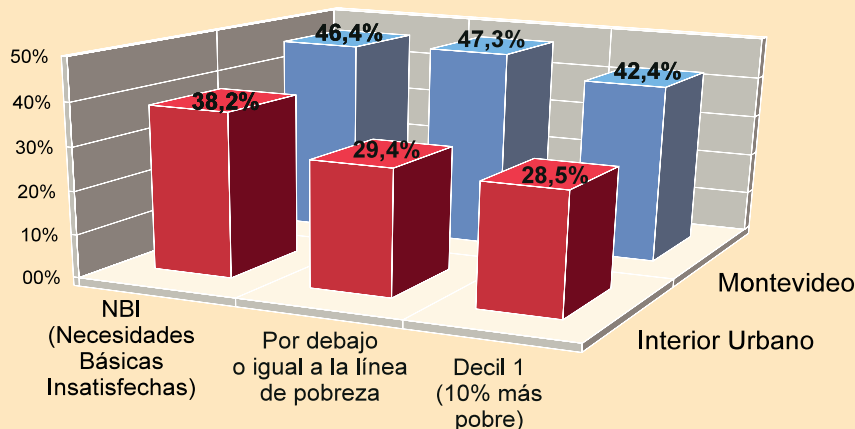
1) En **primer lugar**, las modalidades tradicionales de prestación del servicio de Edu-

cación Inicial consisten en la clase jardinera (nivel 5) localizada en la propia escuela y el jardín de infantes para los niveles de 3 a 5. Se descartó la posibilidad de expandir el servicio a través de la creación de los Jardines de Infantes en atención a dos razones fundamentales:

por un lado, tal cual se ha indicado en VI.1.1., el problema de la separación entre la Educación Inicial y la Primaria atenta contra la calidad de los resultados del aprendizaje, y más aún, la literatura especializada se refiere a **la conveniencia de tener una propuesta educativa integrada para las edades de 4 a 8 años donde la escuela tiene mayores oportunidades de trabajar secuenciadamente el desarrollo del niño;**

por otro lado, los altos costos de construcción de los Jardines de Infantes y de su funcionamiento la transforman en una propuesta altamente costosa para universalizar el servicio. El costo de construcción de un Jardín de Infantes con 6 aulas de clase y otras 3 para dirección, secretaría y comedor escolar, es aproximadamente U\$S 425.000. En cambio, el costo de construcción de una aula para los niveles de 4 y 5, que se incorpora a una escuela ya existente, oscila entre U\$S 35.000 y

Cobertura de Educación Inicial (3-5 años) en el país urbano por área geográfica según residencia en hogares pobres o con bajos ingresos. Año 1994.



FUENTE: Información procesada a partir de la Encuesta de Hogares, año 1994.

U\$S 45.000, lo cual implica que promedialmente 6 aulas cuestan U\$S 240.000 contra los U\$S 425.000 de esas 6 mismas aulas localizadas en un Jardín de Infantes. Además, según los estudios realizados por la Cooperación Técnica OPP/BID⁵⁵, el costo unitario por alumno matriculado en un Jardín de Infantes Común (funciona en doble horario) es un 30% superior al de la Educación Común Urbana, ya que se encarecen los costos al tener un local propio con personal directivo y administrativo solamente afectado a la Educación Inicial.

En función a este análisis, se ha optado o bien por construir aulas para los niveles 4 y 5 en las escuelas urbanas ya existentes o bien al momento de crear una escuela nueva se le incorpora Educación Inicial.

2) En **segundo lugar**, se ha hecho un sostenido esfuerzo por estandarizar los criterios para el diseño de las aulas y la adjudicación de las licitaciones, lo cual permite abaratar sensiblemente los costos. Por ejemplo, el Programa FAS construye durante el período 1996-1999, 255 aulas a un costo de U\$S 35.000 por aula (U\$S 495.2 el metro cuadrado).

3) En **tercer lugar**, se racionalizó la distribución de los espacios físicos en las escuelas urbanas de forma de optimizar el tamaño promedio de alumnos por grupos (30) en función a los metrajes de aula disponibles. Vale decir, la expansión del servicio se sustenta en obra nueva así como en la racionalización de la infraestructura disponible, logrando, en la práctica, una adecuada complementariedad entre los principios de eficiencia y eficacia.

4) En **cuarto lugar**, los cargos docentes requeridos para aumentar la cobertura surgieron principalmente de los que se pudieron liberar como resultado de la racionalización en la distribución de los espacios físicos escolares así como de una adecuación de los servicios de Educación Rural y de Adultos. Entre 1995 y 1998, se crearon 732 cargos en Educación Inicial, y la cifra de maestros alcanza a 2.377, de los cuales el 61% reside en el Interior.

VI.1.2.2. PLAN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES 1996-1999

El Uruguay presenta un bajo crecimiento demográfico (entre los Censos de 1985 y 1996 creció a una tasa anual del 0,64%) pero

⁵⁵ Véase: Cooperación Técnica OPP/BID, o.cit., T. IV, Cap. VII "Costo, financiamiento del sistema", Cap. VIII.4 "Análisis de la gestión financiera de ANEP", Cap. VIII.4.4.3.1 "Costos en Primaria", Montevideo, 1994. pp.121-132

Prototipos decorosos para una creciente demanda social.

La definición de prototipos de aulas, además de brindar soluciones de la misma calidad en los distintos puntos del país en concordancia con los principios de igualdad propugnados por la escuela pública, no sólo ha permitido agilizar el proceso de diseño de las nuevas escuelas y las ampliaciones sino que también ha redundado en un mayor rendimiento de los recursos económicos, dadas las ventajas intrínsecas de la construcción estandarizada.

Al concebir el prototipo, la elección de los materiales ha sido definitiva para la consecución de un ambiente cálido, luminoso, higiénico y con un costo de mantenimiento prácticamente nulo. También han sido tenidos en cuenta otros aspectos técnicos tales como la aislación térmica, asegurada en el cerramiento superior a través de la colocación de poliestireno expandido sobre el cielorraso de madera y, en los laterales la utilización del ladrillo, disponible en todos los puntos del territorio nacional, garantiza un buen comportamiento térmico y una aislación acústica muy superior a las cerámicas huecas. Las aberturas de aluminio han sido dispuestas en ambos laterales de las aulas, garantizando una correcta ventilación e iluminación natural durante todo el horario escolar. Por último, para el pavimento se han utilizado cerámicos lavables, resistentes a la abrasión y a los golpes, completando un espacio que sustenta dignamente el proceso de universalización de la Educación Inicial.



Esta Escuela, totalmente nueva, se localiza en el Barrio Chacras, ciudad de Paysandú

la población se mueve fuertemente entre diferentes zonas del país. Los departamentos con mayor incremento en el período intercensal son Maldonado y Canelones (tasas anuales de 2,6% y 1,7% respectivamente)⁵⁶, que son precisamente zonas que reciben población.

Los cambios en la distribución, acaecidos principalmente en la última década, provocan fuertes déficits de infraestructura de servicios sociales en zonas que han crecido fuertemente (por ejemplo, la costa de Canelones, las ciudades de Maldonado y San Carlos y las zonas de San José próximas a Montevideo) e inversamente, se observan escuelas con capa-

cidad ociosa en zonas que o bien han exportado población o bien la oferta privada tiene una fuerte incidencia (la franja costera de Montevideo, por ejemplo).

En el marco de las estrategias para la universalización, ANEP desarrolla, durante el período 1996-1999, un ambicioso Plan de Construcciones Escolares, cofinanciado por la Gerencia de Inversiones de ANEP, y los Programas MECAEP/BIRF y FAS/OPP/BID que incluye un

⁵⁶ Véase: Instituto Nacional de Estadística, o.cit., p.6.

total de 955 espacios aula⁵⁷. Se desglosa en obra nueva y ampliación de escuelas (877) así como remodelación de las aulas existentes (78), (Gráfico Nro.24). El monto total de la inversión comprometida, a junio de 1999, es ya de U\$S 49.515.812 (Cuadro Nro.14), que difícilmente tenga precedentes en la historia de la inversión social en Uruguay, en por lo menos tres aspectos fundamentales: cantidad de recursos afectados a una acción específica, impacto logrado y exiguo tiempo de implementación. Ya se han habilitado 414 aulas en todo el país, 174 están en proceso de ejecución y 367 en proceso de licitación o en proyecto.

durante el período intercensal (1985-1996), altas carencias sociales y o próximas a zonas fronterizas donde se necesita fortalecer nuestra identidad cultural en el MERCOSUR.

Los departamentos limítrofes con Montevideo (Canelones y San José), de alto crecimiento demográfico, con una significativa concentración de hogares carenciados y con un considerable rezago de inversión en infraestructura física, representan más de una cuarta parte del Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 (311 en 955 aulas) por una inversión total de U\$S 14.577.550.

Asimismo, **Maldonado**, el departamento que más creció en el período intercensal (las poblaciones de Maldonado y San Carlos aumentaron 45,9% y 20,9% respectivamente), **tiene una inversión total de U\$S 2.163.097 por concepto de 52 aulas.**

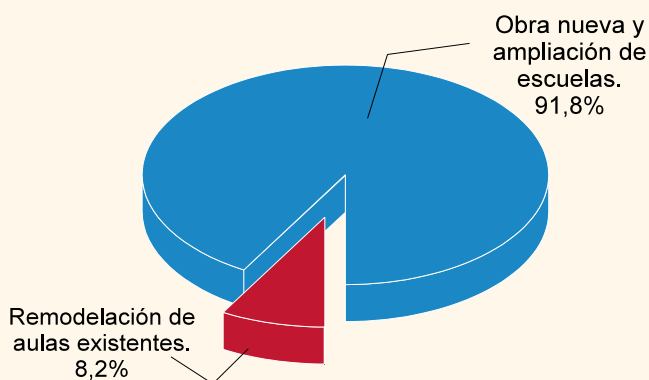
ANEP prioriza la construcción en localidades donde se verifican fuertes crecimientos demográficos de la población escolar

El Gráfico Nro. 25 indica algunas localidades de Canelones, San José y Maldonado que han crecido fuertemente en el período

GRAFICO 24

Composición porcentual del Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 por tipo de obra.

Total de Espacios Aula: 955



⁵⁷ El concepto de espacios aula incluye aulas de clase así como las áreas de apoyo (salón de usos múltiples - SUM-, comedor escolar, administración y secretaría, entre las más relevantes).

intercensal 1985-1996, priorizadas por ANEP para la construcción de aulas.

La inversión en zonas fronterizas es un aspecto central en el afianzamiento de nuestra identidad cultural. En Artigas y Rivera se construyen 77 aulas por un monto total de U\$S 4.905.898.

Paysandú y Salto registran, al inicio de la Reforma, considerables déficits en inversión física, que se agudizan en zonas de fuerte crecimiento poblacional en virtud del desarrollo agro-industrial (por ej., área forestal en Paysandú) y del sector servicios (por ej., turismo en Salto). **Se construyen 134 aulas por un monto total de U\$S 6.384.465** (Gráficos Nros.26 y 27).

Conforme se logran resolver los problemas de aquellas localidades con fuerte crecimiento demográfico y altas carencias sociales, **las restantes zonas del país** son crecientemente atendidas. En el conjunto de las aulas habilitadas representaban el 5,1% (21 en 414), mientras que entre aquellas en proceso de licitación o en proyecto, su participación aumenta al 9,3% (34 en 367 aulas). **Se invierte por un total de U\$S 3.953.247 equivalente a 73**

aulas (Cuadro Nro. 14 y Gráficos Nros. 26 y 27).

La atención de diferentes zonas del país tiene una alta prioridad en el Plan de Construcciones Escolares que se extiende entre 1999 y el 2001 - por ejemplo, se prevé fortalecer la construcción de espacios educativos en Cerro Largo, Durazno, Lavalleja, Río Negro, Rocha, Rivera, Soriano y Tacuarembó-.

El financiamiento de este nuevo plan se hace con fondos regulares de inversión del organismo (incluido los fondos recaudados por el Impuesto a Educación Primaria), así como se cuenta con el apoyo de la segunda fase del Programa **MECAEP**, cofinanciado por el **Banco Mundial**, que asigna la suma de **U\$S 15.400.000 para completar el proceso de universalización de la Educación Inicial** - construcción de 200 nuevas aulas entre 1999 y 2002 -. Asimismo, el Programa **FAS**, cofinanciado por el **BID**, tendrá una asignación complementaria de por lo menos **U\$S 3.000.000 para la construcción de aulas de Educación Inicial (86 aulas)**.

CUADRO 14

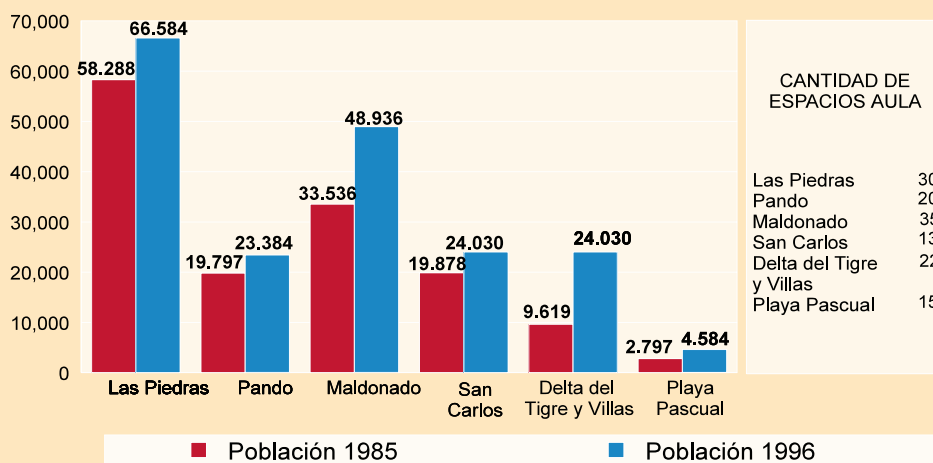
Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 (obras nuevas, ampliación y remodelación de espacios aulas) en Educación Inicial y Primaria Común (1) por estado de situación y monto de la inversión según área geográfica. En valores absolutos y relativos.

	Tasa de crecimiento poblacional 4-5 años 1985-1996	Total		INVERSIÓN EN AULAS				En proceso de licitación o en proyecto		Inversión Monto en U\$S
				Habilitadas		En proceso de ejecución				
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Total	0,8	955	100,0	414	100,0	174	100,0	367	100,0	49.515.812
Mdeo.	-0,6	308	32,3	76	18,4	81	46,6	151	41,1	17.531.555
Canelones	15,2	253	26,5	131	31,6	37	21,3	85	23,2	11.716.244
San José	4,4	58	6,1	42	10,1	12	6,9	4	1,1	2.861.306
Maldonado	37,3	52	5,4	21	5,1	6	3,4	25	6,8	2.163.097
Artigas y Rivera	4,6	77	8,1	43	10,4	16	9,2	18	4,9	4.905.898
Paysandú y Salto	-0,8	134	14,0	80	19,3	4	2,3	50	13,6	6.384.465
Otras zonas del país	-0,9	73	7,6	21	5,1	18	10,3	34	9,3	3.953.247

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Gerencia de Inversiones, Programa FAS/OPP/BID y Proyecto MECAEP/BIRF. **NOTA:** (1) Se refiere a la inversión comprometida a junio de 1999.

GRAFICO 25

Cantidad de Espacios Aula y crecimiento de la población en algunas localidades seleccionadas de los departamentos de Canelones, Maldonado y San José según los censos de población 1985-1996.



Al año 1995, ANEP disponía de un stock histórico acumulado de 6.564 aulas en escuelas urbanas. El Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 que ejecuta la presente administración,

incorpora 955 espacios aula, lo cual representa un crecimiento del 14,5% en tan solo tres años. El incremento es próximo al 30% en Canelones y San José (Gráfico Nro. 28).

GRAFICO 26

Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria Común por área geográfica.

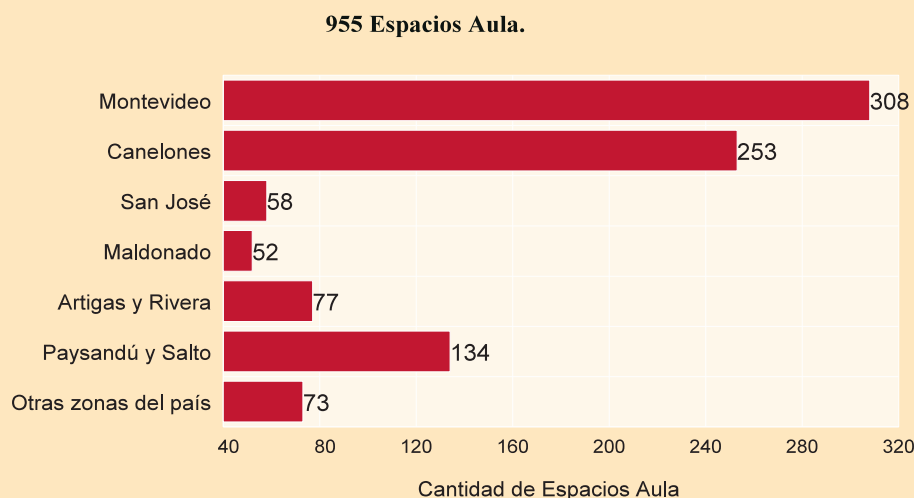
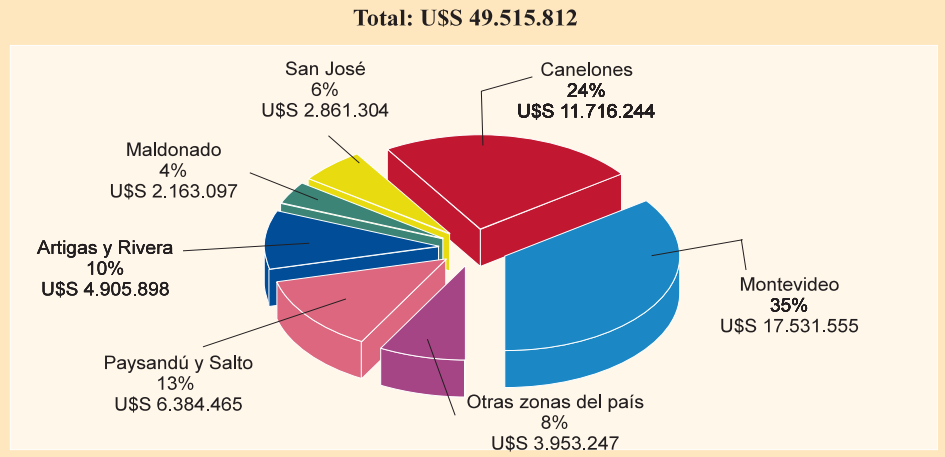


GRAFICO 27

Composición porcentual del Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria Común por área geográfica. En U\$S.

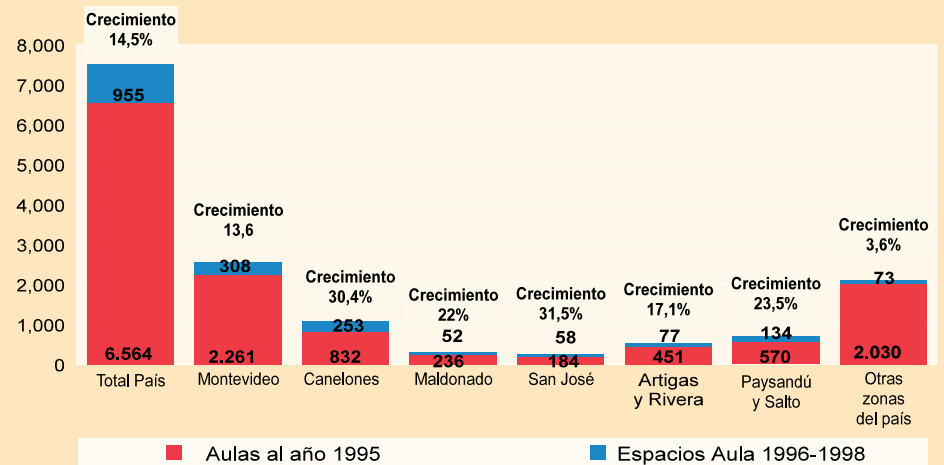


Un buen indicador del grado de focalización de la inversión es la repetición escolar dada su alta relación con variables sociales como ser hacinamiento de los hogares y bajo nivel educativo de padre y madre⁵⁸. **El análisis de las obras construidas por la Gerencia de Inversiones de ANEP indica que más del 70% se concentra en las escuelas con una tasa de repetición en 1er. año**

superior al 20%, 86,5% en Montevideo y 67,1% en el Interior Urbano(Cuadro Nro.15)⁵⁹, lo cual señala que la inversión se dirige mayoritariamente a hogares con altas carencias sociales.

GRAFICO 28

Cantidad de aulas en escuelas urbanas disponibles al año 1995 y espacios aula previstos en el Plan de Construcciones Escolares 1996 -1999 en Educación Inicial y Primaria Común.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base del relevamiento de aulas de Educación Inicial y Primaria (país urbano), año 1995 y Plan de Construcciones Escolares 1996-1999

⁵⁸ Véase: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, "Incidencia de los factores socioculturales en la repetición", Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación Nro.1, Montevideo, abril de 1998.

⁵⁹ La tasa promedio de repetición en las escuelas urbanas públicas es del 20,6% a diciembre de 1997.

CUADRO 15

Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria Común por área geográfica (país urbano) según tramos de repetición en 1er. año escolar. En %.

Tramos de repetición en 1er. año (en %)	Total País Urbano	Montevideo	Interior
Total	100,0%	100,0%	100,0%
0-10	6,8%	1,0%	8,9%
11-20	21,0%	12,5%	24,0%
21-30	42,5%	49,0%	40,2%
Más de 30	29,7%	37,5%	26,9%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Gerencia de Inversiones de ANEP y el Departamento de Estadísticas Educativas (D.E.E.) de Primaria.

VI.1.3. MÁS DE 29.000 NUEVOS ALUMNOS INCORPORADOS AL SISTEMA PÚBLICO

51,3% en Montevideo y 73,9% en el Interior.

VI.1.3.1. ESTAMOS MUY CERCA DE LA UNIVERSALIZACIÓN

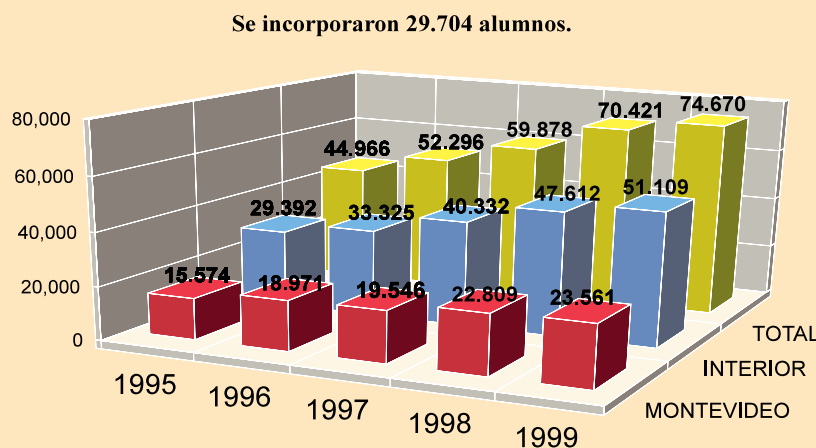
Las estimaciones realizadas sobre la base de las participaciones públicas y privadas, permiten indicar:

Entre los años 1995 y 1999, se incorporan 29.704 nuevos alumnos (21.717 en el Interior y 7.987 en Montevideo, Cuadro Nro.16 y Gráfico Nro.29), lo cual implica que superamos la meta fijada en el presupuesto para el período 1996-2000 (25.000 alumnos). La matrícula pública creció un 66,1% entre 1995 y 1999,

Teniendo en cuenta que se amplió la cobertura en 29.704 entre los años 1995 y 1999 (véase Cuadro Nro.16) y que la participación privada estimada sobre el total de la población fue del 19,2% en los niveles de 4 y 5 años en 1999^{60,61}, se logra una cobertura del 87,6% (Cuadro Nro.17 y Gráfico Nro.30).

GRAFICO 29

Alumnos en Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en el país urbano por área geográfica según años 1995-1999.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (D.E.E.) del Consejo de Educación Primaria.

⁶⁰ Según datos de la Encuesta de Hogares del 2do. Semestre de 1998 en Montevideo, la tasa neta de escolarización privada en Educación Inicial en los niveles 4 y 5 era de 28,6% y 27,8% respectivamente.

⁶¹ Según datos de la Encuesta de Hogares del 2do. Semestre de 1998, la tasa neta de escolarización privada en Educación Inicial en el Interior Urbano en los niveles 4 y 5 fue de 11,1% y 8,6% respectivamente.

Alumnos matriculados e inscriptos en Educación Inicial Pública por edades 4 y 5 y años 1995-1999 según área geográfica (país urbano).

	1995 (1)			1996 (2)			1997 (3)			1998 (4)			1999 (5)			Índice Base 1995=100
	Total	4	5	Total	4	5	Total	4	5	Total	4	5	Total	4	5	
Total	44.966	10.120	34.846	52.296	14.863	37.433	59.878	22.145	37.733	70.421	30.092	40.329	74.670	32015	42.655	166,1
Mdeo.	15.574	3.704	11.870	18.971	6.334	12.637	19.546	7.724	11.822	22.809	10.068	12.741	23.561	10.561	13000	151,3
Interior	29.392	6.416	22.976	33.325	8.529	24.796	40.332	14.421	25.911	47.612	20.024	27.588	51.109	21.454	29655	173,9

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (D.E.E.), del Consejo de Educación Primaria. NOTAS: (1) Matriculación a marzo de 1995. (2) Matriculación a marzo de 1996. (3) Matriculación a marzo de 1997. (4) Matriculación a marzo de 1998. (5) Inscriptos a marzo de 1999.

En síntesis, la población cubierta por Educación Inicial en los niveles 4 y 5 alcanzaría a 93.146, lo cual equivale al 87,6% del total de la población en las edades de 4 y 5. Ya se logró la universalización en Montevideo (90,4%) y se está muy próximo en el Interior (86,0%). La población sin cobertura suma un poco más de 13.000 niñas y niños.

La mayoría de los alumnos incorporados a la Educación Inicial Pública, en el período 1995-1999, son del nivel 4 (21.895) y una alta proporción de los mismos, reside en el Interior (68%). Asimismo, en el nivel 5, se observa una alta concentración del crecimiento en el Interior (6.679 en 7.809, Gráfico Nro. 31).

Asimismo, en relación a las metas de cobertura por nivel establecidas en el presupuesto quinquenal (95% en 5 y 74% en 4), se puede indicar que la meta se ha al-

Cobertura de Educación Inicial en el país urbano por forma de administración según área geográfica. Año 1999.

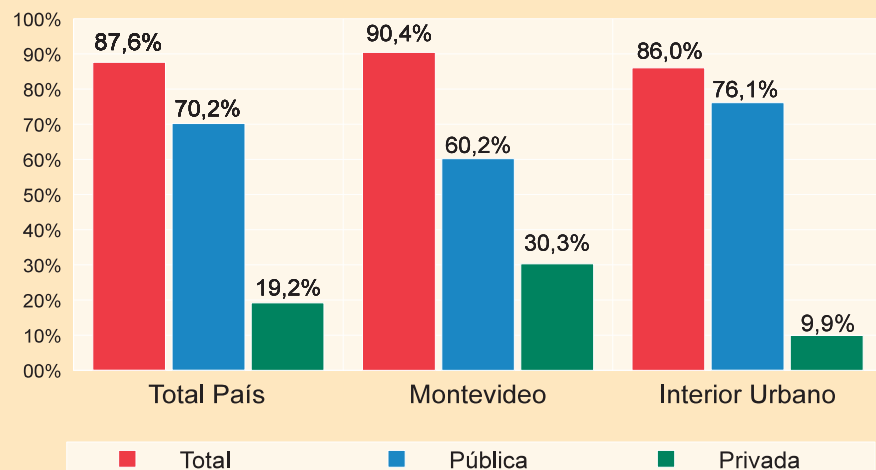
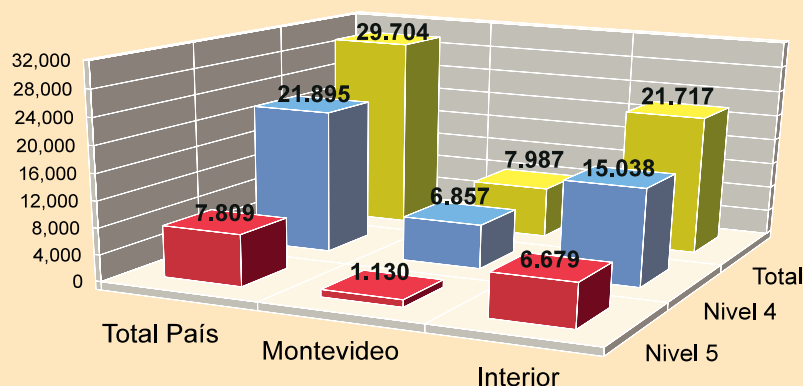


GRAFICO 31

Nuevos alumnos incorporados a la Educación Inicial Pública en el total del país en el período 1995-1999 por área geográfica según edades 4 y 5.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria.

CUADRO 17

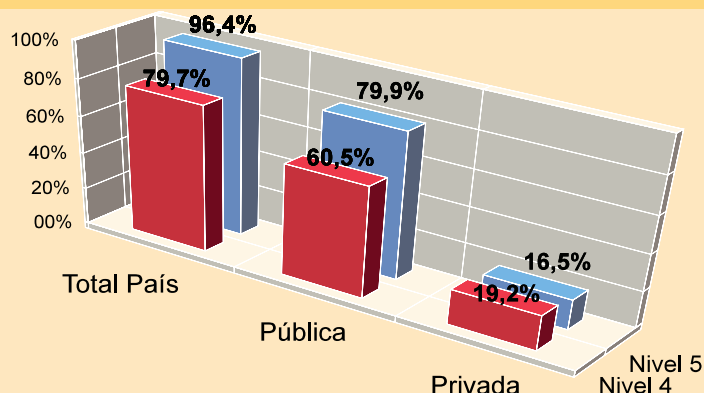
Estimación de la población cubierta en Educación Inicial en las edades 4 y 5 por forma de administración según área geográfica. Año 1999.

	Población 4-5 según el Censo de 1996	Cobertura Total en valores absolutos	Cobertura total en %	Cobertura Pública en valores absolutos	Cobertura Pública en %	Cobertura Privada en valores absolutos(1)	Cobertura privada en %	Sin cobertura en valores absolutos	Sin cobertura en %
Total	106.302	93.146	87,6%	74.670	70,2%	18.476	19,2%	13.156	12,4%
Montevideo	39.164	35.422	90,4%	23.561	60,2%	11.861	30,3%	3.742	9,5%
Interior	67.138	57.724	86,0%	51.109	76,1%	6.615	9,9%	9.414	14,0%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria y la Encuesta de Hogares de 1998 (marzo-noviembre) (INE). NOTAS: (1) Estimado sobre la base de la Encuesta de Hogares de 1998 (marzo-noviembre)

GRAFICO 32

Tasa neta de escolarización en Educación Inicial Pública⁽¹⁾ por edades 4 y 5 según forma de administración. Año 1999.

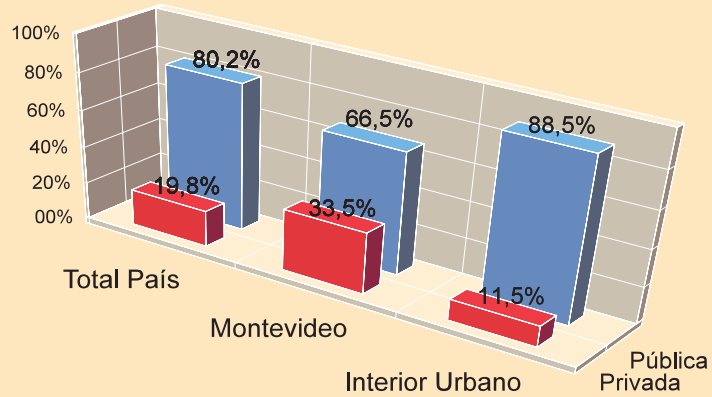


FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria, y la Encuesta de Hogares de 1998 (marzo-noviembre) (INE).

NOTA: (1) Tasa neta se calcula dividiendo la cantidad de asistentes a Educación Inicial en los niveles de 4 y 5 años sobre la población en las edades individuales respectivas.

GRAFICO 33

Composición porcentual de los alumnos asistentes a Educación Inicial por forma de administración según área geográfica. Año 1999.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas (DEE) del Consejo de Educación Primaria.

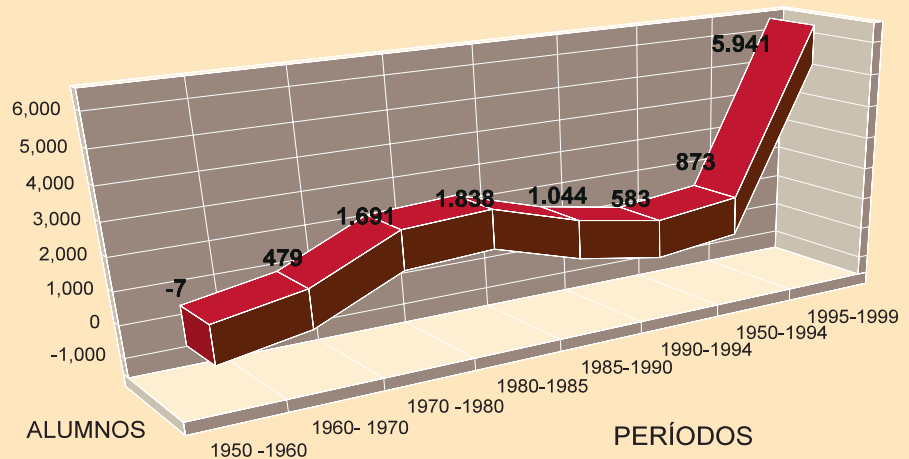
canzado en 5 (96,4% en 1999) y ya se supera en más de 5 puntos la fijada para 4 (79,7% en 1999, Gráfico Nro.32).

El análisis de las coberturas nos permite también señalar que aproximadamente ocho de cada diez alumnos de Educación Inicial en los niveles 4 y 5, asisten a un centro público; la relación es 7

a 10 en Montevideo y 9 a 10 en el Interior Urbano (Gráfico Nro.33). La presencia del estado se fortalece apoyando la incorporación de los grupos de población más carenciados.

GRAFICO 34

Promedio anual de nuevos alumnos matriculados en Educación Inicial Pública en el país según períodos seleccionados 1950-1999.

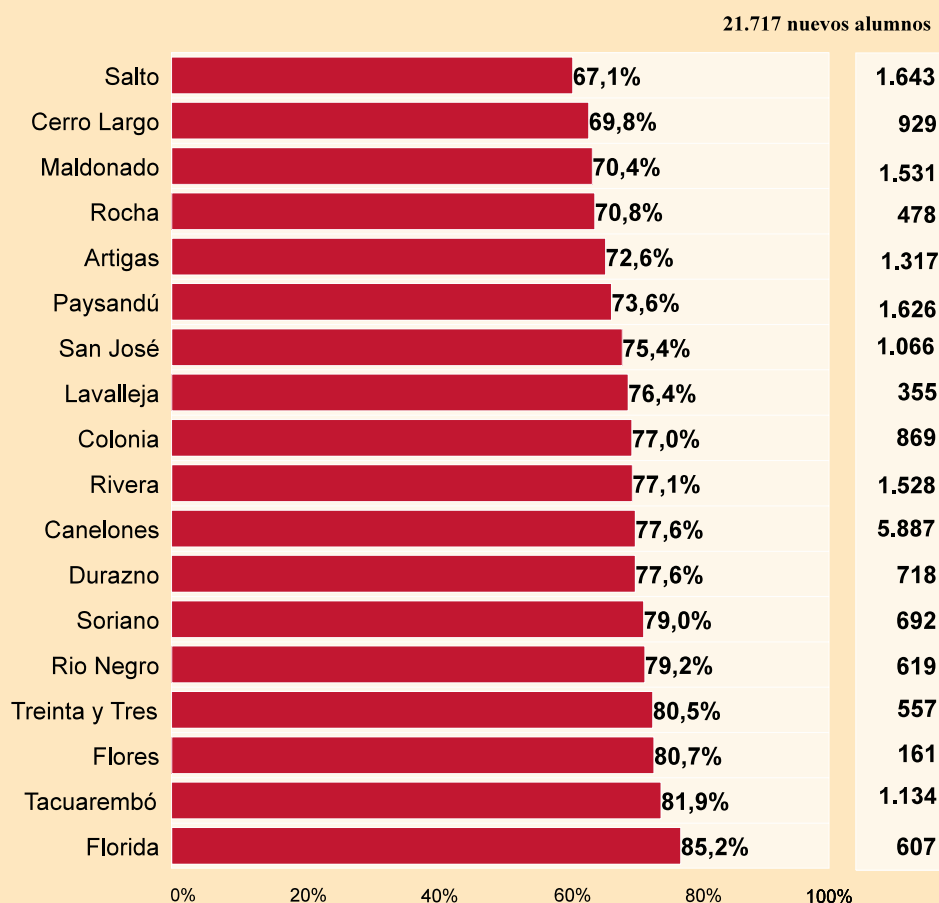


CUADRO 18 Promedio anual de nuevos alumnos incorporados a la Educación Inicial Pública en las edades 4 y 5 por área geográfica según periodos seleccionados 1950-1999.

	Total	Montevideo	Interior
1950 -1960	-7	51	-58
1960- 1970	479	96	383
1970 -1980	1.691	656	1.035
1980-1985	1.838	718	1.120
1985-1990	1.044	- 110	1.154
1990-1994	583	-33	616
1950-1994	873	249	624
1995-1999	5.941	1.598	4.343

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (D.E.E.) del Consejo de Educación Primaria (CEP).

GRAFICO 35 Nuevos alumnos incorporados entre 1995 y 1999 y cobertura de la Educación Inicial Pública al año 1999 (edades 4 y 5) en el Interior por departamentos.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Depto. de Estadísticas (I.D.E.E.) del CEP.

El promedio anual de nuevos alumnos incorporados a la Educación Inicial Pública entre los años 1995-1999 es de 5.941, más de 6 veces superior al registrado para el período 1950-1994 (873). En Montevideo la relación es 6,4 (1.598 y 249 respectivamente) y en el Interior 6,9 (4.343 y 624 respectivamente, Cuadro Nro.18 y Gráfico Nro. 34).

Canelones, Maldonado, Paysandú-Salto, Artigas-Rivera supera los 30 puntos. (Cuadro Nro. 19 y Gráfico Nro. 36).

Cabe destacar que respecto a los países que integran la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), **las tasas netas de escolarización registradas en Uruguay en 1998 superan en el nivel 4 la media de la OCDE en más de 12 puntos (79,7% y 67,0% respectivamente), y en el nivel 5, en más de 13 puntos (96,4% y 83,0% respectivamente, Gráfico Nro.37).**

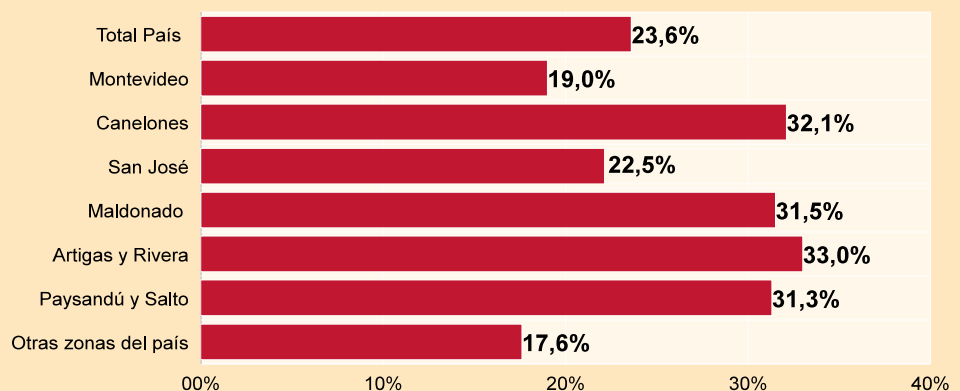
Como se observa en el Gráfico Nro. 35, la cobertura de la Educación Inicial Pública en el Interior, en los niveles de 4 y 5, se ubica entre un mínimo de 67,1% en Salto y un máximo de 85,2% en Florida. **12 departamentos del interior superan el 75% de cobertura pública, lo cual es indicativo que este esfuerzo de expansión tiene un impacto universal que cubre todo el país.**

En el nivel 4, nos acercamos a Japón, Nueva Zelanda, Gran Bretaña y España, y estamos por encima de América del Norte. Asimismo, en el nivel 5, tenemos una cobertura muy similar a los países que han alcanzado la universalización (por ejemplo, Estados Unidos, Nueva Zelanda, España y Gran Bretaña, Cuadro Nro. 20). **Uruguay sería el primer país en América Latina en**

La cobertura de Educación Inicial Pública, en los niveles de 4 y 5, crece más de 23 puntos entre 1995 y 1999, y específicamente en

GRAFICO 36

Incremento en puntos porcentuales de la cobertura de Educación Inicial Pública Urbana entre 1995 y 1999 según áreas geográficas seleccionadas.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Depto. de Estadísticas (D.E.E.) del CEP.

**alcanzar la universalización
en las edades de 4 y 5.**

Bajo esta situación, sólo quedaría fuera de la escuela un sector social no directamente receptivo al mejoramiento de la cantidad y de la calidad de la oferta. Ese estamento social deberá ser incorporado con la coerción que impondría una Ley de obligatoriedad del ciclo de Educación Inicial.

Complementariamente a los 74.670 inscriptos en los niveles 4 y 5, la ANEP brinda cobertura a más de 3.000 niñas y niños de 3 años que sin formar parte de las metas presupuestales para el período 1996-2000, han sido incorporados para dar apoyo a familias con elevadas necesidades sociales y a los efectos del entrenamiento de los estudiantes de magisterio en las escuelas de práctica docente.

CUADRO 19 Cobertura de Educación Inicial Pública en las edades 4 y 5 y Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 según áreas geográficas seleccionadas.

	Población de 4-5 años según el Censo de 1996.	Cobertura de Educación Inicial 4-5 en 1995. En %	Cobertura de Educación Inicial 4-5 en 1999. En valores absolutos.	Cobertura de Educación Inicial 4-5 en 1999. En %.	Espacios aula
Total	106.302	46,6%	74.670	70,2%	955
Montevideo	39.164	41,2%	23.561	60,2%	308
Canelones	15.709	45,5%	12.185	77,6%	253
San José	3.301	52,9%	2.489	75,4%	58
Maldonado	4.523	38,9%	3.186	70,4%	52
Artigas y Rivera	7.438	45,6%	5.847	78,6%	77
Paysandú y Salto	9.028	38,9%	6.337	70,2%	134
Otras zonas del país	27.139	60,0%	21.065	77,6%	73

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Gerencia de Inversiones, Programa FAS/OPP/BID y Proyecto MECAEP/BIRF.

CUADRO 20

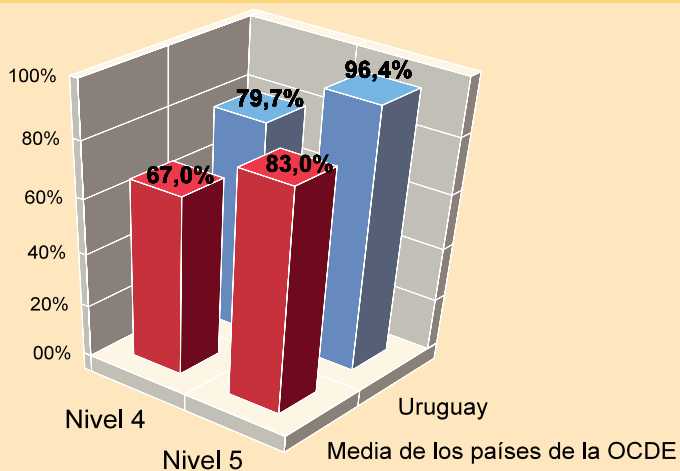
Tasa Neta de Escolarización en Educación Inicial (1) por edades 4 y 5 según países seleccionados de la OCDE. Año 1995.

	Nivel 4	Nivel 5
América del Norte (1)		
Canadá	48 %	97 %
Méjico	52 %	81 %
Estados Unidos	62 %	100 %
Area Pacífico (1)		
Japón	93 %	99 %
Nueva Zelandia	97 %	100 %
Unión Europea (1)		
Alemania	71 %	79 %
España	100 %	100 %
Gran Bretaña	93 %	100 %
Suecia	58 %	63 %
Media de países de la OCDE	67 %	83 %

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Base de Datos de la OCDE (Cuadro C2.1). NOTAS: (1) Tasa neta se calcula dividiendo la cantidad de asistentes a Educación Inicial en las edades de 4 y 5 años sobre la población en las edades individuales respectiva.

GRAFICO 37

Tasa neta de escolarización en Educación Inicial en las edades de 4 y 5 por países de OCDE (año 1995) y Uruguay (año 1999).



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Depto. de Estadísticas (D.E.E.) del CEP.

⁶² Basado en CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit. b, pp. 5-6.



El CO.DI.CEN. inauguró, en marzo de 1997 un moderno complejo educativo de 2.200 metros cuadrados de edificación (Jardín de Infantes Nro.351 y Liceo), localizado en la zona de Manga, Montevideo. El Jardín de Infantes tiene una superficie de 400 m², con 6 aulas, oficina y gabinetes higiénicos.

RECUADRO 12

La incorporación de niñas y niños de 4 y 5 años del medio rural. La coordinación con Mevir y el apoyo a la producción.⁶²

Según el Censo de 1996, la población de 4 y 5 años suma 10.072, lo cual representa el 9,4% en el total del país. Esta franja etaria es atendida junto a los escolares en 1er. año, en todas aquellas zonas en que la escuela es físicamente accesible para los hogares. “Se ha producido un fenómeno de inclusión de la población menor de 6 años en las escuelas rurales, tanto en las que su matrícula así lo justifica, como en algunas escasamente pobladas de alumnos, que han elegido la Educación Inicial como una forma de intentar mantener la presencia de la escuela”.

La matrícula de los niveles 4 y 5 en las escuelas rurales alcanza a 1.812 en marzo de 1998, lo que indica que ya se cubre al 18,5% de los niños rurales en esas edades. Esta situación no tiene precedentes en América Latina.

Asimismo, ANEP viene celebrando regularmente convenios con el Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural (MEVIR) para que esta prestigiosa institución instale escuelas, con fondos de ANEP, en los asentamientos humanos que construye. Como resultado de la colaboración con MEVIR, en el presente año, se crearon grupos de Educación Inicial en todas aquellas escuelas rurales que tenían por lo menos 20 potenciales alumnos, y esa línea de política se aplica también respecto a las zonas rurales que crecen en virtud del aumento en el desarrollo de actividades productivas (por ejemplo, la forestación).

Paralelamente, es interés de la ANEP poder “establecer en 1999, instructivos a las familias que, por dispersión de radicación y por la corta edad de los niños, no pueden enviarlos a las escuelas, para que, con los materiales de apoyo que se les suministren, pueden promover la estimulación precoz de sus hijos”. **Ya se ha acordado con el Banco Mundial, desarrollar una estrategia de educación no formal y no presencial, para 4.000 potenciales alumnos que tienen una residencia rural dispersa y lejana de las escuelas.**

Todos de acuerdo con desarrollar la Educación Inicial

Las respuestas de las familias frente a las oportunidades de acceder a la Educación Inicial Pública, han desbordado las más optimistas de las estimaciones que se realizaran desde la ANEP. Sólo la pujanza de las familias por más y mejor educación, puede llegar a explicar el esfuerzo de inversión social que se está efectuando.

La receptividad no sólo es confirmatoria del alto valor que la sociedad asigna a la Educación (Cuadro Nro.21 y Gráfico Nro.38), sino de la generosidad con que las familias intentan valientemente que sus hijas e hijos accedan a un servicio por primera vez en la historia del hogar.

Los relatos sobre las inauguraciones de las aulas de Educación Inicial podrían caer en la fácil tentación de reducirlo al discurso oficial que busca legítimamente apoyar con hechos, sus políticas y programas, pero es de mucho mayor significación social y cultural, recordar para la memoria histórica de todos, las vivencias de madre-hijo que nerviosamente exploran lo nuevo al entrar a un salón donde predomina la afectividad y el juego, o las largas colas que días previos a la inauguración, se hacen en escuelas que sintetizan, en sus directores, maestras y maestros, los depositarios de la confianza de la comunidad en el porvenir.

Una muestra representativa de 1.002 casos entre todas aquellas personas mayores de 16 años residentes en el territorio uruguayo, realizado por la empresa INTERCONSULT, bajo la coordinación del Ing. Agron. Juan Carlos Doyenart, indica:

- el 87% de los uruguayos es proclive a la Educación Inicial, entendiendo que los niños entre 4 y 5 años deben concurrir;
- **el 58% sabe sobre la apertura de «jardines preescolares en barrios carenciados» y más del 50% entiende que esta medida es muy positiva;**
- un 87% enviaría sus hijos de 4 y 5 años a un jardín de infantes público si lo inauguran;
- un 90% le asigna importancia a la creación de centros preescolares, y
- un 13% identifica la expansión de la Educación Inicial como el cambio más importante introducido por la Reforma.



Autoridades educativas inauguraron, en abril de 1997, aulas destinadas a Educación Inicial en la Escuela Nro. 179 de la zona de Paso Carrasco, Montevideo.

CUADRO 21

Opiniones de la población de 16 años y más sobre la Educación Inicial por área geográfica. Año 1997. En %.

Opiniones sobre la Educación Inicial	Total	Montevideo	Canelones	Resto Interior
Deben concurrir a preescolar niños de 4 y 5 años	87%	91%	83%	87%
Sabe de la apertura de preescolares en barrios carenciados	58%	57%	71%	55%
Opina positivamente sobre apertura de preescolares en barrios carenciados	51%	49%	49%	54%
Envía sus hijos a un Jardín de Infantes Público si lo inauguran	87%	82%	84%	94%

FUENTE: Estudio de Opinión Pública sobre la Reforma Educativa realizado por INTERCONSULT para el CO.DI.CEN., 1997.

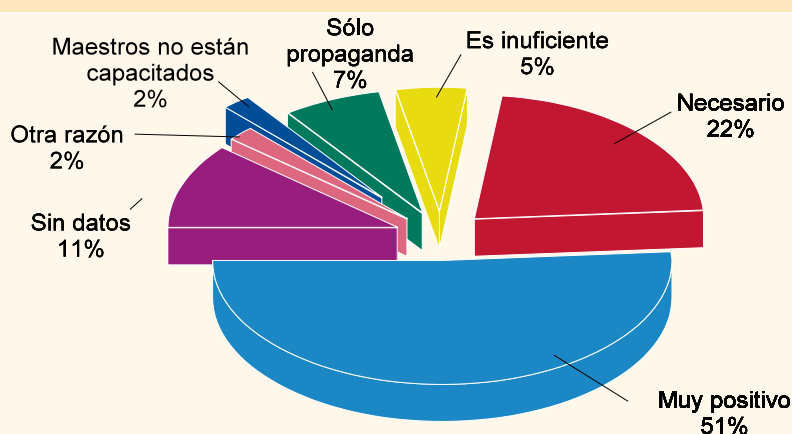
VI.1.3.2. EL CRECIMIENTO EN DIFERENTES ZONAS DEL PAIS

VI.1.3.2.1. EN CANELONES SE INCORPORARON MAS DE 5.800 ALUMNOS ENTRE 1995 Y 1999

Según el Censo de 1996, la población total del departamento de Canelones es de 443.053, y aumentó un 71,6% entre 1963 y 1996. Asimismo, entre 1985 y 1996, la población urbana crece un 24,7% mientras que la rural disminuye un 14,6%. En 1996, el 86,8%

GRAFICO 38

Opinión de la población uruguaya de 16 años y más sobre la apertura de preescolares en zonas carenciadas. Año 1997.



CUADRO 22

Departamento de Canelones por Censos de Población y Viviendas (85-96) según nivel de instrucción formal alcanzado entre la población urbana de 18 años o más (1). En %.

	1985	1996
Total	100%	100%
Nunca asistió	6%	2%
Primaria	60%	53%
Media	29%	35%
Terciaria	5%	10%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Instituto Nacional de Estadística (INE). NOTA: (1) Incluye estudios completos o incompletos, se excluye Educación Técnica.

CUADRO 23

Departamento de Canelones por Censos de Población y Viviendas (1985-1996) según Población Urbana de 4 y 5 años.

	1985	1996
Población Total	364.428	443.053
Población Urbana de 4 y 5 años	11.486	13.855
Índice Base 1985=100	100,0	120,6
% de Población de 4 y 5 años en el total	3,2%	3,1%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

reside en áreas urbanas.

Entre los Censos de 1985 y 1996, la población crece un 18,5%, y se registran valores superiores al 20%, en La Paz (20,6%), Progreso (28,7%), Ciudad de la Costa (92,6%), Neptunia (175,9%) y Pinamar-Pinepark (179,2%). **En 1985, la Ciudad de la Costa representaba el 9,5% del total del departamento (34.483 hab.) mientras que en 1996 el 15,0% (66.402).**

El nivel de instrucción formal alcanzado por la población de 18 años o más, aumentó significativamente entre 1985 y 1996, marcado principalmente por dos aspectos: en primer lugar, la proporción de población con estudios de Educación Media alcanza a más de una tercera parte, lo cual es indicativo de la democratización en el acceso al Ciclo Básico ya referida (Véase Capítulo II); y en segundo

lugar, se duplica la población con estudios terciarios (de 5% a 10%, Cuadro Nro.22).

La población urbana de 4 y 5 años es de 13.855 según el Censo de 1996, y creció un 20,6% entre 1985 y 1996, lo cual no obedece a un aumento de la fecundidad con relación a otras zonas del país, sino principalmente a la migración desde Montevideo de hogares con población económicamente activa e hijos en edad de asistencia escolar ⁶³ (Cuadro Nro.23).

El Plan de Construcciones

Escolares para los años

1996-1999 implica una

inversión total de U\$S

11.716.244 por concepto de

253 espacios aula. Todas las

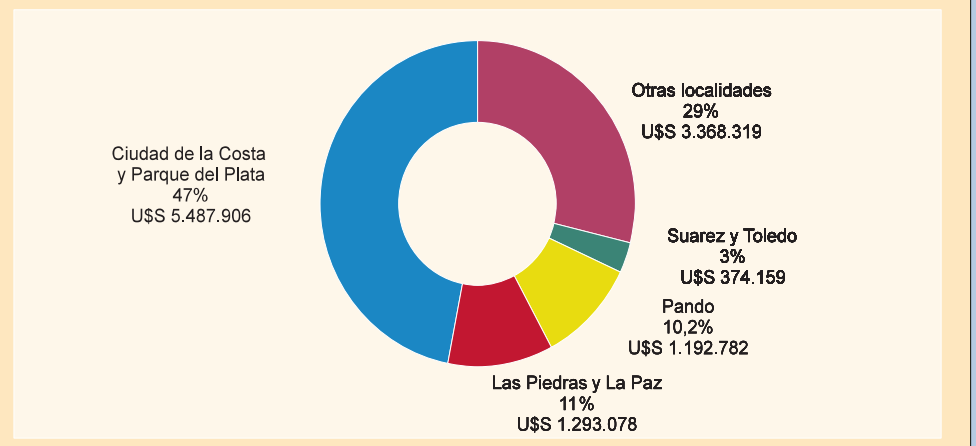
localidades seleccionadas por

ANEP para la inversión crecen

GRAFICO 39

Composición porcentual de Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 por inversión en espacios aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Canelones.

Total de Espacios Aula: 253
Inversión Total: U\$S 11.716.244



⁶³ El 14% de la población que reside habitualmente en Canelones lo hacía hace 5 años atrás fuera del departamento, de los cuales el 80% proviene de Montevideo; véase: Instituto Nacional de Estadística, VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas (22 de mayo de 1996), Canelones, Montevideo, 1998, p. 10

CUADRO 24

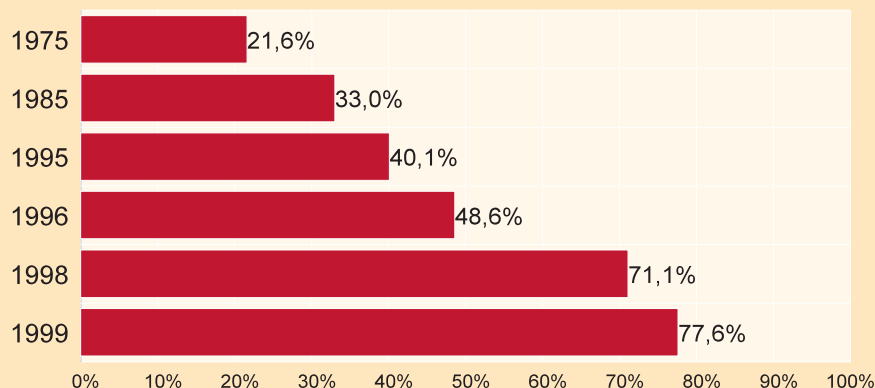
Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria por inversión en aulas y en U\$S según localidades seleccionadas de Canelones.

	Población 1996	Tasa de Crecimiento 1985-1996	Espacios Aula	Inversión en U\$S
Total	248.533	31,2	253	11.716.244
Canelones	19.388	11,9	4	156.851
Ciudad de la Costa/ Parque del Plata	71.395	89,3	93	5.487.906
Colonia Nicolich	7.223	30,7	13	452.957
Las Piedras/La Paz	86.131	15,6	35	1.293.078
Pando	23.384	18,1	27	1.192.782
Paso de Carrasco	12.174	18,4	8	482.382
Santa Lucía	16.764	12,1	8	190.831
Suarez/Toledo	8.660	15,5	9	374.159
Neptunia	2.050	175,9	2	98.128
Villa Aeroparque	3.414	82,7	18	640.553
Otras localidades	-	-	36	1.346.617

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Gerencia de Inversiones, Programa ANEP/FAS/OPP/BID, Proyecto MECAEP/BIRF y VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas (1996).
NOTA: Inversión comprometida a junio de 1999.

GRAFICO 40

Cobertura de Educación Inicial Pública en Canelones (edades 4 y 5) según años seleccionados 1975-1999.



CUADRO 25

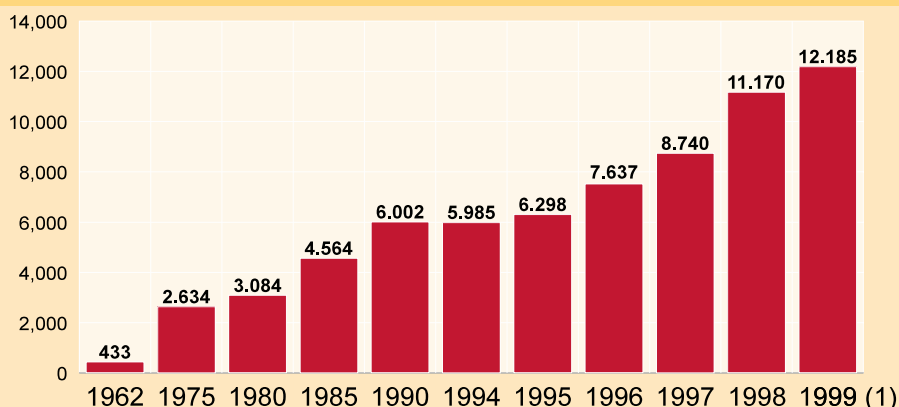
Cobertura de Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en Canelones por años seleccionados 1975-1999.

	Población 4-5 años	Matrícula	% de cobertura sobre población
1975 (1)	12.217	2.634	21,6%
1985 (2)	13.817	4.564	33,0%
1995 (3)	15.709	6.298	40,1%
1996 (3)	15.709	7.637	48,6%
1999 (3)	15.709	12.185	77,6%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) de Primaria y VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas (1996). **NOTAS:** (1) Para estimar la población se utiliza el dato censal de 1975. (2) Para estimar la población se utiliza el dato censal de 1985. (3) Para estimar la población se utiliza el dato censal de 1996.

GRAFICO 41

Alumnos matriculados en Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en Canelones por años seleccionados 1962-1999.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria.
NOTA: (1) Refiere a las inscripciones realizadas a Marzo de 1999.

más de un 10% en el período intercensal 1985-1996. Precisamente en la Ciudad de la Costa, donde se registra el mayor crecimiento de la población entre los años 1985 y 1996, se construyen la mayor cantidad de espacios aula (93). Asimismo, en Las Piedras, La Paz y Pando, se habilitan otros 62 espacios aula (Cuadro Nro.24 y Gráfico Nro. 39).

Entre 1962 y 1994, se incorporaron 5.552 nuevos alumnos a la Educación Inicial Pública Urbana a un promedio anual de 174. Entre 1995 y 1999, la matrícula aumentó un 93,5%, lo cual posibilitó la incorporación de 5.887 nuevos alumnos a un promedio anual de 1.177 (8 veces superior al promedio registrado en el período 1962-1994, Gráfico Nro. 41).

La cobertura de Educación Inicial Pública creció de 21,6% en 1975 a 40,1% en 1995 a una tasa anual de 0,9 puntos, mientras que **entre 1995 y 1999 la cobertura aumentó 37,5 puntos (de 40,1% a 77,6%) a una tasa anual de 9,4** (Cuadro Nro.25 y Gráfico Nro.40).



Escuela N° 170 de Casarino, departamento de Canelones. Antes de la reforma y después.

Si puede decirse que con la construcción de nuevas escuelas se modifica sustantivamente la realidad de niñas y niños así como de toda la comunidad escolar involucrada; el caso de la escuela N°170 de la pequeña localidad de Casarino del Departamento de Canelones ubicado en las proximidades de Montevideo es por demás gráfico. Este es un barrio de contextos desfavorables con viviendas autoconstruidas sin terminar, cuyos integrantes se desempeñan en su gran mayoría en la industria de la construcción en el caso de los hombres y como empleadas domésticas o amas de casas a cargo de sus numerosos hijos en el caso de las mujeres.

En 1996 esta escuela, que comparte local con la Esc. N°254, presentaban entre ambas una matrícula de 978 niños en un total de 11 aulas destinadas para espacios educativos, con un salón comedor sumamente reducido y con apenas una cocinilla donde diariamente comían más de 350 niños.

Como la necesidad de contar con salones era imperiosa y ante la imposibilidad de obtener los recursos para financiar la construcción de nuevos salones (la escuela tuvo un crecimiento del 33,7% entre 1994 y 1997), la Sra. Directora no tuvo otra salida que recurrir a la Dirección de la Administración de Ferrocarriles del Estado (A.F.E.), la cual, con sensibilidad y espíritu solidario, donó y trasladó a la escuela 4 ó 5 vagones en desuso para que oficiaran de salones de clase. Esto que pretendía convertirse en una solución pasajera y coyuntural culminó por ser el espacio educativo de más de 100 niños que asistían diariamente a la “escuela”, y de estoicos maestros y maestras que aún sin pupitre ni pizarra se las arreglaron para dictar los cursos. Como puede imaginarse, estos salones fríos y cuasi insalubres a la vez que oscuros, obviamente no contaban con iluminación ni energía eléctrica, lo que hacía literal-

sigue en página 108

viene de página 107



mente imposible llevar a cabo la tarea pedagógica.

La situación era desesperante, no sólo por los salones improvisados sino porque los alumnos de 5to. y 6tos años diariamente trasladaban sus bancos hacia el salón comedor, el cual después del almuerzo se constituía en salón de clase.

Hoy, sin embargo, la situación ha cambiado.

En un proceso de inversión evolutivo, la actual administración ha logrado modificar sustantivamente la realidad diaria de maestros y niños que asisten actualmente a un espacio adecuado para llevar adelante la tarea pedagógica. La nueva escuela de Casarino se constituye actualmente por un total de 8 salones más servicios higiénicos, salón comedor totalmente equipado y Dirección-Administración, con una inversión total cercana a los U\$S 450.000. Este proceso de cambio se constituyó en *“un verdadero sueño que hasta el día de hoy nos cuesta creer, por fin nuestros pedidos fueron escuchados y no quedaron en meras promesas sino que por el contrario poco a poco se fueron haciendo realidad ladrillo a ladrillo, para que hoy niñas y niños del barrio Casarino tengan en la escuela el mejor espacio al que pueden acceder”*. (Palabras de la Sra. Directora de la Esc. Nro. 170).

VI.1.3.2.2. EN MALDONADO SE INCORPORARON MAS DE 1.500 ALUMNOS ENTRE 1995 Y 1999.

Según el Censo de 1996, la población total del departamento de Maldonado es de 127.502, y aumentó un 108.1% entre 1963 y 1996. Asimismo, entre 1985 y 1996, la población urbana crece un 40,3% mientras que la rural disminuye un 13%. En

1996, el 93,8% reside en áreas urbanas.

Entre los Censos de 1985 y 1996, la población crece un 35,2%, y se registran valores superiores al 30% en la ciudad de Maldonado (45,9%), Pinares - Las Delicias (50,4%), Gregorio Asnárez (56,2%), Punta Ballena (60,1%), San Rafael - El Placer (291,1%) y Barrio Hipódromo (289,2%).

CUADRO 26

Departamento de Maldonado por Censos de Población y Viviendas (85-96) según nivel de instrucción formal alcanzado entre la población urbana de 18 años o más (1). En %.

	1985	1996
Total	100 %	100 %
Nunca asistió	5 %	2 %
Primaria	52 %	48 %
Media	37 %	40 %
Terciaria	6 %	10 %

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Instituto Nacional de Estadística (INE). NOTA: (1) Incluye estudios completos o incompletos, se excluye Educación Técnica.



El fallecido Intendente de Maldonado, Don Domingo Burgueño, contribuyó, con su dedicación y generosidad, al esfuerzo que realiza la ANEP por expandir los servicios de Educación Inicial y Primaria.

CUADRO 27

Departamento de Maldonado por Censos de Población y Viviendas (1985-1996) según población urbana de 4 y 5 años.

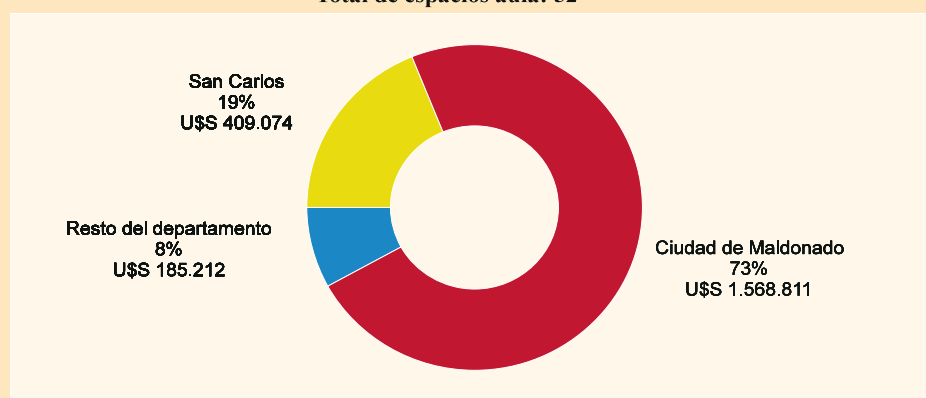
	1985	1996
Población Total	94.314	127.502
Población Urbana de 4 y 5 años	3.002	4.256
Indice Base 1985=100	100,0	141,8
% de Población de 4 y 5 años en el total	3,5%	3,6%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

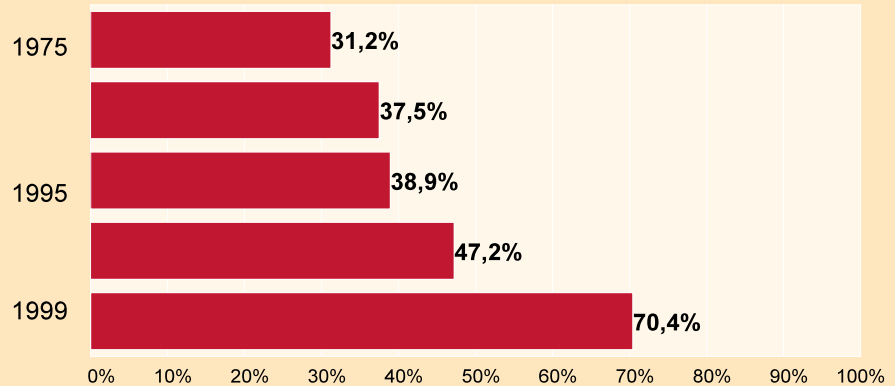
GRAFICO 42

Composición porcentual del Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 por inversión en espacios aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Maldonado.

Inversión total: U\$S 2.163.097
Total de espacios aula: 52



Cobertura de Educación Inicial Pública en Maldonado (edades 4 y 5) según años seleccionados 1975-1999.



El nivel de instrucción formal alcanzado por la población de 18 años o más, aumentó entre 1985 y 1996, lo cual se debe al incremento de la proporción de población con estudios de Educación Media y Terciaria (Cuadro Nro.26).

La población urbana de 4 y 5 años es de 4.256 según el Censo de 1996, y creció un 41,8% entre 1985 y 1996, lo cual obedece principalmente a la migración desde diferentes zonas del país de hogares con población económicamente activa e hijos en edad de asistencia escolar ⁶⁴ (Cuadro Nro. 27).

El Plan de Construcciones Escolares para los años 1996-1999 implica una inver-

sión total de U\$S 2.163.097 por concepto de 52 espacios aula. Todas las localidades seleccionadas por ANEP para la inversión crecen más de un 10% en el período intercensal 1985-1996. Precisamente en la Ciudad de Maldonado, donde se registra un fuerte crecimiento de la población entre los años 1985 y 1996 (45,9%), se construyen 35 espacios aula (Cuadro Nro. 28 y Gráfico Nro. 42).

La cobertura de Educación Inicial Pública creció de 31,2% en 1975 a 38,9% en 1995 a una tasa anual de 0,4 puntos porcentuales, mientras que **entre 1995 y 1999 la cobertura aumentó 31,5 puntos (de 38,9% a 70,4%) a una tasa anual de 7,9 puntos** (Cuadro Nro.29 y Gráfico Nro.43).

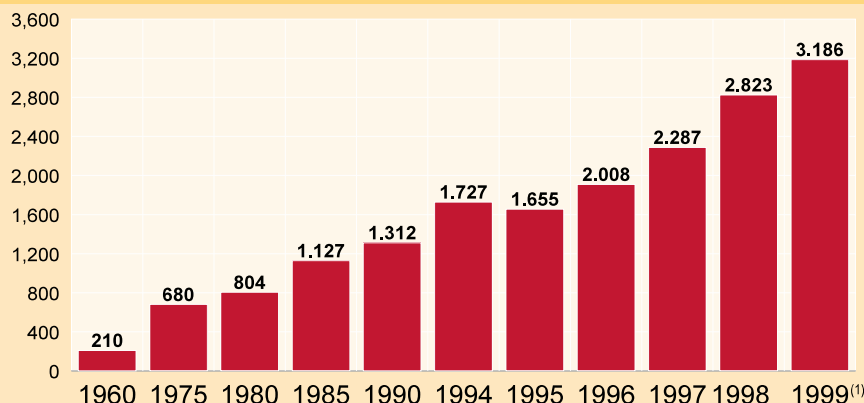
Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria por inversión en Espacios Aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Maldonado.

	Población 1996	Tasas de crecimiento 85-96	Espacios Aula	Inversión en U\$S
Total	127.502	35,2%	52	2.163.097
Ciudad de Maldonado	48.936	45,9%	35	1.568.811
San Carlos	24.030	20,9%	13	409.074
Balneario Solís	342	10,3%	1	49.838
Gregorio Aznárez	1.003	56,2%	1	50.866
Pan de Azúcar	6.532	18,4%	1	37.540
Punta del Este	8.294	23,2%	1	46.968

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Gerencia de Inversiones, Programa ANEP/FAS/OPP/BID y VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas (1996). NOTA: Se refiere a la inversión comprometida a junio de 1999.

⁶⁴ El 15% de la población que reside habitualmente en Maldonado lo hacía hace 5 años atrás fuera del departamento; véase: Instituto Nacional de Estadística, VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas, (22 de mayo de 1996), Maldonado, Montevideo, 1998, p. 10

Alumnos matriculados en Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en Maldonado por años seleccionados 1960-1999.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria.
NOTA: (1) Refiere a las inscripciones realizadas a Marzo de 1999.

Entre 1960 y 1994, se incorporaron 1.517 nuevos alumnos a la Educación Inicial Pública a un promedio anual de 45. Entre 1995 y 1999, la matrícula aumentó un 92,5%, lo cual permitió la incorporación de 1.531 nuevos alumnos a un pro-

medio anual de 306 (6,8 veces superior al promedio registrado en el período 1960-1994). Es decir, en 4 años (1995-1999), se incorporaron más niños que durante 34 años (1960-1994, Gráfico Nro.44).

Cobertura de Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en Maldonado por años seleccionados 1975-1999.

Año	Población 4-5 años	Matrícula	% de cobertura de matrícula sobre población
1975 (1)	2.178	680	31,2%
1985 (2)	3.002	1.127	37,5%
1995 (3)	4.256	1.655	38,9%
1996	4.256	2.008	47,2%
1999 (3)	4.256	3.186	70,4%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria y VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas (1996). NOTAS: (1) Para estimar la población se utiliza el dato censal de 1975. (2) Para estimar la población se utiliza el dato censal de 1985. (3) Para estimar la población se utiliza el dato censal de 1996.

Fragmentos del discurso de la Consejera de Codicen Rosa Marquez en la escuela n° 13 de San Carlos, departamento de Maldonado.

El crecimiento poblacional del departamento de Maldonado, ha sido por demás explosivo en el período intercensal 1985-1996. Este crecimiento fue acompañado por un aumento de la matrícula en las escuelas del departamento cercano al 40% en dicho período, provocando que la capacidad de las mismas se viera literalmente desbordada. Por ello la presente administración ha concentrado una fuerte inversión en materia edilicia, que incluye dos escuelas nuevas en los barrios más populosos para 1999. En este proceso el día 27 de mayo de 1998 fue inaugurada, entre otras, una nueva escuela en la Ciudad de San Carlos, donde quedó de manifiesto la voluntad de las autoridades. La Sra. Consejera Inspectora Rosa Márquez señaló: *"...Me parece que este barrio necesitaba algo así para completar una escuela que, seguramente, va a estar llamada -si los docentes ponen el mayor de los empeños- a marcar rumbos dentro de San Carlos... las autoridades hemos estado preocupadas por el Departamento de Maldonado en general, que ha merecido una especialísima atención atendiendo el crecimiento con infraestructura adecuada para nuestros niños"*.



Señalador realizado por niños y niñas de la Escuela Nro. 3 de San Carlos con motivo de la remodelación de las aulas para Educación Inicial.

CUADRO 30

Departamento de Paysandú por Censos de Población y Viviendas (1975-1996) según nivel de instrucción formal alcanzado entre la población de 18 años o más (1). En %.

	1975	1985	1996
Población de 18 años o más	62.907	66.502	72.305
Nunca asistió	7,7%	5,7%	2,6%
Primaria	67,8%	59,6%	55,8%
Media	20,2%	29,0%	34,2%
Terciaria	4,1%	5,4%	7,4%
% de asistencia	92,1%	94,0%	97,4%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Instituto Nacional de Estadística (INE). NOTA: Sólo se incluyen los registros con datos. (1) Incluye estudios completos o incompletos. Se excluye la Educación Técnica.

CUADRO 31

Departamento de Paysandú por Censos de Población y Viviendas (1985-1996) según población urbana de 4 y 5 años.

	1985	1996
Población Total	103.763	115.528
Población Urbana de 4 y 5 años	3.678	3.877
Índice Base 1985=100	100,0	105,4
% de Población de 4 y 5 años en el total	3,5%	3,4%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

VI. 1.3.2.3. EN PAYSANDU SE INCORPORARON MAS DE 1.600 ALUMNOS ENTRE 1995 Y 1999.

Según el Censo de 1996, la población total del departamento de Paysandú es de 115.528 (Cuadro Nro. 31), y aumentó un 31,2% entre 1963 y 1996. Asimismo, entre 1985 y 1996, la población urbana crece un

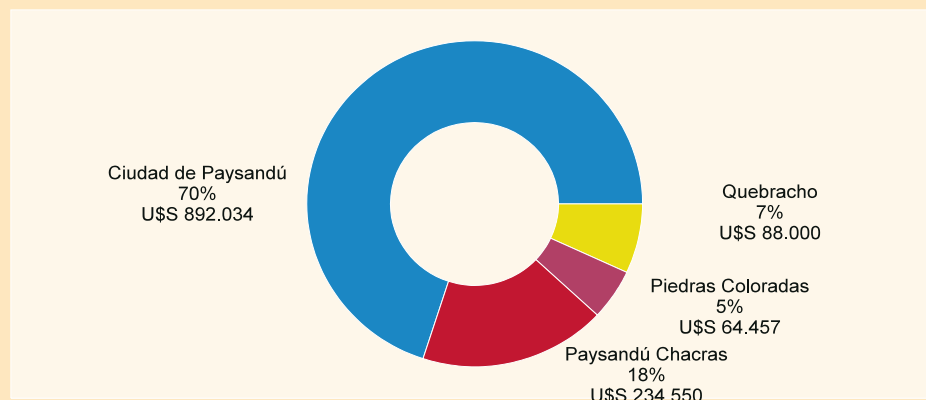
52,5% y en particular la capital departamental, registra un explosivo crecimiento del 193,9%, concentrado principalmente entre los años 1963 y 1975 (de 25.373 hab. a 62.199 hab.).

Entre los Censos de 1985 y 1996, la población total de Paysandú aumenta un 7,5%, aún cuando presenta variaciones muy signifi-

GRAFICO 45

Composición porcentual del Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 por inversión en espacios aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Paysandú.

Total de Espacios Aula: 41
Inversión total: U\$S 1.279.041



CUADRO 32

Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria por inversión en espacios aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Paysandú.

	Población 1996	Tasa de Crecimiento 1985-1996	Espacios Aula	Inversión en U\$S
Total	81.978	9,6%	41	1.279.041
Ciudad de Paysandú	74.575	8,9%	27	892.034
Paysandú Chacras	3.961	8,5%	8	234.550
Piedras Coloradas	1.104	46,8%	2	64.457
Quebracho	2.338	23,7%	4	88.000

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Gerencia de Inversiones, Programa ANEP/FAS/OPP/BID y VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas (1996). NOTA: Se refiere a la inversión comprometida a junio de 1999.

CUADRO 33

Cobertura de Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en Paysandú por años seleccionados 1975-1999.

	Población 4-5 años	Matrícula	% de cobertura de matrícula sobre población
1975 (1)	4.104	682	16,6%
1985 (2)	4.220	1.540	36,5%
1995 (3)	4.299	1.535	35,7%
1996 (3)	4.299	1.841	42,8%
1999 (3)	4.299	3.161	73,5%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) de Primaria y VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas (1996). **NOTAS:** (1) Para estimar la población se utiliza el dato censal de 1975. (2) Para estimar la población se utiliza el dato censal de 1985. (3) Para estimar la población se utiliza el dato censal de 1996.

cativas entre localidades. El crecimiento es superior al 40% en Chapicuy (128,6%), Nuevo Paysandú (51,8%) y Piedras Coloradas (46,8%).

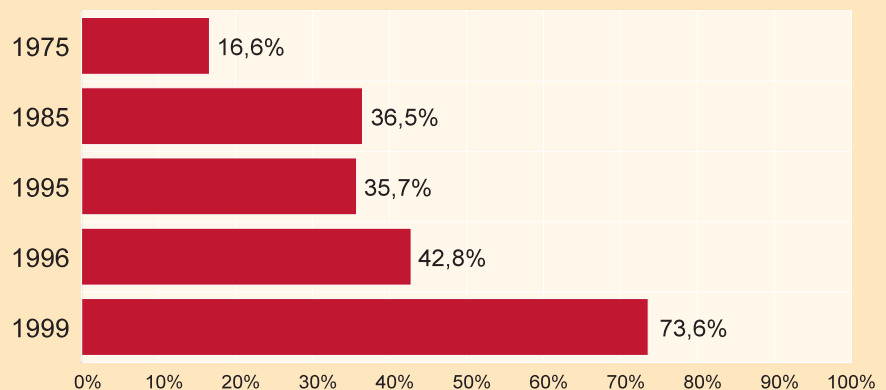
El nivel de instrucción formal alcanzado por la población de 18 años o más, aumentó significativamente entre 1975 y 1996, marcado principalmente por dos aspectos: en primer lugar, la asistencia al sistema educativo alcanza valores universales (97,4% según el Censo de 1996) y en segundo lugar, la proporción de población con estudios de Educación Media aumentó 14 puntos entre 1975 y 1996 (20% y 34% respectivamente, Cuadro Nro.30), lo cual pauta la democratización en el acceso al Ciclo Básico que se ha registrado en las dos últimas décadas.

La población urbana de 4 y 5 años es de 3.877 según el Censo de 1996, y creció solamente un 5,4% entre 1985 y 1996, lo cual es indicativo no sólo de una baja fecundidad sino también de las buenas posibilidades de realizar una planificación de la inversión social a mediano plazo dado que se trabaja sobre un universo de población que cambia muy poco (Cuadro Nro. 31).

El Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 implica una inversión total de U\$S 1.279.041 por concepto de 41 espacios aula. En la ciudad de Paysandú se construyen 27 espacios aula y las otras 14 se distribuyen entre localidades

GRAFICO 46

Cobertura de Educación Inicial Pública en Paysandú (edades 4 y 5) según años seleccionados 1975-1999.



La escuela de Piedras Coloradas en el departamento de Paysandú

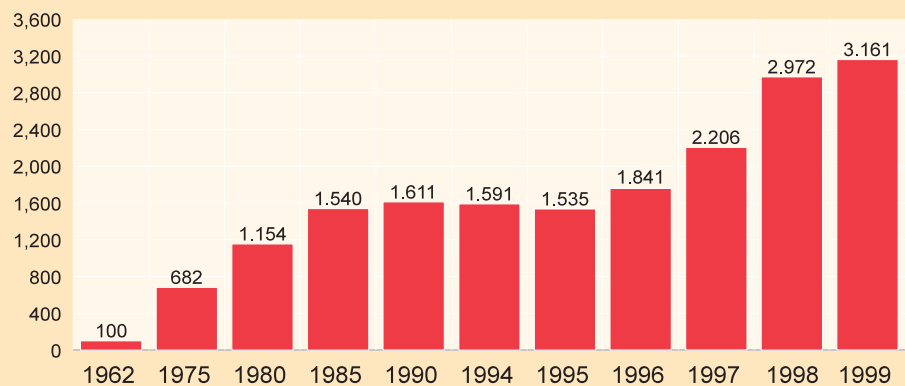
EL AUGE DE LA FORESTACIÓN

Si bien un gran número de escuelas del medio rural, debido a sus características de matrícula y entorno en el cual se desempeñan, asisten a un proceso gradual de desaparición (actualmente existen 131 escuelas con 5 o menos alumnos), por el contrario otras presentan una realidad vital y perspectivas de futuro, y es allí donde la actual Administración de la Educación Pública apuesta y refuerza su inversión tanto en materia edilicia como creando nuevos cargos donde se constata la existencia de niños con necesidad de servicios educativos. Este es el caso de la escuela N°63 de la localidad de San Pedro en Colonia o de la N°4 en Pueblo Greco, Río Negro, creándose nuevos cargos para la Educación Inicial como consecuencia que más de 20 niños de 4 y 5 años y sus familias solicitaban el servicio de la educación; o el caso de la escuela de la localidad de Piedras Coloradas del departamento de Paysandú en la cual se han construido recientemente dos aulas para los niveles iniciales de educación, con las características más modernas y funcionales para las necesidades educativas de los más pequeños (Foto). Esta localidad ha tenido una revitalización en los últimos años, evidenciándose un aumento de su población del orden del 46,8% en el período intercensal 1985-1996. El crecimiento de la industria forestal constituye en una de las actividades más importantes de la zona, lo cual genera nuevos puestos de trabajo y mayores oportunidades para que las familias se asienten en el medio rural.



El 6 de Agosto de 1998 se inauguraron dos aulas de Educación Inicial en la Escuela N° 15 del Barrio San Francisco en Paysandú

Alumnos matriculados en Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en Paysandú según años seleccionados 1962-1999.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación.

con fuerte crecimiento de la población en el período intercensal 1985-1996 (Paysandú Chacras y principalmente Piedras Coloradas y Quebracho, Cuadro Nro.32 y Gráfico Nro. 45).

La cobertura de Educación Inicial Pública creció de 16,6% en 1975 a 35,7% en 1995 a una tasa anual de 1 punto porcentual, mientras que **entre 1995 y 1999 aumentó 37,9 puntos (de 35,7% a 73,6%) a una tasa anual de 9,5** (Cuadro Nro. 34 y Gráfico Nro. 46).

Entre 1962 y 1994, se incorporaron 1.491 nuevos alumnos a la Educación Inicial Pública a un promedio anual de 46,6. Entre 1995 y 1999, la matrícula aumentó un 105,9%, lo cual posibilitó la incorporación de 1.626 nuevos alumnos a un promedio anual de 325 (10,2 veces superior al promedio registrado en el período 1962-1994). Es decir, en 4 años (1995-1999), la matrícula aumentó, en términos absolutos, en similar magnitud al crecimiento acumulado durante 32 años (1962-1994, Gráfico Nro. 47).

VI.1.4. MAS DE 15.000 ALUMNOS INCORPORADOS DE LAS FAMILIAS DE MÁS BAJOS INGRESOS

Uno de los impactos más intensamente buscados por el proceso de Reforma es la incorporación de población socialmente carente en la Educación Inicial. Como se observa en el Gráfico Nro. 48, se dio cobertura a más de 5.500 nuevos alumnos que residen en los hogares de más bajos ingresos de Montevideo, lo cual equivale al 69% del total de incorporados.

Asimismo en el Interior Urbano, los nuevos alumnos asistentes a la Educación Inicial Pública, en las edades de 4 y 5, suman 21.877 entre 1995 y 1999 (Gráfico Nro.49) de los cuales el 45% pertenece a las familias de menores ingresos (9.738). También se incorporan más de 7.000 alumnos de los quintiles 2 y 3, lo cual confirma la equidad de la propuesta.

Considerando, en su conjunto, Montevideo e Interior (país urbano), más de 15.000 de los nuevos alumnos incorporados a la Educación Inicial Pública residen en los hogares de más bajos ingresos (51,3% del total), lo cual indica que se va logrando el principio de equidad. Más aún, la cobertura aumenta en diferentes franjas de ingreso, lo cual refuerza el sentido universalista de la propuesta, y nuevamente corrobora la confianza que la sociedad tiene en la Educación Pública (Gráfico Nro. 50).

VI.2. SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNA NUEVA CURRÍCULA.

Nuestra Educación Inicial se ha caracterizado por enfatizar las propuestas curriculares; ya en 1892, cuando Enriqueta Compte y Riqué crea el primer Jardín

GRAFICO 48

Alumnos asistentes a la Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en Montevideo por años 1995 y 1999 según quintiles de hogares.

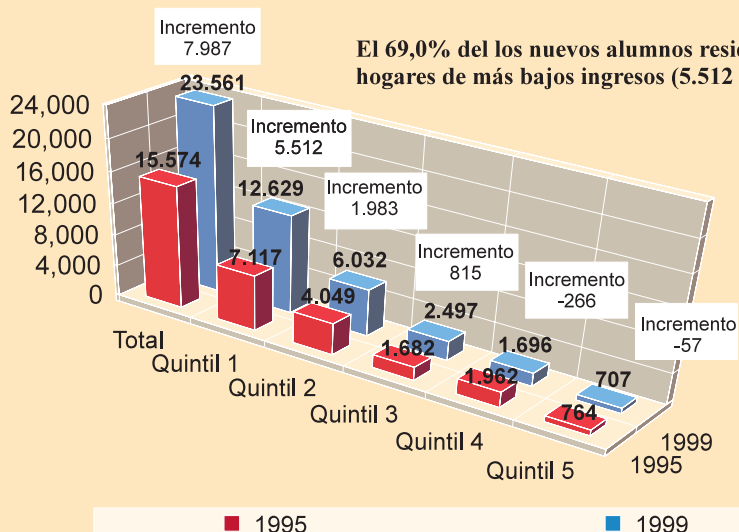
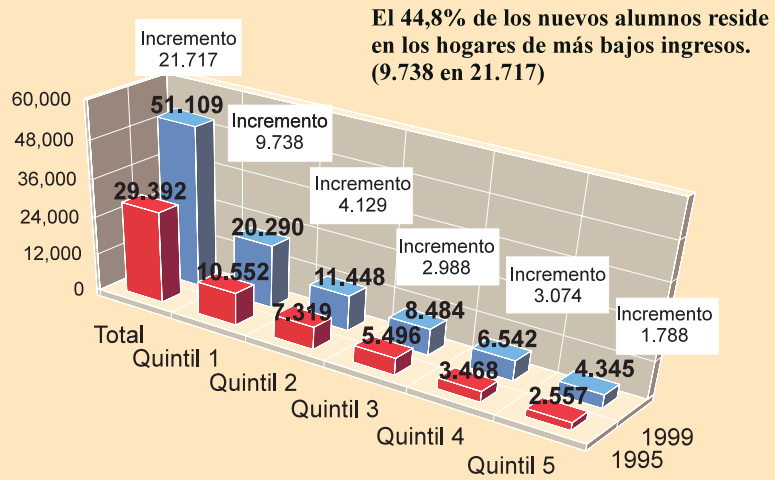


GRAFICO 49

Alumnos asistentes a la Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en el Interior Urbano por años 1995 y 1999 según quintiles de hogares.



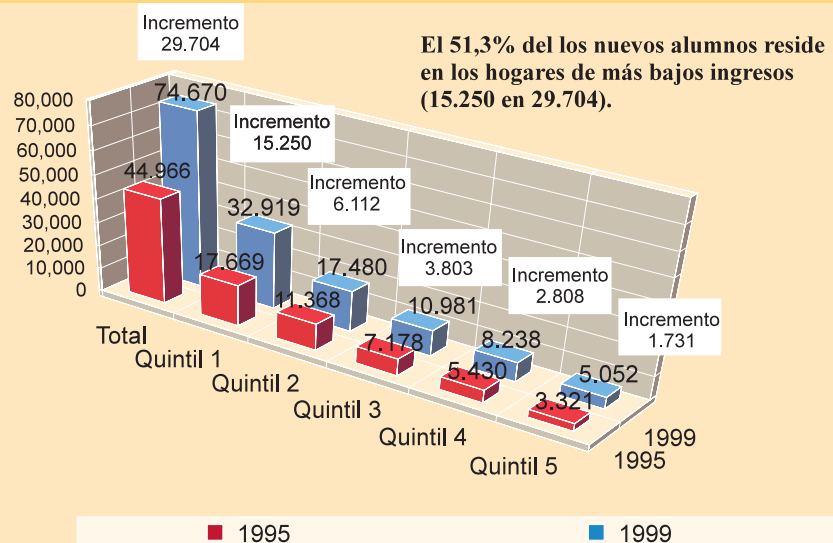
de Infantes del país y de América, aplica un programa específico para el área.

Las acciones de expansión de la Educación Inicial tienen dos ejes inseparables: **la complementariedad entre la cantidad y la calidad**. Al aumento explosivo de la matrícula - como respuesta de la sociedad a la

apertura de la oferta - se suman acciones sostenidas de fortalecimiento de la calidad. Estas abarcan desde el mejoramiento material de las aulas y su implementación a la asistencia técnica a los docentes a través de variadas modalidades, adecuadas a la urgencia de contar con recursos humanos aptos y comprometidos con los objetivos propuestos.

GRAFICO 50

Alumnos asistentes a la Educación Inicial Pública (edades 4 y 5) en el país en el período 1995-1999 por quintiles de hogares.



Entre estas acciones fue priorizada la **reformulación de los programas de Educación Inicial**. Hasta el momento estaban en vigencia dos programas, para cinco años (1971) y para tres y cuatro años (1980), productos ambos de momentos históricos diferentes, fundamentados en líneas metateóricas discrepantes, cuyos diseños no facilitaban la continuidad curricular del nivel quedando ésta librada a la iniciativa, competencia y creatividad del docente.

En 1995 el Consejo Directivo Central (CO.DI.CEN.) solicitó al Consejo de Educación Primaria (C.E.P.) la reformulación de los programas de Educación Inicial. Se formó una comisión integrada por docentes representativos de todos los niveles: inspectores, directores y maestros de aula. Contó con la participación de representantes de las Asambleas Técnico Docentes y de Formación Docente además de los técnicos del Departamento de Planeamiento Educativo y de los especialistas adscriptos a la Inspección Nacional de Educación Inicial.

En ese marco, se elaboró un Documento Base de consulta a todos los docentes del área, incluyendo instituciones públicas y privadas. Realizada la consulta -en una estupenda jornada de reflexión nacional- se procesó la información por una comisión integrada también por docentes y técnicos.

Se constituyó luego un equipo ampliado de trabajo con el apoyo de MECAEP que posibilitó la participación de especialistas de diferentes disciplinas y el estudio comparativo de las currículas de Educación Inicial de España, Argentina y Chile.

De este proceso técnico de concertación participativo y plural, surge el nuevo Programa de Educación Inicial para tres, cuatro y cinco años, que se empezó a aplicar en forma experimental en 1998. Es un proyecto curricular abierto que capitalizando lo positivo de los programas anteriores, recoge la experiencia de otros contextos y la enriquece con la elaboración teórica y la experiencia práctica de

alto nivel técnico de los docentes uruguayos.

Se apoya en la normativa legal internacional y nacional, conformado por la Declaración de los Derechos del Niño, la Constitución de la República, el Código del Niño y las decisiones de la política educativa emanadas de la Ley de Presupuesto del presente quinquenio.

Se basa en cuatro fuentes -social, psicológica, epistemológica y pedagógica- renovadas a la luz de los desarrollos teóricos actuales de las Ciencias de la Educación.

El diseño parte de un enfoque de Educación Inicial explicitado en el texto que implica un concepto de Hombre libre, creativo, responsable, crítico y solidario, y una concepción de la Educación que viabilice ese proyecto.

Es un **diseño curricular de base** que se apoya en la integración del aprender y el enseñar y en un modo de entender el rol del docente como mediador del proceso de acceso a la cultura.

Apunta al logro de la socialización y la alfabetización del niño de tres a cinco años. Socialización como orientación hacia la apropiación y recreación de todo lo que implica la convivencia social: modelos normativos, pautas, valores, hábitos y modos de interacción. La alfabetización como proceso socio-cognitivo de asimilación y reelaboración personal del universo simbólico, lógico e imaginativo, producto de una determinada época y latitud histórica.

El diseño integra los contenidos en torno a **tres áreas**:

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO.
CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE.
COMUNICACIÓN .

De cada área se derivan **contenidos estructuradores-organizadores** que permiten

un abordaje integrado de conceptos, procedimientos, actitudes y valores.

Se destacan algunas innovaciones que responden a la consideración del desarrollo del conocimiento disciplinar actual como son - como ejemplo- el enfoque sociolingüístico a nivel de la comunicación, la inclusión del área de Tecnología y la dimensión ecológica en el abordaje de las relaciones del hombre con el entorno físico, los demás seres vivos y consigo mismo.

El diseño curricular tal como fue concebido prevé dos niveles de concreción. Uno integrándose al Proyecto Educativo Institucional a través de una planificación estratégico-situacional. A partir de él, en el aula su adaptación a la realidad concreta del grupo.

La **contextualización** reclama un docente actualizado, comprometido, y capaz de realizar una lectura inteligente de los emergentes de la realidad áulica, institucional y comunitaria. Un docente productor de currículo, que use con responsabilidad y creatividad, los amplios intersticios de autonomía que ofrece el diseño para posibilitar la atención a las diversidades y diferencias que hoy más que nunca en la historia de la Escuela, dan vivacidad a nuestras aulas de Educación Inicial.

Frente a estos numerosos niños y niñas que hoy felizmente se han integrado al Sistema Educativo, provenientes en su mayoría, tal cual se indicó (véase VI.1.4.2), de hogares de contextos socio-culturales desfavorables, tenemos el compromiso no sólo de abrir las aulas sino de potenciar sus capacidades, estimular sus competencias, comprender y satisfacer sus necesidades. Se focaliza la propuesta pedagógica en el fortalecimiento de su desarrollo integral en un clima afectivo humano y humanizante de profundo respeto por su condición de niño y de ciudadano. El esfuerzo debe involucrar a todos: docentes, padres y comunidad.

La continuidad entre los ciclos Inicial y Primario se concibe así desde lo curricular como

Contenidos valorativo - actitudinales que sustentan la práctica pedagógica en la Educación Inicial



una opción valorativo- metodológica, conceptual y posible, que parte de la firme convicción de concebir al niño como un sujeto escolar único al que debe ofrecerse un proyecto pedagógico concertado, compartido y coherente.

Este programa nace con un saludable carácter experimental y es objeto de permanentes revisiones a nivel de aula y de institución, tal como caracteriza a este proceso de Reforma en su conjunto. Esto implica investigar, reflexionar y registrar, identificando fortalezas y debilidades.

VI.3. SOBRE LA DIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA FUNCIÓN DOCENTE

Se han realizado, cuatro cursos de Actualización en Educación Inicial para directores de escuelas comunes con el objetivo de brindar una formación de base que les permita asumir en mejores condiciones la responsabilidad institucional sobre los grupos de cuatro y cinco años que se están creando en el marco de la política de universalización de este nivel.

Esta formación de base se centra en el

conocimiento de aportes conceptuales y experiencias prácticas referidas al trabajo con los niños de las familias pertenecientes a los estratos sociales más desfavorecidos de la población, que son los principales destinatarios de la política referida.

Se abordan, entre otros, los siguientes temas: desarrollo de una visión global y dinámica de los aspectos sociales, culturales y psicológicos que caracterizan a las familias y los niños que viven en condiciones de pobreza; los enfoques pedagógicos más relevantes y recientes acerca de los procesos de aprendizaje y la acción docente en el nivel inicial; las principales características del desarrollo del lenguaje y el pensamiento de los niños de cuatro años y cinco años en los diferentes estratos sociales y la búsqueda de las mejores condiciones para incorporar el nivel inicial al proyecto educativo de la escuela.

El curso se desarrolla durante tres semanas (una por mes) con una carga de 120 horas y cuenta con la participación de destacados especialistas.

260 directores de escuelas de los 19 departamentos han participado de la capacitación y en todos los casos, la demanda ha superado largamente los cupos disponibles. Se continúa con las actividades de capacitación en el presente año, con dos cursos.

Se busca estimular la reflexión del maes-

tro como intelectual comprometido en la resignificación de sus prácticas y la argumentación de sus decisiones.

Trata de fortalecer al docente como lector y en este sentido, contribuir a la equidad en el acceso al conocimiento, principalmente de aquellos docentes que desarrollan su labor en lugares muy alejados de los centros de generación y difusión de conocimientos.

Al presente se han editado nueve números dedicados a desarrollar diferentes dimensiones del pensar y hacer en Educación Inicial, desde variados enfoques y contando con la participación de especialistas nacionales e internacionales de alto nivel académico.

La Revista es una fuente difusora de las iniciativas de reforma de la Educación Inicial; entre otras, la universalización en los niveles de 4 y 5 y la coordinación entre Educación Común e Inicial en el marco del Programa «Todos los niños pueden aprender».

«Reflexión y Práctica» llega a varios países de América – Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Costa Rica, Colombia y Estados Unidos de América – y de Europa – España, Italia y Alemania –; en total unas 26 instituciones (Universidades, Institutos, Ministerios, Asociaciones de Maestros y Centros de Documentación) la canjean por publicaciones similares.

Libros y materiales didácticos entregados por Mecaep.

Las bibliotecas de las escuelas públicas de todo el país cuentan cada una con 13 textos para Educación Inicial (total de 11.380); asimismo, se ha puesto en marcha el programa «Talleres de Actualización para el uso del libro en el nivel Inicial», que ha contado con la participación de 1.442 docentes. Se han distribuido 1.280 sets de material didáctico, que incluye, entre otras cosas, diccionarios, mapas varios, instrumentos de laboratorio y un grabador de mano tipo reportero. Paralelamente, se entregó a cada maestro una Guía de Apoyo para el uso del material didáctico, que se complementó con jornadas de sensibilización sobre su utilización. También se hizo entrega de material a los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), que atienden preferentemente población carenciada entre las edades de 2 a 5 años.

«El aula no puede reproducir el espacio de pobreza en el que vive el niño».

LA CONSEJERA DE CO.DI.CEN. NELLY LEITES REFLEXIONA SOBRE EL EQUIPAMIENTO DIDÁCTICO DE LAS AULAS DE EDUCACIÓN INICIAL.

El país presentaba un grave atraso en materia de equipamiento didáctico, de por lo menos tres décadas. En líneas generales, el equipamiento con el que se contaba era muy pobre y anticuado: un poco de material de madera, con el cual el niño no logra conectarse fluidamente.

Nosotros, el cuerpo docente y, desde luego también, las autoridades, teníamos clara conciencia que se había operado en el mundo una profunda revolución en materia de equipamiento didáctico; materiales a los cuales nosotros accedíamos exclusivamente a través de los catálogos.

En este contexto, las escuelas públicas se veían obligadas a reproducir el círculo de pobreza en el terreno lúdico. Esta situación transformaba de hecho al maestro en un recolector y reciclador de desechos, recorriendo -esto a modo de anécdota personal- fábricas y carpinterías para obtener materiales que se atesoraban celosamente, como reliquias, que cumplirían la función de instrumentos para el trabajo didáctico.

En síntesis, éramos maestros recolectores de desechos que soñábamos con recursos que comenzaron a ser posibles gracias al aporte de los programas con financiamiento internacional, básicamente el Proyecto MECAEP, que permite que ingrese al país una tecnología de material didáctico que verdaderamente nos sorprende en todas las escuelas.

Ahora bien, ¿por qué la centralidad del material didáctico? Precisamente, porque **el material didáctico es un componente insustituible del proceso de aprendizaje, una condición necesaria para el éxito del mismo**, en la medida que existen nociones y conocimientos que el niño no puede adquirir sino a través del objeto que mediatiza la abstracción de esas categorías; requiere, por ende, la interacción con ese objeto, el relacionamiento con el entorno.

En este marco, se ha adquirido un material didáctico sumamente diverso, porque debe permitir una serie de pasos previos a ciertos aprendizajes complejos: la noción de color, tamaño, superficie, cuerpo, las clasificaciones de los objetos, el manejo de destrezas motrices, etcétera. Incluso, estos materiales viabilizan todas las adquisiciones lingüísticas.

En este sentido, un aula de Educación Inicial debe ofrecer las múltiples alternativas posibles, para un niño que tiene intereses plurales y cambiantes. Por ejemplo, a un niño de sexto grado se lo concentra en un plazo de tiempo más extenso que a un niño de preescolares que pasa de un foco de interés a otro a un ritmo vertiginoso, puesto que está descubriendo el mundo, *s//* mundo.

De este modo, debemos poder contemplar las diferentes dimensiones del conocimiento a las que tiene que acceder el niño: matemáticas, ciencias, lenguaje, etcétera. Estas características hacen que el aula de preescolar deba tener un espacio de ciencias, para que el niño pueda hacer sus observaciones y sus investigaciones (los cambios que se producen en la naturaleza); un espacio de lectura, que asegure que tenga contactos con los libros, cuando en muchos casos proviene de hogares con marcados déficits culturales. Precisamente, son los niños, que provienen de zonas carenciadas.

La universalización de la cobertura de Educación Inicial nos coloca ante un nuevo perfil social y cultural de alumno: un niño que en su hogar, en el caso que halla jugado, lo hizo con instrumentos inadecuados, por tanto, la escuela se transforma prácticamente en su espacio fundamental de juego.

Por otro lado, las adquisiciones realizadas sólo pudieron ser aprovechadas en su plenitud en la medida que se apostó en paralelo a la capacitación y sensibilización de los docentes: dictado de cursos, bibliografía, etcétera. El MECAEP no sólo cumple la función de seleccionar materiales con destacadísimos técnicos, que ambiente los famosos «rincones del aula», que antes eran estables pero que hoy son móvi-

sigue en página 123

viene de página 122

les y flexibles, apoya también decididamente su implementación.

Por último, nos interesa destacar todo lo atinente al acondicionamiento estético del aula: el aula como espacio físico de aprendizaje, como espacio que no puede reproducir el contexto de pobreza en el que vive el niño. Esta inquietud es la que nos ha movilizado a ambientar decorosamente los espacios educativos: en otras palabras, cuanto más pobre sea el contexto mayor el esfuerzo de ambientación y acondicionamiento, trabajando especialmente la expresión plástica, en la medida que diferentes investigaciones muestran que el contacto con las obras de arte no sólo coadyuva al proceso de aprendizaje, disminuyendo la agresividad con una suerte de efecto equilibrador sobre los niños, sino también fortalece la identidad social.

Estamos promoviendo un aula de paredes limpias, con significados-significantes para el aprendizaje, con cuestiones claves que logren despertar el interés del niño, utilizando, entre otros instrumentos y en la medida de lo posible, obras de arte de autores nacionales, a sabiendas que los niños uruguayos se han caracterizado por una excelente destreza plástica, un rasgo que tiene que ver con nuestra identidad cultural y con el acrecentamiento de las destrezas cognoscitivas. En suma, por todas estas razones estamos trabajando decisivamente en la adecuación y ambientación de las aulas: permitir al educando transformarse en un constructor de conocimientos y de identidad social y cultural.

Estas dos dimensiones nos movilizan, a ir a las diferentes escuelas, a trabajar con los maestros: en última instancia, a participar como docente de este removedor proceso de Reforma que ubica al acondicionamiento del aula como uno de los ejes centrales del debate pedagógico actual, en la medida que es un aliado colabora en la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Generar y compartir conocimiento. La revista «Reflexión y Práctica».

A partir de 1995, ANEP comienza a publicar la revista «**Reflexión y Práctica**» dedicada a los docentes de la Educación Inicial, en el marco del Proyecto de Cooperación con UNICEF-Uruguay. Se trata de una publicación trimestral, con una tirada de 1.700 ejemplares, que llega gratuitamente a docentes de todo el país.

Se concibe como un espacio de participación y vínculo entre el colectivo docente para propiciar la formación continua y la construcción de un discurso pedagógico que contribuya a fortalecer la identidad profesional nacional. Se convoca a los docentes a compartir sus logros y preocupaciones, sus ideas y propuestas críticas. Todos tienen la oportunidad de publicar.

Ofrece material para la actualización pedagógica, la divulgación e intercambio de experiencias, información y opiniones, desarrollos científicos e investigaciones sobre temas de interés que contribuyan a satisfacer las necesidades de un área en fuerte crecimiento que se caracteriza por un nivel docente heterogéneo (maestros con o sin formación específica en Educación Inicial).

Capítulo VII

La Educación Primaria es el eje de nuestra integración como sociedad.

El sistema educativo uruguayo, constituido secularmente sobre la base de la matriz igualitarista, republicano-democrática y laica, ha tenido en el desarrollo de la Educación Primaria uno de sus principales pilares y más remarcadas notas distintivas. Sin embargo, **el modelo tradicional de Escuela Pública ha comenzado a evidenciar desde los últimos años falencias insoslayables, que impiden la efectiva consecución de los objetivos que han orientado a nuestra enseñanza a lo largo de este siglo.**

Las Escuelas Públicas, a través del compromiso, la voluntad y el esfuerzo de nuestros docentes, atienden diariamente en Educación Común alrededor de 300.000 alumnos, en un lapso de cuatro horas, a lo largo de un año lectivo de escasas 180 jornadas. Su capacidad de respuesta es notoriamente limitada frente a los principales desafíos que enfrenta la cambiante sociedad uruguaya: entre otras, fragmentación social, cambios en la estructura de las familias, nuevos fenómenos de violencia, segmentación residencial y comportamientos marginales; en síntesis, una serie de mutaciones que generan notorios déficits en

el capital sociocultural de buena parte de los niños y niñas uruguayos.

Este modelo de organización escolar, que demostró ser a lo largo de este siglo una herramienta sumamente exitosa para alcanzar y consolidar la integración social y la equidad, no permite afrontar en la actualidad tres urgencias esenciales que jalonan al sistema educativo: en primer término, **la asunción de la educación como un componente vertebral de las políticas sociales, estructuradas bajo la noción de integralidad**; en segundo lugar, **la incorporación de programas que atiendan los aspectos más acuciantes vinculados a la salud y la alimentación de los niños**; finalmente, **la extensión del horario de clase como una de las estrategias medulares de la redefinición del proceso educativo.**

Asimismo, la constatación de los elevados niveles de repetición en los primeros grados escolares -fundamentalmente, en el primer año, situación que se ha mantenido incambiada en los últimos 10 años- subraya, aun más, la necesidad de ajustar el rol y la estructura institucional, docente, pedagógica, curricular y co-

El capítulo en pocas palabras

unitaria de las escuelas.

La repetición en las escuelas públicas está asociada a una alta inasistencia, al bajo nivel educativo de la madre y a las carencias socioeconómicas de los hogares (medida a través del hacinamiento). Estos factores que explican buena parte del fenómeno de la repetición no actúan del mismo modo en Montevideo que en el Interior. **Las Escuelas del Interior demuestran tener una mayor capacidad de neutralización de la incidencia del entorno socioeconómico y cultural, es decir, de los déficits asociados al capital social y educativo de las familias.**

Frente a este panorama, la ANEP define una serie de estrategias que hilvanan su accionar en la materia.

1) La universalización de la Educación Inicial, como estrategia de fondo y de mayor impacto en el largo plazo para aumentar la equidad social (véase VI.1.2.1.).

2) Desarrollo de un extendido programa de construcciones edilicias, que previó en su Plan para el cuatrienio 1996-1999, la construcción y remodelación de 955 aulas para Educación Inicial y Primaria (véase VI.1.2.2.).

3) Programa Nacional “*Todos los niños pueden aprender*”, sustentado en un fuerte respaldo político y docente, apunta a: desarrollar políticas sociales integradas; perfeccionar a los docentes en los aprendizajes de la lectura y la escritura; fortalecer los vínculos entre Educación Inicial y Primaria; maximizar el uso del libro como herramienta sociopedagógica, y establecer una sólida red de vínculos entre las escuelas y las familias a través de la promoción de formas más flexibles de concebir e implementar la participación comunitaria.

Las acciones específicamente sociales se orientan al **reordenamiento institucional del Programa de Alimentación Escolar (PAE)** a través de un fuerte aumento de las calorías aportadas por los almuerzos escolares (sistema de bandejas) de manera de mejorar su impacto social, educativo y nutricional; **la distribución de equipos de lluvia y pares de botas** para los niños de zonas más carenciadas como medida preventiva frente a los altos índices de inasistencias asociados a

factores climáticos; **el mejoramiento de la calidad de la atención médica**, a través de convenios con instituciones de salud públicas y privadas, que ya permite atender a los niños de contextos más carenciados, y el **apuntalamiento de los ámbitos de diálogo con las familias**, a los efectos de consensuar estrategias entre escuelas y hogares para abordar e intervenir sobre el fracaso escolar.

4) El desarrollo de la Enseñanza de Tiempo Completo, esto es, la implementación de Escuelas que atienden a los alumnos de condición socioeconómica precaria en régimen de doble turno y con una currícula y encuadre pedagógico especializado, supone una transformación radical. En este marco, se estableció un acuerdo complementario con el Banco Mundial (Proyecto MECAEP) que permite crear 50 escuelas nuevas de Tiempo Completo.

5) El «fortalecimiento de la educación rural», entendido como un puente hacia un país más integrado social y culturalmente. La fuerte disminución de la matrícula en las escuelas rurales demanda programas y estrategias, a la vez, flexibles e integrales. En este marco, se inserta la utilización de ómnibuses, que permite trasladar a los niños de escuelas con escasa matrícula a otras con un número mayor de alumnos, lo que redundará no sólo en una mejor utilización de los recursos, sino fundamentalmente en una socialización interactiva de mayor calidad y en una mejor disponibilidad de servicios. Asimismo, para efectivamente democratizar el acceso a la educación obligatoria (Educación Primaria y primeros tres años de la Educación Media), se imparten 7mo., 8vo. y 9no. Grado en las escuelas rurales, a partir de 1999.

6) La distribución de más de 2.800.000 libros a los alumnos de 1ero. a 6to. grado escolar, intentando fortalecer el capital cultural de éstos y de sus familias, así como el proceso pedagógico del cual son protagonistas.

7) La Evaluación de Aprendizajes en Matemáticas y Lengua, a nivel de 3er. y 6to. año, que no sólo constituye un insumo fundamental para el diseño, seguimiento y monitoreo de las transformaciones curriculares y docentes encaminadas, sino una forma de rendir cuentas de lo actuado a la comunidad.

8) La implementación de Programas de Mejoramiento Educativo (PME), que permiten desarrollar la capacidad de iniciativa y gestión autónoma de las comunidades escolares, a través del apoyo y el financiamiento de 800 Proyectos.

9) La promoción de políticas de recreación social ante el hecho que cuatro de cada diez alumnos de escuelas públicas no veranean. Ya se han puesto en marcha programas que permitan a alumnos «no veraneantes» contar con espacios y momentos de esparcimiento costeados por la ANEP.

En síntesis, las líneas de acción implementadas abordan diferentes temáticas, buscan-

do combatir las principales dimensiones y causas culturales, sociales y pedagógicas del fracaso escolar y los déficits de aprendizaje. Este abordaje integral representa un cambio sustancial en el modo de aproximarse al tema dentro de nuestro sistema educativo, e involucra, necesariamente, una dosis considerable de recursos humanos y financieros, al tiempo que constituye una nítida apuesta en términos de política social: en otras palabras, el **asumir la idea que la Educación cumple progresivamente, tal cual indicó el Director Nacional de ANEP, Prof. Germán Rama, el rol de un Ministerio de Bienestar Social.**

Capítulo VII: La Educación Primaria es el eje de nuestra integración como sociedad.

VII.1. SOBRE LA EQUIDAD SOCIAL

Desde el siglo pasado, la Educación Primaria constituye el eje de la integración cultural, social y política de nuestra sociedad. La amplia y generosa penetración territorial de la escuela pública (en 1930 ya había 1.880 establecimientos públicos) permitió ampliar rápidamente la cobertura y muy tempranamente, hacia la década de los cincuenta, alcanzar la universalización.

El modelo de organización que sustenta la expansión de la escuela pública es la asistencia cuatro horas diarias por aproximadamente 180 días de clase, lo cual equivale a que el niño o la niña estén en la escuela en el orden del 8% del total de horas que tiene un año. Este modelo se basa en el supuesto que la escuela complementa, en aspectos específicamente educativos, a la familia en las funciones de socialización y crianza, y que en gran medida, la propuesta pedagógica no tiene obligación de incorporar el análisis y la intervención sobre las desigualdades culturales y sociales.

Esta forma de organización tiene dos carencias que estimamos como fundamen-

tales: por un lado, no toma plena conciencia de la educación como política social y de los necesarios complementos para sustentar su desarrollo; y por otro lado, no permite tratar las diversidades y las disparidades asumiendo al tiempo escolar como la variable de ajuste.

En realidad, muchas veces, la variable de ajuste ha sido y es la calidad de los aprendizajes frente a las rigideces de un tiempo escolar extremadamente reducido en días y horas.

La Reforma Educativa hace hincapié en tres aspectos que se consideran claves para efectivamente fortalecer a la Educación Primaria como el eje de la integración social: la valorización de la educación como política social, la integración coordinada de otros sectores sociales (por ej. alimentación y salud) en la acción educativa y la extensión de los tiempos escolares como forma de respetar las desigualdades en los

ritmos de aprendizaje y de poder alcanzar resultados efectivamente universales.

VII.1.1. PROGRAMA NACIONAL «TODOS LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER»

VII.1.1.1. FUNDAMENTACIÓN

En el fracaso escolar confluyen una serie de factores culturales, económicos, sociales e institucionales que nos hacen doblemente responsables, como ciudadanos y educadores.

Ya la CIDE, en los sesenta, nos advertía sobre una alta repetición en 1er. año en las escuelas públicas (41,4% en 1963) y más aún, planteaba «la enseñanza de tiempo completo como un recurso pedagógico de primordial importancia para mejorar el rendimiento del sistema escolar⁶⁵».

La fuerte disminución de la tasa de repetición de 1er. grado en la década de los 60 está asociada, en gran medida, a la puesta en marcha del Plan «José Pedro Varela» en 1967⁶⁶. En ese año, la repetición era del 32,7% en las escuelas urbanas, y del 46,1% en las rurales.

El Plan planteó las bases para la elaboración de un proyecto de acción inmediata destinada a mejorar el rendimiento escolar en 1er.

año. Se incluyeron medidas de orden presupuestal, técnico-administrativo y promocional, muchas de las cuales mantienen, en la actualidad, fuerte vigencia y son encaradas por la actual administración - entre otras, «recursos para incrementar los servicios de asistencia social al niño, especialmente en las zonas críticas», «revisión de los programas de clases jardineras, orientándolos más hacia las actividades de aprestamiento y de pre-aprendizaje» y «determinación, en el plano local (cada escuela) distrital y zonal, de los índices de repetición (previo asesoramiento metodológico necesario) con el fin de lograr, en cada caso, la clara conciencia del problema y obtener datos referenciales para futuras evaluaciones».

La repetición disminuyó 15 puntos entre 1963 y 1980 (41,4% y 26,7% respectivamente) pero entre fines de los ochenta y la década de los noventa, se ha mantenido prácticamente invariable, en valores cercanos al 20%. En 1998, es del 21,3% con un valor máximo del 24,2% en el área rural. (Cuadro Nro. 34)

Comparativamente con otros grados en 1997, la repetición en 1er. año es más de dos veces más alta que la registrada para los grados de 2 al 6to (21,3% y 8,0% respectivamente, Gráfico Nro. 51). **Al año 1998, en todas las escuelas públicas comunes, 30.694**

CUADRO 34

Tasa de Repetición de 1er. Grado en Escuelas Públicas Comunes por área geográfica según años seleccionados 1963-1998. En %.

	Total	Montevideo	Interior	Urbano	Rural
1963 (1)	41,4%	33,8%	44,4%	38,1%	49,2%
1970	29,9%	20,9%	33,0%	27,3%	38,7%
1975	28,2%	24,5%	29,8%	26,2%	36,1%
1980	26,7%	23,8%	28,1%	24,3%	37,5%
1985	23,8%	22,6%	24,5%	22,9%	30,1%
1990	20,5%	21,3%	20,1%	19,8%	25,4%
1994	21,5%	22,7%	20,9%	21,1%	25,1%
1995	21,6%	22,8%	21,0%	21,1%	25,5%
1996	21,2%	22,6%	20,6%	20,8%	24,9%
1997	20,9%	21,4%	20,6%	20,6%	24,0%
1998	21,3%	22,81%	20,6%	21,01%	24,2%

⁶⁵O.cit., T.II "Medidas referentes a Educación Primaria", p. 182

⁶⁶Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Plan Varela.

Legislación Escolar 1967, Resolución Do. C 3-24/VI/67.

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria.

NOTA: (1) Se obtuvieron de «Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay» elaborado por la CIDE.

CUADRO 35

Matrícula y Repetición en Escuelas Públicas Comunes por grados.
Año 1998. En valores absolutos y relativos.

Grado	Total de alumnos matriculados	Total de alumnos repetidores	Tasa de Repetición	Composición % de la repetición
Total	295.935	30.694	10,4%	100,0%
Primero	56.570	12.047	21,3%	39,2%
Segundo	51.796	6.410	12,4%	20,9%
Tercero	49.833	4.504	9,0%	14,7%
Cuarto	48.343	3.586	7,4%	11,7%
Quinto	46.223	2.829	6,1%	9,2%
Sexto	43.170	1.318	3,0%	4,3%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE), Consejo de Educación Primaria.

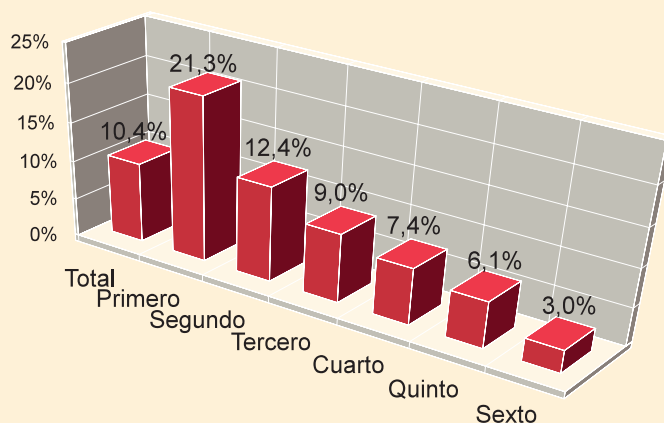
alumnos repitieron, de los cuales el 39,2% son de 1er. año (12.047, Cuadro Nro. 35).

escuelas, 54 registraron, en 1998, una tasa de repetición en 1er. año superior al 30%, y 82 entre 20% a 29%. En el Interior Urbano, sobre un total de 645 escuelas, 96 tuvieron, en 1998, una tasa de repetición de 30% o más

En Montevideo, sobre un total de 259

GRAFICO 51

Tasa de Repetición en Escuelas Públicas comunes por grados. Año 1998. En %.



⁶⁷Véase: Casal, J. y García, M.I., "Escolarización plena y estagnación", Cuadernos de Pedagogía Nro. 268, Praxis S.A., Barcelona, abril 1998, pp. 38-41.

RECUADRO 20

Fracaso escolar y estigmatización social

El fracaso escolar también es motivo de fuerte preocupación entre los países desarrollados. El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona estudia las reformas implementadas en los tipos de formación⁶⁷, en los últimos años, contra el fracaso escolar y la exclusión social en Europa.

Se señala que el momento actual se corresponde con «un aumento sustantivo de los itinerarios formativos postobligatorios, una fuerte desregulación del mercado de trabajo que ha supuesto una precarización del empleo juvenil, y un crecimiento de la dualización social como efecto de la globalización de la economía». «En este contexto, **la ausencia de certificaciones escolares mínimas no sólo tiene un carácter significativo en lo laboral sino estigmatizador en lo social**».

La repetición, factores sociales e institucionales y nuestra capacidad de respuesta

El CO.DI.CEN., a través de la Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa, ha analizado algunos de los factores explicativos de los elevados niveles de repetición. Se ha concluido que ésta se asocia a altos porcentajes de alumnos con asistencia insuficiente (asisten a menos de 151 clases en un año lectivo no superior a 180 días), a altos porcentajes de hogares hacinados y a madres con nivel educativo primario. La incidencia de los factores sociales es mayor en Montevideo que en el Interior, lo cual indicaría una menor capacidad de respuesta de las escuelas montevideanas frente a las carencias culturales y materiales de los hogares.

En el conjunto del país, las escuelas públicas con tasa de repetición en 1er. grado de 30% o más, representan el 52,6% cuando el 50% o más de los alumnos asiste a menos de 151 días de clase (Gráfico Nro. 53). Asimismo, son el 38,0% cuando el 30% o más de los alumnos residen en hogares carenciados y el 35,2% cuando el 30% o más de las madres cursaron hasta Educación Primaria (Cuadro Nro. 36). Estos resultados son coincidentes con los estudios realizados por la Oficina de CEPAL en Montevideo sobre los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Se concluyó que las escuelas analizadas en el Interior del país - Tacuarembó - lograban en mejor medida contrarrestar los déficits culturales y sociales del entorno y transformarse en escuelas ejemplares.

y 175 entre 20% y 29% (Gráfico Nro. 52).

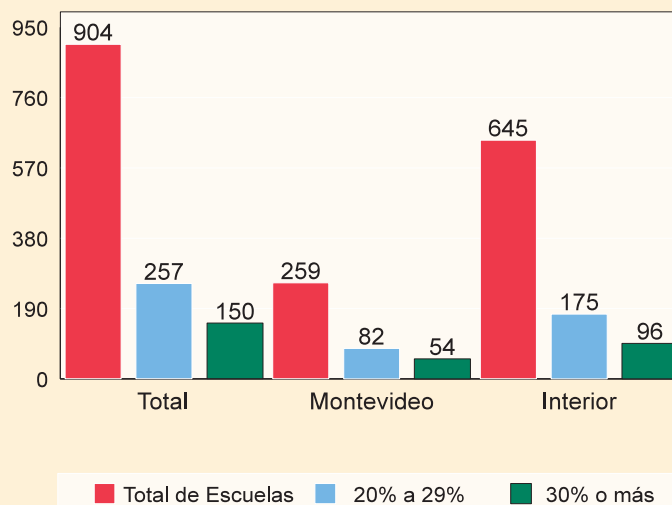
El desafío de lograr una mayor equidad social tiene, pues, un referente ineludible en buscar reducir los altos niveles de fracaso escolar, que asimismo, se reflejan en notorios déficits de aprendizaje. La evaluación realizada por MECAEP indica que solamente el 35,3% y el 57,9% de los alumnos asistentes a escuelas públicas, obtienen respectivamente,

niveles de suficiencia en Matemática y Lengua (Gráficos Nros. 4 y 5).

Se debe también señalar que los programas de compensación social y pedagógica que se aplicaron durante los últimos diez años (a vía de ejemplo, la extensión horaria a los días sábados), no lograron mejorar el desempeño escolar.

GRAFICO 52

Escuelas con repetición en 1er. Año de 20% o más por Area Geográfica según tramos de repetición. Año 1998.



CUADRO 36 Escuelas públicas (urbanas y rurales) por indicadores de criticidad educativa y social y área geográfica según tramos de repetición de 1er. grado. Año 1996. En %.

Tramos de repetición	Menos del 50% de los alumnos con asistencia suficiente (1)			30% o más de los alumnos residen en hogares carenciados (2)			30% o más de las madres cursaron hasta Educación Primaria (2)		
	Total	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior
Hasta 10%	20,7%	1,7%	33,3%	5,2%	0,0%	8,6%	8,0%	3,2%	11,2%
Entre 10% y 19%	8,0%	11,9%	5,4%	18,0%	12,9%	21,4%	21,8%	13,7%	27,2%
Entre 20% y 29%	18,8%	33,9%	8,7%	38,9%	35,7%	41,0%	34,7%	35,8%	34,0%
30% o más	52,6%	52,5%	52,6%	38,0%	51,4%	29,0%	35,2%	47,4%	27,0%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativa (DEE) de Primaria y el Proyecto MECAEP/UMRE. **NOTAS:** (1) Se considera asistencia insuficiente cuando concurre a menos de 151 días de clase. (2) Se calcula sobre la encuesta de hogares aplicada por MECAEP/UMRE a los alumnos de 6to. año escolar que realizaron las pruebas de Lengua y Matemática.

A más de tres años de iniciada la ejecución presupuestal de la Reforma Educativa, se avanza, tal cual se indicó (véase VI.1.3.), en la universalización de la Educación Inicial en las edades de cuatro y cinco, prácticamente lograda en Montevideo en el presente año y con expectativas ciertas de su consecución en el Interior a fines del presente ejercicio. Evidentemente, se neutraliza uno de los factores que más inciden en el fracaso escolar según las evidencias nacionales e internacionales, como es la falta de aprestamiento preprimario (véase VI.1.1.).

Asimismo, se introducen cambios cualitativos en la organización curricular del modelo de escuela de tiempo completo, y se espera poder complementarlo con la expansión cuantitativa al 20% de los niños asistentes a las escuelas primarias públicas (véase VII.1.2.).

Por último, se desarrollan otras acciones igualmente relevantes tales como el perfeccionamiento docente (véase VII.3.) y la entrega de textos y materiales didácticos a las escuelas (véase VII.2.3.).

El conjunto de estas acciones, debidamente coordinadas y específicamente orientadas hacia niños y niñas residentes en hogares carenciados, deberían contribuir a modificar sustantivamente las condiciones y los resultados, en el entendido que es el docen-

te, con los necesarios apoyos, quién en el aula utiliza los insumos derivados de todas estas acciones, para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

VII.1.1.2. OBJETIVOS Y COMPONENTES

El objetivo central del Programa es **mejorar la calidad y la pertinencia de los aprendizajes a través de la reducción del fracaso escolar en sus diferentes dimensiones y manifestaciones.**

Los **objetivos específicos** son:

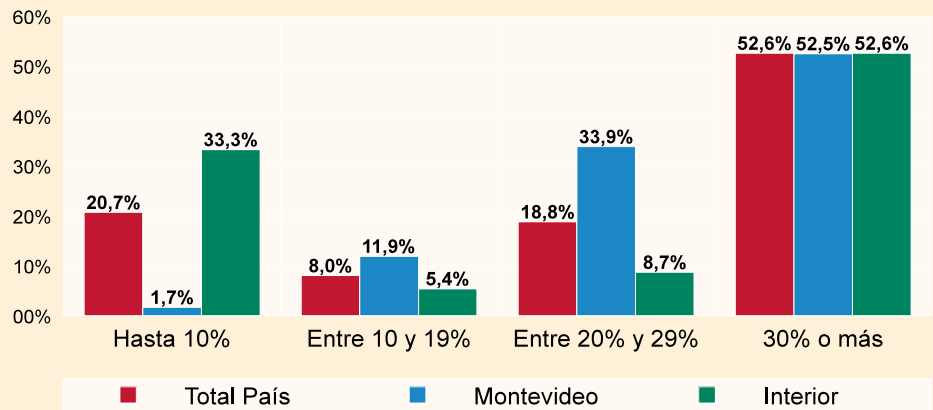
1) desarrollar un conjunto de acciones sociales integrales y coordinadas que faciliten el acceso y las condiciones de permanencia de los niños y las niñas en la escuela, complementando y ayudando a las familias en las funciones de crianza y socialización;

2) instrumentar medidas y acciones de coordinación entre la Educación Inicial y la Primaria que permitan una efectiva continuidad institucional y curricular entre ambos ciclos, atendiendo prioritariamente las necesidades de desarrollo de la etapa de la niñez;

3) capacitar a los cuerpos inspectivos, maestros directores y maestros, en conceptos y herramientas que permitan un abordaje integral de los problemas y las necesidades de los alumnos asistentes a escuelas con altos ín-

Escuelas públicas (urbanas y rurales) en que los alumnos concurren a menos de 151 días de clase (asistencia insuficiente) por área geográfica según tramos de repetición. Año 1996. En %.

Cuando el 50% o más de los alumnos concurren a menos de 151 días de clase (asistencia insuficiente) la mayoría absoluta de las escuelas tienen 30% o más de repetición.



dices de fracaso escolar, así como de las estrategias requeridas para su reducción;

4) mejorar la utilización del libro como instrumento de aprendizaje abierto que permite el acceso a otras fuentes de información, transformándolo en un canal permanente de comunicación y comprensión mutua entre la escuela y la familia;

5) diseñar y consensuar estrategias que fortalezcan la vinculación de la escuela con la familia, sobre la base de generar una cultura de la complementariedad y de la mutua influencia entre ambas, y

6) estudiar la posibilidad de crear un ciclo educativo integrado por los niveles cuatro y cinco de Educación Inicial y los dos primeros años de Educación Primaria Común, que contemple más adecuadamente las etapas de desarrollo de la infancia.

Los componentes del Programa son: «Acciones sociales integrales y coordinadas», «El fortalecimiento de la Coordinación entre Inicial y Primaria», «Plan de Perfeccionamiento Docente», «La utilización del libro como instrumento de aprendizaje abierto» y «Hacia un diseño del 1er. Ciclo de Educación Primaria».

El Programa se desarrolla entre las escuelas urbanas con 30% o más de repetición en 1er. año (150 en total, 54 en Montevideo y 96 en el Interior, Gráfico Nro. 52)

VII.1.1.3. EL FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES SOCIALES

VII.1.1.3.1 ALMUERZO POR BANDEJAS, UNA OPCIÓN POR MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE NIÑAS Y NIÑOS

La actual administración de ANEP pone particular hincapié en la necesidad de evaluar los programas sociales como requisito imprescindible para mejorar su eficiencia, calidad e impacto. Se trata de buscar la mejor combinación posible entre la cantidad y la calidad del gasto público social.

Bajo esta premisa fundamental, se realizó una minuciosa evaluación de los impactos social, nutricional y educativo del Programa de Alimentación Escolar⁶⁸ (PAE), cuya coordinación técnica estuvo a cargo de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Programa de Fortalecimiento del Área Social (ANEP/FAS/OPP/BID).

⁶⁸ Véase: CEPAL/OEA/ANEP/FAS, Programa de Alimentación Escolar de Uruguay. Su impacto nutricional y educacional. Ed. Monteverde, Montevideo, 1997.

Mejorar los aprendizajes es la batalla por la equidad social y el crecimiento económico.

EL Sr. PRESIDENTE de la REPÚBLICA, Dr. JULIO MARÍA SANGUINETTI, REFLEXIONA SOBRE ESTOS CONCEPTOS.

El 12 de febrero de 1998 se lanzó el Programa Nacional «Todos los niños pueden aprender», contando con **la presencia del Sr. Presidente de la República, Dr. Julio María Sanguinetti**; el Director Nacional de ANEP, Prof. Germán Rama; Consejeros de CO.DI.CEN. y del Consejo de Educación Primaria. Asistió el cuerpo inspectivo de todo el país, así como directores y maestros de las escuelas con 30% o más de repetición en 1er. año.

El Sr. Presidente de la República señalaba, al inaugurar el programa, que « se ha superado en los hechos en este mundo nuestro las viejas llamadas ventajas comparativas. Hoy la disposición de las materias primas ya no establece un privilegio para las naciones que las poseen y una condena para aquellas que no las tienen. No es la disposición de materias primas el ingrediente básico. Ya tampoco hoy lo es el valor del salario, aquella idea que hasta hace algunos años fue de un cierto modo realidad que aquellos países que podían ofrecer salarios bajos eran aquellos que iban a poder competir porque hoy ya no es así».

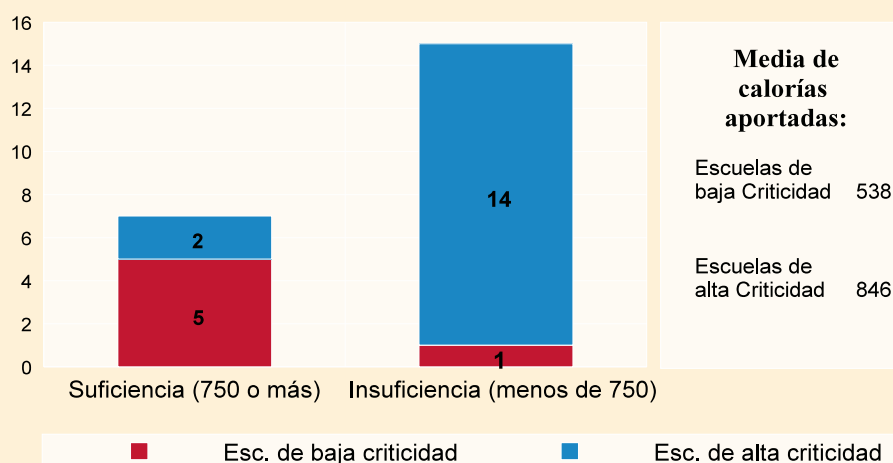
Continúa diciendo «que nació ese nuevo concepto que es la ventaja competitiva, un ingrediente básicamente educativo; es el acceso a la tecnología y es la capacitación de la gente para poder usarla ese niño que no formamos de pronto a los 4 y 5 años, ese otro niño que lo empezamos a ver repetir; no es ya que no va a ser un triunfador en la vida, no va ya a poder ser más un obrero industrial, porque el obrero industrial tiene que manejar hoy una máquina computarizada, altamente sofisticada, de un enorme valor, ya no es hablar simplemente del viejo sueño de mi hijo el Doctor de nuestro querido Florencio Sánchez. Es hoy el mundo del trabajo el que precisa de esos factores de capacitación».

Afirma que «en la inversión educativa está la base sustantiva del desarrollo económico cuya batalla ha pasado de estar, en el mundo de la materia prima y en el mundo del valor de los salarios para estar en la diferencia de capacitación, capacidad de gestión, capacidad de organización, capacidad de acceso a la tecnología y esto empieza en esas aulas preescolares y escolares que tienen ustedes en vuestras manos».

Finalmente señala que **«sin duda se lanza hoy algo que es mucho más trascendente que un fenómeno específico de pensar solamente en mejorar un guarismo de repetición. Es la batalla del desarrollo económico del país, es la batalla de la equidad social, es la batalla en su esencia misma de romper el círculo vicioso de la pobreza y sentir que la democracia es algo que vive no sólo en las urnas sino que vive en la vida cotidiana de cada uno de los uruguayos y de cada una de las familias».**



Suficiencia del aporte calórico según escuelas relevadas en Montevideo. Año 1994.



FUENTE: OEA/CEPAL/ANEP/FAS.

La evaluación, de carácter longitudinal, duró tres años (1994-1996) e implicó analizar la evolución nutricional en peso y talla de una muestra representativa de los alumnos asistentes a escuelas públicas de Montevideo.

Sintéticamente se podrían enumerar las siguientes conclusiones:

1. **En primer lugar**, si bien el PAE está relativamente bien focalizado según el análisis de algunos indicadores socioeconómicos (por ejemplo, Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas y Línea de Pobreza), desde el punto de vista antropométrico el mismo no está adecuadamente focalizado: **una proporción considerable de los beneficiarios no presenta ninguna carencia nutricional (ya sea leve o crónica), al tiempo que una proporción, también relevante, de niños que requieren el aporte no asisten al comedor.**

2. **En segundo lugar**, el PAE no presenta ningún impacto significativamente positivo sobre el estado nutricional de los niños, en otros términos, el hecho que un alumno perteneciente a un hogar carenciado asista al PAE no le garantiza una mejora ni en su peso ni en su talla, que lo coloque en mejor situación respecto al niño que vive en un con-

texto social similar y que no recibe el aporte del programa.

3. **En tercer lugar**, se identificaron una serie de problemas críticos en la gestión del servicio, entre los cuales cabe mencionar:

- las escuelas de alta criticidad, que atienden a los alumnos con mayores niveles de carencia social y nutricional, brindan un aporte calórico y proteico por ración de almuerzo que se sitúa por debajo de los mínimos necesarios para que efectivamente se logre impacto (750 calorías). **El 87,5 % de las escuelas definidas como críticas, presentan un aporte calórico promedio de 538 calorías, un 30% inferior al mínimo estimado como necesario (750 calorías, Gráfico Nro. 54).**

- las escuelas de mayor criticidad son las que presentan las peores condiciones de infraestructura (exiguos espacios de comedor e insuficiente equipamiento en cuanto a cocinas y heladeras) y de funcionamiento (solamente cuatro de cada diez pesos que gastan estas escuelas se destinan directamente a alimentos).

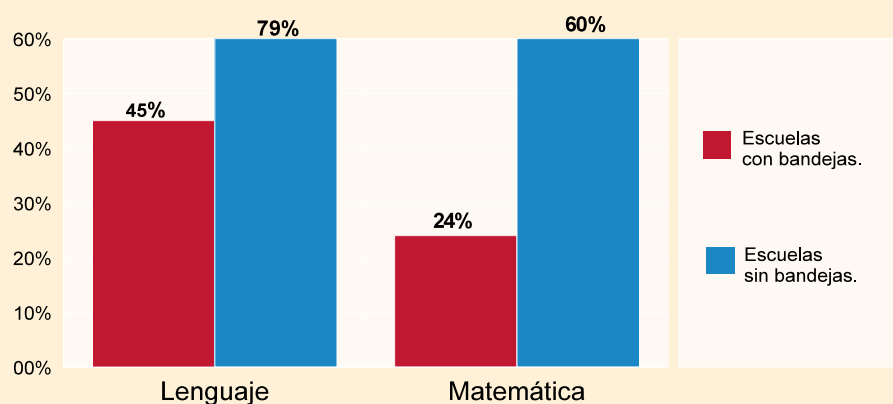
- frente al reconocimiento del insuficiente aporte calórico del almuerzo, las escuelas suelen declarar un número de comensales mayor

al efectivamente asistido, lo cual permite aumentar la cantidad de dinero destinada a cada ración. La acción de sobredeclaración resulta de la ausencia de control de la gestión y de la supervisión, y del propio aislamiento en que se desarrolla la acción del director. **La situación de sobredeclaración «favorece» a las escuelas menos críticas ya que precisamente son éstas las que aportan más calorías y proteínas y las que, asimismo, más sobredeclaran.**

- **el monto de alimentos comprados excede, en muchos casos, la demanda efectiva, lo cual se refleja en elevados porcentajes de excedentes (pérdidas y sobrantes) que superan el 17% en las escuelas de alta criticidad.** Algunos de los factores causantes de las pérdidas son el cálculo equivocado de los ingredientes por ración; falta de ajuste periódico en el total preparado en relación al número de niños y las dificultades que enfrenta el personal de cocina para calcular los consumos requeridos. Los residuos reflejan más bien la escasa variedad en los menús servidos así como la falta de adaptación a los gustos y hábitos alimentarios de los niños.

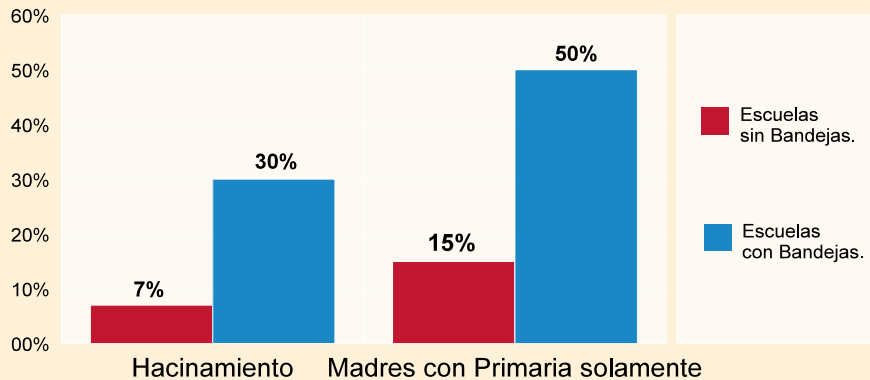
Frente a este crítico panorama, indicativo de una alta ineficiencia e ineficacia en el funcionamiento del PAE, ANEP encara la tercerización del servicio, a través de la modalidad de almuerzo por bandejas con el objetivo de **brindar un aporte nutricional que supere el mínimo necesario de 750 calorías para que efectivamente se logre impacto en términos de compensar problemas de talla y peso de los niños.** Es decir, se busca aumentar la cantidad del gasto en alimentación mejorando su calidad y eficacia. **Se trata esencialmente de gastar lo necesario para alcanzar el objetivo de impacto nutricional y así mejorar la calidad de vida de nuestros niños.** Bajo esta premisa, **se han establecido dos tipos de bandejas: 750 a 800 calorías para los niños de 4 a 7 años, y de 850 a 900 calorías para los niños de 8 y más años.**

Indicadores Educativos según participación en el programa Almuerzo por Bandejas (Porcentaje de Suficiencia).



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de la información aportada por MECAEP/UMRE (1996).

Indicadores Sociales según participación en el programa Almuerzo por Bandejas.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de la información aportada por MECAEP/UMRE (1996).

La modalidad bandejas se aplica, a partir de setiembre de 1998, en 77 centros educativos de Montevideo (119 escuelas) que cubren zonas con altas carencias sociales, incluyendo las escuelas del Programa Nacional «Todos los niños pueden aprender».

Si comparamos las escuelas que reciben bandejas en relación a otras que no tienen servicio de alimentación, se observan diferencias significativas en indicadores sociales y en la calidad de los aprendizajes. Claramente, **las escuelas que son parte del programa de bandejas, presentan situaciones críticas en aspectos sociales y del aprendizaje**, que requieren ser encaradas a través de acciones sociales con fuerte impacto (Gráficos Nros. 55 y 56).

Cabe también señalar que el costo promedio por cada 100 calorías es de U\$S 0,316 bajo la modalidad PAE y es de U\$S 0,212 bajo la modalidad bandejas (costo sin IVA), lo cual implica un abaratamiento del 47.2% equivalente a U\$S 0,104 por cada 100 calorías. Es decir, **en un almuerzo promedio de**

800 calorías, se ahorran U\$S 0,83 bajo la modalidad de bandejas.

Las diferencias en los costos tienen su explicación: mientras que en el PAE, el 43.2% del costo se debe a los componentes de personal, equipamiento, infraestructura y otros gastos, en la modalidad bandejas, el 90% del costo se explica por la elaboración de alimentos y solamente un 9.9% por personal e infraestructura. Es decir, **las variaciones se justifican por la calidad del gasto, pautado por el hecho que ANEP no tiene ventaja competitiva en el tema y si lo tienen las empresas especializadas en la preparación de alimentos.**

Asimismo, la tercerización del servicio contribuye a una mejora en la calidad de la alimentación ya que se prevén una variedad de menús bajo la estricta vigilancia de nutricionistas así como un control riguroso de las empresas que brindan el servicio. A tales efectos, se ha constituido un equipo de especialistas que apoyan el seguimiento y el control de la experiencia.

Se debe tener en cuenta que el estudio mencionado indicó que la dieta ofrecida en las escuelas del PAE es muy rica en grasas sa-

El programa almuerzo por bandejas se empieza a extender al interior del país.

El estudio, de corte básicamente exploratorio, que se realizó a mediados del pasado año sobre nueve escuelas de los departamentos de Canelones y San José, a efectos de determinar el grado de focalización del servicio alimenticio brindado por el Programa de Alimentación Escolar, así como el impacto nutricional y los niveles de eficacia y eficiencia del mismo, permitió corroborar algunas de las conclusiones que habían surgido de la evaluación desarrollada para las escuelas de Montevideo entre 1994 y 1997.

Con relación a la focalización del servicio, esto es, el grado en el que los niños que necesitan asistir al programa (ubicados por debajo del percentil 20 en los indicadores antropométricos de peso/edad, talla/edad y peso-talla/edad) efectivamente concurren al mismo, se apreciaron porcentajes importantes (entre el 55% y el 80%, valores mínimo y máximo registrados) de niños que si bien recibían almuerzo no presentaban niveles de desnutrición, es decir, no formaban parte de la que teóricamente debería ser “población objetivo del Programa”. Por otro lado, entre los niños que sí presentaban algún nivel de desnutrición el porcentaje que no recibía el servicio oscilaba entre el 43% y el 88.9%. En prácticamente todas las escuelas relevadas la mayoría abrumadora de los comensales no presentaba rasgos de desnutrición (aproximadamente siete de cada diez usuarios del servicio), al tiempo que la mayoría de los que sí presentaban déficits nutricionales no era cubierta por el servicio, lo cual estaría indicando que la selección de los beneficiarios constituye uno de los aspectos más débiles del Programa, sobre el que se deberá actuar a efectos de maximizar el impacto nutricional y educativo del servicio.

Precisamente, con respecto al impacto nutricional, el relevamiento permitió detectar algunas situaciones diferentes. Si bien en la totalidad de las escuelas estudiadas los niños relevados empeoraron en términos nutricionales de primer a cuarto año (más precisamente, aumentó de un grado a otro el porcentaje de alumnos ubicados por debajo del percentil 20 en el indicador peso/edad), en algunas escuelas los asistentes al PAE empeoraron en forma menos pronunciada que los no asistentes, lo que podría estar indicando un efecto positivo –al menos compensatorio– del Programa. Sin embargo, en otras escuelas analizadas la situación fue la inversa: los niños que asistían al PAE evolucionaron más críticamente de primer a cuarto grado que los que no asistieron, lo cual plantearía un efecto negativo. En consecuencia, no puede apreciarse con relación al impacto nutricional del Programa un efecto unívoco y homogéneo, ni positivo ni negativo, ya que mientras en algunas escuelas se registró una evolución más positiva de los beneficiarios del PAE, en otras se constató la situación contraria. Asimismo, cabe señalar que el impacto nutricional positivo del Programa parece estar asociado a ciertas características de la gestión del servicio en el ámbito de la propia escuela.

En efecto, se constataron nuevamente los importantes déficits que se habían observado entre las escuelas estudiadas en Montevideo entre 1994 y 1997, a saber: carencias a nivel de la infraestructura y del equipamiento (precariedad edilicia e inadecuación de los locales destinados a espacio de cocina, comedor y almacenamiento; cocinas, heladeras, mesas, bancos y utensilios insuficientes y/o en mala condición), así como en relación a los recursos humanos disponibles para las tareas requeridas. Por otra parte, con relación a las prácticas de gestión, se observaron más allá de la buena voluntad de docentes y funcionarios encargados del servicio, ciertas dificultades para la organización de las diferentes dimensiones que involucra el gerenciamiento del programa a nivel micro: compra y contralor de los recursos e insumos; selección y seguimiento de los beneficiarios; involucramiento de la comunidad, entre otros aspectos relevantes.

En suma, a partir del análisis de las tres dimensiones que involucró el diseño metodológico de esta investigación (focalización del Programa, impacto nutricional y gestión del servicio) se puede concluir,

sigue en página 140

viene de página 139

al menos para estas nueve escuelas seleccionadas en ambos departamentos del área metropolitana:

- 1) El Programa no está adecuadamente focalizado, lo que genera que la mayoría absoluta de los niños que requieren el servicio no esté asistiendo al comedor, aun cuando un porcentaje mayoritario de los niños que sí asisten no presenta déficits nutricionales;
- 2) El Programa no muestra un impacto nutricional unívoco y homogéneo mientras que en algunas escuelas podría tener un efecto compensatorio, en otras los niños que concurren al comedor no poseen evidencias de una evolución positiva;
- 3) La gestión del servicio a nivel de las escuelas presenta serias carencias que se derivan, por un lado, de la propia organización del programa a nivel micro y, por el otro, de la escasez de recursos infraestructurales y de equipamiento que afecta a los comedores a la hora de cumplir en forma óptima su tarea.

Teniendo en cuenta este estado de situación, la ANEP extendió el servicio al interior del país, que en una primer etapa de carácter experimental cubre 5 escuelas localizadas en torno al eje de Ruta 8 en el Departamento de Canelones.

turadas, y sabido es que un alto contenido de grasas es responsable de la promoción de arteriosclerosis y de enfermedades cardiovasculares; inclusive se constató que la incidencia de las grasas aumentaba en las escuelas que brindaban mayores calorías.

En el conjunto de Montevideo e Interior, la cantidad de bandejas entregadas mensualmente asciende a 407.978 a marzo de 1999

por un monto total de U\$S 4.956.014,34. En el Cuadro Nro. 37, se describen los menús que ofrecen de lunes a viernes las cuatro empresas prestatarias del servicio.

Atendiendo a criterios técnicos de mínimos necesarios en aporte de calorías y proteínas, los menús son variados y buscan educar a nuestros niños en hábitos alimentarios respetando sus gustos (Cuadro Nro. 37)

CUADRO 37

Menús brindados por las Empresas prestatarias del Programa Alimentario por Bandejas según días hábiles de la semana. Año 1999.

	Empresa Nro. 1	Empresa Nro. 2	Empresa Nro. 3	Empresa Nro. 4
Lunes	Cazuela de lentejas	Canelones de verdura con jamón	Estofado de carne con polenta	Cazuela de lentejas
	Mandarina	Banana	Crema de Chocolate	Bergamota
Martes	Milenas de pescado con puré mixto	Pescado empanado con puré	Milanesa con arroz primavera	Lasagna bolognesa
	Flan con caramelo	Manzana	Manzana	Dulce de leche con merengue
Miércoles	Budín de papa y carne	Budín de papa, carne y salsa blanca	Pollo al Horno con papas y arvejas	Milanesa de pescado con puré
	Banana	Banana	Banana	Banana
Jueves	Pan de carne con puré de boniato	Hamburguesa con arroz y vegetales saltados	Cazuela de lentejas con arroz	Pastel de harina de maíz con fiambre y vegetales
	Arroz con leche	Flan con caramelo	Mandarina	Crema con caramelo
Viernes	Pastas al graten	Cazuela de lentejas	Milanesa con puré mixto	Hamburguesa con arroz con vegetales
	Manzana	Mandarina	Helado de crema cnfritilla	Mousse y manzana

FUENTE: Servicio de Alimentación

VII.1.1.3.2. OTRAS ACCIONES SOCIALES

a. Distribución de equipos de lluvia

Precisamente, con el objetivo de contribuir a evitar las altas inasistencias de los niños (véase VII.1.1.4.), previniendo enfermedades ocasionadas por el enfriamiento, al carecer de vestimenta adecuada, **se adquirieron 20.000 capas impermeables y otros tantos de pares de botas de lluvia para niños de entre 5 y 8 años, de Primer Año Escolar.**

b. Fortalecimiento de la estructura edilicia

Tal cual se ha mencionado (VI.1.2.2), el Plan de Construcciones 1996-1999 para Educación Inicial y Primaria totaliza 955 aulas. Complementariamente, se mejora el mobiliario y el acondicionamiento físico-ambiental de los edificios así como se efectúan inspecciones sanitarias. El objetivo es lograr un entorno positivo para el aprendizaje habida cuenta de la importancia que tiene el clima de la institución en el mejoramiento de los resultados.

c. Controles médicos

La ANEP firmó con el Sistema de Emergencia Médico Móvil, SEMM, un convenio de complementación de servicios a través del cual la entidad de asistencia atiende gratuitamente a los 10.000 escolares que forman parte del programa en Montevideo.

En esta tarea de atención médica participan 81 pediatras cuyo trabajo consiste en la detección de elementos de riesgo desde el punto de vista biológico y/o psicosocial, con la consiguiente derivación en caso de ser necesario.

Los facultativos trabajan en los dos turnos escolares, diariamente. En tal sentido, se elaboró una ficha que incluye información patronímica, antecedentes personales, familiares, socioeconómicos y educacionales, incluidos riesgos de violencia familiar.

Se practica un examen físico completo a cada niño y niña registrándose peso, talla y presión arterial, el que además comprende evaluación de agudeza visual, del lenguaje y paraxias.

En el marco de esta atención, se hace un estricto control de inmunizaciones mediante la presentación del Certificado Esquema de Vacunación y asimismo, se elabora un completo informe de riesgo biológico y psicosocial.

Complementariamente, en Montevideo, se firmó un convenio con la **Sociedad Española 1era. de Socorros Mutuos** por lo cual se compromete a atender en forma gratuita al 10% de los niños que el SEMM, luego de identificar su condición sanitaria, requieran de acciones asistenciales y particularmente en las especialidades de pediatría y neurología.

Los programas de promoción y prevención de la salud también se extienden al interior del país. Ya se han suscripto convenios con la **Cooperativa Regional de Asistencia Médica Integral, (CRAMI)** y con el **Centro de Asistencia Agrupación Médica de Pando, (CAAMEPA)**, que se localizan en Canelones, y asimismo, con la **Federación Médica del Interior del País (FEMI).**

Con CRAMI se atiende a los alumnos de 1er. año de las escuelas públicas ubicadas en contextos desfavorables, que residen en las localidades de La Paz, Las Piedras, Progreso, Sauce, San Ramón, Canelón Chico y Tala, lo cual consiste en un examen médico completo y una pesquisa ocular extensiva. Asimismo, CRAMI brinda charlas educativo-preventivas a los alumnos sobre temas tales como higiene bucal, alimentación y salud, lo cual permite trabajar, en una perspectiva de complementariedad, los aspectos asistenciales y preventivos.

d. Diálogo con las familias

La necesidad de fortalecer el vínculo cultural entre la familia y la escuela.

LA LIC. MARÍA JOSÉ LARRE BORGES REFLEXIONA SOBRE NUESTRA PROPUESTA PARA COMUNICARNOS.

Nosotros hemos venido trabajando en el marco de uno de los componentes del Programa Nacional «Todos los niños pueden aprender» que hemos denominado «Comunicación escuela-hogar». Específicamente trabajamos en una publicación quincenal que permita establecer un nexo sólido entre la familia y la escuela, a efectos de potenciar el espacio y los objetivos que este programa se ha trazado.

La Revista comenzó a salir a partir de la segunda quincena de julio de 1998, distribuyéndose 200.000 ejemplares. A junio de 1999 se han distribuido 160.000 ejemplares en 4 tirajes de 40.000 cada uno. Tiene una extensión de doce páginas y apunta a los hogares de los niños que participan del Programa, es decir, de los niños que asisten a escuelas con elevadas tasas de repetición, por lo tanto, con previsibles déficits socioculturales.

El objetivo fundamental de la revista es reforzar el nexo entre la familia y la escuela, en dos niveles: en primer término, el seguimiento de la actividad escolar, lo más estrictamente cognitivo, y, en segundo lugar, y quizás lo primordial, la dimensión social, esto es, brindarle a las familias información sobre los servicios que está brindando la escuela, de modo que los puedan aprovechar en su plenitud, así como también los que puede aportarle la propia comunidad. En suma, esta publicación persigue un objetivo sociocognitivo, aunque quizás con un énfasis mayor en lo social que en lo cognitivo. De alguna forma, la revista se transforma en la cara visible del Programa.

La opción por la revista como medio para llegarle a los sectores más desfavorecidos fue el resultado de un diagnóstico sobre la pertinencia y viabilidad del instrumento a utilizar, teniendo en claro que el público objetivo son los padres, no los niños ni los maestros. En esta línea, consideramos que la Educación Pública se ha dirigido tradicionalmente a los sectores medios, y no había centrado su preocupación en los sectores más populares y desfavorecidos, intentando brindarle las herramientas para que pudiesen enriquecer la educación de sus niños. En síntesis, ha habido escasa tradición en comunicación dirigida hacia estos sectores.

Por otro lado, y de acuerdo al conjunto más difundido y más ampliamente aceptado de teorías pedagógicas y socioeducativas, actualmente tenemos plena conciencia del rol central que juegan los padres en el proceso de aprendizaje de los niños, por lo que cuatro o más horas, no guste o no, no pueden competir contra veinte o casi veinte horas, amén de que dicha competencia tampoco es en sí misma deseable.

En esta línea, cabe señalar que el sistema educativo tradicionalmente le ha exigido a las familias que se adapten a los códigos de la institución, en lugar de establecer una interacción con los intereses y las posibilidades del contexto sociocultural. Buena parte de las familias a las que se dirige básicamente la Reforma en Educación Inicial y Primaria cuentan, como sabemos, con un escaso capital cultural y, en muchos casos, con niveles prácticamente nulos de hábitos lectores, lo que nosotros denominaríamos analfabetismo por desuso y una cultura de la imagen muy asentada.

Creemos que fortificar el nexo entre la familia que reúne estos rasgos sociales y la escuela habrá de redundar en una mejora de las capacidades de aprendizaje de los niños. Esta política presenta un perfil social bien concreto, ya que se dirige específicamente a un segmento de la población.

sigue en la página 143

viene de página 142

En esta senda, hemos delineado una estrategia doble: en primera instancia, en el corto plazo, acercar a la familia y, más específicamente, a los padres a la escuela, de tal forma que puedan acompañar el proceso educativo de sus niños, y, en segundo término, ir introduciendo valores culturales y hábitos de lectura en estos contextos desfavorables.

No obstante estas consideraciones, resulta evidente señalar una luz de advertencia: no existe instrumento que por sí solo garantice el éxito del vínculo, si no existe del otro lado una predisposición a adoptarlo; si no existe en suma un receptor que acepte y moldee interactivamente la propuesta. Este hecho nos ha llevado a definir una estrategia de sensibilización de padres y docentes en el uso de este medio, a través de una serie de talleres que hemos realizado en varios departamentos del país: Salto, Tacuarembó, Maldonado, Colonia, Canelones y Montevideo, entre otros.

Si no contamos con el maestro de nuestro lado, que es la bisagra entre el equipo de redacción y un público heterogéneo y complejo, que elabore el boletín, que lo difunda, que realice reuniones de padres, etcétera, entonces, el éxito de esta apuesta será severamente cuestionado, por eso el maestro juega en este proyecto un rol central.



DAME UNA MANO, publicación periódica del Programa Nacional "Todos los niños pueden aprender". Año I, Nro. I, julio de 1998.

e. Desarrollo de lo comunitario

El conjunto de las estrategias sociales necesitan a su vez, de un marco que promueva el proceso de organización y autogestión de la comunidad en la mejora de su calidad de vida. Es así que se cuenta con Asistentes Sociales y Abogados.

Los objetivos del trabajo con los **Asistentes Sociales** son:

- 1) Fortalecer y acompañar el proceso de vinculación padres niño/a escuela-maestro/a.
- 2) Identificar los factores socioeconómicos que intervienen desfavorablemente en el rendimiento escolar de los niños del sistema;

3) Elaborar estrategias que permitan fortalecer el entorno educativo.

4) Coordinar acciones con los recursos sociales existentes de la zona (policlínicas, menderos, clubes deportivos, ONGs, etc).

Asimismo, el equipo de **Asesoramiento Legal** trabaja a tres niveles:

1) Forma parte de los Equipos Multidisciplinarios, a efectos de brindar asesoramiento sobre todo lo que detecten los Asistentes Sociales y/u otro miembro del equipo (abuso, maltrato y trabajo infantil entre otras problemáticas).

2) Coordina acciones a nivel de Equipo Inspector y Directores de las Escuelas invo-

lucradas en el Programa.

3) Atiende a aquellos padres que deseen realizar consultas y que fueron derivados por el Maestro/a.

f. Atención primaria de salud

Como complemento del Chequeo Médico mencionado, se trabaja en la Atención Primaria de Salud con el objetivo de promover la salud integral. Se adopta un enfoque preventivo, de promoción e integración de los aspectos bio-psico-sociales y, asimismo, facilitador de la participación comunitaria.

Este enfoque se canaliza a través de «Silos», entendiendo por éstos, la articulación de todos los recursos existentes en una zona, para su mejor utilización, adecuación a la realidad

local, y sobre todo, el establecimiento de una relación de mutua responsabilidad con la población.

Participan médicos y oftalmólogos, en coordinación con los Asistentes Sociales, Docentes, Odontólogos, Parasitólogos, Maestros Educadores para la Salud, padres y alumnos. Las acciones consisten en vacunaciones, exámenes médicos, promoción de Salud Bucal, charlas a padres y maestros/as.

Todo el país se ha puesto en marcha para combatir el fracaso escolar.

EL COMPROMISO Y EL ESFUERZO DE INSPECTORES, DIRECTORES Y MAESTROS

En las ciudades de Atlántida, Carmelo, Maldonado, Tacuarembó y Salto, se realizaron, durante el 1er. semestre de 1998, Encuentros Regionales de Docentes en el marco del Programa Nacional «Todos los niños pueden aprender», que fueron coordinados por las consejeras de CO.DI.CEN. Lic. Nelly Leites de Moraes e Inspectora Rosa Márquez, asistidas por el Inspector de Primaria en Salto, Miguel Ferreira.

Participaron de la jornada Inspectores de Zona, Directores y Maestros de las escuelas con 30% o más de repetición en 1er. año.

Durante los encuentros, se analizaron:

- n La problemática de la inasistencia escolar a través de encuestas y grupos de discusión;
- n La enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en los primeros años de Primaria, el enfoque de resolución de problemas como estrategia principal y los indicadores para la evaluación de los procesos de aprendizaje;
- n El aprendizaje de la lectura y la escritura entre niñas y niños de 4 a 7 años, los libros de texto y las bibliotecas escolares como mediadoras de la enseñanza y los indicadores para la evaluación de los procesos de aprendizaje;
- n Alternativas de coordinación y supervisión conjunta entre Educación Inicial y 1er. año de Educación Común, y
- n Estrategias posibles de comunicación cultural-educativa con las familias de contextos sociales desfavorables.

Bajo este marco, el Programa MECAEP organizó 10 jornadas de un día, dos sábados por mes durante cinco meses, entre los meses de julio y noviembre de 1998, en la que participaron 1.800 maestros de Educación Inicial y de los dos primeros grados de Educación Primaria. Los participantes en el programa percibieron una remuneración complementaria global de U\$ 600. La inversión total en compensaciones docentes sumó U\$ 1.080.000.

«Todos los niños pueden aprender: un programa llamado a tener continuidad».

LA CONSEJERA DE CO.DI.CEN., INSP. ROSA MÁRQUEZ
REFLEXIONA SOBRE SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS.

Este programa, que atiende a una población que presenta marcados déficits socioculturales, está centrado en el logro de la equidad social.

También, debemos subrayar que el mismo se encuentra profundamente entrelazado con el desarrollo de la Educación Inicial. En este sentido, resultaría inadmisibile, luego de haber realizado el enorme esfuerzo de universalizar la Educación Inicial, no poder abatir el fracaso escolar, visualizando en la repetición una de sus principales expresiones en los primeros grados escolares.

Por otro lado, no debemos olvidar que el Programa Nacional «Todos los niños pueden aprender» es el resultado de una profunda y rigurosa evaluación del contexto escolar y social en el que se inscribe. Parece, entonces, oportuno remarcar algunos aspectos cardinales en dicha evaluación.

En primer lugar, los elevados índices de fracaso escolar en las escuelas de contextos sociales desfavorables reflejan el choque cultural que significa para los niños de seis años el ingreso al ámbito escolar, lo que subraya la centralidad de la Educación Inicial y, por ende, la importancia de los esfuerzos que se han realizado en esta Administración para poder efectivamente universalizarla.

En segundo lugar, la adaptación a las pautas de funcionamiento escolar, así como el contacto con el lenguaje escrito, representa un proceso complejo para los niños que provienen de los contextos desfavorables, en los que las madres no leen, en los que el capital cultural y bibliográfico es bajo o nulo, entre otros aspectos relevantes.

En tercer lugar, los resultados de las investigaciones socioeducativas indican que, salvo en casos extremos, el bajo rendimiento no responde a un déficit de capacidades intelectuales -los niños se desempeñan correctamente en situaciones concretas y prácticas-, sino a niveles inferiores de desarrollo del pensamiento simbólico, a la insuficiente maduración de disciplinas y hábitos necesarios para la labor que exige la escuela, al escaso contacto con la cultura escrita, a las carencias familiares para apoyar el proceso de aprendizaje del niño, y, finalmente, a las serias dificultades que enfrentan para canalizar la violencia a través del lenguaje.

Frente a este contexto, agravado por el fenómeno del hacinamiento escolar, los déficits alimenticios y la deserción (entendida, no como abandono escolar, sino como expresión de elevados niveles de inasistencia, producto de la desvalorización de la escuela por parte de las familias y los padres en esos contextos carenciados), el programa surge como una respuesta posible, que busca asumir dicho contexto social y cultural como una variable sobre la que se debe incidir, a efectos de mejorar la calidad de los aprendizajes y el rendimiento de los niños.

No debemos olvidar que estos hogares carecen del mínimo capital cultural: libros, revistas, materiales informativos, enciclopedias, juegos de mesa, en síntesis, el conjunto de materiales que le permiten al niño madurar sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas. Asimismo, estos hogares, a diferencia del típico hogar de clase media, no le brindan generalmente al niño un espacio formativo en el tiempo de ocio (deportes, actividades expresivas, idiomas, etc.), lo que redundará en el hecho que esos espacios sean ocupados por la interacción y socialización del niño con sus pares y adultos en la calle e incluso también por la televisión.

Por otro lado, la baja escolarización de los adultos (medida a través de los años de enseñanza formal), en particular de las madres en las zonas carenciadas, colocan a estos niños en inferioridad de condiciones para acceder a la educación formal y para desenvolverse con éxito en ella. Debemos considerar también, en parte como consecuencia lógica de lo anteriormente señalado, que los códigos de

sigue en página 146

viene de página 145

lenguaje oral en estas familias son muy pobres y limitados, solamente vinculados a situaciones concretas, lo cual se traduce en que el niño no adquiera fácil ni tempranamente la capacidad de inferir y menos aun la de criticar. El resultado lógico de estas carencias e insuficiencias es que estos niños presentan bajos desempeños en aquellas tareas relacionadas con lo verbal: el manejo de la información, la expresión y el vocabulario. Esto nos permite, en consecuencia, plantear la hipótesis que si bien estos niños cuentan con cierto dominio cognitivo práctico, muestran, sin embargo, serias dificultades en el área del lenguaje.

Debemos también tener en cuenta que el débil papel mediatizador del lenguaje en estos contextos determina que las emociones se canalicen directamente en actos violentos y en problemas disciplinarios, en la medida que no son capaces de verbalizar las emociones, trasladando a menudo la violencia que viven en el hogar a la escuela.

Este programa busca enfrentar este contexto, en las distintas dimensiones y características que hemos señalado. Nosotros estimamos que el mismo está llamado a ser sumamente exitoso en atención a estas razones:

En primer término, porque conoce la realidad a la que se enfrenta.

En segundo término, porque intenta encauzar directamente algunos de esos problemas, trabajando para ello en el aula, y en los espacios recreativos, entre otros.

En tercer término, porque intenta mejorar el estado nutricional de estos niños, a través del sistema de bandejas, para asegurarnos que reciban durante la semana una alimentación acorde a sus necesidades y niveles de desarrollo.

En cuarto término, porque le aporta los útiles y los libros que le permitirán acercarse plenamente al conocimiento: textos de apoyo a la tarea escolar y libros para que los niños lleven a la casa y acrecienten también el nivel cultural de su familia.

En quinto término, porque se está brindando la capacitación necesaria a los maestros para que cuenten con las herramientas necesarias.

En sexto término, porque se visualiza un período formativo inicial, que comienza en la Educación Inicial en la que el niño recibe el aprestamiento necesario y que no culmina al término de la escuela, sino que prosigue en los dos primeros años.

En séptimo término, porque entiende que es necesario educar contemplando la diversidad social, cultural y familiar de las necesidades de los niños, tanto individuales como colectivas.

Finalmente, porque estamos intentando llegar a los hogares mediante un boletín que busca acercar a los padres a la labor escolar y al proceso de aprendizaje de sus hijos, concientizándolos de la importancia de la asistencia. Plantea algunas pautas que les permiten abordar los problemas del niño: a vía de ejemplo, cuando está enfermo, cómo fabricar juguetes caseros entendiéndolo como un acto afectivo de hondas implicancias que le permite al niño sentirse estimado por sus padres.

En síntesis estamos frente a un programa que constituye una herramienta óptima para enfrentar el problema, en la medida que se ha realizado un proceso de sensibilización de los docentes en todos los puntos del país.

El programa está llamado a tener continuidad, básicamente, porque el maestro una vez que se le brindan las herramientas para atacar un problema, las asume con mucha nobleza y trabaja denodadamente para fortalecer estas instancias.

Por último, quiero resaltar que este programa ha sido posible porque se apoya en estadísticas, que nos permiten identificar los niños, saber cuáles son sus problemas, y en una visión que no es exclusivamente pedagógica, sino socioeducativa; habiendo tenido, asimismo, no sólo una buena acogida en las Asambleas Técnico Docentes sino en el conjunto del Magisterio, lo que afirma aun más las expectativas que podemos abrigar sobre su perdurabilidad y profundización.

VII.1.1.4. MEJORAR LA ASISTENCIA ESCOLAR NOS COMPROMETE A TODOS

El análisis de la asistencia en 1er. año de Educación Común, entre las escuelas públicas urbanas, nos indica:

1. Tres cuartas parte del alumnado en escuelas urbanas públicas asiste por lo menos a 151 días o más de clases dictadas (asistencia considerada como mínima suficiente) **sobre un total máximo estimado de 180 clases. En el Interior la asistencia suficiente aumenta al 80,2%, mientras que en Montevideo es tan sólo del 63,3%.** Los mayores niveles de asistencia se observan en los departamentos de Flores (88,5%), Colonia (87,6%), Lavalleja (85,8%) y Tacuarembó (85,7%).

2. Cuando solamente analizamos las escuelas con 30% o más de repetición en 1er. año, los mínimos de asistencia suficiente (151 clases o más) disminuyen 13.3 puntos en Montevideo (de 63,3% a 50,0%) y 9.6 puntos en el Interior (de 80,2% a 70,6%), lo cual es claramente indicativo de la asociación entre alta repetición y baja asistencia.

3. Con la excepción de Paysandú, en todos los restantes departamentos del Interior, la asistencia a 1er. año disminuye entre las escuelas con 30% o más de repetición, aun cuando con cierta variabilidad. Así, por ejemplo, mientras que en Colonia, Artigas y Maldonado se ubica en el entorno de los 20 puntos porcentuales (22.1, 21.5 y 18.9, respectivamente), en Lavalleja, Treinta y Tres, Rivera y Rocha, tal variación es menor a 5 puntos.

Entre las escuelas que forman parte del Programa, el 50% de los alumnos de Montevideo y el 29,4% del Interior asisten a menos de

151 días de clase en un año calendario, lo cual plantea una situación crítica a encarar en la medida en que se comprenda que el mejoramiento de la asistencia está claramente asociado a un mejor desempeño (Cuadro Nro. 38).

Frente a esta crítica situación, se ha entendido necesario **conocer las opiniones y las percepciones de inspectores, directores y maestros, con el objetivo precisamente de indagar en los factores que inciden en una baja asistencia.** En una primer etapa, se recabó la opinión de 147 personas a través de una encuesta aplicada en los propios encuentros regionales mencionados en el Recuadro Nro. 25.

El 40,1% de los encuestados (un total de 147) señalan que una vida familiar desorganizada es el principal factor que incide en la inasistencia escolar, opinión que es común a inspectores (33,3%), directores (33,3%) y maestros (49,2%). Asimismo, los demás factores con relativo peso, son indicativos, en general, de actitudes y comportamientos de los padres como por ejemplo, «los padres no tienen mayores expectativas sobre el desempeño de sus hijos» (11,6%) o bien que «los padres no se preocupan demasiado» (9,5%, Gráfico Nro. 57). En definitiva, recae en las características y en las percepciones de la familia, buena cuota de la responsabilidad por la baja asistencia a las escuelas, lo cual demanda un esfuerzo innovador y sostenido por mejorar cualitativamente la comunicación entre la escuela y la familia.

CUADRO 38

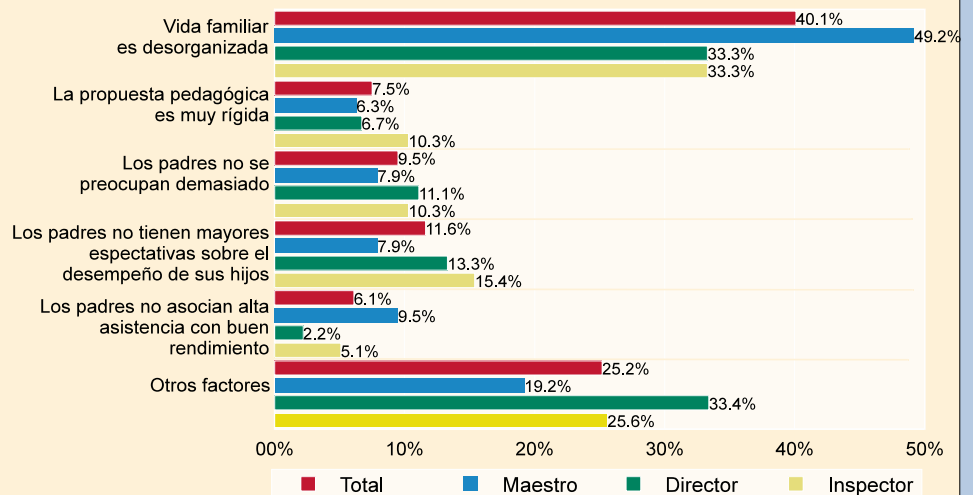
Porcentaje de asistencia mínima suficiente (151 días o más de clase) entre las escuelas públicas urbanas por tasa de repetición en 1er. año según departamentos. Año 1996.

	% de asistencia a 151 días o más de clase		
	Total de escuelas (1)	Escuelas con 30% o más de repetición (2)	Diferencia (2) - (1)
Total País	75,1%	62,5%	- 12,6
Montevideo	63,3%	50,0%	- 13,3
Interior	80,2%	70,6%	- 9,6
Artigas	77,5%	56,0%	- 21,5
Inspección de Canelones	73,4%	64,7%	- 8,7
Inspección de Pando (Can.)	72,1%	65,9%	- 6,2
Cerro Largo	81,0%	65,6%	- 15,4
Colonia	87,6%	65,5%	- 22,1
Durazno	81,4%	68,7%	- 12,7
Flores	88,5%	85,5%	- 3,0
Florida	82,4%	77,4%	- 5,0
Lavalleja	85,8%	83,7%	- 2,1
Maldonado	76,3%	57,4%	- 18,9
Paysandú	68,1%	71,9%	- 3,8
Río Negro	82,9%	78,0%	- 4,9
Rivera	79,2%	75,0%	- 4,2
Rocha	81,3%	76,8%	- 4,5
Salto	79,2%	71,8%	- 7,4
San José	81,5%	71,8%	- 9,7
Soriano	82,7%	72,8%	- 9,9
Tacuarembó	85,7%	79,5%	- 6,2
Treinta y Tres	78,1%	74,0%	- 4,1

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas (DEE) del Consejo de Educación Primaria.

GRAFICO 57

Principal factor que incide en la inasistencia a las escuelas por opinión del personal técnico de Primaria. Año 1998.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP.

NOTA: Sólo se incluyen los factores con una incidencia del 5% o más en el total de las 147 respuestas.

VII.1.1.5.

**PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE EN LECTURA
Y ESCRITURA**

El objetivo general del curso, desarrollado en 1998 fue **contribuir a mejorar los aprendizajes de los niños de primer año en Lectura y Escritura**. Sus objetivos espe-

cíficos fueron ayudar a reflexionar sobre las prácticas docentes a la luz de los aportes teóricos surgidos de los resultados de las investigaciones recientes en Didáctica, en Psicología y en Lingüística, con la aspiración de contribuir a evitar el fracaso escolar, así como elaborar estrategias para el desarrollo de los aprendizajes en lectura y escritura en medios socialmente desfavorables.

RECUADRO 27

Las acciones promovidas desde las Inspecciones Departamentales.

EL CENTRO DE RECURSOS EN EL DEPARTAMENTO DE SAN JOSE

En el marco de las estrategias que la ANEP desarrolla tendientes a abatir la repetición en los primeros años de Primaria, la Inspección Departamental de San José, puso en marcha el Centro de Recursos. Ubicado en Ruta 1 kilómetro 26, se orienta a satisfacer las necesidades educativas de los alumnos con dificultades. El área de cobertura del centro abarca 6 escuelas de la zona de Rincón de la Bolsa, Delta del Tigre y Playa Pascual.

El Centro de Recursos constituye una oferta educativa individualizada tendiente a lograr mayores niveles de equidad y corregir la potencialidad de «alumno repetidor». Los alumnos son derivados al centro por su propio docente, con un informe técnico sobre sus dificultades específicas de aprendizaje y un informe del grado de avance curricular de su respectivo grupo. Las clases se desarrollan en contraturno, por lo que los alumnos mantienen la asistencia a su grupo de origen. Los docentes especializados atienden las necesidades educativas particulares de los alumnos (lecto-escritura, razonamiento, socialización, etc.) en grupos reducidos de no más de 10 integrantes. Como se observa en la foto, se combinan técnicas pedagógicas formales con métodos lúdicos. Vencidas sus dificultades específicas, los alumnos son reinsertados en sus grupos nivelados con sus compañeros de grado. Esta dinámica de rotación permite alcanzar importante cobertura. En el futuro se proyecta establecer Talleres de Producción, para alumnos con dificultades similares pero de grados superiores. Este Centro representa una experiencia aun incipiente, de alto valor experimental, con posibilidades de ser generalizada a otros puntos del país.



El Centro de Recursos se localiza en Rincón de la Bolsa, Departamento de San José. Julio de 1998.

Los destinatarios del curso fueron Maestros de Grupos de 5 años de Educación Inicial, de 1ero y 2do año de Educación Común y Directores de las Escuelas Urbanas cuya tasa de repetición en 1er. año en el año 1996 haya sido superior al 20 %. Participaron 1.780 maestros y directores.

La estructura del curso consistió en la realización de 4 jornadas de ocho horas de duración (una por mes, entre los meses de agosto y noviembre de 1998) que fueron conducidas por un formador con amplia experiencia en la enseñanza de la Lengua en las que se abordaron temas teórico-prácticos relativos al área.

Los contenidos del curso fueron el aprendizaje y la enseñanza de la lengua y la escritura así como las características socioculturales de las familias, el vínculo con ellas y la organización de la convivencia y la disciplina en la escuela.

Los maestros y directores participantes en el programa percibieron una remuneración complementaria global de U\$ 250. La inversión total en compensaciones docentes sumó U\$ 445.000.

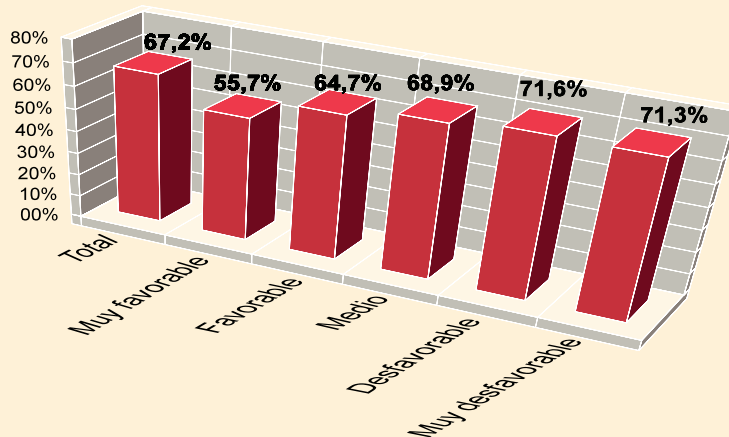
VII.1.2. EDUCACIÓN DE TIEMPO COMPLETO

La consecución de la equidad social compromete al sistema a varios niveles en el desarrollo de estrategias socio-pedagógicas que permitan establecer condiciones y oportunidades para una efectiva democratización.

Como la Educación Primaria es de media jornada, tal cual se indicó al inicio del Capítulo (véase VII.1.), el número total de horas anuales de atención educativa es de apenas 720. Promedialmente al año, como se señala en el Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal⁶⁹, los niños pasan solamente 2 horas por día en las escuelas. La información proveniente de las investigaciones de CEPAL y posteriormente de las encuestas a familias de los 6tos. años evaluados por la UMRE, indican que en promedio, **los niños permanecen delante de los televisores más tiempo que en las escuelas, con el agregado que son los de menor nivel cultural familiar aquellos que menos horas están en las escuelas y tienen más horas de exposición frente a la televisión o a la calle** (Gráfico Nro. 58).

GRAFICO 58

Porcentaje de alumnos con más de dos horas diarias de exposición a la TV o video (1) por contexto sociocultural. Año 1997.



FUENTE: Segundo Informe de Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6to. año de Enseñanza Primaria. VI. Resultados de la Encuesta de Familia. 1996. ANEP: UMRE/MECAEP, marzo de 1997, pp.40.
NOTA: (1) Se refiere al día previo a la aplicación de la prueba de medición de resultados educativos.

⁶⁹ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, o.cit. b, p.14.

Cabe señalar que en los **países desarrollados**, “**los días de clase anuales son del orden de 200 y las horas semanales de clase fluctúan entre 30 y 40**, frente a los 180 días que están abiertas nuestras escuelas y a las 20 horas de clase que es el máximo semanal que se dicta”⁷⁰.

Frente a esta situación, **la estrategia del CO.DI.CEN. consiste en lograr que “el 20% de la matrícula de Educación Común que se corresponde con los hogares de mayores déficits socioculturales, reciba una educación de tiempo completo**, para que logren adquirir, al término de la formación escolar, un conjunto de conocimientos y raciocinios que no sean inferiores a los de los niños de las escuelas públicas de mejores contextos sociales y de mayores logros de aprendizaje”⁷¹.

El CO.DI.CEN. concretó, en junio de 1998, un acuerdo con el Banco Mundial para un préstamo de U\$S 25.000.000 (que, integrado a los fondos para el Plan de Educación Inicial - véase VI.1.2.2. - suman U\$S 40.000.000, de los cuales U\$S 28.000.000 provienen de endeudamiento y U\$S 12.000.000 de contrapartida nacional) **para poder construir, en el período 1999-2002, 280 nuevas aulas y poder acondicionar 120 existentes para crear 50 escuelas nuevas de tiempo completo**. Paralelamente, la transferencia de los niños a estos establecimientos liberará unas treinta escuelas que, con mínimas adecuaciones, se transformarán en tiempo completo⁷².

Asimismo, para sostener cualitativamente la expansión proyectada, se constituyó un grupo técnico que ha elaborado una **Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo**, con el objetivo de preparar un programa nuevo para la socialización y formación educativa de los niños de ese tipo de escuela así como implementar programas de capacitación docente.

El diseño de la propuesta estuvo a cargo de un equipo asesor de especialistas de reconocida trayectoria docente e investigativa, quie-

nes se abocaron a discutir los distintos componentes de la nueva currícula. La Propuesta fue analizada y revisada entre 1998 y 1999 a través de talleres de 150 horas (15 días de trabajo en régimen de internado en que han participado 225 maestros y directores). La compensación total nominal percibida por cada maestro es de U\$ 570. **La inversión total en compensaciones docentes sumó U\$ 128.500**.

Los principales contenidos temáticos de los talleres refieren a las características socioculturales de las familias que viven en condiciones de pobreza y sus implicancias para la propuesta educativa, la función social integradora de la escuela y la actualización en los conocimientos y en la didáctica de la lengua.

Asimismo, se han realizado encuentros de capacitación (8 días de curso) para la implementación de talleres de ciencias sociales, lenguajes y ciencias naturales en escuelas de tiempo completo, en las que han participado 72 maestros y directores. La compensación total nominal percibida por cada maestro es de U\$ 300. **La inversión total en compensaciones docentes suma U\$ 21.600**.

El nuevo modelo de Escuelas de Tiempo Completo innova en cinco aspectos fundamentales:

A) Proyecto escolar de centro y un nuevo modelo de trabajo docente

Los docentes de las Escuelas de Tiempo Completo actualizados en sus conocimientos profesionales, comprometidos con el medio social y con el objetivo de lograr aprendizajes pertinentes, construyen una propuesta de trabajo adecuada a su contexto específico.

La gestión de la escuela se apoya en una visión compartida que posibilita un proyecto escolar coherente, basado en formas democráticas de trabajo y en el respaldo de una acción clara desde la dirección.

La escuela se transforma en un ámbito innovador respecto a las condiciones de desempeño de la profesión docente. Del modelo clásico de maestro a cargo de un grupo, se lo concibe:

⁷⁰ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, o. cit.b, p.15.
⁷¹ *Ibid.*
⁷² *Ibid.*

Los beneficios sociales y cognitivos de una escuela de tiempo completo

Se ha señalado reiteradamente que la educación tiene efectos directos e indirectos sobre la política económica y el conjunto de las políticas sociales. Por lo menos, surgen claramente dos tipos de beneficios de la expansión de la escuela de tiempo completo:

▫ **Facilita la participación de la madre en el mercado laboral**, lo cual tiene una incidencia muy fuerte en los ingresos de los hogares.

▫ **Brinda protección y atención social integrada a niñas y niños que están normalmente en las calles o solos en sus casas.**

Por otra parte, la evaluación de aprendizajes realizada por MECAEP, indica que **las escuelas de tiempo completo de contextos socioculturales desfavorables logran mejores rendimientos en Lengua Materna que las de tiempo simple** (Gráfico Nro. 59).

Este mejor desempeño se observó en 1996 cuando no había una propuesta curricular específica, no se realizaban cursos de capacitación y no existía una inspección especializada ni un grupo técnico de apoyo, lo cual parece confirmar que ya la mera extensión de la jornada de clase depararía mejores resultados⁷³.

▫ participando de una reunión semanal del colectivo docente;

▫ planificando, preparando materiales y atendiendo a las familias durante los espacios de trabajo individual;

▫ trabajando en talleres con niños de todos los niveles, y

▫ atendiendo su grado específico.

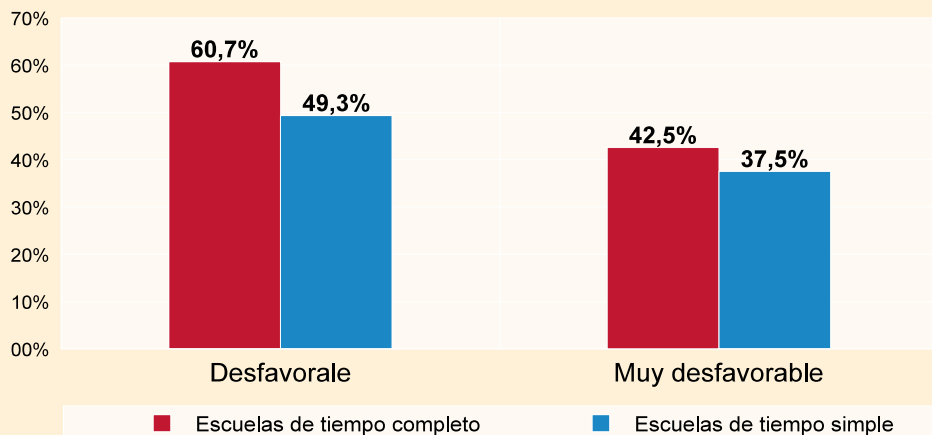
Las escuelas que logren una implementación exitosa del nuevo modelo podrán ser consideradas Escuelas de Práctica Docente para la formación de nuevos maestros.

B) Una propuesta pedagógica y didáctica actualizada

La escuela de tiempo completo privilegia la actualización de conocimientos y de las prác-

GRAFICO 59

Suficiencia en la prueba de Lengua Materna por tipo de escuela según contextos desfavorables. Año 1996.



FUENTE: UMRE/MECAEP.

⁷³ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit., p. 15. (PARA CORREGIR)

ticas de enseñanza, desarrollando un enfoque renovador de las principales áreas curriculares que asuma los siguientes supuestos:

- propiciar la construcción y reconstrucción activa de los conocimientos por parte de niños y niñas, la capacidad para buscar y procesar información y resolver situaciones problemáticas;

- considerar la comprensión y producción de textos como eje central de la enseñanza en todas las áreas disciplinarias;

- instrumentar tanto los espacios de producción colectiva en pequeños grupos, como los tiempos de trabajo individual autónomo, y

- establecer con claridad los niveles de conocimiento y competencia que se espera alcancen los niños así como realizar evaluaciones y autoevaluaciones frecuentes, de carácter formativo, que permitan intervenciones docentes para mejorar y consolidar los aprendizajes.

C) Un tiempo enriquecido con actividades múltiples y diversas.

La ampliación del tiempo escolar permite ofrecer a los niños una experiencia educativa distinta a la convencional, a través de:

- la elaboración de proyectos productivos o culturales;

- la realización de talleres relacionados con la expresión sensible;

- un tiempo específico para el deporte, la educación física y la recreación;

- salidas didácticas;

- actividades lúdicas que contarán con espacios y tiempos de juego organizado;

- un Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), incluyendo equipos de computación, que le permitan a los niños una primera familiarización con la informática a través de la producción de textos y la búsqueda de información;

- instancias sistemáticas de evaluación de aprendizajes y de posterior atención personalizada, y

- momentos específicos para reflexionar, consensuar y evaluar normas de convivencia en los tiempos de aula y en los espacios y tiempos comunes.

D) Una atención integral.

- **alimentación:** desayuno optativo y almuerzo para todos los niños;

Dos directoras de escuelas de tiempo completo orientan el proceso de cambio curricular.

Las Directoras de las Escuelas de Tiempo Completo, Nros. 42 (Barrio Cuchilla Pereyra) y 271 (Barrio Cerro Norte) de Montevideo, Maestras Directoras Marina Orozco y Teresita Francia, han orientado el proceso de modificación curricular. Son maestras con una extensa y prestigiosa trayectoria al frente de escuelas localizadas en zonas con importantes carencias sociales.

Las directoras «elogian el reconocimiento profesional desde el nivel central de la ANEP, lo cual permite sistematizar la experiencia de diez años en las direcciones de escuelas de tiempo completo, dando sentido a la práctica educativa - muchas veces dominada por las carencias y la atención de problemas muy inmediatos-».

Sobre la propia actividad de cambio curricular, destacan «el intercambio de conocimientos con profesionales de diferentes disciplinas, lo que permitió abarcar algunos problemas educativos en su complejidad y cobrar conciencia de los compromisos en los que estamos implicados». «Nos enriquecimos personal y profesionalmente frente al desafío de idear y organizar la escuela de tiempo completo como una respuesta a la población escolar de zonas carenciadas».

Finalmente, las directoras indican «que se logró formalizar la consulta sobre la propuesta curricular a todas las escuelas de tiempo completo y se han desarrollado cursos que abarcan al 90% de los equipos docentes, fortaleciendo así la idea de la participación como forma de responsabilizarse de manera activa con las metas propuestas».

n **salud:** despistaje médico anual - a través de convenios con instituciones de salud públicas y/o privadas- de todos los niños que ingresan a la escuela a efectos del diagnóstico y la derivación de alumnos con dificultades específicas;

n **atención social:** se cuenta con un asistente social que realiza las coordinaciones necesarias para controlar a los niños en el área de la salud y atender a las familias con diversos tipos de problemática, y

n **higiene:** se dispone de una batería de duchas a las que se podrá acceder en forma optativa y fuera de horario.

D) Una escuela preocupada por la familia.

La escuela dedica especial atención al trabajo hacia las familias a través de diversas modalidades: envío de materiales escritos; invitación a los padres a participar en actividades escolares; visita a los hogares; actividades formativas sobre temáticas de interés de los padres y oportunidades de participar en salidas didácticas.

VII.1.3. EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN RURAL, UN PUENTE HACIA UN PAÍS MÁS INTEGRADO

VII.1.3.1. LOS ALUMNOS SE TRASLADAN EN BUSCA DE MEJOR OPORTUNIDADES

Se ha puesto en marcha el Proyecto “Omnibuses Escolares”, lo cual constituye una experiencia inédita en el país pero no en el resto del mundo. Varias escuelas rurales con baja matrícula concentran sus servicios en una de mayor tamaño y con mejores oportunidades de acceder a equipamiento y a materiales de enseñanza. “Bajo esta fórmula, aplicada desde hace muchos años en países como Estados Unidos o Nueva Zelanda, resulta posible mejorar sensiblemente la calidad de la educación”⁷⁴.

Se origina a partir de profundas transformaciones en la trama social del medio rural que se operan en los últimos años, así como del impacto que éstas generan sobre el sistema educativo inserto en dicho contexto.

La población rural disminuyó un 41,5% entre los años 1963 y 1996 (de 498.400 a 291.686). En 1963, su participación en el total de la población era del 19,2% y en 1996, del

CUADRO 39

Población Total por área geográfica según Censos 1963, 1975, 1985 y 1996. En cantidades absolutas y relativas.

	Población Total	Población Urbana	Población Rural	% de población rural en el total	Índice Base 1963=100 de evolución de la población rural
1963	2.595.500	2.097.100	498.400	19,2%	100,0
1975	2.788.429	2.314.356	474.073	17,0%	96,9
1985	2.955.241	2.590.229	365.012	12,3%	73,2
1996	3.163.763	2.872.077	291.686	9,2%	58,5

⁷⁴ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit.b, pp. 27-28

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por los Censos de Población y Viviendas.

CUADRO 40

Cantidad de escuelas rurales y matrícula por años seleccionados (1986-1997).

	1986	1990	1996	1997
Cantidad de escuelas	1.350	1.345	1.278	1.264
Alumnos matriculados	37.004	32.757	28.946	25.191
Promedio de alumnos por escuela	27.4	24.3	23.0	20.0

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información aportada por el Departamento de Estadísticas Educativas del Consejo de Educación Primaria (C.E.P.), Resumen Estadístico Anual a diciembre de cada año.

9,2% (Cuadro Nro. 39).

Este sostenido proceso de disminución repercutió lógicamente en la franja etaria de población escolar, que se refleja en una caída constante de 1.074 alumnos promedio por año en la matrícula de las escuelas rurales del

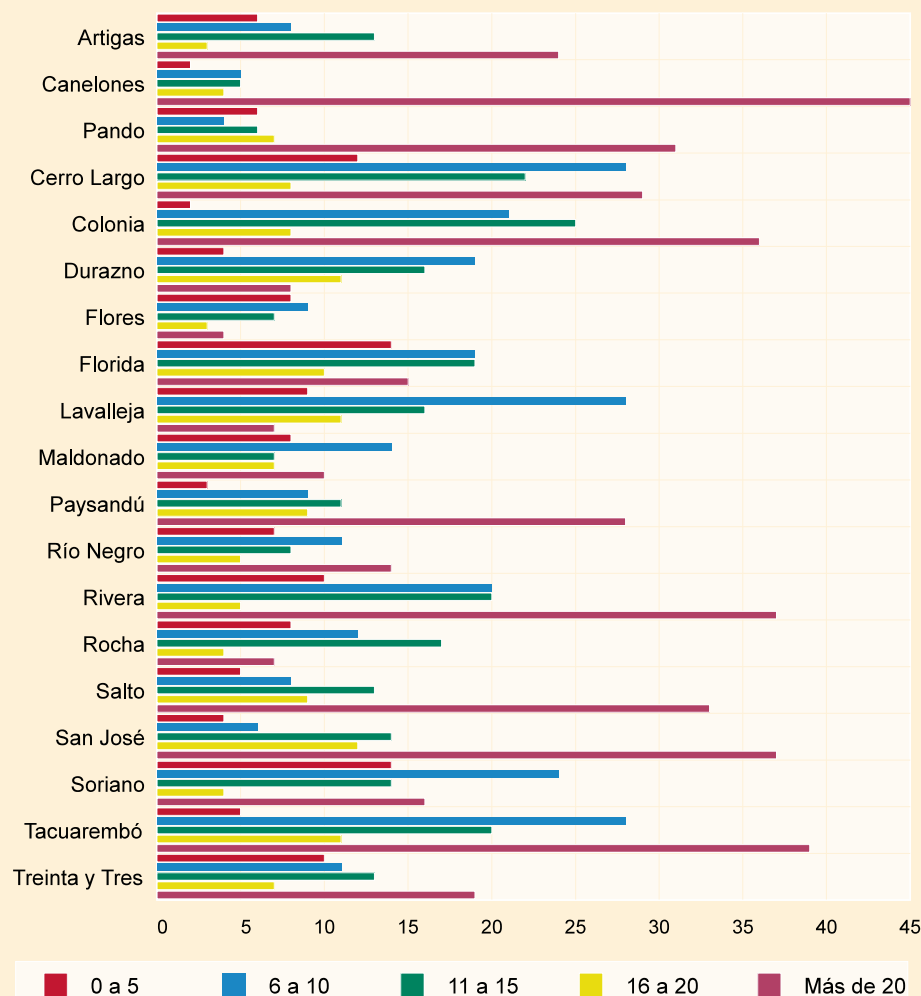
todo el país entre 1986 y 1997 (matrículas respectivas de 37.004 y 25.191, Cuadro Nro. 40).

La vasta oferta de escuelas rurales que dispone ANEP sufre el impacto del descenso

GRAFICO 60

Cantidad de escuelas rurales por número de alumnos según Inspección departamental. Año 1997.

419 escuelas tienen una matrícula de hasta 10 alumnos.



José Pedro Varela anticipaba problemas y posibles soluciones. Las virtudes de una planificación socialmente sensata.

En la Memoria 1877-1878, **José Pedro Varela** observaba: «si no se establece en un punto céntrico que esté al alcance de un número bastante de niños, los resultados que produzca serán negativos: la enseñanza será enormemente cara puesto que cuando concurren pocos niños a una escuela, la mayor parte del sueldo del maestro, alquiler de casa, etc, que corresponde a cada uno aumenta proporcionalmente. (...). Las escuelas rurales son de las más caras que hay en la República porque a causa de lo diseminado de la población el número de niños que a ellas concurre es reducido».

Posteriormente, en el discurso presentado al clausurar las Conferencias de Inspectores Departamentales, Varela afirmó: «donde veinte niños puedan reunirse, las escuelas se establecerán fijas, funcionarán durante todo el año y educarán, en consecuencia, a todos los niños de este distrito». (...) El resto de la campaña tiene su población bastante diseminada para que no sea posible reunir en un solo punto ni siquiera el número de veinte niños necesario para que funcione la Escuela Pública; y entonces hemos imitado a otros países, ajustándolo en cuanto sea posible a las condiciones especiales del nuestro, lo que se llama la escuela volante, es decir un maestro encargado de pasar de punto a punto para buscar los pequeños grupos de seis, ocho o diez niños que puedan encontrarse, con el objeto de darles instrucción durante algunos meses del año, pasando después a darla a otros (niños) en algunos otros puntos cercanos»⁷⁵.

⁷⁵ Ibid.
⁷⁶ En propiedad, para calcular el costo docente deben considerarse trece meses del año, más los ajustes anuales, más los aportes patronales, más las primas de carácter anual y la cifra resultante se divide por doce para obtener el costo real.
⁷⁷ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit. b, pp. 28

de la matrícula, lo cual genera el cierre en los últimos años de escuelas por baja inscripción (94 escuelas entre 1985 y 1997).

Cabe destacar que **más del 30% de las escuelas rurales tienen una matrícula de hasta 10 alumnos** (419 en 1.264), mientras

que solamente el 2,8% tiene más de 100 alumnos. Esta situación se verifica en todo el país (Gráfico Nro. 60)

Por otra parte, esta situación se agrava por la alta dispersión de la matrícula, lo que redundará en una alta ineficiencia en la asignación

Costos elevados limitan nuestra posibilidad de crecer en equidad social y en calidad de los aprendizajes.

La Educación Primaria, impartida en escuelas de mínimo alumnado, no sólo es de menor calidad, sino que también es muy cara. En un estudio realizado por ANEP sobre el «Costo de la Educación Primaria», teniendo únicamente presente el salario docente de un mes determinado⁷⁶, se pudo precisar que **“el costo promedio de alumno rural/mes es el equivalente a U\$S 62,01. En aquellas escuelas del quintil inferior de la matrícula - o sea, las que tienen menos de 8 niños - el costo por salarios docentes por alumno/mes se eleva a U\$S 114,28”**. “Corresponde observar que la escuela urbana más cara - que es la que tiene menos de 200 alumnos - tiene un costo de U\$S 37,14 y que en las escuelas del quintil superior de matrícula, o sea las que tienen 505 alumnos y más, el costo se reduce a U\$S 18,20⁷⁷”.

CUADRO 41

Distribución de los alumnos de 6to. año de Educación Primaria Común según suficiencia en las pruebas de Lengua y Matemáticas. Año 1996. En %.

	Total País	Escuelas Públicas de Montevideo	Escuelas Privadas de Montevideo	Escuelas P. Urbanas del Interior	Escuelas Privadas del Interior	Escuelas Rurales
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Suficientes en ambas pruebas	30,5%	30,9%	57,8%	23,6%	43,5%	15,9%
Suficientes sólo en Lengua	26,9%	27,2%	24,5%	27,2%	29,2%	25,9%
Suficientes sólo en Matemática	4,6%	5,3%	3,7%	4,7%	3,6%	3,5%
Insuficientes en ambas pruebas	37,95	36,6%	14,0%	44,5%	23,6%	54,6%

FUENTE: Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE), MECAEP.

de los recursos, una sub-utilización del personal docente y de los espacios físicos y una pauperización de la calidad de la socialización intraescolar, así como del proceso de aprendizaje.

La evaluación de aprendizajes realizada por MECAEP, muestra que los peores resultados se registran en las escuelas rurales; **apenas un 15,9% de los estudiantes de 6to. año obtienen niveles de suficiencia en las pruebas de Matemática y Lengua contra un valor del 30,5% a nivel de todo el país** (Cuadro Nro. 41).

El conjunto de los aspectos señalados convierte en un imperativo ético desarrollar estrategias que permitan mejorar las condiciones y los resultados de aprendizaje de niñas y

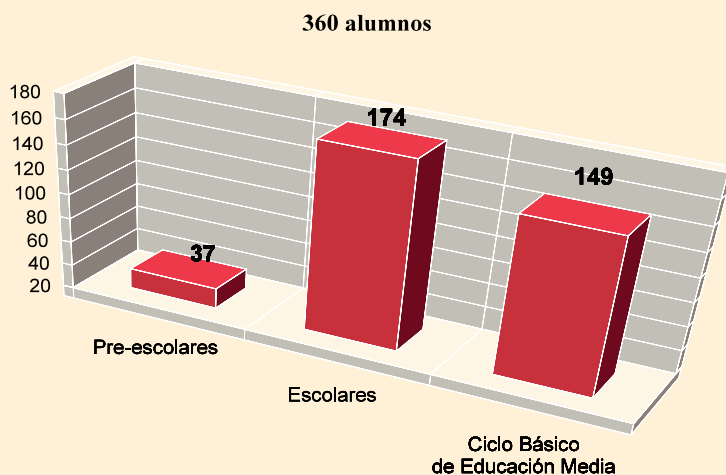
niños residentes en el área rural.

En este contexto, se plantea el traslado de alumnos asistentes a escuelas con muy baja matrícula a otras con mayor matrícula y mejores condiciones para prestar el servicio, lo cual no se reduce solamente a un uso más racional y eficiente de los recursos, sino implica principalmente un aporte en términos pedagógicos para estos niños, en la medida que acceden a una interacción más fluida con otros de su edad en un ámbito grupal, y frente a diferentes docentes, ampliando su campo de socialización interactiva.

La posibilidad, asimismo, de trasladar alumnos a los liceos o escuelas técnicas cercanas, constituye un significativo apoyo para

GRAFICO 61

Número de alumnos transportados en el Proyecto "Omnibuses Escolares". Año 1999.



lograr, en los hechos, la universalización de la educación definida como obligatoria por mandato constitucional y por la Ley de Educación vigente (seis años de Primaria y primeros tres de Educación Media).

Al presente, el Proyecto “Omnibuses Escolares” cubre a 360 alumnos (37 preescolares, 174 escolares y 149 estudiantes de Ciclo Básico de Educación Media), en el marco de 8

proyectos aprobados por el CO.DI.CEN., que involucran a 39 centros educativos (26 Escuelas, 4 Jardines de infantes, 8 Liceos y 1 Escuela Técnica, Cuadro Nro. 42 y Gráfico Nro. 61). La alta presencia de estudiantes de Ciclo Básico es indicativa de la necesidad de buscar formas que efectivamente faciliten el acceso de la población a la

Indicadores de funcionamiento del Proyecto “Omnibuses Escolares” por departamento. Año 1999.

Depto	Localidad de origen	Localidad de destino	Escuelas de origen	Centros Educativos de destino	Locales desafectados	Recorrido kms/día	Alumnos transportados	Pre-esc.	Escolares	Post-esc.
Cerro Largo	Acegúa / La Mina	Villa Isidro Noblía	Esc. Nros. 28 y 69	AEDER : Esc. Nros. 99, y Liceo Rural. Jardín Nº 43	2	255	72	1	17	44
Flores	La Casilla/ Sarandí/ Chacras de Burghi/ Puntas de Sarandí	Trinidad (Esc. Nº 27) La Casilla (Esc. Nº 32)	Esc. Nº 6 16 y 24	Esc. Nº. 27 T.C., Esc. Nº 32 Rural y Liceo de Trinidad.	3	270	58	9	38	11
Pando	Salamanca	Tala	Esc. Nº. 164, 84, y 78	Esc. 116 Tala, Jardín 246 y Liceo	2	118	35	2	13	20
Río Negro	Colonias Inglaterra y Tomás Berreta	Fray Bentos	Esc. Nº. 15	Esc. Nº. 66 y Liceo Nº. 1. En trayecto a escs. 19 y 50.	1	245	57	3	28	26
Rivera	Charqueada/ Sarandí de Arapey	Masoller / Sarandí de Arapey	Esc. Nº. 51	Esc. Nº. 50, 79 y Liceo Rural de Masoller	1	120	20	1	11	8
Salto	Colonia Solari / Colonia 18 de Julio	Tropezón/ Ciudad de Salto	Esc. Nº. 79	Esc. Nº. 56, Liceo Nº. 3	0	132	49	2	25	22
Soriano	El Perdido/ Costas de A. Grande	Cuchilla del Perdido Cardona	Esc. Nº. 51 y 91	Esc. Nº. 22 C. del Perdido Esc. Nº. 9, Jardín Nº. 120 y Liceo (los tres de Cardona)	2	279	44	8	26	10
Treinta y Tres	Cibollati/ Villa Passano	Treinta y Tres	Esc. Nº. 62, 63 y 72	Esc. Nº. 25, UTU y Liceo, Jardín de Infantes Nº 81	1	250	35	11	16	8
TOTALES					12	1669	360	37	174	149

Aporte de los buses escolares a las escuelas rurales en el departamento de Salto.

EL INSPECTOR DEPARTAMENTAL DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SALTO, Sr. MIGUEL FERREIRA, REFLEXIONA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO.

La experiencia recogida durante dos años de funcionamiento de la consolidación de las Escuelas Nros.56 de Tropezón y 79 de Colonia Solari, nos ha alentado a proponer esta alternativa de solución ante la pérdida persistente de matrícula, deterioro irreversible o falta de locales escolares.

A un año de la experiencia, al traslado diario de escolares se agregó el de los egresados de 6º año que decidieron continuar estudios en Educación Media. Se transportan hoy 25 escolares a la Escuela N° 56, 16 alumnos a Liceos y 6 a la Escuela Técnica, aumentado así las posibilidades educativas de los niños y jóvenes de la zona.

Los vecinos de la zona realizaron planteamientos que han permitido ampliar el recorrido del Bus trasladando también alumnos de la Colonia "18 de julio" al Liceo y a la Escuela Técnica.

Los padres son conscientes del beneficio que le otorga a los alumnos de una escuela de baja matrícula –generalmente condenada a desaparecer a mediano o largo plazo – el poder alternar con otros niños, mejorando su socialización, y la posibilidad de contar con el apoyo de más de un maestro.

Lejos de desarraigar al niño de su entorno, se acrecienta su permanencia y posibilidades educativas ya que, una vez finalizado el ciclo escolar, es posible utilizar el mismo medio para trasladarlo hasta el Liceo o Escuela Técnica más próxima sin tener que alejarse de su núcleo familiar. De otro modo no es posible continuar estudiando, y en el caso de que así lo deseen los padres, es necesario trasladarse a otra zona, generalmente al medio urbano donde si se desarraiga al niño de su medio familiar y socio –cultural.

La pérdida de matrícula en las escuelas rurales es un fenómeno que tiene su origen fuera del ámbito escolar. Pretender frenar el éxodo del medio rural manteniendo escuelas con cada vez menos niños no hace más que prolongar su agonía y aumentar la brecha en la calidad y equidad de servicio. Bien vale la pena pues intentar soluciones, que pueden no ser las mejores, pero que ofrecen al niño alternativas para acceder con mejores posibilidades a los beneficios de la cultura.

Opinión sobre qué hacer con las escuelas rurales de menos de 10 años por área geográfica. Año 1997. En %

¿Qué hacer con las escuelas rurales de menos de 10 niños?	AREA GEOGRÁFICA			
	Total País	Montevideo	Canelones	Resto Interior
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
Sin Datos	4 %	5 %	8 %	2 %
Dejar como esta	24 %	20 %	28 %	28 %
Llevar a otra escuela rural	57 %	56 %	61 %	56 %
Llevar a la escuela del pueblo	16 %	19 %	3 %	14 %

Docentes y padres unen esfuerzos por un mejor porvenir. La comunidad está de acuerdo.

El Director de la Escuela Nro. 25 de la ciudad de Treinta y Tres, Maestro. Oribides Hugo Ifrán, señala que «... los niños (recibe alumnos de las Escuelas Nros. 62 y 72), se han adaptado completamente a los ritmos de la escuela y hay una gran integración con sus compañeros», lo cual es compartido por la Mtra. Dolores Curbelo, directora de la Escuela Nro. 116 de Tala (Canelones), quién indica que «... la integración de los alumnos (recibe de las escuelas Nros. 78, 84 y 164) ha sido normal y muy positiva».

Los padres de los alumnos valoran las oportunidades que brinda el proyecto. El Sr. Manuel Obispo, padre de alumno escolar y presidente electo de la Comisión de Apoyo de Villa Passano (Treinta y Tres), afirma que «Este proyecto nos ha abierto la posibilidad a los productores de mandar a nuestros hijos a estudiar... hemos tenido el apoyo de los Inspectores... estamos muy agradecidos, se ha trabajado con mucha honestidad... este proyecto no nos desarraiga del medio rural, nos atrae al campo».

Asimismo, una madre de una alumna escolar de Flores, señala que «Este es un tesoro que nos dio el CO.DI.CEN»; otra madre, de una alumna liceal de Isidoro Noblía (Cerro Largo), agrega que «... el funcionamiento del bus es excelente, estamos muy contentos...».

Un padre de un alumno de la Educación Técnico-Profesional de Villa Passano, sintetiza el carácter democratizador del proyecto, al afirmar que «... la importancia de tener un transporte que le permita a los niños estudiar en mejores condiciones en la ciudad y a los adolescentes acceder al liceo o UTU, porque si los padres tuviesen que pagarlo no podrían continuar sus estudios, este proyecto iguala a todos».

La Encuesta de Opinión Pública, realizada por INTERCONSULT, sobre las personas mayores de 16 años residentes en el País Urbano, indica que un 57% se muestra partidario de



En el departamento de Flores, los alumnos de la Escuela N°16 son transportados a la Escuela N°27 de Tiempo Completo.



Reunión con grupo de padres en la Colonia Tomás Berreta, en el Local «Sociedad de Fomento Rural Colonia Tomás Berreta», Departamento de Río Negro, julio de 1998.

transportar los alumnos a otra escuela rural cuando la matrícula de la escuela es menor a 10 niños, y asimismo, un 16% afirma que deberían ser llevados a la escuela del pueblo más cercano. **Solamente un 24% señala que se debe dejar como esta a la escuela.**

Cabe destacar que el 70% de la población residente en el Interior (excluido Canelones) es favorable al transporte de los alumnos (56% para otra escuela rural y 14% para la escuela del pueblo, Cuadro Nro. 43).

Como parte de las tareas de seguimiento y evaluación de los distintos proyectos, técnicos de la Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP realizan reuniones periódicas con los padres y vecinos de los alumnos transportados en los omnibuses. El Proyecto actualmente en funcionamiento en el departamento de Río Negro comprende las comunidades de Colonia Tomás Berreta y Colonia Inglaterra. Diariamente se transportan un total de 57 alumnos entre preescolares, escolares y post-escolares; involucrando un jardín (Nº 64), 3 escuelas (Nº 19, 50 y 66) y el Liceo Nº1 de Fray Bentos.

Durante la reunión registrada en la foto, los padres coincidieron en resaltar los beneficios que aporta la incorporación del omnibus; destacando particularmente la seguridad que le brinda a los padres de los alumnos más pequeños: *«Lo que significa pasar de hacer 8 kms a caballo a que lo lleven en el micro, seguros, puntuales y calentitos...»*, *«...mi hija hacía 10kms en moto hasta el liceo de Fray Bentos, imagínese en invierno y cuando llovía, ni le digo cuando los camiones llenos de madera le pasaban por el costadito, ahora con el micro es una seguridad...»*.

Por otra parte, los padres valoran la incidencia positiva que el bus tiene en la asistencia de los alumnos: *«Ahora no faltan nunca, ninguno se quiere perder el bus, y como lo quieren...»*. Asimismo, se refirieron a la puntualidad de los recorridos y a la buena gestión del chofer: *«...es un reloj, los niños no tienen que esperar en las porterías tomando frío, yo se exactamente a que hora se va y a que hora vuelve, y no llegan de noche como antes...»*.

Finalmente un elemento señalado como muy importante por los padres, se refiere a la posibilidad que se le brinda a los post-escolares de asistir al liceo de Fray Bentos pero manteniendo la residencia en sus hogares, en su medio y con su familia: *«Antes mi hijo tenía que vivir en una pensión en Fray Bentos, ahora va y viene todos los días, yo lo tengo conmigo y además puede ayudar al padre en los trabajos del campo, entonces no se desarraiga del campo, al otro más grande ya lo perdí en la ciudad»*.

educación definida como obligatoria.

VII.1.3.2. LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EL MEDIO RURAL

La universalización de la educación obligatoria se enfrenta, por lo menos, a dos desafíos básicos: por un lado, facilitar el acceso y retener a los jóvenes residentes en hogares que se encuentran en situación de pobreza crítica; y por otro lado, ampliar las oportunidades de acceso de los jóvenes del medio rural al Ciclo Básico de Educación Media.

Las respuestas al primer desafío se originan principalmente en la construcción de obra nueva en zonas con altas necesidades sociales así como en mejorar cuantitativa y cualitativamente la permanencia del estudiantado en el sistema (por ejemplo, a través de la extensión horaria o de la experiencia piloto en el Ciclo Básico, véase VIII.1.1. y VIII.2.1.)

Las respuestas al segundo desafío implican desarrollar estrategias orientadas a lograr un espacio de integración de los dos tramos de la educación obligatoria (Primaria y Ciclo Básico). Entre otras posibles, coordinar esfuerzos entre escuelas y liceos rurales o bien generar en la propia escuela rural la posibilidad de impartir el Ciclo Básico a través de los maestros.

Estas alternativas buscan democratizar el acceso a la educación atendiendo a un uso óptimo de la infraestructura disponible (1.264 escuelas rurales al año 1997), al alto grado de profesionalización que caracteriza nuestra Educación Primaria, a las dificultades de trasladar el modelo de liceo urbano al rural, a la notoria carencia de profesores titulados que registra el conjunto del Interior (apenas un 20%), al reconocimiento de la inviabilidad financiera de sufragar la totalidad de los costos de

traslado de alumnos desde su propio lugar de residencia al liceo o escuela técnica más cercana y en definitiva de proveer oportunidades efectivas de escolarización para los grupos de población más carenciados.

Bajo estas orientaciones, ANEP brinda la posibilidad de cursar, a partir de 1999, 7mo., 8vo. y 9no. Grado en las escuelas rurales que cumplan con los siguientes requisitos: i) encontrarse a una distancia mayor o igual a 10 km del Centro de Educación Media más cercano; ii) contar en su cuerpo docente con tres o más maestros y iii) tener una matrícula mayor o igual a 50 alumnos y contar con no menos de 10 alumnos egresados por año del 6to. grado. En este marco, **las Escuelas Rurales se constituyen en centros de referencia para lograr universalizar el acceso a la educación obligatoria.** Los costos indirectos de la educación no son responsabilidad última de la ANEP, y sólo podrán ser encarados, en el marco de políticas sociales coordinadas que involucren a las familias, la sociedad civil y a otras dependencias del estado. En 1999, 331 alumnos cursan 7mo. Grado en 22 escuelas rurales pertenecientes a 11 departamentos, contando con el apoyo de un grupo de calificados docentes para el seguimiento y la evaluación de la experiencia. Este conjunto de escuelas, ubicadas en zonas muy distantes, están conectadas a través de una red informática que les permite acceder a Internet y usar correo electró-

Los departamentos del norte del país se unen para fortalecer nuestra identidad.

Se ha iniciado un proyecto experimental en Pueblo Masoller, localizado en el Departamento de Rivera a 50 m de la línea de Límite Contestado con Brasil, limitando al Noroeste con Artigas y al Suroeste con Salto. Esta localidad, que creció un 229,5% entre los Censos de 1985 y 1996 (de 61 a 201), tiene la particularidad que un 52% de la población es menor de 15 años. La evolución de los servicios educativos refleja el fuerte peso demográfico de las poblaciones infantil y joven ya que la matrícula de la escuela aumentó de 45 alumnos en 1993 a 71 en 1997 mientras que el liceo de 13 a 70 en el mismo período de tiempo.

En las cercanías de Masoller, existen varias escuelas unidocentes cuyas matrículas han descendido en virtud de la disminución de la población rural.

El proyecto busca desarrollar un conjunto de acciones orientadas a brindar una educación de calidad en el tramo de escolaridad que se define como obligatorio por la normativa legal (Educación Primaria y Ciclo Básico de Educación Media).

Estas son:

- ampliación de la capacidad locativa con un mínimo de dos aulas para la escuela y el liceo respectivamente y un salón de usos múltiples (se inauguraron en 1999);
- otorgamiento de un bus para la consolidación de tres escuelas rurales cercanas a Masoller con baja matrícula y
- el bus permite asimismo, trasladar diariamente a alumnos liceales con residencia en un radio de 25 km. al Liceo de Masoller, liberando plazas en el Hogar Estudiantil que pasan a ser ocupadas por alumnos con residencia a mayores distancias de la localidad, quienes permanecen de lunes a viernes en el hogar.



La comunidad festeja el comienzo del proyecto



nico.

VII.1.4. VERANEAR, UNA OPORTUNIDAD QUE DEBE SER PARA TODOS

ANEP realizó la primer investigación específica sobre las prácticas de veraneo de los estudiantes de educación pública y privada de Montevideo e Interior Urbano, en los distintos niveles: Primaria, Secundaria – Ciclo Básico y Bachillerato- y Educación Técnico-Profesional (Ciclo Básico, Cursos Técnicos y Bachilleratos Tecnológicos).

Este estudio respondió a un acuerdo entre el CODI.CEN. y el Ministerio del Turismo, conforme al cual se investigaron cuáles son los hábitos de veraneo de los educandos de nuestro país, a los efectos de poder determinar con rigor científico el cronograma de clases así como avanzar en el diseño e implementación de políticas de recreación.

Se pueden señalar de modo resumido las siguientes conclusiones generales:

1) Salvo las muestras correspondientes a enseñanza privada, **se aprecia un importante porcentaje de alumnos que no han salido de vacaciones en el verano de 1997**, destacándose la realidad de los alumnos de 6to.grado de las escuelas públicas de Montevideo, entre quienes el 42,1% no ha vacacionado, y la de los estudiantes de la UTU (36,5% y 39,3%, Montevideo e Interior respectivamente). En el resto de los casos, aproximadamente, tres de cada diez niños o jóvenes no han ido de vacaciones.

2) El conjunto de los estudiantes relevados, salvo los que pertenecen a Liceos privados de Montevideo, **veranearon entre 15 y 20 días**, es decir, las vacaciones se realizan en un período de tiempo muy limitado y como vimos, mayoritariamente en los meses de enero y febrero.

3) **Los balnearios de los departamentos de Canelones y Maldonado surgen como los lugares más visitados, seguidos**

de los del departamento de Rocha. Se puede constatar, asimismo que la mayoría de los estudiantes del interior veranean en porcentajes muy altos en su propio departamento o en otro, sin contar a los de la costa atlántica, salvo en el caso de los de 6to. grado de liceo. También se observa entre **los estudiantes del sistema público de Montevideo un importante número que veranea en localidades que no son de la costa este.**

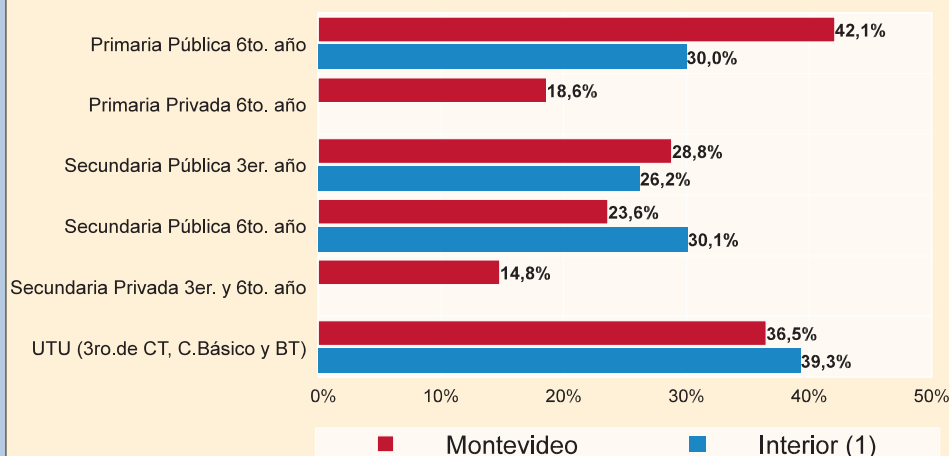
4) Finalmente, **el contexto sociocultural discrimina claramente con relación a las prácticas de veraneo de los estudiantes:** entre los alumnos de escuelas públicas que pertenecen a contextos deprimidos casi la mitad no vacacionó; entre los de nivel medio 3 de 10 no lo hicieron; por último, entre los alumnos de contextos favorables sólo 2 de cada 10 se encuentran en dicha condición. En suma, **se puede decir que prácticamente la mitad de la población escolar más carenciada socialmente, precisamente el grupo priorizado por la A.N.E.P. en el actual proceso de Reforma Educativa, no veranea (Gráficos Nros. 62 al 64).**

VII.2. SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

VII.2.1. PROYECTOS DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO (PME)

El objetivo de los PME es desarrollar la capacidad de iniciativa y de gestión autónoma por parte de comunidades docentes escolares. Estas deben elaborar un plan de desarrollo de la escuela que atienda aquellas dimensiones consideradas prioritarias por los docentes con el objetivo de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza.

Distribución de la población que no veranea por área geográfica según forma de administración y nivel educativo. Año 1997.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP.

NOTAS: (1) Refiere a Capitales Departamentales y Pando; no se dispone de información sobre centros privados.
CT: Cursos Técnicos. BT: Bachilleratos Tecnológicos.

El premio para cada equipo ganador es, promedialmente, de U\$S 3.000, el que deberá destinarse enteramente a la implementación de cada proyecto.

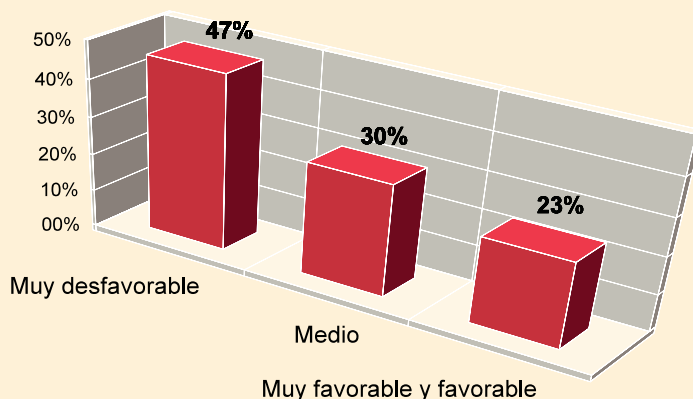
Los PME contribuyen a fortalecer cuatro aspectos centrales del proceso de reforma:

- estimula la autonomía de cada centro educativo para diseñar sus propias políticas de acuerdo a sus necesidades;

- **jerarquiza la capacidad de auto-organización de cada centro, constituyéndose los maestros en gestores y administradores de los cambios;**

- brinda a cada grupo humano la oportunidad de disponer y administrar un fondo

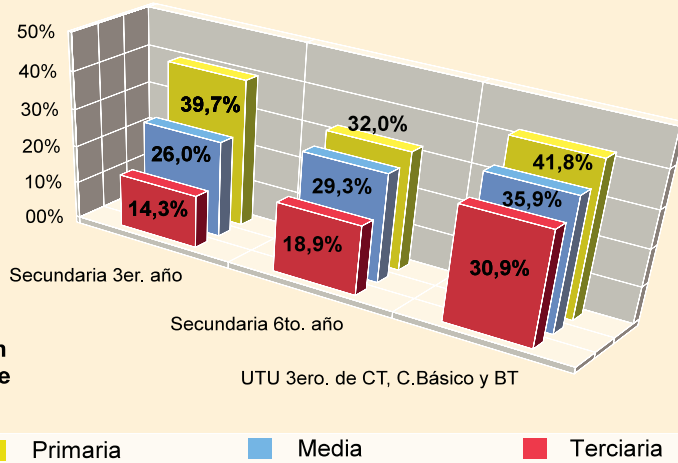
Distribución de la población que no veranea por contexto socio-cultural ⁽¹⁾ en Educación Primaria. Año 1997.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP.

NOTA: (1) Los contextos socioculturales se definieron a partir del índice de contexto socio-educativo -calculado como el saldo resultante de restar al porcentaje de alumnos cuyas madres completaron la Enseñanza Secundaria, el porcentaje de alumnos cuyas madres no estudiaron más allá de la Educación Primaria- y el índice de contexto económico -calculado como el saldo entre la proporción de alumnos pertenecientes a hogares con alto equipamiento y el porcentaje de alumnos pertenecientes a hogares con bajo equipamiento-

Distribución de la población que no veranea por nivel de instrucción de la madre en Educación Media.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP.

monetario con fines específicos, y
n a través del fomento a la creatividad, se apuesta a la consagración de un nuevo modelo de organización educativa.

Bajo la coordinación de MECAEP, los PME se iniciaron en el año 1995 y se extenderán hasta el año 2000 (actualmente se ejecutan un total de 252 proyectos). Entre 1995 y 1997, se adjudicaron 444 PME. En 1998, se seleccionaron 141 proyectos por concurso, correspondientes a 85 escuelas urbanas, 24 escuelas rurales, 12 escuelas del área Especial y 20 agrupamientos rurales, por una inversión total de U\$S 420.000.

Durante el desarrollo del Proyecto MECAEP, está previsto adjudicar 800 proyectos (ya se ha llegado a 444), con el objetivo de priorizar aquellas escuelas que presentan mayores niveles de carencias, según surge del análisis de los indicadores de repetición, deserción y alta inasistencia. “Asimismo, se considera el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de los hogares de los alumnos o de la zona de influencia de la escuela. De esta forma, **un 50% de los proyectos ganadores pertenece a las escuelas de alto riesgo, un 30% a**

aquellas de riesgo medio y un 20% a las de bajo riesgo⁷⁸”.

Los proyectos refieren a múltiples temáticas y sus títulos son bien expresivos de las inquietudes de nuestros docentes por una mejor educación; entre otros, «Niños creativos y dinámicos», «El vivero nos enseña a razonar», «Con la comunicación mejoró las RR.HH.», «La huerta como forma de cooperación e integración», «Quiero expresarme bien ¿me ayudas?», «Nuestra escuela en Internet», «La movida matemática», «Pensando crecemos», «Alimentos sanos, niños felices» y «Volver a la Tierra... en el

⁷⁸ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit.b, pp. 18-20

Niñas y niños se divierten fortaleciendo la convivencia.

En respuesta a la alta desigualdad en la distribución de las oportunidades de veranear, la ANEP promueve políticas sociales que permitan efectivamente a los alumnos residentes en hogares carenciados, tener la posibilidad de disfrutar de espacios e instancias recreativas.

Durante los meses de enero y febrero de 1998, los alumnos de diez escuelas ubicadas en contextos desfavorables de la ciudad de Las Piedras (Canelones) concurren, cada una, durante una semana, al Lomas de San Isidro Country Club donde practicaron variados deportes

- entre otros, natación, fútbol, voleibol y mountain bike- realizaron actividades recreativas y recibieron atención alimentaria - almuerzo y merienda-, asistido por personal especializado en Educación Física. Participaron de la experiencia un total de 330 niños.

Las niñas y los niños disfrutaron enormemente del amplio espacio del country, que se constituyó en un verdadero ejemplo de convivencia entre pares. **Las canchas de fútbol eran testigos de algunas gambetas que indicaban un futuro promisorio (véase Foto). Al finalizar la semana, predominaban los rostros tristes y los llantos; se querían quedar.**

La Sra. María de los Angeles Hernández, quien cubrió el evento para el Informativo Subrayado, Canal 10, manifestó: “La iniciativa llevada adelante por las autoridades de la enseñanza me parece formidable, y ojalá que se pueda extender a todo el país y a todos los niños que lo necesitan. Bastaba ver la carita de felicidad de los chiquilines haciendo todas las actividades, las cuales eran dirigidas por docentes capacitados para ello. No es un lugar donde los niños hagan las actividades desordenadamente sino que por el contrario ese grupo de docentes y profesores de Educación Física orientan y ponen orden en todo momento. Además es claro que para estos niños es la primer oportunidad que tienen de participar de actividades como éstas, siendo una forma de jugar diferente, lo cual es muy provechoso para ellos como niños y como seres humanos. El lugar es precioso, el paisaje, el entorno y las instalaciones son por demás adecuadas, y la propuesta en sí es muy buena; lo importante sería que esta propuesta se implementara en todo el país para los niños que lo necesitan.” En el verano de 1999, se extendió y se fortaleció la experiencia, abarcando a 840 niños.



futuro».

VII.2.2. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

VII.2.2.1. LA MEDICIÓN DE APRENDIZAJES EN 6^{to}. AÑO

En octubre de 1996, bajo la coordinación de MECAEP, se censaron todas las escuelas urbanas, públicas y privadas, y las escuelas rurales con más de 10 alumnos, aplicando pruebas de medición de resultados en Lengua y Matemática entre los estudiantes de 6to. año de Educación Primaria.

Paralelamente, se realizaron encuestas de hogares a efectos de identificar los niveles culturales y sociales de las familias y así poder evaluar la incidencia de los factores externos a la escuela en su rendimiento. Por último, se estimó, con diversos instrumentos, la calidad del establecimiento educativo y las motivaciones de los niños.

Los **contextos socioculturales** se definieron a partir del **índice de contexto socio educativo** -construido como el saldo resultante de restar al porcentaje de alumnos cuyas madres completaron la enseñanza secundaria el porcentaje de alumnos cuyas madres no estudiaron más allá de la escuela primaria- y el **índice de contexto económico** -determinado como el saldo entre la proporción de alumnos pertenecientes a hogares con alto equipamiento y el porcentaje de alumnos pertenecientes a hogares con bajo equipamiento-.

Las principales conclusiones

(Cuadro Nro. 44 y Gráfico Nro. 65) son:

1) En ambas pruebas los resultados se ordenan claramente en función de los contextos socioculturales;

2) En Lengua Materna los resultados son más satisfactorios que en Matemática⁷⁹;

3) En Matemática los resultados son más preocupantes dado que aún en los contextos

más favorables, sólo el 20% de los alumnos registra un desempeño altamente satisfactorio, en tanto que en los contextos más desfavorables, el 75% de los niños no alcanzan un nivel de suficiencia;

4) Si se analiza por competencias involucradas en cada prueba, se observa que los mejores resultados continúan ligados a los contextos más favorables en todos los casos;

5) En Lengua Materna la mayor dificultad reside en la competencia **reflexiones sobre el lenguaje** - 42% de suficiencia - seguida por la **comprensión de texto argumentativo** - 57% de suficiencia- y luego por **comprensión de texto narrativo** -65% de suficiencia-;

6) En Matemática la mayor dificultad estriba en la competencia **resolución de problemas** - 37% de suficiencia-, seguida por **comprensión de conceptos** -38% de suficiencia- y luego **aplicación de algoritmos** -62% de suficiencia-, y

7) Si se analiza conjuntamente los resultados en Lengua Materna y Matemática, se evidencia que en los aspectos que se detectan mayores dificultades, está implicada la capacidad de reflexión que tiene que ver con los aspectos de rigor disciplinario, con la escritura y con la lógica asociada a ella. En ambas áreas evaluadas, **las competencias que ofrecen mayor dificultad son aquellas que exigen el desarrollo de procesos cognitivos complejos en los que la capacidad de abstracción juega un papel preponderante.**

La devolución de la información a los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es motivo de una permanente preocupación. Se formó el Grupo de Con-

⁷⁹ Debe tenerse en cuenta que los resultados en Lengua no incluyen una parte sustancial y tal vez particularmente difícil de la prueba: la producción de un texto escrito.

CUADRO 44

Censo de alumnos de 6to. Año en Escuelas Públicas por contexto sociocultural según indicadores sociales y académicos. Año 1996. En %.

	CONTEXTO SOCIOCULTURAL				Muy Desfavorable	TOTAL PAÍS
	Muy Favorable	Favorable	Medio	Desfavorable		
Madres hasta Primaria completa	7,3%	20,9%	35,0%	47,4%	63,8%	38,5%
Madres con Secundaria completa o más	65,1%	36,4%	22,1%	13,65	7,0%	25,5%
Índice de contexto socioeducativo	57,7%	15,4%	-13,0%	-33,9%	-56,9%	-13,0%
Hogares con bajo equipamiento	3,8%	13,4%	25,7%	39,3%	61,1%	32,4%
Hogares con alto equipamiento	66,5%	32,4%	17,1%	8,9%	3,2%	22,0%
Índice de contexto económico	64,3%	21,2%	-6,8%	-28,7%	-57,2%	-8,8%
Hogares con hacinamiento	2,8%	8,6%	14,9%	22,3%	29,6%	17,3%
Alumnos en viviendas precarias	1,6%	4,8%	9,8%	16,9%	28,2%	13,9%
Familias con cuatro o más hijos	18,0%	24,7%	33,0%	44,2%	55,5%	37,5%
Alumnos con reducida preescolarización	8,0%	25,0%	40,2%	56,9%	72,5%	44,4%
Alumnos con experiencias de repetición	8,2%	18,2%	27,8%	37,9%	44,0%	29,4%
Alumnos suficientes en prueba de Lengua Materna	85,4%	70,2%	58,4%	48,5%	37,1%	57,1%
Alumnos suficientes en prueba de Matemática	66,4%	46,2%	34,0%	24,1%	16,7%	34,6%

FUENTE: Unidad de Medición de Resultados (UMRE), Proyecto MECAEP, ANEP/BIRF.

sulta (marzo de 1996), integrado por 20 Inspectores, Directores y Maestros, que provienen de todo el país y de distintos sectores de la docencia. El cometido fundamental es el intercambio técnico permanente y el seguimiento del trabajo de la Unidad de la Medición de Resultados Educativos (UMRE) coordinada por MECAEP.

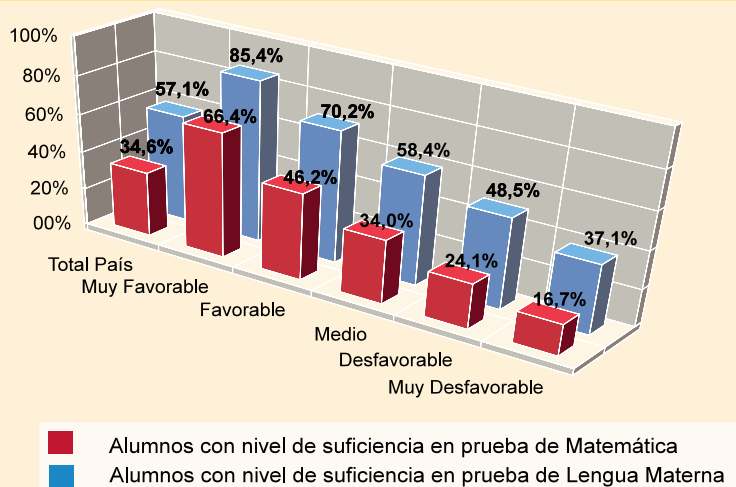
Se buscó informar a todas las audien-

cias involucradas, respetando la confidencialidad de los datos personalizados. La información se devolvió por escuela y no por grupo o por alumno. La opinión pública tuvo acceso a los datos que evidenciaban los logros del sistema educativo.

Asimismo, en base a un análisis complementario de los resultados obtenidos, se han elaborado informes sobre la producción es-

GRAFICO 65

Porcentaje de alumnos en Escuelas Públicas con niveles de suficiencia en pruebas de Lengua Materna y Matemática (6to. año) según contexto socio-cultural. Año 1996.



crita, así como especificaciones y sugerencias didácticas en Lengua Materna y Matemática con el objetivo de ayudar a los docentes en su diaria labor con los alumnos.

Las acciones de devolución de información, que se realizan a diferentes niveles y con una fuerte participación técnica de Primaria, deben ser entendidas como un aspecto central en el desarrollo de una cultura evaluativa orientada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no se orienta por acciones de «penalización» derivadas de comparaciones descontextualizadas sobre los resultados obtenidos.

No obstante lo cual, es necesario incorporar, en el mediano plazo, más activamente a los padres como actores claves que deben poder acceder a la información, y retroalimentar permanentemente al sistema con sus comentarios y sugerencias.

Finalmente, en 1999, se realiza una segunda evaluación de conocimientos en 6to. año escolar, para averiguar si el conjunto de las estrategias aplicadas - entre otras, provisión de textos y materiales didácticos, capacitación docente, programas de atención social y mejoramiento de las condiciones de infraestructura física - produjo cambios en los niveles de aprendizaje y en qué tipo de escuelas esos cambios pudieron tener una mayor significación⁸⁰.

VII.2.2.2. LA MEDICIÓN DE APRENDIZAJES EN 3ER. AÑO

Las pruebas en 3er. año son muy importantes para detectar las tempranas insuficiencias de aprendizaje y poder identificar si es en los primeros años escolares en los que no se logra internalizar los mecanismos de análisis de lenguaje y matemáticas, y por tanto pudiera ser necesario una integración de las metodologías de enseñanza en la etapa inicial de la Escuela Primaria.

Mientras la Evaluación en los sextos años había involucrado a 47.000 niños y casi 2.000 grupos, la Evaluación en los terceros años fue aplicada a una muestra de 2.600 niños distribuidos en 130 grupos (setiembre de 1998). Esta opción obedeció a una razón principal, que constituye una segunda diferencia con la Evaluación de 1996: se trabajó con un instrumento de evaluación de respuesta abierta, es decir, un instrumento ante el cual el niño tuviera que producir su propia respuesta y no únicamente seleccionarla entre varias alternativas, como ocurre con las pruebas de opción múltiple. A través de este cambio se buscó atender las características del niño de más corta edad y, simultáneamente, producir un tipo de información más útil para la labor de análisis pedagógico al interior de la escuela.

Como se parte del principio que la finalidad fundamental de este tipo de Evaluaciones es aportar a la discusión profesional dentro de las escuelas y a la búsqueda de nuevos caminos para mejorar los aprendizajes de los niños a pesar de que las pruebas fueron aplicadas a una muestra, se desarrolló una estrategia dirigida a que la evaluación involucrarse

CUADRO 45

Muestra de alumnos de 3er año en Escuelas Públicas por contexto sociocultural y área geográfica según niveles de suficiencia en Lengua Materna, Matemáticas y Ciencias. Año 1998. En %.

	TOTAL NACIONAL	Contexto Favorable	Contexto Medio	Contexto Desfavorable	Escuelas Rurales
Porcentaje de alumnos suficientes en el área de Lengua Materna	42,5	57,8	46,6	33,0	36,3
Porcentaje de alumnos suficientes en el área de Matemáticas	42,8	62,6	43,2	33,7	35,0
Porcentaje de alumnos suficientes en el área de Ciencias	33,0	51,6	34,3	23,5	29,7
Porcentaje de alumnos suficientes en el conjunto de la prueba	35,5	57,8	38,2	23,5	30,0

⁸⁰ Véase CO.DI.CEN./ANEP, o.cit.b, pp. 20-21

Fuente: ANEP /Unidad de Medición de Resultados Educativos

CUADRO 46

Muestra de alumnos de 3er año por contexto sociocultural y área geográfica según indicadores sociales y académicos. Año 1998. En %.

	TOTAL NACIONAL	Contexto Favorable	Contexto Medio	Contexto Desfavorable	Escuelas Rurales
Porcentaje de madres con escuela primaria como máximo nivel educativo	39,8	11,1	31,0	56,4	75,7
Porcentaje de madres con educación secundaria completa o más	22,2	54,3	21,7	8,2	6,3
Porcentaje de niños pertenecientes a hogares con bajo equipamiento	28,4	8,6	17,4	43,3	53,3
Porcentaje de niños pertenecientes a hogares con alto equipamiento	20,2	45,7	21,2	8,3	5,4
Porcentaje de niños en hogares con hacinamiento	21,6	8,2	19,2	29,0	28,3
Porcentaje de niños pertenecientes a familias con cuatro o más hijos	36,1	16,2	33,2	46,3	50,2
Porcentaje de niños en hogares en los que no hay más de 10 libros	45,7	20,4	42,2	60,5	65,3
Porcentaje de alumnos que no hicieron educación preescolar antes de 5 años	41,5	11,7	33,4	57,5	81,0
Porcentaje de niños que repitieron algún año en la escuela primaria	30,4	12,9	26,7	40,6	41,1

Fuente: ANEP /Unidad de Medición de Resultados Educativos

a todas las Escuelas.

Los resultados del Cuadro Nro. 45 nos indican:

1) Aun cuando los niveles de suficiencia son inferiores al 50%, se obtienen mejores resultados en Lengua Materna y Matemáticas que en Ciencias y,

2) Al igual que en relación a 6tos. Años, en las tres pruebas los resultados se estratifican

en función de los contextos socioculturales.

VII.2.3. YA SE ENTREGARON MÁS DE 2.800.000 LIBROS

Reiteradamente se ha indicado que uno de los factores explicativos de los déficits de aprendizaje radica en la falta de libros y textos escolares. **El 27,5% y el 41,0% de los hogares localizados respectivamente en contextos desfavorables y muy desfavorables**

CUADRO 47

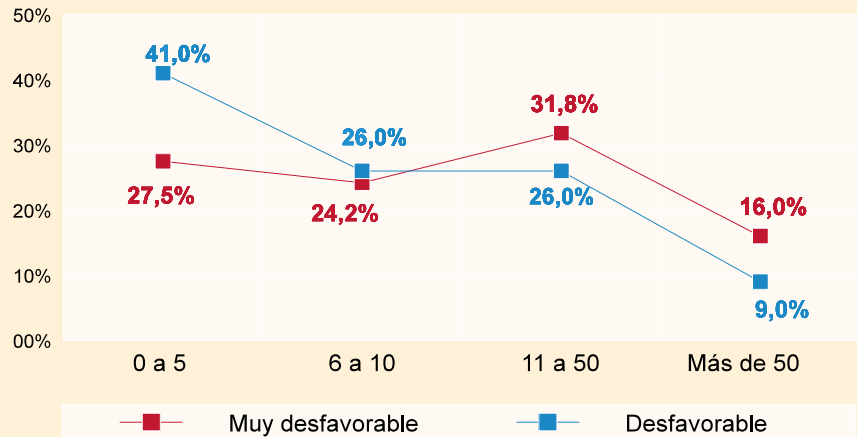
Disponibilidad de libros en el hogar de alumnos censados de 6to. año de Educación Primaria (total del país) por contexto sociocultural según cantidad. Año 1996. En %.

Cantidad de libros	Total	Muy favorable	CONTEXTO SOCIOCULTURAL (1)			
			Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Sin Datos	0,3%	0,1%	0,3%	0,4%	0,5%	0,4%
0 a 5	22,1%	2,5%	9,4%	18,3%	27,5%	41,0%
6 a 10	19,3%	5,1%	14,5%	20,8%	24,2%	26,0%
11 a 50	31,4%	29,4%	37,4%	37,4%	31,8%	23,6%
Más de 50	26,9%	63,0%	38,4%	23,0%	16,0%	9,0%

FUENTE: Proyecto MECAEP - ANEP/BIRF. Unidad de Medición de Resultados Educativos. Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6to. año de Enseñanza Primaria. Montevideo, 1996, p.11.

NOTAS: (1) Los contextos socioculturales se definieron a partir del índice de contexto socio-educativo - calculado como el saldo resultante de restar al porcentaje de alumnos cuyas madres completaron la enseñanza secundaria el porcentaje de alumnos cuyas madres no estudiaron más allá de la Educación Primaria - y el índice de contexto económico - calculado como el saldo entre la proporción de alumnos pertenecientes a hogares con alto equipamiento y el porcentaje de alumnos pertenecientes a hogares con bajo equipamiento -.

Disponibilidad de libros en el hogar de alumnos censados de 6to. año de Educación Primaria (total del país) por contextos socioculturales desfavorables y muy desfavorables según cantidad. Año 1996.



rables, o bien no disponen de libros o de un máximo de cinco; solamente un 16,0% y un 9,0% tienen respectivamente más de 50 libros (Cuadro Nro. 47 y Gráfico Nro. 66).

Esta administración entendió necesario continuar y profundizar las acciones que se desarrollan a través del Proyecto MECAEP desde 1994. **Entre los años 1994 y 1999, se entregaron 2.841.544 libros, que se distribuyen en 955.200 para 1ero., 390.000 para 2do., 390.000 para 3ero. y 4to. respectivamente, 177.000 para 5to., 224.000 para 6to. y 315.344 libros para bibliotecas escolares y de aulas de escuelas y jardines** (Cuadro Nro. 48 y Gráfico Nro. 67).

La transformación cultural que ha implicado la recuperación del libro y del texto como material básico de educación, se evalúa haciendo notar que en un quinque-

no se ha adquirido, en total, el equivalente a haberle dado un libro gratuito a cada uno de los uruguayos⁸¹.

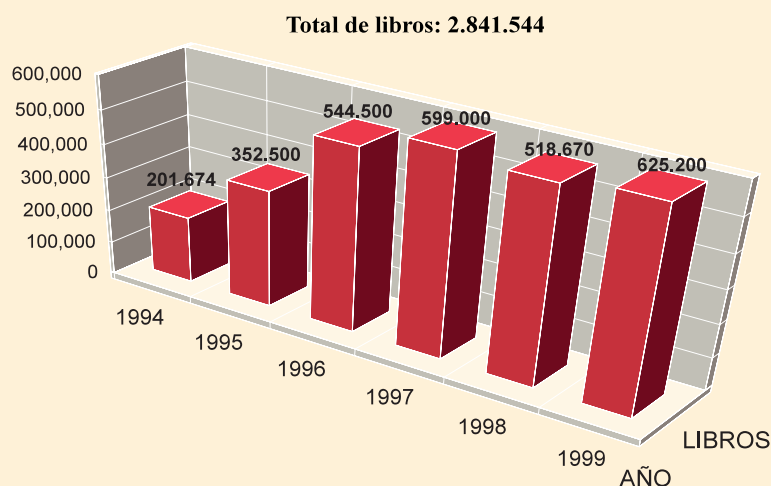
En 1997, concluyó la distribución de textos para todos los grados (1 al 6) en las escuelas públicas de todo el país, y para el trienio 1998-2000, se desarrollará un nuevo ciclo de cobertura, comenzando las acciones a partir de los primeros y segundos años para culminar en el 2000 con los quintos y sextos años.

Asimismo, durante 1997, teniendo en cuenta las especificaciones técnicas y las recomendaciones de títulos realizadas por destacados docentes uruguayos, el CO.DI.CEN. aprobó seis textos (dos respectivamente en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales y Naturales), para ser incorporados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos de 1ero. y 2do.. **Se adjudicaron 36.000 textos de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Integradas para primero y segundo año.**

Por otra parte, la distribución de los textos de 1ero. y 2do. se acompaña de encuentros departamentales con los maestros, que tienen por objetivo brindar un espacio de in-

⁸¹ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, o.cit. b, pp. 17

Libros adquiridos y distribuidos por ANEP (MECAEP) para alumnos de escuelas públicas (total del país) por período 1994-1999.



tercambio y reflexión en torno a los nuevos textos.

Los libros no pueden acompañar a sus hijos por la inexistencia del hábito lector⁸².

La incorporación del texto no transforma, en lo inmediato, las prácticas pedagógicas y luego de períodos prolongados sin disponibilidad de textos, se debe priorizar la capacitación en el uso de los mismos, teniendo en cuenta que en muchos hogares, **los pa-**

Complementariamente a la distribución de textos, se busca acrecentar el material de las Bibliotecas Escolares con la finalidad de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa a través de la interpretación y

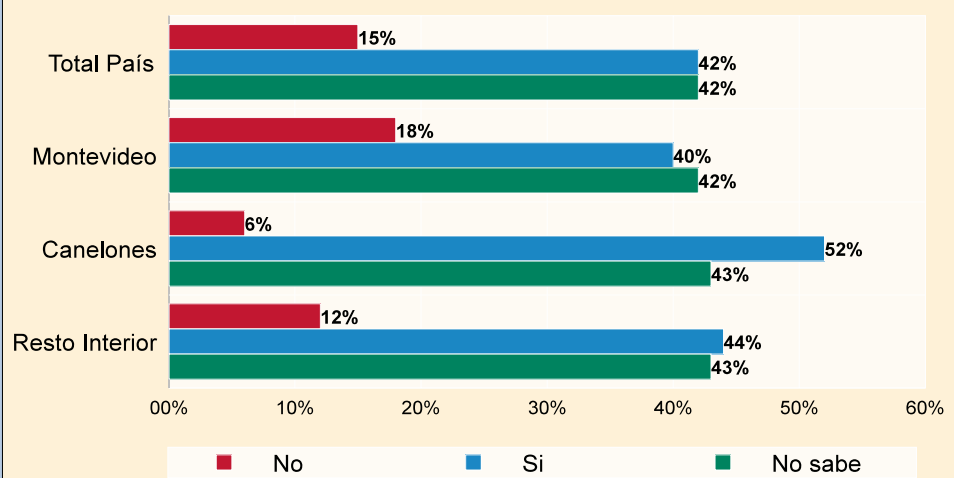
Libros adquiridos y distribuidos por ANEP (MECAEP) para alumnos de escuelas públicas (total del país) por año, concepto y número de ejemplares. Período 1994-1999.

Año	Concepto	Ejemplares
Total de		
ejemplares		2.841.544
1994	Libros para bibliotecas escolares y de aulas de escuelas y jardines	201.674
1995	Libros de texto de 1ero. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	172.500
	Libros de texto de 2do. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	180.000
1996	Libros de texto de 1ero. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	184.500
	Libros de texto de 3ero. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	180.000
	Libros de texto de 4to. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	180.000
1997	Libros de texto de 1ero. para Lenguaje, Matemáticas y Ciencias (3 por niño)	198.000
	Libros de texto de 5to. para Lenguaje, Matemática y C. Soc. y Naturales (4 por niño)	177.000
	Libros de texto de 6to. para Lenguaje, Matemática y C. Soc. y Naturales (4 por niño)	224.000
1998	Libros de texto de 1ero. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	195.000
	Libros de texto de 2do. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	210.000
	Libros para bibliotecas escolares y de aulas de escuelas y jardines	113.670
1999	Libros de texto de 1ero. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	205.200
	Libros de texto de 3ro. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	210.000
	Libros de texto de 4to. para Lenguaje, Matemática y Ciencias (3 por niño)	210.000

FUENTE : Proyecto MECAEP - ANEP/BIRF.

⁸² Ibid.

¿Sabía Ud. que todos los escolares públicos reciben libros gratis? Distribución de opiniones por área geográfica. Año 1997.



FUENTE: Empresa INTERCONSULT.

utilización de los mensajes lingüísticos, de la identificación de formatos de los distintos tipos de textos que componen los libros según su intencionalidad y de la comprensión de la estructura de los textos escritos.

Se adquirieron, en 1998, 113.670 libros para bibliotecas escolares, lo cual implica que cada escuela pública recibe 60 ejemplares para Primaria, 13 para Inicial y en el caso particular de las 541 escuelas localizadas en contextos desfavorables, se agregan 29 títulos de material informativo de apoyo al aprendizaje de distintas disciplinas.

La población empieza a percibir el esfuerzo que se está realizando. La encuesta de INTERCONSULT señala que **un 42% sabe que todos los escolares públicos reciben libros gratis** (entre un mínimo de 40% en Montevideo y un máximo de 52% en Canelones), los cuales se han enterado mayoritaria-

mente a través de un familiar que se los ha comentado (Gráfico Nro. 68).

VII.3. SOBRE LA DIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA FUNCIÓN DOCENTE

La Reforma Educativa pone especial hincapié en la necesidad de brindar posibilidades permanentes de actualización a los docentes como forma de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. También se ha afirmado reiteradamente, que este esfuerzo debe ser acompañado de un mejoramiento progresivo de las condiciones de trabajo docente.

La opinión pública es claramente consciente de esta doble necesidad y precisamente, **un 50% y un 27% respectivamente de los encuestados por INTERCONSULT, aseveran que los dos aspectos más importantes de la escuela pública son la capacitación de maestros y el mejoramiento de los salarios** (Gráfico Nro. 69).

HOY LOS URUGUAYOS CONTINUAN

Algunos son muy conocidos ...

Investiga

¿ Los conoces? ¿ Quiénes son? ¿ A qué se dedican?
Consigue otras fotos de personajes de nuestro país.
Averigua quiénes son y qué han hecho.
Puedes organizar una cartelera con el material.

2º AÑO

GRACIAS A LA VIDA
Ciencias Sociales y Naturales

LIBRO PARA EL ALUMNO

VERÓNICA DE LEÓN
Ediciones de Impresora Pilo

3 Derecho a un nombre y a una nacionalidad

Observa, en la página anterior, de qué manera están expresados los derechos del niño.

Compara la con el afiche de las páginas 14 y 15.
¿Qué diferencias encuentras?
¿Qué semejanzas?
¿Y con la declaración de la página 12?

Antes, te presentamos la ampliación de uno de los cuadros.
¿Has leído historietas con estos o con otros personajes?
¿Dónde las encuentras?

41

El precio

Todos quieren tener una carpita para salir a campaña.
Preguntaron el precio.

En un grupo del campamento escribieron y resolvieron esta cuenta:

$$\begin{array}{r} 120 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

¿Por qué habrán hecho esta cuenta?
¿En qué están pensando?
¿Cuánto piensan gastar?

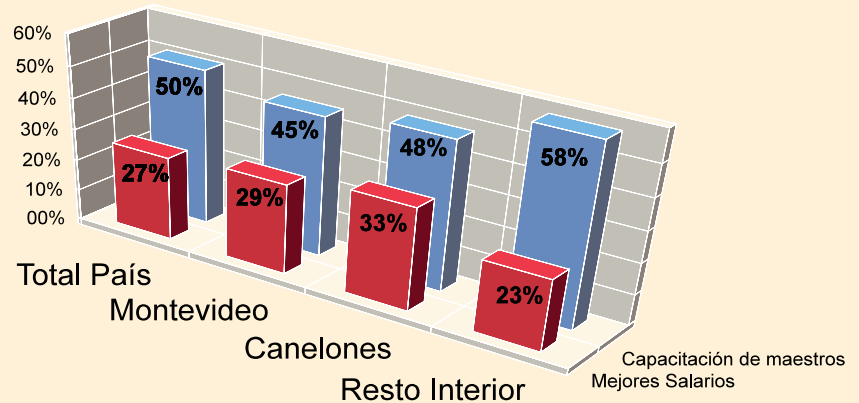
En otro grupo plantearon y resolvieron esta cuenta:

$$120 \overline{) 4}$$

¿Por qué habrán hecho esa cuenta?
¿En qué están pensando?
¿Cuánto piensan gastar?

75

Opinión pública sobre los dos aspectos más importantes de la escuela pública (1ra. mención) por área geográfica. Año 1997.



FUENTE: Empresa INTERCONSULT.

Tal cual se ha indicado, la ANEP prioriza fuertemente la inversión en capacitación docente. Como un vivo ejemplo del esfuerzo que se está realizando, **el Programa MECAEP ha brindado oportunidades de capacitación a 11.007 docentes, que se traduce en 913.510 horas de docencia y en U\$ 6.154.350 en compensaciones a docentes.**

VII.3.1. LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS DESFAVORABLES

Entre los meses de agosto y noviembre (4 jornadas constituidas de un sábado por mes) de 1997, se desarrolló el «Programa de Mejoramiento de los Aprendizajes en Escuelas Públicas Urbanas de Contextos Desfavorables», cuyo objetivo central fue brindar **un espacio de reflexión e intercambio docente sobre las características socio-culturales de los hogares más carenciados y su impacto en el logro de los aprendizajes.**

Participaron voluntariamente del Programa 3.000 maestros pertenecientes a 329 escuelas de contextos muy desfavorables y desfavorables (66 en Montevideo y 263 en el Interior).

El Programa se apoya en cuatro elementos centrales:

- El trabajo autónomo de los equipos docentes al interior de cada escuela;
- El intercambio entre los equipos docentes de diversas escuelas en jornadas departamentales;
- El aporte de materiales de reflexión y de propuestas de actividades que enriquezcan la labor de los equipos docentes, y
- La recopilación y la sistematización de experiencias e inquietudes a nivel nacional.

Se abordaron temas tales como la comprensión de los aspectos psicosociales y culturales de la pobreza así como el aprendizaje del Lenguaje y la Matemática en esos contextos.

Los docentes de cada escuela han elaborado un proyecto final de intervención para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela, como resultado de sus actividades y discusiones grupales realizadas durante cuatro meses. Se premian con U\$ 1.000 a los 50 mejores proyectos.

En 1999, se desarrolla nuevamente el programa entre los meses de junio y noviembre

Cuando construir entre todos nos facilita la comprensión.

La **Escuela Nro. 191 del Barrio Las Acacias de Montevideo** participó del programa. Localizada en una zona con alto índice de pobreza, cerca de 600 niños asisten diariamente a la escuela, se les brinda alimentación y hacen deportes en un centro ubicado a ocho cuadras de la misma. Las buenas intenciones se multiplican aun cuando los recursos no siempre alcanzan.

Los resultados obtenidos en la prueba de Matemática de los 6tos. grados han sido excelentes. La directora de la escuela, **Maestra Ana María Márquez**, señala que «los niños, muchas veces por sus propias prácticas de vida, tienen - desde pequeños - un manejo muy familiar con el dinero». Pero, fundamentalmente, lo atribuye a la presencia de «una maestra brillante, puntual y actualizada que construyó el milagro educativo».

La casi totalidad de los docentes de la escuela participaron del programa, consustanciados bajo el título de «La Escuela, un compromiso de todos». Los maestros se reúnen semanalmente para diseñar sus propias estrategias de intervención escolar.

Al principio, dice la Directora, en las reuniones plenarios, «la propuesta era tan movilizadora que cada uno hacía catarsis sobre las carencias de la escuela». Pero asimismo, «la posibilidad de acceder a material actualizado y el permanente intercambio, permitieron una mirada más profunda del medio en que se está inmerso y la aprehensión de instrumentos para un mejor contacto con la comunidad». Se trata de facilitar condiciones y efectivizar oportunidades que permitan ensayar y experimentar en el desarrollo de acciones que progresivamente nos acerquen al principio de equidad social. **Una docente señala «Yo conozco, pero también intervengo. No me achato, comprendo».**

(12 jornadas consistentes de dos sábados por mes), en los que participan 4.000 maestros. La compensación total nominal percibida por cada maestro al cabo de las 12 jornadas es de aproximadamente U\$ 860.

VII.3.2. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

El análisis de los resultados alcanzados por los alumnos de sexto año de Educación Primaria en las pruebas aplicadas por MECAEP (véase VII.2.2.) indica que las principales dificultades en Lengua Materna se observa en los conocimientos sobre el propio lenguaje más que en lo relativo a la comprensión de textos.

Se identificó, como necesario, trabajar sobre el aprendizaje de la lengua materna, que atienda a lograr un uso personal y creativo de los códigos oral y escrito. Por ello se consideró la conveniencia de realizar un Curso para Formadores de Maestros.

Los objetivos principales fueron enfatizar el desarrollo del lenguaje, el crecimiento de habilidades lingüísticas y el uso de la lengua así como valorar la diversidad lingüística y la dimensión social de la misma. Se brindaron un total de 280 horas y participaron 35 formadores de maestros de 15 Institutos de Formación Docente (IFD).

Los ejes temáticos giraron en torno a la oralidad y escritura, de la gramática textual a la gramática oracional, aportes actuales para la orientación del aprendizaje de la Lengua, Didáctica de la Lengua Materna y Psicolingüística.

Se considera que uno de los aportes más relevantes del curso lo constituyó el trabajo conjunto de docentes que se desempeñan en el mismo subsistema pero en distintas regiones, lo cual posibilitó un real intercambio de logros y necesidades, así como la elaboración de proyectos regionales que, de realizarse efectivamente, promoverán mejores resultados en

la enseñanza de la Lengua Materna a partir de un lenguaje común cimentado en marcos teóricos actuales.

VII.3.3. LA RENOVACIÓN DE LAS ESCUELAS DE PRÁCTICA

VII.3.3.1. LA SELECCION CON FORMACION

“La presente administración considera que, superadas las primeras etapas de la capacitación masiva de los docentes, corresponde reconstruir las carreras docentes sobre la base de la **selección por concurso**, pero introduciendo como criterio que éste se integra con pruebas de oposición en dimensiones teóricas y clases prácticas”, que son instancias previas a la evaluación de méritos.

“El ciclo de concursos se inició en el Area de Práctica Docente, porque se consideró que estas escuelas, donde realizan sus aprendizajes los futuros maestros, deben tener un nivel de alta calificación.

En la estructura escalafonaria, maestros y directores reciben una compensación especial y los Inspectores de Práctica tienen un grado superior a los de Escuela Común”⁸³.

La ANEP está desarrollando una política de consolidación de una **red de Escuelas de Práctica con el objetivo de contribuir a la mejor formación de los futuros maestros**, visualizadas como «el natural laboratorio» de investigación de prácticas educativas y de experiencias innovadoras, según nos señala la Coordinadora de los Concursos de Práctica, Mag. Sonia Scaffo.

Bajo esta orientación se definieron claramente dos líneas para el fortalecimiento de las transformaciones educativas:

(a) los llamados a concursos para la provisión de los cargos de Directores, Maestros e Inspectores Grado 2 de Escuelas de Práctica, sustentado en el enfoque de la selección con formación; y

(b) una experiencia de planificación por Áreas Integradas en los sextos años de las Escuelas de Práctica.

La política de **selección con formación** para la provisión de los cargos técnicos que integran el escalafón docente forma parte del proceso de fortalecimiento y jerarquización de la función docente.

El aspirante a los cargos participó de **jornadas de información, asesoramiento y orientación, complementadas con la preparación de materiales y bibliografía referida a los ejes temáticos seleccionados.**

Se favorece una cultura profesional que define el concurso como un espacio para desarrollar trabajos de reflexión, con soporte conceptual actualizado y clara visión para los roles a que se aspira.

La dinámica de los concursos se sostiene en un enfoque tendiente a que los trabajos correspondientes tanto a las pruebas teóricas como prácticas, sean producciones que den lugar a la elaboración personal, adecuada articulación del fundamento teórico a la propuesta práctica, y con bases en el conocimiento de la realidad acerca de los requerimientos de la escuela.

En las Bases se presentan **ejes temáticos** de los cuales los Tribunales actuantes formulan propuestas centradas en una visión para llevar adelante prácticas educativas concretas sustentadas en definiciones conceptuales.

Participaron del concurso un total de 261 docentes, 88 para cargos de maestros, 106 para Directores y 67 para Inspectores.

VII.3.3.2. LA EXPERIENCIA DE PLANIFICACIÓN POR ÁREAS INTEGRADAS

En 1997 se inició una experiencia de diseño y desarrollo curricular por áreas integra-

⁸³ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit. b., p. 23

das con alternancia de docentes en los sextos años de 37 centros (24 son Escuelas de Práctica y 13 son privadas Habilitadas). **Se desarrolló un curso de apoyo a la experiencia, de 274 horas, en el cual participaron 74 docentes de sexto año.**

El país ha contado con antecedentes de experiencias de integración del currículo escolar en distintos momentos de su historia pedagógica.

También data de 1949 la preocupación por articular el pasaje del alumno escolar a su experiencia de estudiante liceal en lo que la tradición pedagógica ha llamado Coordinación entre la Educación Primaria y Secundaria (Julio Castro, 1949).

Desde 1996 se está desarrollando una experiencia de integración por áreas del currículo del Ciclo Básico de Educación Media (véase VIII.2.1.), con lo que el emprendimiento desarrollado en los sextos años del nivel escolar, también se orienta a fortalecer la referida articulación.

Se introduce una variante cualitativa: la posibilidad de optar por una línea de especialización en las Áreas de Ciencias Sociales o Ciencias de la Naturaleza alternando ambos

maestros en el trabajo con los alumnos de un grupo.

Las líneas básicas del trabajo están constituidas por:

▫ El desarrollo de un espacio de **dos horas de coordinación semanal** para que los maestros de sexto, junto con el Director, **planninguen el enfoque integrador, manejen una visión amplia de los contenidos curriculares y registren los avances en el establecimiento de metas educativas con relación al desarrollo de competencias en los alumnos;**

▫ La **profundización del conocimiento en el Área** por la que se opta;

▫ **La organización** de la actividad semanal permitiendo el tratamiento equilibrado e integrado de las Áreas de: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

▫ La incorporación de elementos innovadores en el enfoque y en el desarrollo del programa de sexto año escolar.

Cabe por último, también indicar que se convocó a concurso de prueba para seleccionar, en efectividad, la totalidad de las Direcciones de Escuelas Comunes que se encuentran vacantes y no son pasibles de agrupamiento en una sola unidad escolar correspondiente a un mismo edificio. **Se están concursando más de 250 direcciones de escuelas urbanas en todo el país.**

Capítulo VIII

Una Educación Media, renovada en el espíritu y audaz en los cambios institucionales y programáticos.

Principalmente, desde mediados de este siglo, la Educación Media, conjuntamente con la Primaria, constituyen las principales estrategias para democratizar el acceso a la Educación. Específicamente, **entre 1995 y 1999, se han incorporado más de 11.600 nuevos alumnos al Ciclo Básico**, lo cual permite tener actualmente una **cobertura estimada del 85,0%** respecto a la población entre 12 y 14 años.

Este proceso de ensanchamiento matricular, de similar significación al registrado a comienzos del siglo en Educación Primaria, tiene **un claro sentido democratizador al acceder mayoritariamente grupos de población carenciados**, que residen principalmente en hogares cuyos integrantes adultos nunca asistieron a la Educación Media. No obstante lo cual, en la primera mitad de los 90, se deja de crecer y aumenta significativamente la deserción.

Atento a esta situación, el desafío fundamental parece radicar en darle contenido sustantivo a este proceso de democratización,

buscando que **la igualdad formal de oportunidades se refleje en resultados relativamente iguales para grupos sociales con diferente capital cultural y social**. La Reforma Educativa pone precisamente hincapié en diversificar las estrategias para mejorar la calidad de los resultados, manteniendo claro ésta objetivos universales.

Las principales estrategias que se desarrollan, afectan diferentes condiciones y procesos educativos, justamente con el objetivo de implementar acciones integrales, evitando los riesgos de las propuestas y los resultados parciales.

En primer lugar, se extendió el horario de clase en el Ciclo Básico, es decir, la gran mayoría de los alumnos (66,7% en todo el país que cubre el 79,1% de los liceos) concurren actualmente a cinco horas y medias diarias de clase (ante iban 3 horas y media), lo cual permite reforzar el rol y la capacidad de los centros de Educación Media como espacios de socialización secundaria.

**El capítulo
en pocas
palabras**

En segundo lugar, la Experiencia Piloto en el Ciclo Básico (actualmente Plan 1996) constituye un **espacio abierto para la innovación** que surge como una respuesta posible frente a los déficits de aprendizaje, los cuales adquieren aún mayor gravedad si atendemos y comprendemos los desafíos asociados a los procesos de globalización, regionalización y renovación tecnológica.

En una perspectiva global, se intenta responder a dos órdenes de demandas: por un lado, la necesidad de reforzar la capacidad de evaluación y juicio crítico de los estudiantes; por el otro, el énfasis en una formación polivalente, que les ayudará a insertarse exitosamente en un mercado laboral crecientemente segmentado.

Los componentes principales de la Experiencia Piloto (Plan 1996) son:

- **el régimen de enseñanza por áreas, que busca romper con la lógica comparimentadora de la realidad en la que muchas veces ha caído la enseñanza por asignaturas, refleja la redefinición con un sentido mucho más laxo y flexible de los límites interdisciplinarios.** El prestigioso experto internacional en Educación, Prof. Juan Carlos Tedesco, señala que «la redefinición de nuestros sistemas educativos, de orientación republicana y democrática, debe, conservando sus rasgos matriciales y sus objetivos fundacionales, asumir una visión interdisciplinaria que permita afrontar la enseñanza como un proceso flexible».

Corresponde remarcar también que el Plan Piloto y la enseñanza por áreas son el resultado de la confluencia de una serie de aportes plurales: las históricas y fundadas propuestas de las Asambleas Técnico-Docentes (ATD), los diagnósticos realizados por la CEPAL, la labor de los Grupos de Trabajo previstos para la elaboración del Plan Piloto y las demandas de la propia comunidad educativa.

De este modo, **la enseñanza pasa a estructurarse en torno a las siguientes áreas disciplinarias: Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Área Instrumental (Matemática, Idioma Español e Inglés), Informática, Expresión y Espacio de Currículum Abierto.**

- la permanencia del docente en el cen-

tro educativo (30 horas semanales que incluyen 5 horas de coordinación con otros colegas), lo cual refuerza el sentido de pertenencia y da estabilidad a la actividad laboral docente.

- la mayor carga horaria del currículum, 38 horas de clase respecto a las 32 que se brindan en los centros no piloto (Plan 1986).

- el fortalecimiento de las instancias de participación y discusión, internas y externas al centro educativo, lo cual contribuye a generar una visión plural y fundada de los problemas y de las posibles soluciones.

La Experiencia Piloto (Plan 1996) se ha extendido gradualmente desde su inicio (11 en 1996) hasta llegar a 146 centros en 1999 (86 Liceos -28 de Montevideo y 58 del Interior- y 60 Escuelas Técnicas -7 de Montevideo y 53 del Interior-). En 1999 abarca 44.260 alumnos.

Esta progresiva expansión se acompaña de un riguroso y permanente proceso de evaluación, cuyos primeros resultados son alentadores y positivos. Se reflejan en las condiciones institucionales - se consolida una visión integrada del centro educativo con mayor participación y compromiso de sus integrantes-, en los actores principales del proceso de enseñanza y de aprendizaje - altos niveles de satisfacción entre estudiantes y docentes - y en los resultados - **disminuye significativamente la deserción y mejoran lentamente la calidad de los aprendizajes**-. Todo se engloba en la percepción generalizada que **se participa de una experiencia que vale la pena vivirla y compartirla.**

En tercer lugar, se implementan una serie de acciones que tienen por objetivo fortalecer al Ciclo Básico en su conjunto:

- la **entrega de libros a la totalidad de los estudiantes** (ya se hizo con cuatro asignaturas de primer año y una de segundo año, y se terminará de completar entre 1999 y 2000).

- el suministro de **guías docentes** entendidas como recursos incentivadores de la enseñanza para todos los grados del Ciclo Básico.

- la puesta en marcha de **11 Centros de Lenguas Extranjeras (CLE)** que brindan

la posibilidad de acceder a una segunda lengua, luego del Inglés, estructurado en tres años de cursos en Francés, Portugués o Italiano. Los CLE, ubicados en Montevideo y en varios departamentos del Interior, tienen una matrícula en 1999 de 7.068 alumnos (4.051 en Montevideo y 3.017 en el Interior), y es otro destacado ejemplo de la coordinación entre el sistema educativo y las intendencias del interior (estas últimas proporciona el local y apoyo de personal para el funcionamiento del centro).

En por primera vez se ponen en funcionamiento **4 Inspecciones Regionales de Ciclo Básico**, lo cual constituye un firme avance en el proceso de descentralización y asimismo en la articulación de esfuerzos, entre la Educación Técnico-Profesional y la Educación Secundaria.

En cuarto lugar, las estrategias enumeradas, principalmente la extensión horaria y la experiencia piloto (Plan 1996), requieren de una fuerte inversión en infraestructura física, que asimismo permita responder al explosivo crecimiento del Ciclo Básico (entre los años 1985-1998, la matrícula de Secundaria Diurna en el Interior aumentó un 42,3%).

El Plan de Obras en Educación Secundaria, cofinanciado por la Gerencia de Inversiones y el Programa MESyFOD, **totaliza 584 espacios aula para el período 1996-1999 (a junio de 1999), equivalente a un monto de U\$S 29.313.648.** Como resultado de este esfuerzo, se incrementa 34,7% el stock de aulas en Montevideo y 25,3% en el Interior.

Asimismo, teniendo en cuenta las transformaciones que se suceden en las esferas tecnológicas, productivas y comerciales, la orientación de fondo de la Reforma busca **transformar el Consejo de Educación Técnico-Profesional en un Centro Nacional de Educación Tecnológica.**

Los objetivos que vertebran estas iniciativas apuntan a brindar respuestas técnicamente eficientes y socialmente eficaces para capacitar a jóvenes que provienen, en buena parte, de estratos socioeconómicos carenciados.

Bajo estos lineamientos, se han impulsado una serie de transformaciones institucionales:

Ciclo Básico de Educación Media, con dos modalidades (Tecnológica y Agraria de Alternancia) y los **Bachilleratos Tecnológicos** que ofrecen una educación formal de nivel medio terminal (también habilitante para realizar estudios terciarios), de tres años de duración, orientada a proporcionar herramientas eficaces para la inserción laboral en sectores de punta del país (por ejemplo, las especialidades de termodinámica, electrotecnia, química e informática).

Este renovado énfasis en la Educación Técnico-Profesional se refleja en un ambicioso **Plan de Inversiones** para el período 1996-1999 (a junio de 1999), cofinanciado por la Gerencia de Inversiones y el Programa UTU/BID, que suma **363 espacios aula, por un monto de U\$S 13.834.325, de los cuales 109 ya han sido habilitados.**

Estas inversiones representan un crecimiento del 15,5% respecto al total de aulas disponibles en 1995, y ya se cuentan, entre otras, con dos nuevas escuelas técnicas, en el barrio Buceo de Montevideo y en la ciudad de Salto, que demandaron una inversión de U\$S 4.311.524.

En síntesis, **la Educación Media es el punto crítico de intersección de las propuestas de la Reforma ya que, por un lado, se consolida el proceso democratizador iniciado en la Educación Inicial asociado a una mejora de la equidad social y la calidad de los aprendizajes (educación obligatoria y universal), y por otro lado, se prepara el país para un mejor desempeño en un contexto globalizado, regionalizado y altamente competitivo (educación post-obligatoria con múltiples opciones).**

Capítulo VIII: Una Educación Media, renovada en el espíritu y audaz en los cambios institucionales y programáticos.

VIII.1. SOBRE LA EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN

Introducción

Generalmente se sostiene que las mayores crisis del sistema educativo se observan en la Educación Media, entre otras cosas, porque debe intentar responder a dos enormes desafíos: por un lado, lograr una cohabitación razonable entre los tramos obligatorios y post-obligatorios de la educación; y por otro, concebir ofertas flexibles y dinámicas frente a los permanentes cambios sociales, económicos y productivos que caracterizan a las sociedades contemporáneas.

Nuestra Educación Media no ha sido ajena a los conflictos y a las contradicciones que suponen estos órdenes de desafíos máxime si tenemos en cuenta estos aspectos:

■ normativamente se extendió la obligatoriedad de la educación a los tres primeros años de la media, ya a comienzos de la década de los setenta, **aún cuando recién en los noventa, se lograron egresos en Educación Primaria del 95% que permiten al-**

canzar la universalidad en el Ciclo Básico.

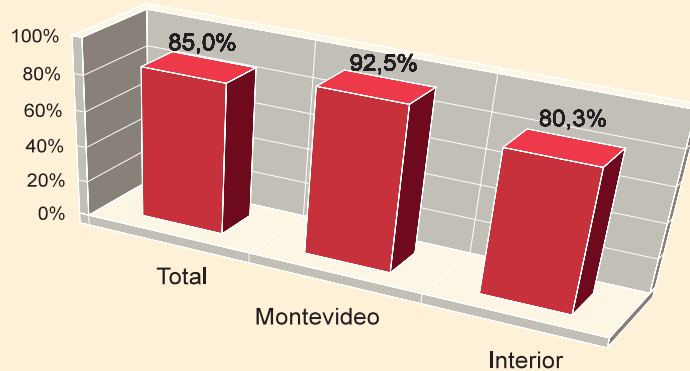
■ que desde muy temprano de nuestra historia, se concibió a la Secundaria como el trampolín hacia la Universidad, y se le vació, muchas veces, de contenidos relevantes para aquellos que no realizan estudios terciarios. La masificación de este nivel se hizo sobre la base de un modelo educativo pre-universitario. **“Los liceos dependieron, hasta 1936, de la Universidad y desde el punto de vista de sus programas continuaron siendo pensados para una población que tenía como exclusivo destino el convertirse en profesionales universitarios o científicos”⁸⁴.**

■ que la **educación técnico-profesional** fue relegada, en muchos casos, a un segundo plano, preocupada por cumplir básicamente una **función asistencialista**.

Las dos últimas décadas marcaron **la fuerte democratización en el acceso al Ciclo Básico de Educación Media**, lo que nos permite decir que más de **ocho de cada diez jóvenes entre 12 y 14 años están actualmente cubiertos por el sistema educativo**

⁸⁴ Véase: CO.DI.CEN/ANEP, o.cit. b, p.35

Tasa bruta de escolarización ⁽¹⁾ del Ciclo Básico Diurno de Educación Media ⁽²⁾ por área geográfica. Año 1999.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Despacho del Consejero Jorge Carbonell de Educación Secundaria y datos poblacionales extraídos del VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas, Mayo 1996, INE, Montevideo, 1997.
NOTAS: (1) La tasa bruta se calcula total de matriculados en el Ciclo Básico Diurno de Educación Media (pública y privada) sobre el total de la población entre 12 y 14 años de edad.
(2) La matrícula pública es la inicial de 1999 y la privada es la inicial de liceos habilitados de 1997.

formal (Gráfico Nro. 70).

Este proceso de democratización, que efectivamente facilitó el acceso de grupos de población carenciados a la educación, tuvo, por lo menos, dos talones de aquiles:

En primer lugar, **no se acompañó de una debida planificación de los recursos humanos y materiales requeridos para solventar la expansión**; en particular, no se tuvo totalmente en cuenta la incidencia que podrían tener la limitada oferta de locales y el escaso número de docentes con formación específica de profesorado.

En segundo lugar, **creció sobre la base de un sistema que asimilaba el inicio de la educación universal y obligatoria a la educación primaria común, y que no reparaba suficientemente en la importancia de la temprana escolarización como piso mínimo de equidad que acrecienta y potencializa las posibilidades y las oportunidades de desarrollo en los otros ciclos educativos**. Esencialmente, se crecía sobre una base en extremo desigual en la distribución de las oportunidades de acceso a una escolarización temprana, que en realidad, aumentaba la vulnerabilidad social del joven a su ingreso a la Educación Media.

A principios de los noventa, la democratización, tal cual se ha indicado (véase Cap. II.), se detiene, y la igualdad en el acceso se transforma, en muchos casos, en deserción (véase Gráfico Nro. 9, Cap. II.) y en una notoria insuficiencia en los logros de aprendizaje al fin del ciclo. No se percibió claramente que los nuevos alumnos, constituían, en una alta proporción, la primera generación, en la historia de sus familias, que accedían a este nivel y requerirían, por tanto, de apoyos en múltiples áreas para facilitar su permanencia.

Esta situación nos advierte que **los procesos de crecimiento matricular no son lineales y al masificarse, se enfrentan a poderosas barreras culturales y sociales**. Su superación necesita, entre otras cosas, de un abordaje integral y integrado de la educación como política social.

En este contexto, el desafío que nos hemos trazado es, en primer término, concebir al Ciclo Básico como la etapa final de una escolaridad obligatoria y universal que se inicia a los cuatro años y cuyo verdadero

impacto debe evaluarse al final de este ciclo. La prevención de las situaciones de pobreza y marginalidad, que se asocian con una inversión temprana en Educación Inicial, deben ser precisamente continuadas y fortalecidas en los tramos primario y medio. La Educación Media no puede, por sí sola, cargar con los déficits sociales y cognitivos que se acumulan en los ciclos anteriores, pero sí debe pensar en estrategias, de similar significación y alcance, a aquellas que a fines del siglo pasado y comienzos de éste, transformaron a la Educación Primaria en el eje de la integración social. Su rol es complementar a la Educación Inicial y Primaria en el logro de una sociedad cultural y socialmente integrada. Es decir, asumir el desafío y la responsabilidad de facilitar oportunidades para los más numerosos, que no son precisamente los que realizan estudios terciarios.

El otro aspecto prioritario de la Educación Media debe ser el tramo post-obligatorio con una penetrante y lúcida mirada hacia un país inserto en un mundo regionalizado y globalizado, cuya ventaja competitiva no reside felizmente en una mano de obra barata, escasamente protegida desde el punto de vista social, sino en la calificación de sus recursos humanos.

Ya no se trata de dividir a la Educación Media entre circuitos diferenciados por la dicotomía letras-oficios, sino de entender que sin un mínimo de conocimiento de

los instrumentales básicos asociados a los diversos lenguajes y a la matemáticas, no se puede correctamente desempeñar ningún tipo de trabajo. La mejor competitividad reside en manejar códigos de comunicación y comprensión que atraviesan, por ejemplo, a un bachillerato tecnológico en termodinámica, a un quinto humanístico de abogacía o a un sexto biológico de medicina. El mundo del conocimiento, a la vez que requiere de mayores niveles de especialización, se universaliza en el manejo de conceptos y habilidades básicas, que deberían ser los puntos de referencia del tramo post-obligatorio de nuestra Educación Media.

VIII.1.1. MAYOR PERMANENCIA EN LOS LICEOS.

Los diagnósticos realizados con anterioridad al inicio de la Reforma⁸⁵, concuerdan en indicar que el número de horas diarias de asistencia al Ciclo Básico de Educación Media es notoriamente insuficiente (tres horas y media) y constituye uno de los principales factores que atenta contra el logro de buenos resultados educativos.

A efectos de poder ampliar la carga horaria, y habida cuenta del fuerte incremento de la matrícula del Ciclo Básico entre fines de los ochenta y comienzos de los noventa (creció un 17,4% entre 1985 y 1995, lo cual implicó pasar de 74.966 a 88.080 alumnos), se racionalizó, a partir de 1996, la distribución de la oferta y el tamaño de los grupos con el objetivo de lograr que los liceos funcionen en dos turnos con cinco horas y media de clase diaria.

En 1997, sobre 54 liceos diurnos de Mon-

⁸⁵ Véase: CEPAL, *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*, Montevideo, 1990. Véase: Cooperación Técnica OEP/BIID, o.cit. T. III, Cap. V. «Educación Secundaria», V.3. «Ciclo Básico», Montevideo, 1994, p.64.



tevideo, 9 han sido especializados para atender el Bachillerato Diversificado -con grupos de 4° a 6°- 7 continúan manteniendo, aunque en turnos distintos, Ciclo Básico y Bachillerato Diversificado y los restantes 38 se han transformado en unidades educativas de menor tamaño, localizadas en las distintas comunidades y con jóvenes que, en su mayoría, se desplazan a pie a estudiar. La meta última es lograr que el liceo pueda establecer una relación estrecha y fluida con el barrio del cual proceden los alumnos.

Al año 1999, la población cubierta por la extensión horaria (cinco horas y media de clase) alcanza al 66,7%

de la matrícula (67,0% en Montevideo y 66,4% en el Interior) y al 79,1% de los liceos (Cuadro Nro. 49 y Gráfico Nro. 71). Cabe destacar que este proceso de ampliación de la carga horaria se opera en un contexto de significativo crecimiento de la matrícula de Ciclo Básico Público Diurno de Educación Secundaria entre los años 1995 y 1999 al incorporarse más de 11.200 nuevos alumnos (de 88.080 en 1995 a 99.285 en 1999).

CUADRO 49

Liceos, grupos y alumnos con extensión horaria en el Ciclo Básico (turnos diurnos de Educación Secundaria) por años 1996-1999. En valores absolutos y relativos.

	1996		1997		1998		1999	
	En valores absolutos	En %	En valores absolutos	En %	En valores absolutos	En %	En valores absolutos	En %
Total Liceos	212	100,0%	216	100,0%	219	100,0%	220	100,0%
Liceos con extensión horaria	105	49,5%	151	69,9%	158	72,1%	174	79,1%
Total grupos	2.882	100,0%	3.004	100,0%	3.050	100,0%	3.153	100,0%
Grupos con extensión horaria	1.081	37,5%	1.586	52,8%	1.794	58,8%	2.280	72,3%
Total alumnos	91.741	100,0%	93.693	100,0%	95.456	100,0%	99.285	100,0%
Alumnos con extensión horaria	33.113	36,1%	46.144	49,4%	52.399	54,9%	66.120 ⁽¹⁾	66,7%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información proporcionada por el Despacho del Consejero Jorge Carbonell, Educación Secundaria. NOTA: (1) Dato estimado en función de la cantidad de alumnos por grupo de 1998, con horario extendido, 29.

CUADRO 50 Población de 0 a 14 años por Censos de Población, Hogares y Viviendas (1985 y 1996) según área geográfica y departamentos seleccionados. Índice Base 1985=100. En valores absolutos.

	1985	1996	Índice Base 1985=100	Ganancia o pérdida absoluta en población
Total País	789.906	793.871	100,5%	+ 3.965
Montevideo	313.955	294.831	93,9%	- 19.124
Interior	475.951	499.040	104,8%	+ 23.089
Canelones	102.768	115.728	112,6%	+ 12.960
Maldonado	24.833	33.103	133,3%	+ 8.270
Resto del Interior	348.350	350.209	100,5%	+ 1.859

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por los Censos de Población, Hogares y Viviendas de los años 1985 y 1996, Instituto Nacional de Estadística (INE).

Esto significa que si antes tenían **648** horas de clase anuales, ahora poseen **810**, que se convierten en **972** horas de permanencia en el establecimiento o **1172** si se agregan las horas de recuperación.

Cabe indicar que en el Ciclo Básico, modalidad técnico-profesional, ya se universalizó la extensión horaria.

VIII.1.2. LA INVERSION EN INFRAESTRUCTURA

La matrícula de la Educación Media, principalmente del Ciclo Básico, creció fuertemente entre los años 1986 y 1991, lo cual se tradujo en una fuerte democratización en el acceso de los grupos de población más carenciados.

Frente a este explosivo crecimiento y a la notoria insuficiencia de la oferta y de los espacios físicos disponibles en caso que ésta existiera, las políticas de inversión de las anteriores administraciones priorizaron básicamente dos criterios:

En primer lugar, durante el período 1985-1989, tal cual indica el diagnóstico de CEPAL⁸⁶, la construcción de espacios educativos en Secundaria se orienta preferentemente por el efecto «civilizador», de ampliar la cobertura geográfica como condición insoslayable de incorporación a la sociedad, en aquellas localidades del Interior carentes de oferta pública. El 46,4% de las aulas construidas entre 1985 y 1989 se realizan en localidades del Interior que no son capitales departamentales o bien en zonas rurales⁸⁷.

En segundo lugar, durante el período

1990-1994, se continúa con la política de expansión de la oferta liceal en localidades pequeñas del interior y/o en zonas rurales, como asimismo se encara la progresiva solución de problemas de hacinamiento de liceos localizados en algunos barrios de Montevideo y, principalmente, en Capitales Departamentales del Interior.

La actual administración entiende necesario realizar una fuerte y sostenida inversión en infraestructura en Educación Media, sustentada en estas orientaciones:

- La universalización del Ciclo Básico se enfrenta a dos problemas básicos: por un lado, lograr el acceso de grupos de población muy carenciados cultural y socialmente, que aún no han sido cubiertos por el proceso de democratización de la matrícula; y por otro lado, mejorar sensiblemente la capacidad de retención del estudiantado de perfil social más crítico. En este marco, la inversión en infraestructura debe orientarse a expandir así como a fortalecer la oferta disponible en zonas de altas carencias con el objetivo precisamente de ampliar cuantitativa y cualitativamente los tiempos de permanencia del estudiante (por ejemplo, la extensión horaria y el Plan 1996).

- Tal cual se ha indicado en el Capítulo VI.(VI.1.2.2.), el Uruguay registra una baja tasa de crecimiento demográfico pero un fuerte corrimiento de la población entre zonas. El impacto de los cambios en la distribución de la población es un factor clave en la fijación de las prioridades de inversión, y en tal sentido, surge como extremadamente necesario, focalizar la construcción de obra nueva en zonas que verifican un fuerte crecimiento de la población en los últimos quince años, y que

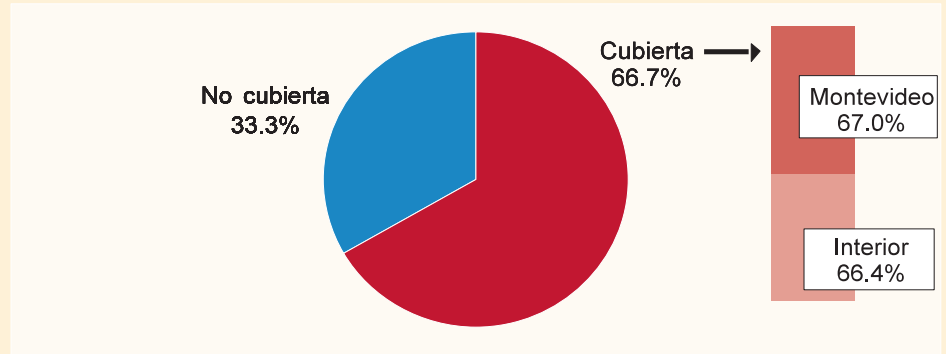
⁸⁶ Véase: CEPAL, o.cit. c, p.84.

⁸⁷ Véase: Cooperación Técnica OPP/BID, Ibid.

GRAFICO 71

Población cubierta por la extensión horaria en el Ciclo Básico de Educación Secundaria por área geográfica. Año 1999.

Total: 66.120 alumnos



por diferentes razones, han sido muy relegadas en inversión edilicia.

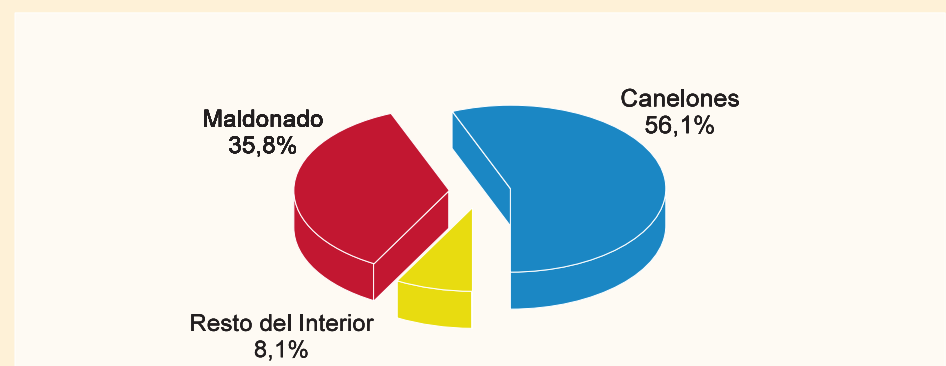
Entre 1985 y 1996, la población de 0 a 14 años, creció solamente en 3.965 personas, pero esto resultó de cambios significativos entre diferentes zonas. Mientras

que Montevideo perdió 19.124 habitantes, el Interior incorporó 23.089, de los cuales 21.230 se concentran en Canelones y Maldonado (12.960 y 8.270 respectivamente, Cuadro Nro. 50 y Gráfico Nro. 72).

GRAFICO 72

Contribución al crecimiento de la población de 0 a 14 años en el Interior del país (período intercensal 1985-1996) según áreas geográficas seleccionadas. En %.

23.089 nuevos habitantes



- La expansión del servicio hacia localidades pequeñas del Interior o bien en zonas rurales, debe ser antecedido por políticas de formación y capacitación de docentes; de lo contrario, los resultados de los aprendizajes serán magros y se obtendrá únicamente una igualdad formal de acceso. Se prefiere inver-

tir, en primer término, en la formación de docentes (por ejemplo, los Centros Regionales de Formación de Profesores - CERP- véase IX.1.2.) para luego generar los espacios físicos necesarios, o bien en considerar las escuelas rurales, tal cual se señaló, como los centros de referencia para el desarrollo de pro-

GRAFICO 73

Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria según área geográfica.

Cantidad total de espacios aula: 584

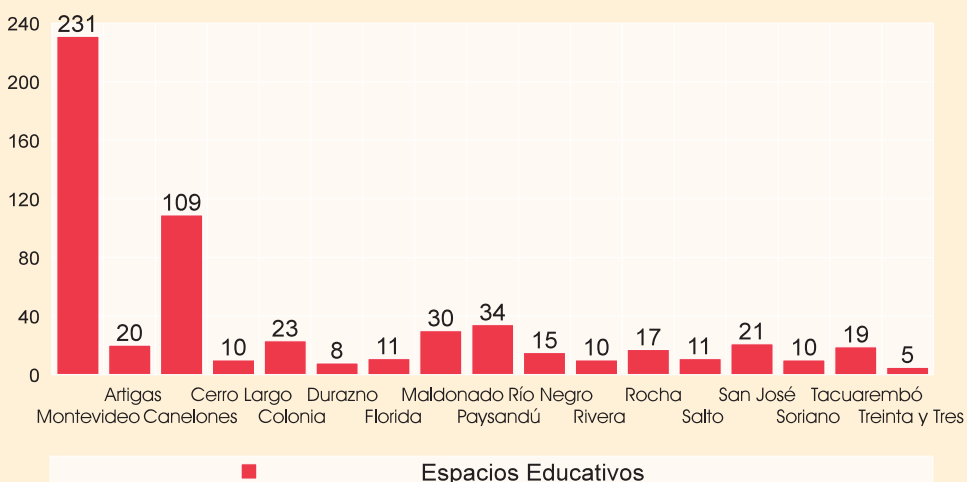
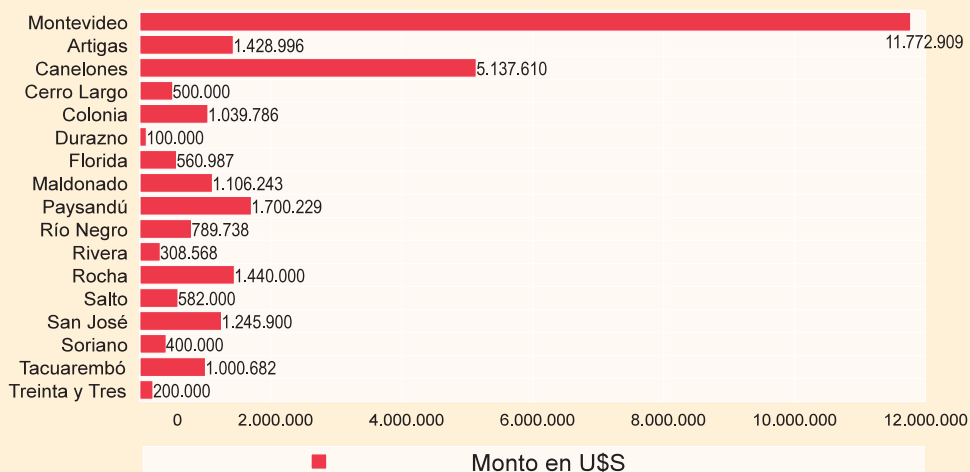


GRAFICO 74

Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria según área geográfica.

Monto total invertido: U\$S 29.313.648



CUADRO 51

Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria por estado de situación y monto de la inversión según área geográfica. En valores absolutos y relativos.

	Tasa de crecimiento poblacional 12-14 años 1985-1996	INVERSIÓN EN ESPACIOS AULA								Inversión Monto en U\$S
		Total		Habilitadas		En proceso de ejecución		En proceso de licitación en proyecto		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Total	3,60%	584	100,0%	171	100,0%	152	100,0%	261	100,0%	29.313.648
Montevideo	- 4,40%	231	39,6%	80	46,8%	76	50,0%	75	28,7%	11.772.909
Artigas	9,70%	20	3,4%	20	11,7%	0	0,0%	0	0,0%	1.428.996
Canelones	16,70%	109	18,7%	23	13,5%	17	11,2%	69	26,4%	5.137.610
Cerro Largo	3,93%	10	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	10	3,8%	500.000
Colonia	6,80%	23	3,9%	0	0,0%	11	7,2%	12	4,6%	1.039.786
Durazno	1,60%	8	1,4%	0	0,0%	8	5,3%	0	0,0%	100.000
Florida	0,30%	11	1,9%	4	2,3%	4	2,6%	3	1,1%	560.987
Maldonado	31,20%	30	5,1%	0	0,0%	0	0,0%	30	11,5%	1.106.243
Paysandú	- 1,80%	34	5,8%	4	2,3%	6	3,9%	24	9,2%	1.700.229
Río Negro	- 2,90%	15	2,6%	0	0,0%	7	4,6%	8	3,1%	789.738
Rivera	12,40%	10	1,7%	10	5,8%	0	0,0%	0	0,0%	308.568
Rocha	39,11%	17	2,9%	0	0,0%	16	10,5%	1	0,4%	1.440.000
Salto	8,60%	11	1,9%	11	6,4%	0	0,0%	0	0,0%	582.000
San José	3,50%	21	3,6%	0	0,0%	7	4,6%	14	5,4%	1.245.900
Soriano	18,30%	10	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	10	3,8%	400.000
Tacuarembó	- 1,90%	19	3,3%	19	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	1.000.682
Treinta y Tres	- 0,73%	5	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	5	1,9%	200.000

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Gerencia de Inversiones y Proyecto MESyFOD/BID. NOTA: Se refiere a la inversión comprometida a junio de 1999.

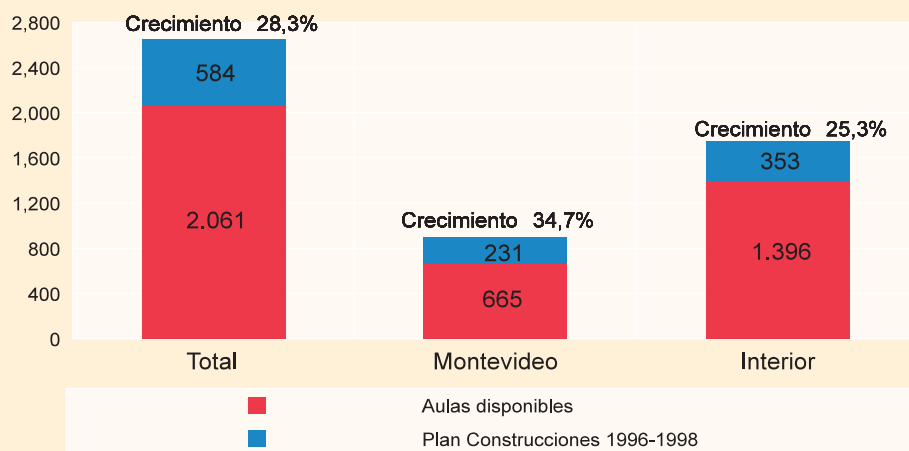
gramas de universalización de la educación obligatoria (véase VII.1.3.2).

VIII.1.2.1. EDUCACION SECUNDARIA

El Plan de Construcciones Liceales 1996-1999 en Educación Secundaria, cofinanciado por la Geren-

GRAFICO 75

Aulas disponibles en Educación Secundaria al año 1995 y aulas previstas en el Plan de Construcciones 1996-1999.



FUENTE: El número de aulas disponibles al año 1995 se calcula a partir de un inventario realizado por la División Arquitectura de ANEP.

LICEO N° 55 en el BARRIO LA BLANQUEADA de MONTEVIDEO



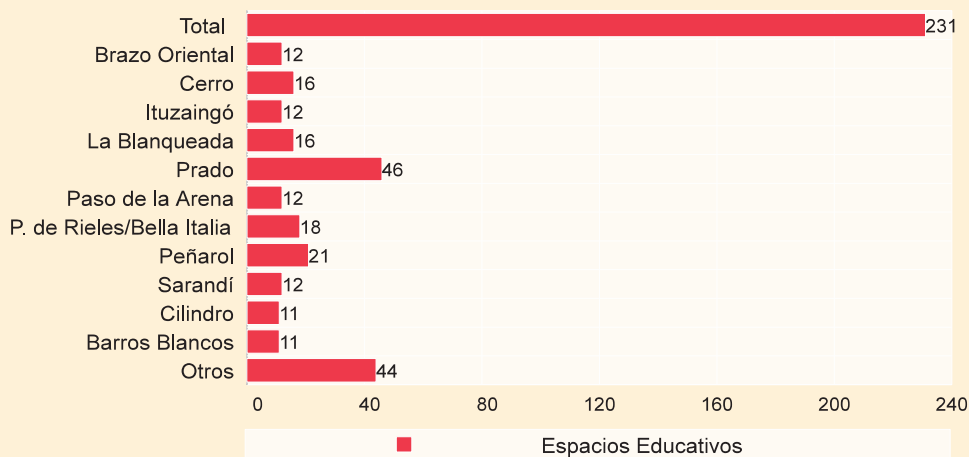
El edificio del Liceo N°55 de Montevideo, concebido para albergar un centro de enseñanza que paulatinamente se integra al Plan 1996, cuenta con 10 Aulas Teóricas, 2 Laboratorios, 2 Aulas de Informática, Biblioteca, Areas administrativas y Docentes, y un Salón de Usos Múltiples. Fue inaugurado en diciembre de 1997.

cia de Inversiones de ANEP y el Programa MESyFOD/BID, suma, a junio de 1999, 584 espacios aula por un monto total de U\$S 29.313.648. A la fecha

indicada, se han habilitado 171 espacios, 152 están en ejecución y 261 en proceso de licitación o en proyecto (Cuadro Nro. 51 y Gráficos Nros. 73 y 74).

GRAFICO 76

Cantidad de espacios aula previstos en el Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria según barrios de Montevideo.



El Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria incremento un 28,3% el stock de aulas disponibles por ANEP al año 1995 (34,7% en Montevideo y 25,3% en el Interior, Gráfico Nro. 75).

Montevideo concentra el 40% de total de espacios aula (231 por un monto total de U\$S 11.772.909, Gráfico Nro. 76), lo cual se fundamenta en los déficits de inversión en zonas con alto crecimiento demográfico y/o fuerte expansión de la cobertura así como en las necesidades derivadas de la extensión horaria y del Plan 1996.

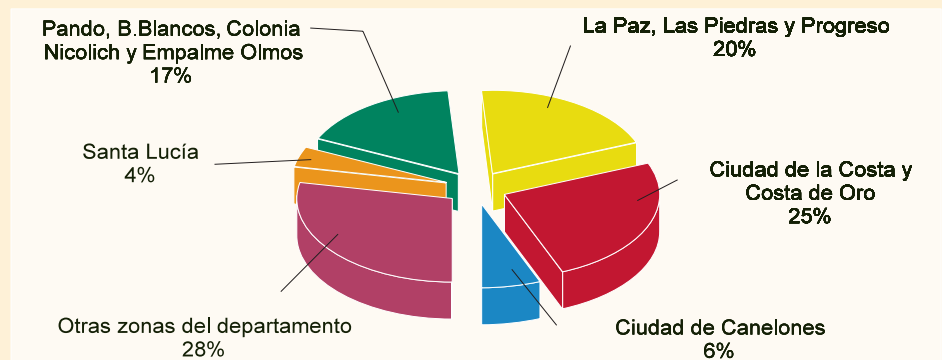
RECUADRO 37

El interior crece en población y en alumnos incorporados. Más de 18.400 nuevos alumnos entre 1985 y 1998.

Entre los años 1985 y 1998, la matrícula de Ciclo Básico en liceos públicos que funcionan en turno diurno, crece un 27,3% y particularmente, un 42,3% en el Interior mientras que un 6,5% en Montevideo. Este desigual crecimiento provoca que más de seis de cada diez estudiantes asistentes al Ciclo Básico en 1998 provengan del Interior del país (65% del total de la matrícula). Los Departamentos con un crecimiento mayor al 50% son Cerro Largo (83,3%) y San José (69,5%) (Cuadro Nro 52); Canelones y San José constituyen cerca de la cuarta parte del Plan de Construcciones 1996.1999 (130 espacios aula por un monto total de U\$S 6.383.510, Cuadro Nro 51 y Gráficos Nros 73 y 74). Tal cual se ha indicado, **la matrícula de Ciclo Básico en Canelones creció más de un 60% entre los años 1985 y 1998, lo cual implicó la incorporación de más 5.700 nuevos alumnos, mientras que Montevideo agregó un poco más de 2.000.** En 1985, la matrícula de Montevideo más que triplicaba la de Canelones; en cambio, en 1998, poco más que la duplica (Cuadro Nro 52). Canelones tiene 35 centros educativos con una matrícula total de 14.898. Una cuarta parte del alumnado asiste a liceos localizados en la Ciudad de la Costa y Costa de Oro (Gráfico Nro 77). La inversión entre 1996-1999 suma U\$S 5.137.610 (Cuadro Nro 51), la cual se concentra en las zonas con mayor proporción de población asistente al Ciclo Básico.

GRAFICO 77

Distribución porcentual del alumnado asistente a liceos públicos diurnos en Canelones por Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria según localidades.



*Matrícula Inicial de Ciclo Básico en Liceos Públicos Diurnos
por años seleccionados (1985-1998) según área geográfica.*

	1985	1990	1995	1997	1998	Índice Base 1985=100	Participación porcentual al año 1985	Participación porcentual al año 1998
Total	74.966	90.476	87.593	93.693	95.456	127,3	100,0	100,0
Montevideo	31.362	34.634	32.806	33.724	33.415	106,5	41,8%	35,0%
Interior	43.604	55.842	54.787	59.969	62.041	142,3	58,2%	65,0%
Artigas	2.286	2.733	2.754	3.140	3.246	142,0	3,0%	3,4%
Canelones	9.197	12.990	13.048	14.593	14.898	162,0	12,3%	15,6%
Cerro Largo	1.458	2.482	2.395	2.696	2.673	183,3	1,9%	2,8%
Colonia	3.525	4.008	3.649	3.986	4.113	116,7	4,7%	4,3%
Durazno	1.308	1.623	1.626	1.729	1.849	141,4	1,7%	1,9%
Flores	684	932	699	778	813	118,9	0,9%	0,9%
Florida	1.713	2.249	2.010	2.142	2.424	141,5	2,3%	2,5%
Lavalleja	1.695	1.993	1.773	1.842	2.000	118,0	2,3%	2,1%
Maldonado	3.000	3.107	3.496	3.961	4.021	134,0	4,0%	4,2%
Paysandú	2.451	3.135	3.205	3.499	3.583	146,2	3,3%	3,8%
Río Negro	1.501	1.709	1.529	1.734	1.799	119,9	2,0%	1,9%
Rivera	2.784	3.606	3.452	3.484	3.613	129,8	3,7%	3,8%
Rocha	1.785	2.165	2.294	2.399	2.361	132,3	2,4%	2,5%
Salto	3.023	3.827	3.729	4.047	4.146	137,1	4,0%	4,3%
San José	1.625	2.455	2.317	2.550	2.754	169,5	2,2%	2,9%
Soriano	1.978	2.734	2.509	2.708	2.814	142,3	2,6%	2,9%
Tacuarembó	2.138	2.509	2.682	2.930	3.188	149,1	2,8%	3,3%
Treinta y Tres	1.453	1.585	1.620	1.751	1.746	120,2	1,9%	1,8%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Despacho del Consejero Jorge Carbonell, Educación Secundaria.

VIII.1.2.2. EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL

El Plan de Inversiones en Infraestructura y Equipamiento, que cuenta con el co-financiamiento de la Gerencia de Inversiones y el Proyecto Fortalecimiento de la Educación Técnica (UTU/BID), se inscribe dentro de las orientaciones generales que se mencionaran respecto a Educación Secundaria.

Los notorios déficits de inversión en escuelas técnicas que se acumularan durante los últimos 25 años justifican la necesidad de llevar a cabo un agresivo plan de inversiones que busque crear un ámbito educativo acogedor y estimulante para el proceso de socialización y aprendizaje. Asimismo, dada la falta notoria de recursos asignados al mantenimiento preventivo de locales, se requiere invertir en la ampliación y reparación de edificios.

El Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional, cofi-

nanciado por la Gerencia de Inversiones de ANEP y el Programa UTU/BID, suma, a junio de 1999, 363 espacios aula por un monto total de U\$S 13.834.325. A la fecha indicada, se han habilitado 109 espacios, 105 están en ejecución y 149 en proceso de licitación o en proyecto (Cuadro Nro. 53).

Los departamentos con mayor participación en el Plan de Construcciones 1996-1999 son Montevideo (50,4%), Canelones (8,3%), Salto (8,3%) y Rivera (8%), (Cuadro Nro. 53).

La inversión total se divide en partes prácticamente iguales entre obra nueva y ampliación (Gráfico Nro. 78) habida cuenta de la importancia que se le asigna a la remodelación de escuelas técnicas que se encontraban o se encuentran en pésimo estado. Asimismo, en Montevideo, se construyen 183 aulas y en el Interior 180 (Gráfico Nro. 79).

CUADRO 53

Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por estado de situación y monto de la inversión según área geográfica. En valores absolutos y relativos.

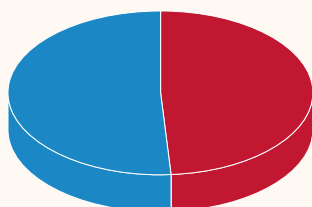
	INVERSIÓN EN ESPACIOS AULA								Inversión Monto en U\$S
	Total		Habilitadas		En proceso de ejecución		En proceso de licitación en proyecto		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Total	363	100%	109	100%	105	100%	149	100%	13.834.325
Montevideo	183	50,4%	66	60,6%	56	53,3%	61	40,9%	6.990.214
Artigas	2	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,3%	50.000
Canelones	30	8,3%	0	0,0%	5	4,8%	25	16,8%	1.659.010
Colonia	13	3,6%	13	11,9%	0	0,0%	0	0,0%	61.443
Durazno	15	4,1%	0	0,0%	0	0,0%	15	10,1%	120.000
Florida	3	0,8%	0	0,0%	3	2,9%	0	0,0%	84.036
Izalleja	2	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,3%	131.634
Maldonado	9	2,5%	0	0,0%	9	8,6%	0	0,0%	585.720
Paysandú	11	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	11	7,4%	450.000
Río Negro	3	0,8%	0	0,0%	3	2,9%	0	0,0%	350.000
Rivera	29	8,0%	0	0,0%	29	27,6%	0	0,0%	306.355
Rocha	2	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,3%	87.500
Salto	30	8,3%	30	27,5%	0	0,0%	0	0,0%	1.524.901
San José	7	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	7	4,7%	545.900
Soriano	21	5,8%	0	0,0%	0	0,0%	21	14,1%	671.885
Tacuarembó	3	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,0%	215.726

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por la Gerencia de Inversiones y Proyecto UIU/BID.

Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por tipo de construcción.

Total: U\$S 13.834.325

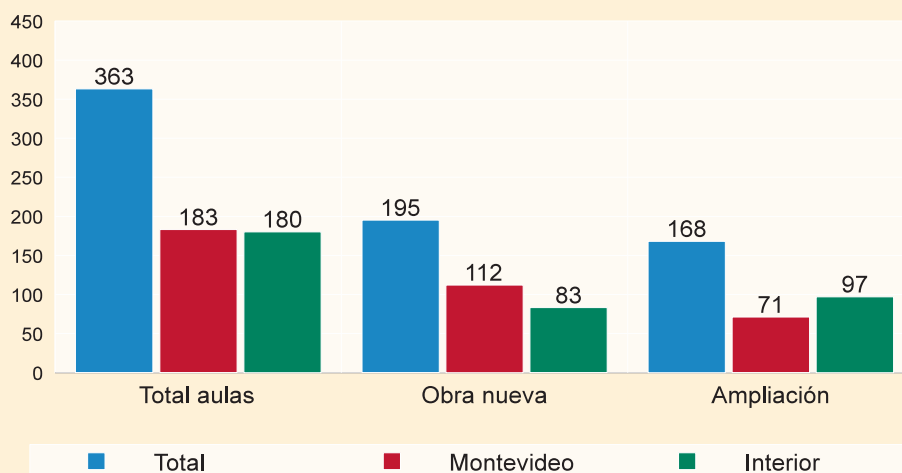
Obra nueva
51%
U\$S 7.055.506



Ampliación
49%
U\$S 6.778.819

Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por tipo de construcción según área geográfica.

363 espacios aula



El número de aulas nuevas contenidas en el Plan de Construcciones 1996-1999 representan un crecimiento del 15,5% (24,1% en Montevideo y 10,4% en el Interior) respecto al conjunto de aulas disponibles al año 1995. Asimismo, las aulas reparadas constituyen el 13,3% del stock de aulas (15,3% y 12,2% respectivamente). En suma, las acciones de ampliación y mejoramiento de la infraestructura física equivalen a un 28,8% del total de aulas disponibles al año 1995, excluidas las que fueron reparadas (Gráficos Nros. 80 y 81).

Los resultados que se están alcanzando con el Plan de Inversiones, pueden sintetizarse en:

• **las obras nuevas ya implicaron la construcción de tres escuelas, localizadas en las ciudades de Montevideo y Salto, así como en Canelones (Solymar norte) que brindan las especialidades de Bachi-**

leratos Tecnológicos (véase VIII.2.3.2.); asimismo, se construye una escuela en una zonas con fuerte carencias social - en el predio de la quinta del ex Presidente Don Luis Batlle Berres, en Montevideo-.

• **la recuperación, reacondicionamiento y ampliación de los edificios existentes permite asegurar una distribución equitativa a nivel nacional de la inversión (22 escuelas en todo el país)** y asimismo, generar los espacios físicos necesarios para poder brindar formación en las áreas tecnológicas.

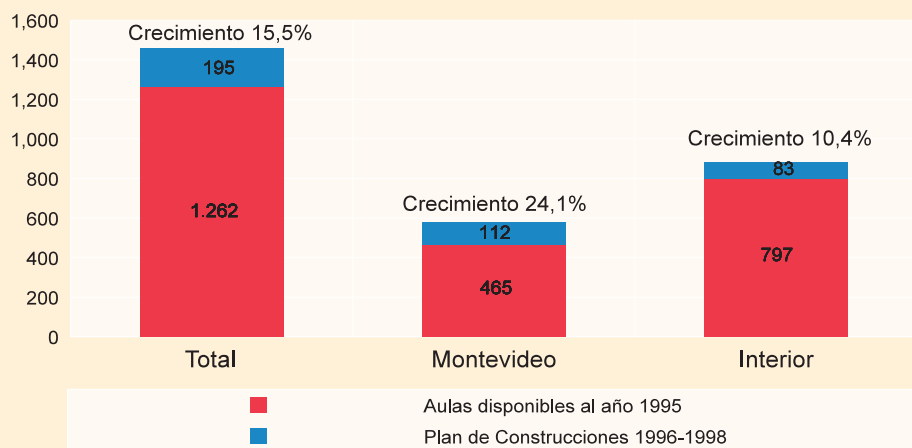
• dentro de las actividades de redimensionamiento de la infraestructura física existente, cabe destacar:

En primer lugar, ya se han recuperado y reacondicionado 2 Escuelas Politécnicas en las que se está dictando, entre otros niveles, el Ciclo Básico Tecnológico (Arroyo Seco y Colonia, véase VIII.2.3.1.).

En segundo lugar, se modernizó la Escuela Técnica de Maldonado donde a partir de 1998, se implementa el Bachillerato Tecnológico de Administración y Servicios.

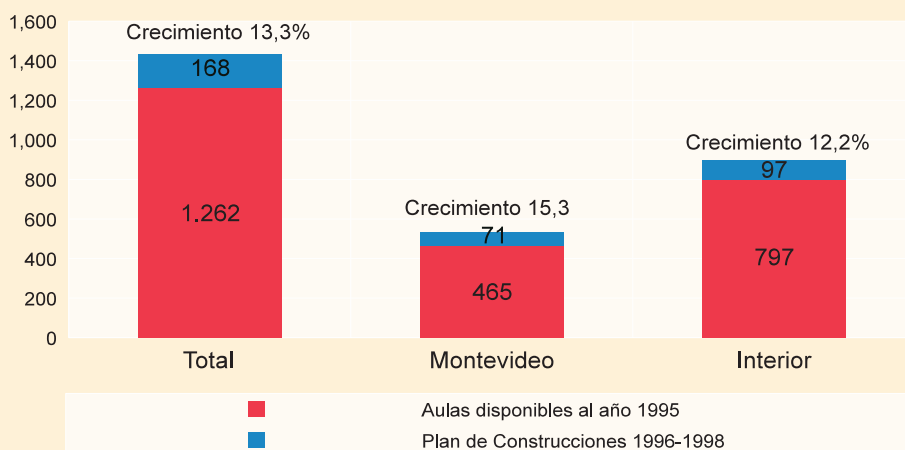
GRAFICO 80

Aulas disponibles en escuelas técnicas al año 1995 y número de aulas nuevas en el Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por área geográfica.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP. El número de aulas disponibles al año 1995 se calcula a partir de un inventario realizado por el Programa UTU/BID.

Aulas disponibles en escuelas técnicas al año 1995 y número de aulas reparadas en el Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por área geográfica.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP. El número de aulas disponibles al año 1995 se calcula a partir de un inventario realizado por el Programa UTU/BID.

En tercer lugar, se encuentran en proceso, la readecuación de otras 7 escuelas cabeza de departamento o ubicadas en los centros urbanos más poblados, así como la ampliación de las instalaciones de la Escuela Superior de Construcción en Montevideo.

En cuarto lugar, mediante un convenio con la Intendencia de Río Negro, ya se ha creado una Escuela de Lechería en la Escuela Agraria de Fray Bentos, lo que implica la creación de internados y de un tambo didáctico.



La adecuación del edificio de la Escuela Técnica de Maldonado comprende la reparación de 7 aulas Teóricas, 1 Aula Galileo y espacios administrativos, totalizando 655 m² de reciclaje, y la construcción de 9 Aulas Teóricas, espacios docentes y servicios higiénicos, completando 1.020 m² de ampliación. Demandó una inversión de U\$ 585.720.

VIII.2. SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

VIII.2.1. CAMBIAR LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE PARA MEJORAR LOS RESULTADOS. LA EXPERIENCIA PILOTO (Plan 1996). UNA ALTERNATIVA POSIBLE

VIII.2.1.1. SU FUNDAMENTACION Y CONCEPTUALIZACION

VIII.2.1.1.1. LOS DEFICITS DE APRENDIZAJE

Los estudios realizados por la Oficina de CEPAL en Montevideo indicaron con claridad, la existencia de déficits de aprendizajes en Matemáticas e Idioma Español entre los estudiantes del Ciclo Básico de Educación Media. Aun cuando la incidencia del fenómeno es mayor entre los hogares con escasos recursos culturales y materiales, se trata esencialmente de un problema universal que afecta al sistema público en su conjunto.

CEPAL señalaba⁸⁸ que «**los puntajes promedio de matemática revelan, en primer lugar, que los estudiantes aprenden muy poco en los cursos del CBU**⁸⁹ y más aún, comprueban que el nivel de aprovechamiento de los cursos es inferior al logrado en Idioma Español. En los liceos públicos de Montevideo los alumnos, en promedio, resolvieron correctamente menos de un tercio de la prueba».

Continúa diciendo el Informe de la CEPAL, que «en segundo lugar, **existe una fuerte estratificación de los aprendizajes por subsistemas**, tanto global como por áreas: en el primer lugar se posicionaron los alumnos de los liceos privados, en el segundo los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo, en tercera posición los de los públicos de capitales departamentales del Interior, en el cuarto lugar los alumnos de las escuelas técnicas montevidéanas y, finalmente, los de las escuelas técnicas ubicadas en el Interior».

La respuesta frente a este problema no

puede ser entendida como inmediata en su aplicación y menos aún en sus resultados, y más bien refleja un proceso de necesaria experimentación sujeta a instancias permanentes de seguimiento y evaluación. En tal sentido, **la ANEP encaró la reforma del Ciclo Básico como una experiencia piloto (actualmente Plan 1996) cuyo grado de avance está pautado por los logros alcanzados, así como por las expectativas que se forjan la comunidad docente, los alumnos y las familias.**

VIII.2.1.1.2. UN NUEVO ESCENARIO SOCIAL Y EDUCATIVO INELUDIBLE

El sistema educativo uruguayo, todos sus actores (docentes, directores, alumnos, padres, comunidad, etc.), nos encontramos ante el umbral de un nuevo tipo de sociedad, quizás aun más, podría decirse, de un nuevo cuadro civilizatorio.

Este hondo proceso de transición al que asistimos⁹⁰, que impacta sobre las relaciones mercado-Estado y sociedad civil-sistema político, pero también sobre los procesos de socialización, en un sentido amplio, y más específicamente, sobre el lugar y la estructura que deben asumir los sistemas educativos, debe ser conceptualizado y aprehendido como el marco en el que tenemos, necesariamente, que reformular nuestras políticas educativas.

Este nuevo escenario social, signado por un conjunto de mutaciones -a veces convergentes, otras divergentes- que han sido catalogadas bajo términos tales como «globalización», regionalización», etc., **obliga a revisar las políticas educativas, replanteando, en consecuencia, objetivos, estrategias y modalidades de trabajo.**

La sociedad comunicacional⁹¹ en la que estamos inmersos, hace del proceso educativo una práctica que necesariamente debe superar la mera instancia informacional, lo cual no supone, desde luego, anular ni desconocer el proceso informativo que ésta debe desarrollar.

⁸⁸ Véase: ANEP/CEPAL, *Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?*, Montevideo, 1992.

⁸⁹ Ciclo Básico Único (CBU)

⁹⁰ Analizado desde diversas corrientes y enfoques teóricos, que lo han definido, alternativamente, como «crisis de los metarelatos», «tercera ola» o «nacimiento de un nuevo espacio público». Sus expresiones, y sus correspondientes desarrollos teóricos, pueden encontrarse en algunos de los principales pensadores y académicos (sociólogos, politólogos e historiadores), que han liderado el debate sobre las perspectivas de las sociedades de fin de siglo.

Pueden consultarse, entre otros: Lyotard, J.F., *La condición postmoderna*, Ed. Cátedra, Madrid, 1990; Huntington, S.P., *La tercera ola. La democratización a fines del siglo XX*, Ed. Paidós, Bs.As., 1995; Perry, J.M., *El nuevo espacio público*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.

⁹¹ Sobre este punto véase: Bourdieu, P., *Sobre la televisión*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1997; Vattimo, G., *La sociedad transparente*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990.

Asimismo, y más allá de los cambios globales reseñados, la sociedad uruguaya ha experimentado en las últimas dos décadas una serie de mutaciones en su estructura (véase Capítulo I) que nos conducen a una necesaria reformulación de la educación y, fundamentalmente, de la relación docente-alumno, definida en el marco de determinadas currículas y contenidos programáticos.

Por otro lado, no sólo las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales deben ser atendidas al momento de pensar la educación uruguaya de los próximos años, también **las redefiniciones y los debates en el marco del saber deben ser incorporados a la agenda de las Reformas Educativas**.

Las polémicas en el campo de la epistemología⁹², especialmente entre las ciencias sociales y humanas, con sus respectivos ecos en el campo de la educación, específicamente en la pedagogía y la didáctica, hacen poco menos que imposible considerar que la educación pueda permanecer inerte frente a estas mutaciones.

En este sentido, cabe, al menos, plantearse la pregunta de si la enseñanza por asignaturas no representa, además de consideraciones estrictamente pedagógicas y didácticas, un obstáculo para el desarrollo de la comunicación horizontal entre disciplinas, que en el terreno de la investigación y, como señalamos, en el marco de los debates epistémicos, buscan rediseñar sus fronteras.

Considerar, entre otros aspectos, que la enseñanza por asignatura puede permanecer inmune frente a los cambios y redefiniciones de fronteras disciplinarias que el propio debate epistemológico reconoce y genera, constituye una actitud, por lo menos, riesgosa para el desarrollo de la educación y la investigación.

La experiencia piloto que se viene implementando en el Ciclo Básico de la Educación Media, de la cual forma parte la enseñanza por áreas, intenta ubicarse en este complejo y problemático terreno social y educativo.

A las mutaciones sociales, demográficas, económicas, políticas, culturales y comunicacionales que hemos aludido, tanto aquellas que compartimos con otras sociedades como las que son específicas de la nuestra, deben sumarse también las transformaciones en el terreno de la educación y la ciencia (el «giro epistemológico» al que hacíamos referencia), a la hora de definir los nuevos rumbos, tránsitos e itinerarios que deberá recorrer la Educación Media, teniendo siempre como nítido horizonte la mejora de la calidad de la enseñanza, la equidad en el acceso a los bienes educativos y la adaptación de la educación a los nuevos requerimientos y desafíos que impone una sociedad civil progresivamente heterogénea y dinámica.

VIII.2.1.1.3. LA REDEFINICION DEL CURRÍCULUM

El sistema educativo no puede ser pensado y diseñado, como ya señalamos, al margen de la sociedad en la que se inserta y de espaldas a las mutaciones que redefinen a ésta. La expansión vertiginosa que ha experimentado la enseñanza media en nuestro país en las últimas dos décadas (véase Cuadro Nro. 52) constituye, por tanto, un marco referencial insoslayable a la hora de repensar la currícula, los programas y las estrategias pedagógico-didácticas de aprendizaje que se le plantean a los estudiantes. Educar en, y para, la diversidad no puede, entonces, constituir simplemente un slogan, representa un desafío real que atañe a todos los agentes educativos.

Como ya indicamos, asistimos al nacimiento de una sociedad comunicacional, ya no meramente informacional, multicultural po-

⁹² Se puede consultar, entre otros clásicos: Kuhn, T.S., *Teoría de las revoluciones científicas*, Ed. FCE, México, 1990; Feyerabend, P.K., *Límites de la ciencia*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990; Rorty, R., *El giro lingüístico*, Ed. Paidós, Barcelona, 1992 y *La filosofía como espejo de la naturaleza*, Ed. Cátedra, Madrid, 1994.

dría señalarse junto al pensador canadiense Will Kymlicka⁹³, en la que los **sistemas educativos reciben a un alumnado, caracterizado por una pluralidad de perfiles, al que deben formar en aptitudes polivalentes para una inserción laboral y social pauta-da, en gran medida, por los cambios tecnológicos.**

El proceso de reforma del Ciclo Básico de la Educación Media no ha sido ajeno a esta reconfiguración del ambiente o entorno del sistema educativo. El rediseño del currículum y, más ampliamente, la experiencia piloto que lo involucra han intentado inscribirse en esta línea de pensamiento. En tal sentido se señala: «**La obligatoriedad del primer ciclo** determina, por un lado, que es un derecho de **todos** los uruguayos el cursar hasta 3er. año de Enseñanza Media y, por otro, que los contenidos deben ser pensados como una oferta cultural válida también **para todos** (...) ofrecer **igualdad de oportunidades en el acceso de los bienes culturales**, a la **preparación para los puestos de trabajo** y a la **capacitación para participar de la sociedad.**»⁹⁴

Es necesario, pues, rediseñar los instrumentos que hicieron posible durante décadas, de modo exitoso sin duda, la relación docente-estudiante en la enseñanza media y, más aun, las concepciones de fondo en las cuales se asienta. Es menester, por tanto, abandonar, o al menos cuestionar en un sentido positivo y constructivo, la visión de la Educación Media como un escalón previo e instrumental, al acceso al nivel terciario. En otras palabras: «recorrer un camino diferente, en una cultura en la que la enseñanza media se ha concebido como propedéutica y selectiva acorde al modelo universitario, **lo que ha determinado la enseñanza centrada en disciplinas, pri-**

vilegiando los contenidos factuales y conceptuales.»⁹⁵

La Reforma del currículum fue concebida como «todo aquello que los alumnos aprenden... proceso que involucra a los diferentes actores del quehacer educativo» y apuntando a tres niveles en los cuales éste puede ser definido y diseñado: el **currículum formal** (la operatividad de éste en sus funciones estructurantes y organizativas del proceso educativo); el **currículum diseñado** (las unidades temáticas, los materiales de apoyo para los nuevos programas, materiales bibliográficos, etc.); el **currículum organizado** (modalidad de trabajo en la institución educativa). Consistentemente con este marco teórico y analítico, la reforma del currículum ha intentado operar en estos distintos niveles.

Desde luego, el rediseño del currículum -atendiendo a las facetas mencionadas- no puede desconocer los recursos humanos y el entorno socioeducativo en el cual opera. En esta dirección, la reforma ha buscado apuntalar algunos aspectos, como insumos imprescindibles para alcanzar los objetivos definidos en materia de reforma curricular: **asegurar la permanencia de los docentes en un único centro**, de tal forma que el trabajo en equipos docente fuese factible; **promover mayores grados de autonomía de los equipos de gestión** en las decisiones de centro; **establecer la práctica sistemática de la evaluación docente** por los propios profesores; **generar ámbitos de evaluación externa**, como apoyo a las demandas docentes y en respuesta a los requerimientos de la sociedad civil.

En suma, **la reforma del currículum supone concebirlo, a la vez como estructura y marco, y como proceso abierto a la participación de diversos agentes socio-educativos.** Esta tarea requiere al mismo tiempo, también, de una considerable dosis de análisis técnico-docente y de un fuerte componente de consenso, en tanto debe responder a una pluralidad, no siempre convergente, de expectativas. «**El currículum debería poder conciliar lo que el alumno**

⁹³ Véase: *Ciudadanía multicultural*, Ed. Paidós, Barcelona, 1996.

⁹⁴ CO.DI.CEN./ANEP, *El currículum experimental. El Plan Piloto del Ciclo Básico*, Documento VII, Montevideo, 1997, p.1. Las negrillas nos corresponden.

⁹⁵ *El currículum experimental*, o.cit., p.3. Las negrillas nos corresponden.

⁹⁶ CO.DI.CEN./ANEP, o.cit., p.13.

⁹⁷ Prof. Juan Carlos Tedesco, *Jornadas de sensibilización de la experiencia piloto*, CO.DI.CEN./ANEP, Montevideo, 1997, p. 5

⁹⁸ O.cit., p. 34.

⁹⁹ O.cit., p. 53.

¹⁰⁰ O.cit., p. 57.

¹⁰¹ O.cit., p. 64.

¹⁰² O.cit., p.112.

¹⁰³ O.cit., p.114-115.

quiere, necesita y puede aprender, lo que caracteriza epistemológicas que esos
la sociedad reclama de sus actores y las conocimientos poseen.»⁹⁶

La educación promueve cambios democráticos y progresistas más allá de los eslóganes.

EL Prof. JUAN CARLOS TEDESCO REFLEXIONA SOBRE LOS DESAFIOS CONTEMPORANEOS DE LA EDUCACION.

«Todos los docentes que sentimos la necesidad de seguirnos capacitando nos identificamos con ciertos objetivos y con ciertas filosofías de la educación, en términos de entender la educación desde un punto de vista progresista y democrático: la democratización como igualdad de oportunidades, y como expansión de la personalidad.»⁹⁷

«... la especialización entre las funciones de la familia y la escuela actualmente se ha modificado. Esto obliga a la escuela a asumir una tarea importante desde el punto de vista de la socialización primaria. Hay un proceso de primarización de la socialización secundaria, que tiene que hacerse cargo de formar en lo básico, de formar en valores, de formar en la afectividad, etc.»

«A diferencia del pasado -donde lo fundamental era por ejemplo la tierra, la riqueza, el dinero, el poder en general, o el poder físico- hoy en día el factor fundamental del poder y de la producción es el manejo del conocimiento y de la información. Esto significa que los sistemas de producción y de distribución del conocimiento están en el centro del conflicto social moderno. Es decir, que quien se apropia del conocimiento tiene el poder. El que queda excluido del acceso al poder queda marginado. Y esto hace que el problema de la educación aparezca ahora en el centro de las estrategias de desarrollo.»⁹⁸

«Si a priori, se considera que cualquier intento de cambio es neoliberal, entonces no hay más para discutir. A veces en América Latina, sucede eso en algunos foros de discusión. Si se sostiene -por ejemplo- que para difundir la cohesión social es fundamental expandir la educación básica, entonces se le otorga prioridad a la misma. Pero como esto también lo defiende el Banco Mundial, entonces es visto como «neoliberal». Resulta, entonces, que promover la Educación Básica es «neoliberal», y promover la Educación Superior es «revolucionario» y es este un mecanismo de razonamiento muy extraño. Sin embargo, esto pasa en muchos foros de discusión donde existe esta falta de disposición para ver los problemas tal como son y empezar a discutirlos en serio y no en términos de «slogans» o de prejuicios»⁹⁹.

«Lo importante es romper esa idea de la visión parcelada de la realidad, en compartimientos estancos (la Historia, la Geografía, la Matemática, la Biología, etc.). Eso no es así. La realidad no es así.»¹⁰⁰

«Es imposible que en educación se adquiera un conocimiento que dure toda la vida. Es decir, habrá que ir y volver a lo largo de toda la vida en forma recurrente: de la educación al desempeño y del desempeño a la educación. Pero para que esto pueda ser posible hace falta un núcleo básico muy fuerte en lo cognitivo y en lo personal, que se forma en la educación de base. Si eso no existe, este proceso de la educación permanente, no se puede dar.»¹⁰¹

«Si estamos en momentos de gran cambio, de incertidumbre sobre el futuro... ¿por qué pretender tener currículos y planes de estudios definitivos?. Se trata de una pretensión que no responde a una necesidad.»¹⁰²

«La autonomía de los centros es una condición necesaria, pero esto no significa que cada uno pueda hacer lo que quiera y como quiera. Porque el riesgo del proceso de autonomía en las escuelas es el de la disolución del sistema (...) Es necesario rodear a los procesos de autonomía con mecanismos que garanticen la cohesión: los resultados. Hay que poner énfasis en resultados comunes.»¹⁰³

«El evitar la segmentación educativa depende de muchos factores. Lo que no podemos seguir ofreciendo lo mismo a todos. Porque lo mismo a todos significa perjudicar a los que tienen menos. A los que tienen menos hay que darles más. Hay que darles una oferta pedagógica distinta, que permita recuperar ese déficit inicial, desde el punto de partida (...) La homogeneidad tiene que estar en los resultados, porque los puntos de partida son muy diferentes. Si no compensamos estas diferencias, es imposible que los resultados sean homogéneos (..) Nuestra tarea es tratar de eliminar la desigualdad, pero no la diferencia. Porque la diferencia es legítima... hay que fortalecer el respeto a la diferencia y la afirmación en lo propio. Pero lo que hay que eliminar es la desigualdad. ¿Cómo la eliminamos? Compensando lo que falta.»¹⁰⁴

VIII.2.1.2. LA ENSEÑANZA POR AREAS

VIII.2.1.2.1. UNA VIEJA Y FUNDAMENTADA ASPIRACION

La Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico constituye una fuerte innovación frente al régimen de enseñanza por asignaturas que aún se imparte en buena parte de los centros educativos. Constituye, en definitiva, el resultado de la interacción de un conjunto plural de insumos científicos, docentes y técnicos:

En primer lugar, **se recogen viejas as-**

piraciones del Profesorado nacional y antiguas propuestas de pedagogos de reconocida trayectoria, como Julio Castro, sobre la necesidad de establecer lazos de continuidad conceptual entre la Educación Primaria y la Media.

En segundo lugar, **incorpora inquietudes y demandas de los propios docentes, expresadas en distintas instancias por las Asambleas Técnico-Docentes (ATD) a principios de esta década**¹⁰⁵.

En tercer lugar, se asienta en las diferentes evaluaciones realizadas sobre la Educación Media a principios de los noventa por la Ofi-

¹⁰⁴ O.cit., p.138.
¹⁰⁵ Sobre la comparación entre el Plan Piloto, los programas predecesores y las propuestas de las AID, véase: CO.DI.CEN./ANEP, *Los Planes de Estudio y los cambios educativos. Seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico, La Reforma de la Educación, Documentos III-IV*, Montevideo, 1996, pp.14-15.
¹⁰⁶ Véase: CO.DI.CEN./ANEP, Boletín Nro. 3, Montevideo, agosto 1997, pp.1-2.

Generar condiciones para el cambio cultural.

LA CONSEJERA DE CO.DI.CEN. Prof. CARMEN TORNARÍA REFLEXIONA SOBRE LOS PRINCIPALES ATRIBUTOS DE LA EXPERIENCIA PILOTO (Plan 1996).¹⁰⁶

La Profesora Carmen Tornaría, Consejera de CO.DI.CEN., afirma que «los padres comprendieron, como muchos docentes, que la discusión área o asignatura, relevante desde el punto de vista académico, no es el punto clave para cambiar y volver pertinente y útil esos tres años de educación post escolar. El desafío en esa etapa del desarrollo humano no pasa por el aparato respiratorio o el número primo, el desafío pasa por construir una cultura institucional que deje de ser caja vacía para los más. El desafío pasa por un centro en el que la humilde tarea de problematizar el mundo en el que vivimos para aprender a actuar en él tenga cabida en tiempos y maneras».

Continúa diciendo que «las propuestas programáticas de primer año fueron modificadas - a la luz de la experiencia de su aplicación - para su segundo año por los propios docentes que la llevaron a práctica. El marco teórico en que se apoyaban fue contrastado directamente con la práctica docente. En ese contraste, por primera vez en mucho tiempo, los resultados del proceso de enseñanza - aprendizaje fueron tenidos en cuenta».

Finaliza señalando que «los cambios culturales son más lentos que nuestras ansiedades. Digamos que existen en el país unos 60 centros en los que se construye cambio cultural, en los que conviven pequeñas comunidades académicas que han recuperado confianza profesional y la están ejerciendo».

cina de Montevideo de la CEPAL y por el Programa de Cooperación Técnica de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto.

Finalmente, representa **la culminación de la labor de los Grupos de Trabajo integrados por destacados especialistas, docentes, investigadores y académicos** realizada entre los meses de noviembre de 1995 y marzo de 1996, contando posteriormente con el concurso de los equipos de apoyo de la experiencia piloto que han trabajado en su implementación en los últimos cuatro años.

VIII.2.1.2.2. SU ORGANIZACION

La sustitución de la enseñanza tradicional por asignaturas a la enseñanza por áreas de conocimiento no sólo responde a consideraciones pedagógicas (por ejemplo, el impacto negativo que puede producir en el estudiante el pasaje del régimen de enseñanza escolar, personalizado en la figura del Maestro, al régimen de asignaturas, en el que debe enfrentarse a una fragmentada oferta de diez u once disciplinas), sino también teóricas: la profunda imbricación interdisciplinaria que genera la redefinición de los paradigmas y de las estrategias investigativo-pedagógicas que éstos suponen.

Las **Áreas de Conocimiento definidas en el nuevo Plan 1996** son las siguientes: **Instrumental (Matemática, Idioma Español e Inglés), Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Informática y Expresión, y un Espacio de Currículo Abierto que busca responder a las necesidades y expectativas de los alumnos y docentes.**

EL AREA INSTRUMENTAL

El Area Instrumental reúne los programas y las prácticas docentes en las disciplinas de Matemática, Lengua Materna e Inglés:

Matemática ha constituido en los últi-

mos años una de las asignaturas en que el fracaso de los estudiantes se ha planteado con mayor nitidez y cuantía. La labor de los Grupos de Apoyo a la Experiencia Piloto, que trabajan bajo la coordinación de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (véase IX .2.1.), busca concebir a la disciplina como un instrumento que debe permitirle al estudiante resolver problemas, haciendo de él un constructor privilegiado del proceso cognitivo que se desarrolla en el aula. Este se debe orientar al reconocimiento de las diferencias entre los alumnos respecto de sus capacidades de aprendizaje, alejándose de posibles modelos de transmisión del conocimiento uniformizadores, para lo cual debe anclarse en los contextos sociales en los que desarrollan su vida cotidiana.

En la enseñanza del **Idioma Español** -otro de los polos de fracaso-, se considera como un aspecto indisolublemente ligado al fortalecimiento de la capacidad de razonamiento, abstracción y resolución de problemas de los estudiantes. En el marco de la experiencia piloto, la enseñanza de la lengua se apoya en los siguientes pilares: **desarrollar la capacidad comunicativa de los estudiantes; fortalecer la eficacia de su actuación social como emisor; incentivar la incorporación de éstos a diferentes situaciones comunicativas y a distintos y plurales discursos; explicitar la articulación entre las situaciones motivadoras que el Profesor ha creado y las marcas que correlativamente aparecen en los enunciados orales y escritos; considerar al campo de la lengua como un fértil ámbito interdisciplinario y subrayar la dimensión social de todo sistema de comunicación.**

« **la enseñanza del inglés** -apuntalada entre otros aspectos por la extensión del tiempo de clase-, se dirige a cumplir tres objetivos básicos: el primero de corte instrumental, esto es, **habilitar a los estudiantes a una mejor y más eficiente inserción en el mercado laboral**; el segundo de tono académico, es decir, facilitar al estudiante el acceso a las redes de información e intercambio científico, que en la mayor parte de las disciplinas se estructuran en esta lengua; el tercero inserto en la educación para la paz, en otras palabras, suministrar al estudiante uno de los rudimentos imprescindibles para transitar por las carreras informáticas y los canales de comunicación mediáticos.

EL AREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Los objetivos del Area de Ciencias de la Naturaleza son: valoración del conocimiento científico como proceso de construcción ligado a las características y necesidades de la sociedad en cada momento histórico; reconocer y valorar los aportes de la ciencia para la mejora de la existencia de los seres humanos; comprender la naturaleza como relación dialéctica entre unidad y diversidad; aplicar estrategias personales, coherentes con los procedimientos de la ciencia, en la identificación y resolución de problemas, formulación y

contrastación de hipótesis, sistematización, análisis y comunicación de resultados.

Plantear la enseñanza de las disciplinas científico-naturales bajo estos objetivos requiere de ciertos supuestos epistemológicos, sin los cuales la tarea de reformulación práctica del currículum no puede ser cabalmente emprendida. En este sentido, se señala: «... la idea de una ciencia neutral, guiada únicamente por la búsqueda de la verdad e independiente de poderes políticos y económicos. La enseñanza de la ciencia sigue aún hoy transmitiendo esa concepción... desconociendo que desde diversas posiciones epistemológicas (Kuhn, Popper, Lakatos, Feyerabend, Toulmin, etc.), esa imagen de la ciencia ya no es válida y ha sido sustituida por otra en la que **la ciencia aparece como actividad humana, una construcción social y, por tanto, determinada por la sociedad.**»¹⁰⁷



Alumnos trabajando en el Laboratorio de Biología del Liceo No 31 del Barrio Malvin, Montevideo.

¹⁰⁷ CO.DI.CEN./ANEP, o.cit. c, p.71. Las negrillas nos corresponden.

EL AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La incorporación del Area de Ciencias Sociales supone un cambio fundamental, en tanto, responde a las transformaciones epistemológicas y disciplinarias que se han operado en uno de los terrenos del conocimiento más polémicos. En esta dirección, se sostiene: "... por un lado, la especialización y sofisticación de los temas investigados por estas ciencias y, por otro, el progresivo desdibujamiento de las fronteras entre las distintas Ciencias Sociales y la necesidad de colaboración a través de distintas miradas hacia temas que nos atañen a todos."¹⁰⁸

Este horizonte disciplinario y social ubica a las Ciencias Sociales como un insumo básico, más aún insustituible, para la inserción de los estudiantes en su medio social y en el mercado profesional y laboral. Pero la enseñanza de las ciencias sociales, los aportes que éstas pueden brindar en esta dirección, no se agotan meramente en enunciar la necesidad de su incorporación, como conjunto disciplinario, como área, en el currículum del Ciclo Básico; se requiere, fundamentalmente, reformar la concepción de fondo en que ha sido sustentada su enseñanza, en otras palabras, discutir el modelo de asignaturas que compartimenta disciplinas.

¹⁰⁸ CO.DI.CEN./ANEP, o.cit. c, p.54.

La reforma de los programas en Ciencias Sociales para el Ciclo Básico: un espacio para la innovación y la experimentación.

LOS HISTORIADORES GERARDO CAETANO Y JOSE PEDRO RILLA REFLEXIONAN SOBRE LA PROPUESTA.

Lo primero a destacar, en el proceso de reforma programática realizado es que en la definición de un nuevo Programa de Ciencias Sociales para el Ciclo Básico de Educación Media existió un espacio para la innovación y la experimentación, totalmente liberado de condicionamientos fuertes, salvo, claro está, de los impuestos por los lineamientos generales. No obstante estas restricciones, desde el punto de vista académico, sustantivo y propositivo, hubo efectivamente un espacio para la innovación y la experimentación.

Consideramos también que el punto de partida era muy deficitario; determinado mucho más por el modo en el que funciona un Liceo que por el contenido mismo de las materias y programas. En este sentido, se puede afirmar que la clave de la Reforma es menos curricular que institucional; en suma, debería ser menos curricular y más institucional.

La clave de la buena educación no descansa tanto en contar con buenos profesores y buenos programas, sino, fundamentalmente, con buenos Liceos: esto es, buenas instituciones o buenos centros educativos, que funcionen en un marco previsible, de confianza, a una escala razonablemente humana.

En ese marco, estimamos, el problema curricular pasa a un segundo plano, es decir, una transformación programática de corte radical, como la que propusimos, en un contexto institucional viejo hace más daño, es más contraproducente, que la aplicación de los viejos programas. Esto, de alguna manera, le marca límites a la propia experiencia de innovación. La propuesta trataba de acercarle a los estudiantes liceales la perspectiva de las Ciencias Sociales. En este sentido, debemos tener presente que de por sí no es obvio en este ámbito el conocimiento que tienen los niños y adolescentes de las Ciencias Sociales; ni la propia Historia, que es el terreno del que nosotros provenimos, es identificada fácilmente por los alumnos como una Ciencia Social, tampoco la Geografía. Precisamente, por ese aspecto es por donde tuvimos que empezar: haciendo una articulación, respetando las fronteras internas de las disciplinas, entre la Historia, la Geografía, la Economía, la Sociología, la Ciencia Política y la Antropología. Este Programa fue diseñado con un criterio rector, que nos gustaría recalcar: habría de

sigue en la página 208

viene de la página 207

aplicarse a una escala reducida y con un plantel docente capacitado para la labor **-que, desde luego, tenía una base anterior de trabajo-**. En este sentido, éramos, desde el inicio, conscientes que **no existían docentes perfectamente capacitados para estos nuevos programas**. Estamos, convencidos que **el profesor en el aula forma al programa, pero también el programa obliga a formar al profesor, entendiendo por programa, globalmente, un dispositivo de contenidos**. Por otra parte, la complejidad de la tarea determinaba, y quizás debería determinarla aún más, la escala de la experiencia. Una experiencia compleja como ésta, que supone compromisos múltiples (académicos y docentes, requisitos institucionales, etc.), tiene que estar limitada en la escala y el tiempo. Esto significa reconocer que esto es una experiencia, muy válida en ciertos contextos si cumple con algunos requerimientos, lo cual no deberíamos olvidarlo nunca.

En esta línea, somos partidarios que esta experiencia pueda funcionar, e incluso extenderse, pero, aun cuando se pruebe que es una buena experiencia en función de los rendimientos de los alumnos, no tiene porqué necesariamente generalizarse. **Los viejos programas, que requieren ajustes y correcciones, aquellos andariveles más disciplinarios, no son ni buenos ni malos en sí mismos, dependen del contexto en el cual funcionen; obviamente, sí son distintos a estos nuevos programas que se proponen.**

En un sentido muy ideal, nos inclinaríamos a tratar de reclamar la mejor versión de cada una de esas modalidades, y de que alguna manera se relacionen entre sí en el marco del sistema público. Cabe decir, además, que este nuevo programa no suponía en su diseño y concepción una definición tajante en cuanto a que hubiese que optar por áreas o disciplinas. En sí misma la secuencia de 1ro., 2do. y 3ro. implicaba un acercamiento inicial más recostado en el área de las Ciencias Sociales, a partir de las experiencias y conocimientos concretos, y, a medida que se progresaba en el Liceo, una aproximación más definida a las disciplinas. Es un Programa que supone comenzar por analizar y examinar problemas y asuntos, que son prácticamente los mismos en todo el ciclo, pero que terminan desembocando en la consideración desde las diferentes perspectivas disciplinarias, **puesto que un joven de 3er. año de Liceo tiene, si se quiere, hasta el derecho de conocer las racionalidades que supone la constitución de disciplinas, desde luego, no las mismas del Liceo tradicional, esto es, la Historia y la Geografía**. En esta línea, cabe pensar que con la notable expansión que han tenido las Ciencias Sociales en las últimas décadas, un estudiante de 3er. año debería tener un acercamiento primario a los rigores disciplinarios de algunas de las Ciencias Sociales, en cuyo caso la Historia y la Geografía funcionarían mucho más como nexos articuladores.

En otro orden de temas, estimamos que los docentes ajustados a los típicos enfoques disciplinarios y los que han participado de la nueva experiencia no son intercambiables. Las dificultades que hemos tenido para pasar de profesiones muy reclusas en sus propias disciplinas (la Historia y la Geografía) a un enfoque integral y interdisciplinario avalan esta impresión.

En este sentido, consideramos que las dificultades vienen mucho más de atrás: la formación de los Profesores de Historia no es buena. El Profesor de Historia tradicional no fue formado como profesor de una Ciencia Social, tampoco el de Geografía, de modo tal que muchas veces fracasa en el empeño de estos nuevos enfoques, más allá de todo su esfuerzo y dedicación.

Estas son, en síntesis, propuestas programáticas que demandan docentes formados de otra manera. Podríamos plantearlo de la siguiente forma: ¿por qué habría que pensar que el Liceo Piloto es mejor que el tradicional?. Es mejor, no sólo porque tiene programas más osados, modernos e integradores, sino porque los alumnos tienen 5 ó 6 docentes a los que ven todos los días; porque si faltan a clase alguien les pregunta que les pasó ayer; porque tienen las horas de clase ocupadas, **entre otros aspectos relevantes. En suma, si todo esto se pierde, nos parece que todo lo demás no sirve en sí mismo para nada, y esto no se puede hacer de un día para el otro, porque -como ya dijimos- se trata de una construcción institucional.**



Alumnos trabajando en un Aula de Informática en la Escuela Técnica del Cerro, Montevideo.



Alumnos trabajando en un Aula de Informática en la Escuela de Administración y Servicios de la ciudad de Salto.

El aula informática , una oportunidad para construir y compartir conocimientos sin umbrales¹⁰⁹

“Las sociedades humanas tuvieron como primera gran transformación en la acumulación de conocimientos, la creación de la escritura hace más de 4.000 años”. “Actualmente, con la Informática, los horizontes de la posible acumulación de la información se han vuelto infinitos: las áreas y los campos de intervención de la Informática van cubriendo todo el quehacer humano y las capacidades científicas y tecnológicas se multiplican con su uso”. “Se trata de un medio: permite desde nuevos diseños estéticos hasta la recuperación de la palabra escrita como un modo de comunicación a través del correo electrónico”.

La ANEP entiende que la edad apropiada para la formación de la totalidad de la población es la que se corresponde con el Ciclo Básico de la Educación Media que, como ya se ha indicado, es creciente-mente universal (véase Introducción, VIII.1.). “En consecuencia, se incluyó en la currícula del Ciclo Básico de la Experiencia Piloto, en 1ero. y 2do., la asignatura Informática, con la misma carga horaria que la enseñanza del Idioma Español, el Inglés o la Matemática” (5 horas semanales, Cuadro Nro. 64).

“Cada cinco grupos se establece un aula informática con no menos de 16 terminales, dado que el módulo es de un terminal cada dos estudiantes. Junto a los terminales para los estudiantes, figuran las terminales docentes, que permiten al Profesor controlar la ejecución de lo enseñado a los alumnos. También hay un servidor Pentium que sostiene la red, lo que permite una adecuada capacidad en el desarrollo de los distintos programas educativos. Todo ello significa que la extensión de la Experiencia Piloto es realizada con simultáneo equipamiento de aulas informáticas. Para medir la magnitud del esfuerzo, basta pensar que, sólo en Secundaria, se inició la experiencia Piloto con 55 grupos en 1996 y en 1998 alcanza a 408 grupos (Cuadro Nro.55), lo cual significa la instalación de 80 aulas informáticas”.



Exposición sobre el Día Mundial del Medio Ambiente realizada por alumnos del Liceo N°31 del Barrio Malvín, Montevideo.

Sobre este punto, la visión de los Grupos de Trabajo ha sido nítida y precisa: “... **la renovación epistemológica de las Ciencias Sociales es imposible de transmitir a través del trabajo conjunto de las asignaturas tradicionales.**”¹⁰⁹ La enseñanza por asignaturas debe ceder el paso al concepto de Área del Conocimiento en Ciencias Sociales, no en el sentido que las acumulaciones y experiencias de éstas se pierdan en el proceso de transición, sino en el sentido **que debemos propiciar y estimular su comunicación horizontal, a los efectos de brindarle a los estudiantes un prisma teórico, conceptual, analítico y metodológico, compuesto de muchas facetas, que se permita, como reza el título del área, «Comprender el mundo actual».**

EL AREA DE INFORMATICA

El Área de Informática aporta, por un lado, **un conjunto de insumos que le facilitan a los estudiantes su inserción en el mundo social y laboral,** y por el otro, **una serie de instrumentos conceptuales que contribuyen al desarrollo de sus capacidades cognitivas y creativas.** Sus objetivos

generales son: favorecer el desarrollo cognitivo y el aprendizaje innovador del alumno, mediante el uso racional y crítico de las nuevas tecnologías; conferir un rol activo al estudiante en el proceso de aprendizaje y fomentar el carácter socializador y lúdico de la enseñanza de la Informática.

A su vez, se plantean un conjunto de objetivos específicos que operan como horizontes a los cuales apunta esta innovación educativa: contribuir al desarrollo de las capacidades básicas de lectura, expresión, escritura y cálculo; propiciar la inserción del educando en una sociedad tecnológicamente avanzada y humanista a la vez; contribuir a la adquisición de habilidades de autoaprendizaje mediante la acción y el descubrimiento, estimulando, para ello, la creatividad y favorecer la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas del conocimiento.

EL AREA DE EXPRESION

Las transformaciones que se han implementado en el Área de Expresión apuntan a establecer un nuevo concepto de enseñanza en estas materias, esto es: abandonar la visión

¹⁰⁹ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit. b, p.44.

¹¹⁰ CO.DI.CEN./ANEP, o.cit. c, p.58. Las negrillas pertenecen al original.

Mayor permanencia del alumnado, docentes concentran sus horas en el centro educativo, el director asume el liderazgo y entre todos desarrollan un proyecto institucional.

La enseñanza por áreas busca articular diferentes perspectivas del conocimiento, a la vez, que desarrollar, integralmente, las distintas capacidades del alumno: cognitivas, creativas, críticas, valorativas y éticas. Este proceso de aprendizaje requiere, necesariamente, una redefinición del rol de los docentes, de los equipos en los que éstos deberán desarrollar sus tareas, del centro como ámbito de recreación y redefinición de propuestas de trabajo y, en consecuencia, de los propios estudiantes, que pasan a asumir un papel mucho más protagónico en su autoconstrucción como sujetos de conocimiento y comunicación.

El Plan 1996 representa también un incremento subrayado de las horas de clase semanales: 38 horas frente a las 32 previstas en el Plan 1986. La permanencia del estudiante en el centro a razón de una jornada de 6 horas involucra de su parte una relación mucho más estrecha con el sistema y con el proceso educativo.

Los docentes participan voluntariamente de la experiencia y se inscribieron por un llamado reglamentado por la ANEP. Concurren diariamente al centro comprometiéndose más allá de su asignatura y área, con un proyecto colectivo. Su labor profesional se divide en 25 horas aula y 5 para coordinación con sus colegas y equipo de dirección, así como para la atención a los estudiantes fuera de las aulas. **Programan libremente media jornada con aquellas actividades que le parecen más adecuadas a su establecimiento. Asimismo, los directores disponen del equivalente a casi 15 dólares por alumno, por año, para financiar gastos del establecimiento.**

El docente conoce a sus alumnos y los alumnos conocen a sus docentes, rompiendo el anonimato que socava la acción responsable y comprometida. **El esquema de Profesor-cátedra, es sustituido por un docente que mantiene relaciones continuadas e interpersonales con sus alumnos, en forma similar a la sostenida por el Maestro.**

Se adjunta la estructura curricular y la distribución horaria del funcionamiento de la experiencia piloto en el Ciclo Básico de Educación Secundaria (Cuadro Nro. 54). La modalidad técnico-profesional puede consultarse en el Cuadro Nro. 68.

de las mismas como reseña bella-artística de obras, avanzando hacia **una visión interactiva que coloque al estudiante en un papel creativo y crítico.** El Área de Expresión, en sus dos componentes (Educación Visual y Plástica – Educación Sonora y Musical), apunta a que el estudiante «**desarrolle competencias fundamentales como el saber ver, es decir, una observación valorativa y admirativa.**»¹¹¹

Esta área tiene un particular relieve en los Centros Piloto, ya que la libertad de creación, permanentemente estimulada, se constituye en un factor relevante de alegría e interés de los jóvenes educandos, y se estima, que

favorece la permanencia de los alumnos en los establecimientos¹¹² (véase VIII.2.1.3.4.).

¹¹¹ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit. b, p.78.

¹¹² Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit b, p. 38

CUADRO 54

Estructura curricular y distribución horaria de la Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico de Educación Media por años de cursado. Modalidad Secundaria.

Area	Instrumental	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales	Expresión	Currículum Abierto
1er. año	Matemática: 5	Ciencias de la	Ciencias	Ed. Sonora y	Espacio
	Idioma Español: 5	Naturaleza: 5	Sociales: 5	Musical: 2	Adolescente: 2
	Inglés: 5			Educación Visual	
	Infomática: 5			y Plástica: 2	
			Educación Física: 2		
2do. año	Matemática: 5	Ciencias de la	Ciencias	Ed. Sonora y	Espacio
	Idioma Español: 5	Naturaleza: 5	Sociales: 5	Musical: 2	Adolescente: 2
	Inglés: 5			Educación Visual	
	Infomática: 5			y Plástica: 2	
			Educación Física: 2		
3er. año	Matemática: 5	Ciencias	Historia: 4	Ed. Sonora	Espacio
	Lengua y	Biológicas: 3	Geografía: 2	y Musical: 2	Adolescente: 2
	Literatura: 5	Ciencias Físico	Formación	Educación Visual	
	Inglés: 4	-Químicas: 5	Ciudadana: 2	y Plástica: 2	
			Educación Física: 2		

FUENTE: ANEP.

VIII.2.1.2.3. SU APLICACION PROGRESIVA

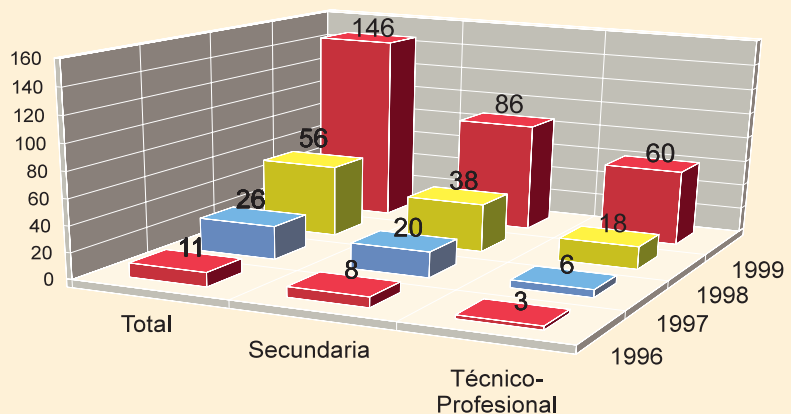
La **Experiencia Piloto se inició en 1996 con la participación de 11 centros (8 liceos y 3 escuelas técnicas)**, que reunían aproximadamente a 2.000 estudiantes. Desde un principio, se le concibió como un proceso abierto, cuyo desarrollo sería monitoreado y evaluado, pudiendo admitir reformu-

laciones en aras de su perfeccionamiento.

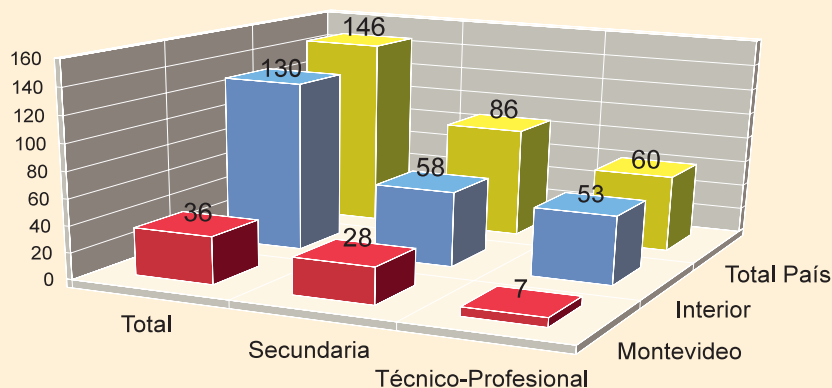
La experiencia se ha ido extendiendo gradualmente en función a su evaluación y a la receptividad demostrada por docentes, padres y alumnos. En 1997, la Experiencia Piloto se expandió a 3 nuevas Escuelas Técnicas y a 12 Liceos, totalizando 26 centros. Asimismo, se incorporaron en ese año 7 Escuelas Agrarias con Ciclo Básico en sistema de alter-

GRAFICO 32

Número de centros de Educación Media con Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico Diurno por subsistema educativo según años 1996-1999.



Número de centros de Educación Media con Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico Diurno por subsistema educativo según área geográfica. Año 1999.



nancia por considerar que el nuevo programa es más apropiado para el desarrollo de los adolescentes rurales y para el tipo de enseñanza que se realiza en tiempos compartimentados (véase VIII.2.3.1.).

En 1998 se extendió la reforma experimental a un total 56 centros, de los cuales **18 son escuelas técnicas** (5 en Montevideo y 13 en el Interior) y **38 son liceos** (13 y 25 respectivamente). En 1999, ya se piensa en la universaliza-

ción, cubriendo a la totalidad de las escuelas técnicas con Ciclo Básico (60) y a 86 liceos de un total de 220, Gráficos Nros. 82 y 83)). Próximo a 35.000 alumnos cursan bajo el Plan 1996 en Educación Secundaria (Cuadro Nro 55). Si asimismo sumamos los cubiertos por la Educación Técnica Profesional (9.447), hay un total de 44.260 alumnos que estudian bajo el Plan 1996.

Liceos, grupos y alumnos con Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico (turnos diurnos) de Educación Secundaria por años 1996-1999. En valores absolutos y relativos.

	1996		1997		1998		1999	
	En valores absolutos	En %	En valores absolutos	En %	En valores absolutos	En %	En valores absolutos	En %
Total Liceos	212	100,0%	216	100,0%	219	100,0%	220	100,0%
Liceos con experiencia piloto	8	3,8%	20	9,3%	38	17,4%	83	39,1%
Total grupos	2.882	100,0%	3.004	100,0%	3.050	100,0%	3.153	100,0%
Grupos con experiencia piloto	55	1,9%	162	5,4%	408	13,4%	1.094	34,7%
Total alumnos	91.741	100,0%	93.693	100,0%	95.456	100,0%	99.285	100,0%
Alumnos con experiencia piloto	1.783	1,9%	4.954	5,3%	12.612	13,2%	34.813	35,1%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, sobre la base de información proporcionada por el Despacho del Consejero Jorge Carbonell, Educación Secundaria.

VIII.2.1.3. AVANCES EN LA EVALUACION DE LA EXPERIENCIA PILOTO

En tanto la Experiencia Piloto es un proceso abierto, su seguimiento, monitoreo y evaluación constituye un componente fundamental de la propuesta. La práctica evaluatoria de las políticas sociales, en un sentido amplio, y de las políticas educativas, más específicamente, si bien representa un punto de acuerdo entre académicos, técnicos y políticos, no se ha transformado aún en una rutina incorporada plenamente al diseño y ejecución concreta de los programas sociales.

Las políticas que forman parte del conjunto de transformaciones que se vienen desarrollando, han sido concebidas, desde el inicio, incorporando el componente evaluatorio, entendiéndolo como una herramienta que permite corregir trayectorias e itinerarios recorridos por las acciones emprendidas.

Desde su inicio, **la experiencia fue objeto de seguimiento analítico bajo la coordinación del Programa MESyFOD**; específicamente se aplica un **modelo evaluativo de corte cuasiexperimental**, en el que se compara la evolución de dos grupos de centros, denominados: «experimental» (Experiencia Piloto) y «testigo» (sin experiencia piloto), a partir de una medición panel (comparación entre los datos tomados en la línea de base y final).

Se analiza la gestión de los centros; las opiniones de docentes, estudiantes y familias de los alumnos, y el rendimiento alcanzado por éstos últimos. Los análisis realizados siempre suponen la comparación entre la población experimental y testigo.

VIII.2.1.3.1. LA GESTION DE LOS CENTROS PILOTO

El nuevo modelo de centro que sustenta la experiencia piloto en las instituciones que imparten Ciclo Básico significa la puesta en marcha de un abanico de nuevas posibilidades de gestión, tal cual indica la Dra. Adriana

Aristimuño, integrante del Programa MESyFOD.

Se ha constatado que en los piloto se producen importantes cambios positivos en los modos de organizar el trabajo, en la manera en que se relacionan los actores, y en definitiva, en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, fin último que se persigue en todo proceso educativo. El seguimiento también ha permitido identificar bloqueos del proceso de cambio y sus necesarios mecanismos de corrección.

Los avances más significativos alcanzados por los centros piloto a lo largo de los dos primeros años de puesta en práctica del nuevo modelo (1996-1997) pueden sintetizarse en los siguientes aspectos :

1 Se trabaja intensamente en la elaboración e implementación de un Proyecto a nivel del centro educativo, que aglutina y compromete a directores, docentes y estudiantes, confiriéndole un sentido y una dirección a la gestión, estableciendo prioridades, seleccionando estrategias y evaluando procesos y logros.

2 Crece y se profundiza la capacidad de trabajar en equipo, dado el uso que se hace de las horas de coordinación entre los docentes, la que presenta diferentes variantes, como lo es el trabajo que se refiere al centro como un todo, y la coordinación referida a las asignaturas y áreas. Docentes que en el pasado cumplían roles de difícil conexión dadas las condiciones institucionales en que trabajaban, en este modelo se reúnen, intercambian ideas, estudian problemas, buscan soluciones y toman decisiones en equipo. Esto constituye un importante aprendizaje institucional.

3 Se perfila una nueva manera de ejercer el rol docente que se refleja en el desarrollo de relaciones de mayor personalización y dedicación con respecto a los alumnos dada su mayor permanencia en el establecimiento; se convierte en un nuevo agente de gestión, en virtud de su participación en los espacios de coordinación; y cultiva nuevas relaciones

de colegialidad con sus pares radicados en el centro, y también con sus colegas docentes de los grupos de apoyo. **Se rompen el aislamiento y la desmotivación, pilares del “malestar docente”.**

4 Los estudiantes alcanzan logros significativos en su capacidad de aprender. Es unánime la percepción de docentes y directivos en cuanto al logro de ambientes educativos en que existen reglas de juego claras, donde adultos y jóvenes conviven y se respetan mutuamente. La gran mayoría de los estudiantes alcanzan importantes niveles de autogestión, de trabajo en grupos, de manejo de materiales didácticos, y de capacidades de búsqueda y procesamiento de la información, que en modelos anteriores eran logros para unos pocos. Existe consenso en los centros piloto en que un segundo año significa comenzar el trabajo sobre un “piso” ganado el año anterior. Se desvanece la sensación de “volver a empezar” cada año. En varios centros se constatan logros importantes en el dominio cognitivo: **los estudiantes sorprenden a sus docentes, asumiendo la iniciativa en proponer trabajos interdisciplinarios y de coordinación.**

5 Se logran importantes avances en el desarrollo curricular, en procesos pedagógicos generados en los mismos centros. Los diversos proyectos de aula que sirven a sus respectivos proyectos institucionales dan forma local a las propuestas programáticas elaboradas centralmente. Los espacios de Currículo Abierto son enteramente creados y desarrollados según lo decide cada centro, y sus docentes son designados por los respectivos directores. Dichos espacios plantean

elementos contextuales y regionales, que enriquecen el Proyecto de centro de cada institución. Varios de ellos desarrollan criterios de evaluación propios, los que son acordados por sus cuerpos docentes. Importantes propuestas referidas a la capacidad de leer y escribir de los estudiantes atraviesan de forma transversal numerosos proyectos institucionales.

6 Las instituciones como tales desarrollan nuevas capacidades: se profundiza la capacidad de diagnóstico de los centros, y se empiezan a hacerse cargo de procesos y resultados. **Los centros piloto desarrollan la capacidad de investigar su realidad y de implementar estrategias para superar sus dificultades.** Existe una mayor predisposición a responsabilizarse por los resultados logrados, sin desconocer el peso de las variables familiares y sociales.

VIII.2.1.3.2. LAS OPINIONES DE LOS DOCENTES

Uno de los componentes esenciales al momento de evaluar el impacto que produce en los centros educativos la experiencia piloto son las valoraciones que realizan los docentes sobre la incidencia que el proceso tiene en su práctica profesional y, por tanto, en los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Precisamente, la evaluación desarrollada por el Programa MESyFOD buscó identificar estas valoraciones y, más globalmente, las percepciones del cuerpo docente, siempre bajo el formato de la comparación entre grupo experimental (Centros Pilotos) y Testigos.

En primer lugar, se intentó identificar si la experiencia piloto promovía entre los docentes un mayor nivel de compromiso con su función en el centro. La diferencia parece residir en la intensidad del involucramiento; **mientras que uno de cada dos docentes de los Centros Pilotos dicen sentirse muy involucrado, esta relación es de uno de cada tres en los Testigos** (Cuadro Nro. 56).

La conformidad o satisfacción de los docentes con su trabajo en el centro educativo depende, en gran medida, de la periodicidad y calidad que tengan las instancias de coordi-

CUADRO 56

Muestra de docentes por carácter del centro según nivel de involucramiento declarado en su trabajo en el centro. Año 1997. En %.

NIVELES DE INVOLUCRAMIENTO	EN RELACIÓN AL TRABAJO EN ESTE CENTRO EDUCATIVO, ¿UD. SE SIENTE...?		
	TOTAL	TESTIGO	PILOTO
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Muy involucrado	38,4%	29,2%	50,0%
Involucrado	52,2%	59,4%	43,2%
Poco involucrado	6,6%	8,8%	3,9%
Nada involucrado	0,3%	0,5%	0%
No sabe/no contesta	2,4%	2%	3%

FUENTE: ANEP / MESyFOD/BID, sobre la base de la Encuesta Docente de 1997. NOTA: Se encuestaron 994 docentes.

nación y planificación dentro del centro. Los Pilotos habilitan y promueven mucho más que los centros tradicionales, instancias de coordinación en las que participan los docentes,

RECUADRO 43

Los docentes se comprometen con la experiencia piloto

OPINAN LOS DIRECTORES DE LA ESCUELA TÉCNICA DEL CERRO (MONTEVIDEO) Y DEL LICEO Nro. 2 DE MALDONADO.¹¹³

El Prof. Julio Amy, director de la Escuela Técnica del Cerro, señala que la Experiencia Piloto «ha contribuido en haber logrado una mayor unión, que es uno de sus atributos fundamentales. Yo no sé qué hubiera pasado con otros planes si hubiera tenido «esto» que tiene el Plan Piloto, como la concentración del horario docente». «Los docentes están muy unidos entre sí, muy comprometidos: ninguno puede quedarse en el camino porque los otros los están empujando, estimulando».

Betty Fernández, Profesora de Francés, con 25 años de ejercicio docente, actualmente dirige el Liceo Nro. 2 de Maldonado. Señala que «los vínculos profesor-alumno mejoraron notablemente. Al Profesor, habitualmente, le lleva un buen tiempo acordarse del nombre de todos los alumnos, y en asignaturas con bajísima carga horaria a veces ni eso es posible. Eso no ocurre en la Experiencia Piloto: **hay comunicación a diario**. También con los otros colegas, para el que tiene menos horas, el diálogo del espacio de Coordinación mejora el panorama de su clase». «Es más fluido el contacto porque los directores nos obligamos a atender más la dimensión pedagógico-didáctica y estamos en relación mucho más cercana con nuestros docentes».

Asimismo, Betty Fernández afirma que lo más importante «es que hemos aprendido a hacernos responsable de nuestros resultados». «Otras veces escuchábamos a los Profesores decir que si los alumnos no rendían, no era cuestión de ellos». «Ahora no». «Los programas son propuestas, y en la medida en que los Profesores los vayan aplicando, eso se irá mejorando». «**La experiencia toda es una propuesta y, por definición, debe permanecer abierta**».

CUADRO 57

Muestra de docentes por carácter del cargo según asistencia a las reuniones de coordinación. Año 1997. En %.

	«EN ESTE AÑO Y EN ESTE CENTRO, ¿CON QUÉ FRECUENCIA HA PARTICIPADO UD. EN REUNIONES O SALAS PARA LA COORDINACIÓN CON OTROS DOCENTES?»		
	TOTAL	TESTIGO	PILOTO
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Semanalmente	55,5%	39,5%	81,6%
Quincenalmente	4,4%	3,4%	3,9%
Mensualmente	7,7%	9,0%	2,5%
Bimestralmente o menos	24,6%	40,3%	5,7%
No sabe / No contesta	7,7%	7,8%	6,4%

FUENTE: ANEP / MESyFOD/BID, sobre la base de la Encuesta Docente de 1997. NOTA: Se encuestaron 994 docentes.

¹¹³ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, Boletín Nro. 3, Montevideo, agosto 1997, pp. 3-7.



Docentes de la Escuela Técnica del Cerro, Montevideo, coordinan actividades. Agosto de 1998.



VIII.2.1.3.3. EL IMPACTO EN LAS FAMILIAS

La experiencia piloto no sólo redefine al centro educativo de puertas hacia dentro, lo transforma, fundamentalmente, respecto de los canales y de los modos de relacionamiento que desarrolla con su entorno social y comunitario.

Las familias constituyen un aliado insustituible de los centros educativos en los procesos de socialización de los jóvenes. La Reforma, globalmente, y, desde luego, la experiencia piloto en el Ciclo Básico, más específicamente, deben estar atentos a los cambios que se gestan, en los hogares uruguayos, a efectos de poder fortalecer los espacios de interacción entre el centro educativo y las familias de los alumnos.

La encuesta aplicada en 1996, indica que al inicio de la Experiencia Piloto, la asistencia de los padres en el año a reuniones o eventos en el centro educativo es mayor en los Centros Pilotos que en los Testigos, aun cuando se constata, en general, un bajo nivel de participación (Cuadro Nro. 58).

En 1997, los padres concuerdan en que el

puesto que éstas constituyen una condición necesaria para su adecuado funcionamiento. En efecto, **el 81,6% de los docentes de los Centros Pilotos participaron semanalmente en reuniones y/o salas de coordinación con otros docentes, lo cual disminuye al 39,5% entre los docentes de los Testigos** (Cuadro Nro. 57).

CUADRO 58

Opinión de los padres por carácter del cargo según la frecuencia en que asisten a reuniones o eventos en el centro. Año 1996. En %.

«¿CUÁNTAS VECES UD. U OTRO INTEGRANTE DE LA FAMILIA ASISTIÓ A REUNIONES DE PADRES U OTRO EVENTO EN EL LICEO / ESCUELA TÉCNICA?»

	TOTAL	TESTIGO	PILOTO
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Nunca	16,2%	20,2%	12,5%
Una o dos veces	47,8%	51,4%	44,4%
Más de dos veces	35,0%	27,2%	42,3%

FUENTE: ANEP/MESyFOD/BID, en base a la Encuesta de Familias, agosto de 1996. NOTA: Se encuestaron 8.612 familias.

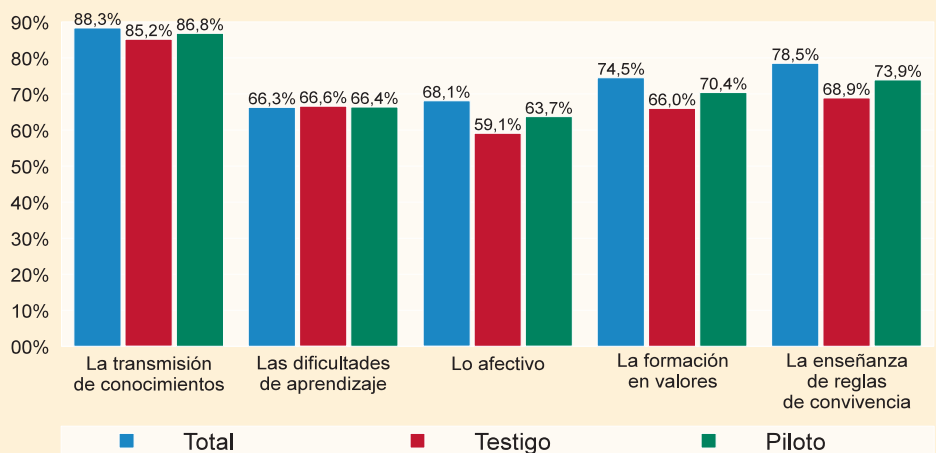
centro, sea testigo o piloto, atiende bien a sus hijos en los aspectos estrictamente cognitivos (ocho de cada diez). Al analizar como consideran que atienden otras áreas, que desde luego también ocupan un lugar central -quizás predominante- en la socialización, como por ejemplo, los aspectos afectivos, éticos y de convivencia, se constatan diferencias entre ambos tipos de centros.

estudiantes de los Pilotos no evalúan mejor que los de los Testigos el proceso de los aprendizajes de sus hijos, sino el contexto en el que se realizan los mismos - atención con mucho afecto y reglas claras de convivencia en un marco de educación de valores»¹¹⁴ (Gráfico Nro. 84).

“En 1997, los padres de los

GRAFICO 84

Opinión de los padres por carácter del centro sobre si el liceo/ escuela técnica atiende bien a su hijo/a en diferentes ítems. Año 1997.



FUENTE: ANEP/MESyFOD/BID sobre la base de la Encuesta de Familias, 1997.
NOTA: Se encuestaron 9.229 familias.

CUADRO 59

Muestra de los padres por carácter del centro según grado de conformidad con diferentes ítems. Año 1997. En %.

	TOTAL	TESTIGO	PILOTO
La enseñanza es de buena calidad	87,8%	85,8%	89,6%
Satisfacción con el centro	87,7%	85,0%	90,2%

FUENTE: ANEP/MESyFOD/BID en base a la Encuesta de Familias, 1997. NOTA: Se encuestaron 8.612 familias.

¹¹⁴ Véase: Programa MESyFOD/ANEP, La Experiencia Piloto y el cambio educativo. Avance de Resultados, Montevideo, 1997.

Cabe también indicar que los Testigos y Pilotos no se diferencian por la satisfacción de los padres con el centro (mayor al 80% en ambos casos) o por la percepción que la enseñanza es de buena calidad (superior también al 80%), sino por la **comunicación del centro con la familia (ocho de cada diez padres de los Pilotos fueron invitados al**

centro, mientras que la relación es uno de cada dos en los testigos, Cuadro Nro. 59).

VIII.2.1.3.4. ANALISIS DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES

RECUADRO 44

La deserción, un fenómeno complejo que requiere abordajes múltiples en conceptos y estrategias.

Tal cual se observa en el Gráfico Nro. 88, las tasas de deserción en los liceos Testigo (Plan 1986) es del orden del 30% en los tres grados. Estas elevadas cifras nos alertan sobre un problema crítico que enfrenta el Ciclo Básico en su conjunto - la incapacidad relativa de retener a grupos de población que seguramente se han incorporado como resultado del proceso de democratización matricular -.

La explicación del fenómeno de la deserción desafía nuestra capacidad de análisis en identificar las intersecciones e interacciones de los factores propiamente sociales e institucionales, así como superar viejos determinismos que suponen que existe sólo una causa, por si sola necesaria y suficiente.

A los efectos de empezar a generar un diagnóstico sólido de la problemática de la deserción, la Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP realizó, entre julio y agosto de 1998, una encuesta telefónica a madre, padre o adulto a cargo del hogar donde reside el joven que desertó de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997, con el objetivo precisamente de conocer las motivaciones y las consecuencias fundamentales de la deserción. Cabe indicar que se controló el hecho que los hogares no dispusieran de teléfono, ya que se utilizó como referencia el número telefónico que se consigna al momento de la inscripción en Secundaria (puede ser de la propia casa, del vecino, del lugar de trabajo, etc.).

Sobre la encuesta en particular, que abarcó 660 hogares, comentaremos algunos de sus principales resultados:

n casi la mitad de los padres o adultos a cargo indican que la principal razón de la deserción ha sido el desinterés de los jóvenes por la educación, **lo cual pone en el tapete, la relación entre la oferta curricular y las expectativas y necesidades de los estudiantes. Asimismo, solamente un 11,3% esgrime razones de orden socioeconómico (sumadas las laborales), que relativizaría las asociaciones unívocas que suelen presentarse entre deserción y pobreza; inclusive, su incidencia es menor al causal de bajo rendimiento (17,4%, Gráfico Nro. 85).**

n también la mitad de los padres o adultos a cargo manifestaron desinterés frente a la deserción (25,9%) o bien estimularon al abandono (23,6%), **lo cual plantea el problema de cómo los padres perciben el valor de la educación para el desarrollo de sus hijos en el mediano y largo plazo. Solamente una tercera parte se opuso a la deserción (33,1%, Gráfico Nro. 86).**

n a mitad de 1998, el 40,6% volvió a estudiar, pero la mitad realiza estudios de Educación No Formal. **Solamente una quinta parte optó por estudiar en la Educación Media, principalmente en la rama Técnico-Profesional (15,1%), y muy marginalmente en Secundaria (6,1%). Un 60% no efectúa ningún tipo de estudio (Gráfico Nro. 87).**

n si a la elevada proporción que no realiza ningún tipo de estudios, se suma que trabaja la tercera parte, se concluye que la mitad de la población (48,4%) no estudia ni trabaja, lo cual

sigue en la página 220

viene de la página 219

explicita un drama social que alimenta la frustración, el desgano y en definitiva, marca la ruta que lleva a la marginalidad. **Se debe también tener en cuenta, que la edad promedio de estos jóvenes es muy cercana a los 16 años, que los ubica de cara a un mercado laboral sin disponer de las habilidades mínimas requeridas para acceder a decorosos puestos de trabajo.**

Frente a los problemas señalados, la ANEP entiende necesario encarar la realización de un Programa que enfrente decididamente los problemas de la repetición y la deserción, de similar proyección y magnitud al que se emprende en Educación Primaria («Todos los Niños pueden aprender», véase VII.1.1.).

Las políticas sociales en el Ciclo Básico deben fortalecer los impactos que se van logrando desde la temprana infancia, y no constituir, en los hechos, una etapa en que se cortan abruptamente las redes de protección social y se pierden rápidamente los avances registrados en la Educación Inicial y Primaria. Tal cual se ha indicado reiteradamente, el Estado es responsable, por igual, ante los diferentes tramos de la escolaridad obligatoria, y no hay razón alguna, para suponer que la adolescencia, en su fase inicial, no requiere de apoyos sociales, precisamente en el momento en que empiezan a actuar más fuertemente las condiciones y las oportunidades que favorecen actitudes y comportamientos marginales.

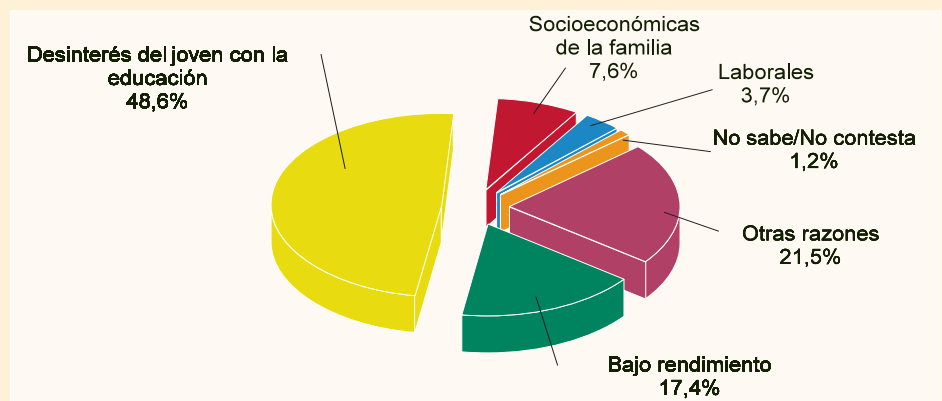
Bajo la orientación de la Directora General del Consejo de Educación Secundaria, Inspectora Lila Indarte, **se empezó a implementar, en 1998, un proyecto que puede ser visualizado como una de las estrategias para apoyar la permanencia del estudiante en el sistema educativo formal, en el entendido que se requiere de un abordaje integral.**

Entre sus objetivos, figura brindar apoyo o asistencia de carácter pedagógico, a través de Equipos Multidisciplinarios, a Liceos cuya situación crítica (altos niveles de deserción) lo requiera, así como prevenir aquellos aspectos que pueden dificultar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se produzcan en las mejores condiciones posibles.

Los Equipos Multidisciplinarios, que dependen jerárquicamente de la dirección de los Liceos, están integrados por un Sicólogo, un Asistente Social y un Profesor Orientador Pedagógico. Cumplen

sigue en la página 221

Principal razón esgrimida por el jefe de hogar por el cual el joven desertó de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997. En %.



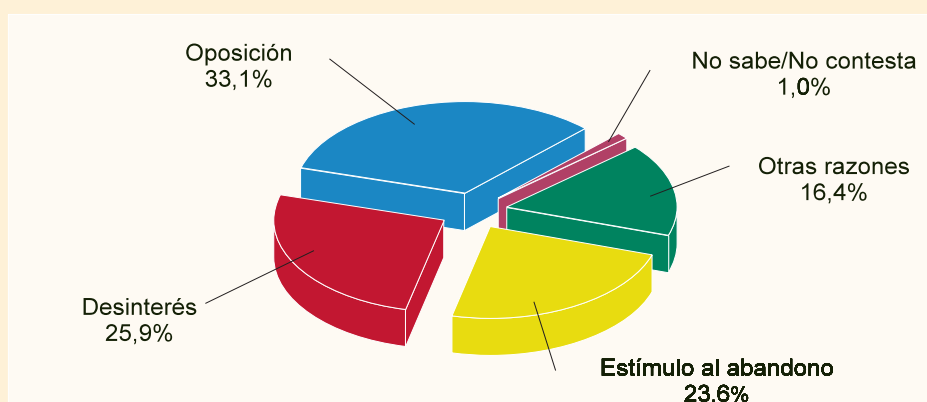
FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de la Encuesta Telefónica a jóvenes que desertaron del 1er. año del Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997 (660 casos).

viene de la página 220

funciones, en por lo menos cuatro niveles diferentes:

- n prevención, orientación y acompañamiento para alumnos y alumnas;
- n colaboración y coordinación con profesores y profesoras;
- n orientación a padres para que puedan abrir nuevos canales de comunicación con sus hijos, y
- n colaboración con el equipo directivo del Liceo, en la elaboración del Proyecto de Centro así como en la articulación de esfuerzos hacia adentro y fuera de la institución.

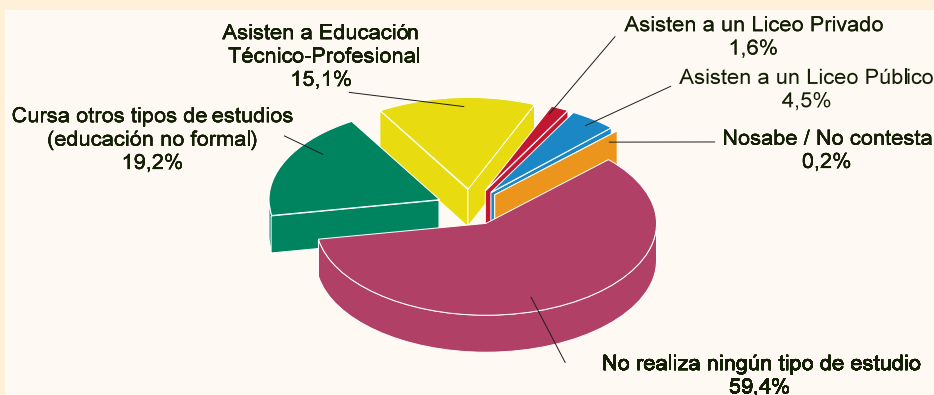
Postura del jefe de hogar frente a la deserción del joven de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997. En %.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de la Encuesta Telefónica a jóvenes que desertaron del 1er. año del Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997 (660 casos).

Asistencia regular a clases en 1998 de los jóvenes que desertaron de 1er. año de Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997. En %.

Seis de cada diez no estudian.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de la Encuesta Telefónica a jóvenes que desertaron del 1er. año del Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997 (660 casos).

VIII.2.1.3.4.1. LA INCIDENCIA SOBRE LAS TASAS DE REPETICION Y DESERCIÓN

Sobre la base de 52 liceos públicos diurnos de Montevideo y 118 del Interior se realizó una evaluación del impacto de la Experiencia Piloto sobre las tasas de repetición y deserción.

El primer indicador que se analiza es la tasa de repetición, como indicador primario

del “fracaso escolar”. En cuanto a la incidencia de la Experiencia Piloto sobre esta magnitud, resulta de destaque que en el período 1996-1998 la tasa de repetición es menor en los liceos piloto, a nivel de todo el país y en todos los grados. Como se observa a partir del Cuadro Nro. 60, para todo el país y de 1er. a 3er. año, la tasa de repetición es del orden del 30% para los liceos no piloto (Plan 1996). En los liceos de la Experiencia Piloto entretanto, dicha tasa es apreciablemente menor en

CUADRO 60

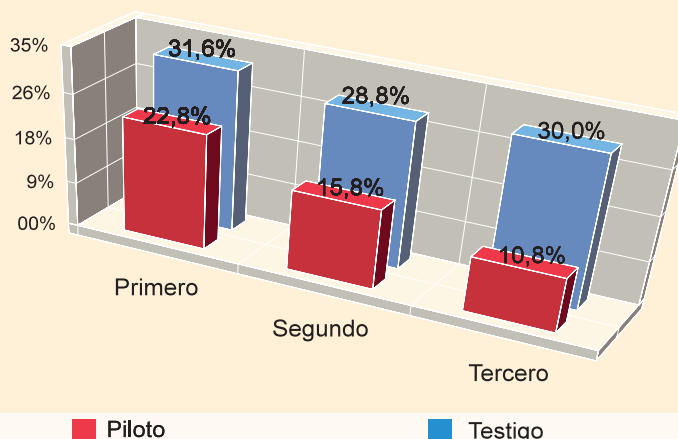
Estudiantes Repetidores del Ciclo Básico de Educación Secundaria en Liceos Oficiales Diurnos, por año y grado según Región. Años 1996-1998. En %.

	Todo el País	Montevideo	Canelones	Resto Interior
1996				
Primer año: Liceos Piloto	21.6	20.3	—	23.4
Primer año: Liceos No Piloto	31.2	39.1	32.1	21.1
1997				
Primer año: Liceos Piloto	21.2	19.1	27.1	22.8
Primer año: Liceos No Piloto	31.7	40.0	30.4	22.9
Segundo año: Liceos No Piloto	27.8	32.4	30.1	22.4
1998				
Primer año: Liceos Piloto	22.8	20.9	23.9	24.8
Primer año: Liceos No Piloto	31.6	41.5	33.7	21.2
Segundo año: Liceos Piloto	15.8	16.7	—	14.7
Segundo año: Liceos No Piloto	28.8	35.4	30.1	22.4
Tercer año: Liceos Piloto	10.8	7.6	—	14.0
Tercer año: Liceos No Piloto	30.0	32.6	31.9	27.1

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP en base a información proporcionada por el Consejo de Educación Secundaria.

GRAFICO 38

Tasa de deserción del Ciclo Básico de Educación Media por tipo de centro según grado. Año 1997.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP en base a información proporcionada por el Consejo de Educación Secundaria.

CUADRO 61 Estudiantes Desertores del Ciclo Básico de Educación Secundaria en Liceos Oficiales Diurnos, por año y grado según Región. Años 1996-1997. En Porcentajes.

	Todo el País	Montevideo	Canelones	Resto Interior
1996				
Primer año: Liceos Piloto	13.6	11.2	-	17.1
Primer año: Liceos No Piloto	16.1	19.3	16.9	11.8
1997				
Primer año: Liceos Piloto	9.1	7.2	13.6	10.5
Primer año: Liceos No Piloto	16.2	19.3	16.3	12.6
Segundo año: Liceos Piloto	8.4	4.7	-	13.7
Segundo año: Liceos No Piloto	14.2	15.1	18.4	11.8

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP en base a información proporcionada por el Consejo de Educación Secundaria.

el entorno del 20% para primer año, 15% para segundo y 10% para tercero. (Gráfico Nro. 88)

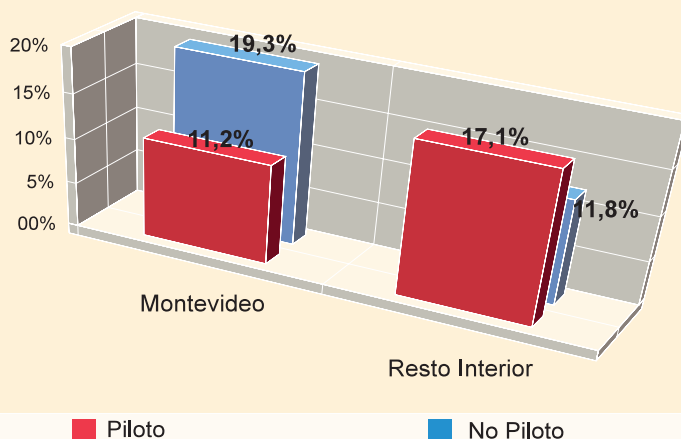
En Montevideo en particular, es donde la incidencia es mayor. En los liceos de la capital se pasa de tasas de repetición que rondan el 40% para los liceos donde no se aplica la experiencia, a tasas del orden de 20% en primer año, 15% en segundo, llegando a menos del 10% en tercero en los liceos donde se aplica la misma. Al parecer la Experiencia Piloto se revela como un instrumento eficaz para revertir el “efecto Montevideo”¹¹⁵, obteniéndose resultados que mejoran los observados para el Interior.

Por otra parte, también en Canelones se

da una mejoría en los liceos donde se establece la experiencia, a estar por la tasa de repetición observada en 1998. En efecto, para ese año la repetición se sitúa en los grupos piloto de primer año alrededor del 24%, diez puntos porcentuales por debajo del resto de los liceos del departamento.

En el resto del Interior, la respuesta en primera instancia no parece ser similar a la de Montevideo y Canelones, especialmente durante los dos primeros años. La repetición en 1996 y 1997 en los grupos de primero y segundo año es similar o aún superior en los liceos donde se aplica la experiencia piloto. Aunque en 1998 esta situación se mantiene para primer año, las tasas de repetición bajan

GRAFICO 89 Tasa de deserción en 1er. año del Ciclo Básico por región, según tipo de centro. Año 1996.

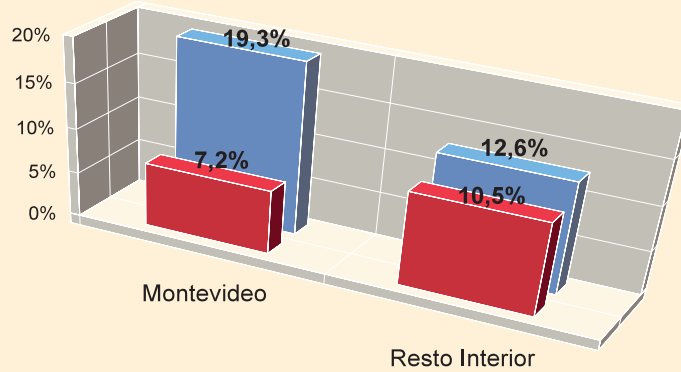


FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP en base a información proporcionada por el Consejo de Educación Secundaria.

¹¹⁵ Concepto acuñado para describir la desfavorable situación de Montevideo con respecto al Interior, a través de los distintos indicadores que miden la performance del sistema educativo.

GRAFICO 90

Tasa de deserción en 1er. año del Ciclo Básico por región, según tipo de centro. Año 1997.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP en base a información proporcionada por el Consejo de Educación Secundaria.

de manera apreciable para segundo y tercero, alcanzando tasas del orden del 14%, contra un 22% y un 27% que se dan respectivamente en cada grado en los no piloto.

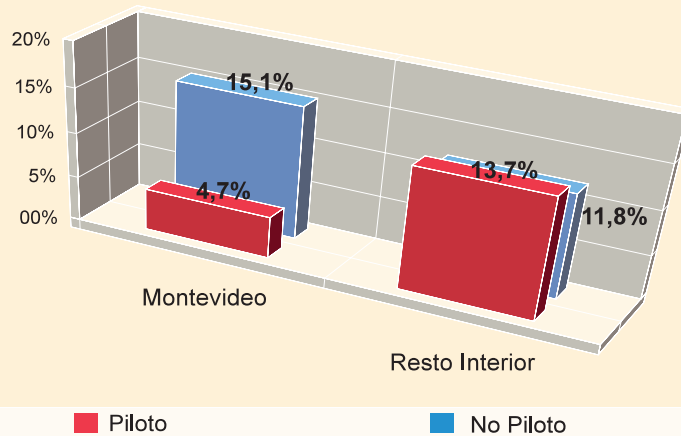
La situación del Interior del país debe ser considerada en función de la forma en que se ha extendido la aplicación de la experiencia Piloto. En general, la misma se ha extendido a partir de los liceos ubicados en las zonas

periféricas de las ciudades, que atienden por lo general a la población de los contextos más desfavorables, lo que incide en tasas de repetición superiores, debidas a factores extrapedagógicos.

En definitiva, a partir de la información presentada, se concluye que la Experiencia Piloto tiene una incidencia mayor allí donde se dan las peores tasas de repetición. Las cau-

GRAFICO 91

Tasa de deserción en 2do. año del Ciclo Básico por región, según tipo de centro. Año 1997.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP en base a información proporcionada por el Consejo de Educación Secundaria.

sas asociadas a la repetición remanente deben sin duda ser estudiadas en forma más profunda, con el fin de diseñar las políticas más adecuadas para revertirla en aquellas en la que el sistema educativo pueda tener una injerencia más directa.

Por otra parte la tasa de deserción muestra en general un comportamiento similar al observado en la tasa de repetición. Los datos para los centros donde se desarrolla la experiencia piloto en 1996 y 1997 permiten establecer a nivel del total del país, una mejora sustancial en este indicador, con tasas que son entre un 15% y un 40% inferiores a las del resto de los liceos, de acuerdo al año y grado que se considere (Ver Cuadro Nro. 61 y Gráficos Nros. 89, 90 y 91).

También en lo que respecta a este indicador, las mejoras más importantes se dan en Montevideo, donde la tasa desciende desde órdenes del 20% para primer grado en los liceos no piloto, a niveles de entre 7% y 11% en los liceos piloto para 1996 y 1997 respectivamente. En el resto del país la situación también es similar a la observada con la repeti-

ción, existiendo aparentemente una menor incidencia de la experiencia piloto, que podría estar en parte explicada por el contexto dominante en los liceos donde ésta se ha implementado.

VIII.2.1.3.4.2 LA EVALUACION DE APRENDIZAJES

Ya en el primer año de implementación de la Experiencia Piloto (año 1996), se aplicaron pruebas de aptitud en las Areas de Matemática, Idioma Español y Ciencias, con el objetivo de observar la evolución a lo largo del año de los alumnos que participaban de la experiencia piloto y de los que no participaban.

La diferencia mayor a favor de los estudiantes de los Centros Piloto se observa en Idioma Español. Entre agosto y diciembre en los Centros Piloto el porcentaje de estudiantes con un rendimiento suficiente aumentó en 7,2%, mientras que en los Testigo el aumento fue considerablemente menor (2,0%).

CUADRO 62

Resultados de las pruebas de suficiencia en el Ciclo Básico de Educación Media por área de conocimiento en los meses en los que fueron realizadas según carácter del centro. Año 1996. En %.

PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES CON NIVEL DE SUFICIENCIA EN MATEMÁTICA EN LAS PRUEBAS REALIZADAS EN LOS MESES DE ABRIL Y NOVIEMBRE			
ESTABLECIMIENTO	ABRIL NIVEL DE SUFICIENCIA (MÁS DEL 50%)	NOVIEMBRE NIVEL DE SUFICIENCIA (MÁS DEL 50%)	DIFERENCIA NOVIEMBRE-ABRIL
SUB-TOTAL PILOTO	15,7%	29,7%	14,0%
SUB-TOTAL TESTIGO	17,4%	30,0%	12,6%
TOTAL	16,6%	29,8%	13,2%
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES CON NIVEL DE SUFICIENCIA EN IDIOMA ESPAÑOL EN LAS PRUEBAS REALIZADAS EN LOS MESES DE AGOSTO Y NOVIEMBRE			
ESTABLECIMIENTO	AGOSTO NIVEL DE SUFICIENCIA (MÁS DEL 50%)	NOVIEMBRE NIVEL DE SUFICIENCIA (MÁS DEL 50%)	DIFERENCIA NOVIEMBRE-AGOSTO
SUB-TOTAL PILOTO	38,1%	45,3%	7,2%
SUB-TOTAL TESTIGO	30,9%	32,9%	2,0%
TOTAL	34,2%	39,5%	5,3%
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES CON NIVEL DE SUFICIENCIA EN CIENCIAS EXPERIMENTALES EN LAS PRUEBAS REALIZADAS EN LOS MESES DE ABRIL Y NOVIEMBRE			
ESTABLECIMIENTO	ABRIL NIVEL DE SUFICIENCIA (MÁS DEL 50%)	NOVIEMBRE NIVEL DE SUFICIENCIA (MÁS DEL 50%)	DIFERENCIA NOVIEMBRE-ABRIL
SUB-TOTAL PILOTO	2,3%	20,3%	18,0%
SUB-TOTAL TESTIGO	2,3%	20,5%	18,2%
TOTAL	2,3%	20,4%	18,1%

FUENTE: ANEP/MESYFOD/BID, en base a las pruebas aplicadas en los meses de abril, agosto y noviembre de 1996.

Cabe subrayar también que el punto de partida es diferente: los estudiantes de los Centros Piloto presentaban en abril niveles de suficiencia mayores, pero estos se ensanchan más aún al momento de la última prueba: 12,4% de diferencia.

Respecto de las pruebas de Matemática, las diferencias positivas entre los resultados de abril y noviembre fueron levemente mayores en los Centros Piloto que en los Testigo: 14,0% y 12,6%, respectivamente.

Asimismo, en relación al área de Ciencias Experimentales, no se aprecian diferencias en la evolución del aprendizaje entre ambos tipos de centro. En síntesis, en 1996 sólo Idioma Español (en sus aspectos de producción) mostraba una sensible diferencia a favor de los Pilotos (Cuadro Nro. 62).

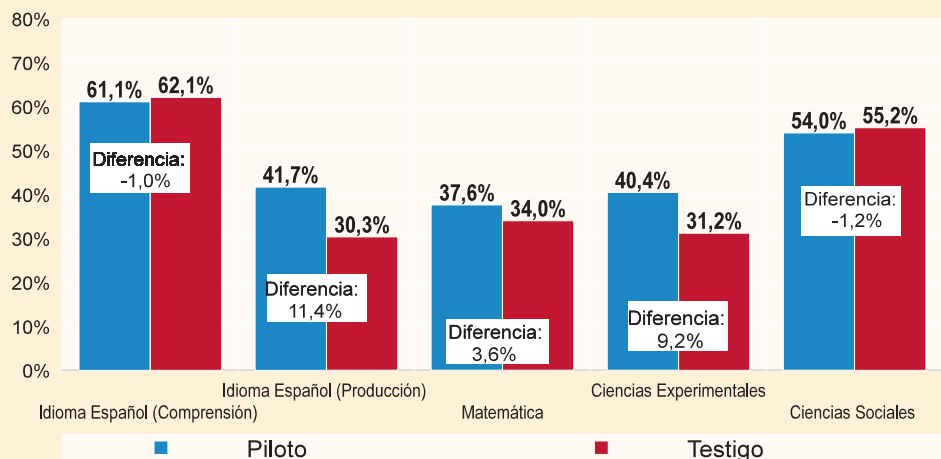
Las evaluaciones realizadas en 1997, señalan en primer lugar mayores niveles de suficiencia en Idioma Español de los Piloto respecto a los Testigo en primer año (41,7% y 30,3% respectivamente, asimismo en Ciencias Experimentales (40,4% y

31,2% respectivamente, Cuadro Nro. 92), por otra parte, tal cual indica el informe de MESyFOD, en 2do. año, el nivel de suficiencia en los Pilotos es superior a los Testigos en cuatro áreas de conocimiento. Las mayores diferencias se registran en la producción en Idioma Español donde el porcentaje de suficiencia es del 46,2% en los Pilotos y del 28% en los Testigo, y también en Matemática, con valores respectivamente del 25% y 15% (Gráfico Nro. 93).

Las diferencias en los niveles de suficiencia adquieren aun mayor significación si se tiene en cuenta, que al bajar sensiblemente los niveles de deserción en los Piloto (Gráficos Nros. 89 al 91), es de suponer que quienes anteriormente desertaban y hoy ya no lo hacen, tengan una actuación más pobre que el resto del alumnado y esto debería reflejarse en los niveles de suficiencia obtenidos. Es decir, la experiencia piloto logra mejores niveles de retención, en términos cualitativos y cuantitativos.

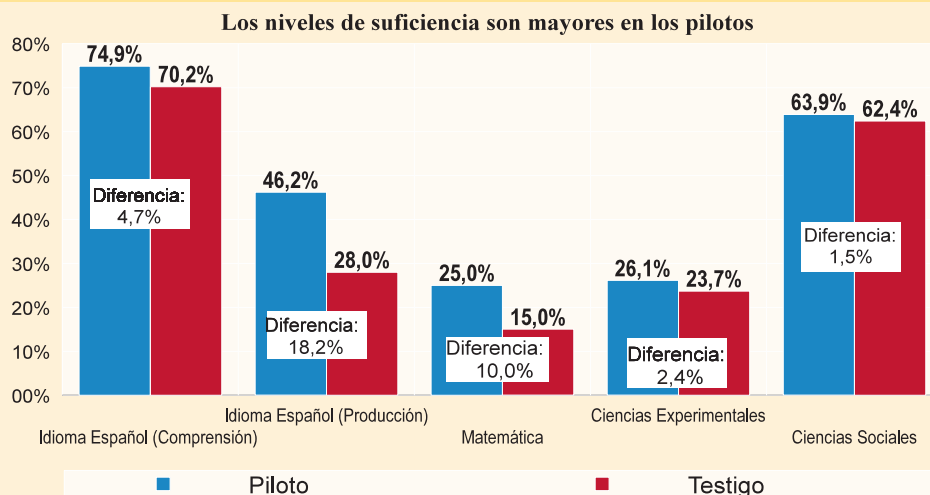
GRAFICO 92

Alumnos de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1997.



FUENTE: ANEP/MESyFOD, resultados de las pruebas de evaluación 1997.

Alumnos de 2do. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1997.

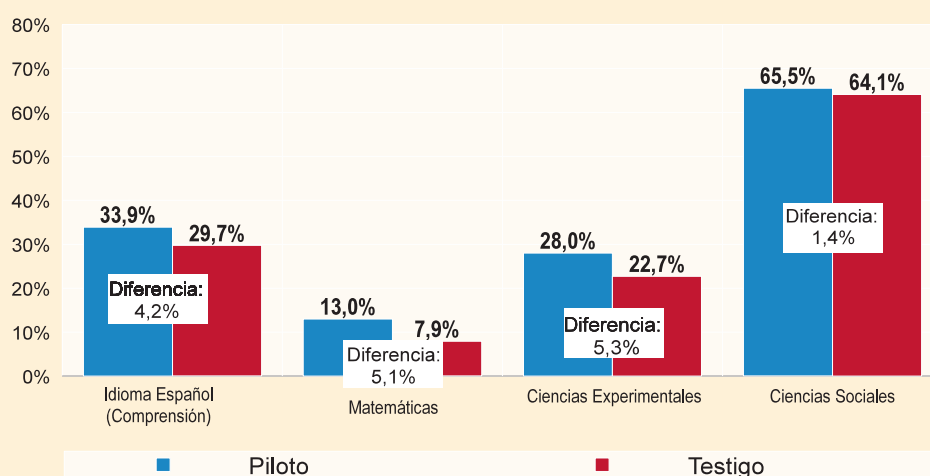


FUENTE: ANEP/MESyFOD, resultados de las pruebas de evaluación 1997.

Las diferencias muy significativas de desempeño en la producción de Idioma Español, no sólo pueden deberse al número mayor de horas dedicadas al aprendizaje de la lengua nacional y al uso de nuevas metodolo-

gías, sino también derivar de un efecto secundario de la enseñanza de la Informática. Tal cual se ha indicado, en 1ero. como en 2do. año, en los establecimientos pilotos, se enseña Informática con el mismo número

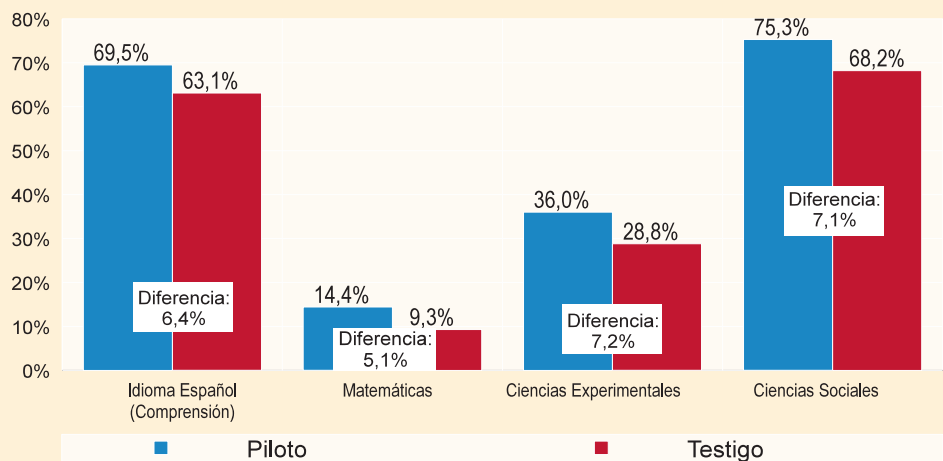
Alumnos de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1998.



FUENTE: ANEP/MESyFOD, resultados de las pruebas de evaluación 1998.

GRAFICO 95

Alumnos de 2do. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1998.



FUENTE: ANEP/MESyFOD, resultados de las pruebas de evaluación 1998.

de horas que las restantes asignaturas y notoriamente ésta supone el uso intensivo y exige el uso correcto de la Lengua¹¹⁶.

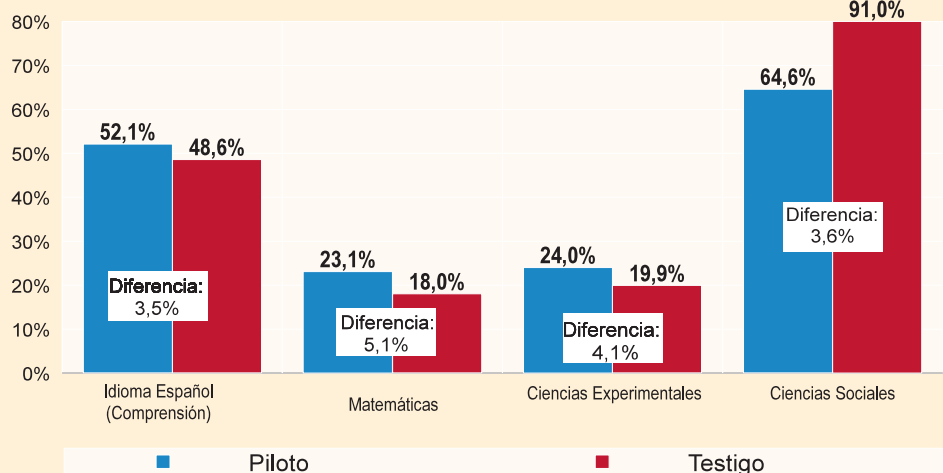
En 1998, las evaluaciones realizadas por MESYFOD, constatan diferencias favorables a los Centros Piloto en las cuatro pruebas evaluadas en los tres grados del Ciclo Básico,

que superan los siete puntos en Ciencias Experimentales y en Ciencias Sociales de 2do. Año (Gráficos Nros. 94 al 96).

Finalmente, en la línea de los hallazgos del Programa MECAEP para la Educación Primaria, se corrobora el peso del contexto social de pertenencia en el rendimiento de los alumnos del Ciclo Básico (Gráficos Nros. 97 al 100)

GRAFICO 96

Alumnos de 3er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1998.



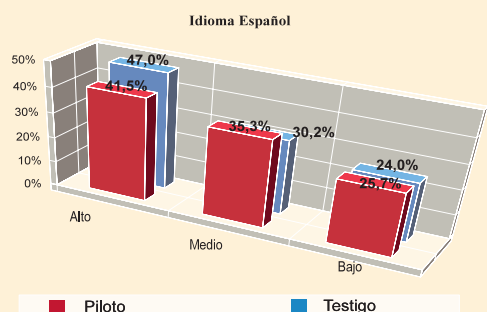
FUENTE: ANEP/MESyFOD, resultados de las pruebas de evaluación 1998.

¹¹⁶ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, o.cit. b, p.36

Alumnos de Primer Año de Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro y contexto social. En %. Año 1998.

GRAFICO 97

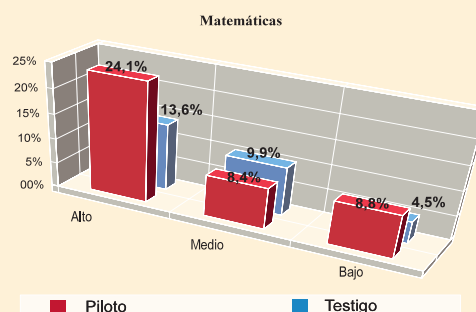
Alumnos de Primer Año de Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro y contexto social



FUENTE: Programa MES y FOD.

GRAFICO 98

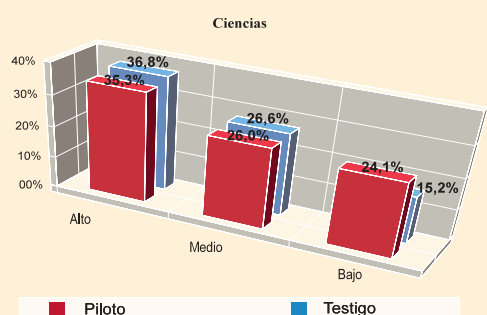
Alumnos de Primer Año de Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro y contexto social



FUENTE: Programa MES y FOD.

GRAFICO 99

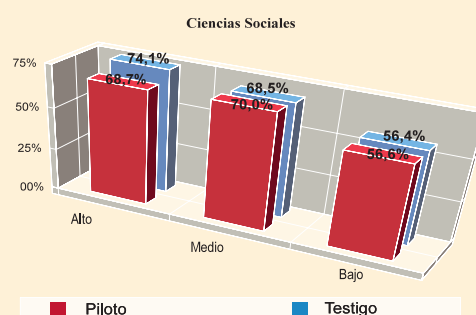
Alumnos de Primer Año de Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro y contexto social



FUENTE: Programa MES y FOD.

GRAFICO 100

Alumnos de Primer Año de Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro y contexto social



FUENTE: Programa MES y FOD.

FUENTE: Programa MESyFOD. **NOTA:** (1) En el presente estudio, los centros se clasificaron a partir del nivel educativo de la madre, teniendo en cuenta la importancia de este factor -reseñado en varios estudios al respecto- por su incidencia en los logros educativos de los estudiantes. Esta variable se construyó a partir del promedio de años de educación de las madres de los estudiantes evaluados en cada uno de los centros seleccionados. Estos se agruparon en tres conglomerados, de acuerdo a lo que sigue: Los centros que atienden a una población estudiantil proveniente de un contexto bajo, que corresponde a los centros donde la educación de las madres no supera en promedio los siete años. En segundo lugar están aquellos que atienden fundamentalmente a una población de contexto medio, donde la educación de las madres se encuentra entre los ocho y los nueve años. Finalmente, se encuentran los centros que reciben a una población mayoritariamente de contexto alto, donde la educación promedio de las madres supera los diez años.

VIII.2.1.3.5. LAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

La empresa INTECONSULT realizó, bajo la coordinación del Ing. Agro. Juan Carlos Doyenart, una encuesta estadísticamente representativa entre los estudiantes de 2do. año que concurren a Centros Pilotos y Testigos en Montevideo (400 casos). Las encuestas fueron aplicadas en 10 liceos, 2 escuelas técnicas, 6 pilotos y testigos respectivamente. En cada centro educativo, se encuestó a 20 estudiantes.

Una abrumadora mayoría de los alumnos de 2º grado (88%) entiende que la enseñanza que reciben es útil o muy útil, pero entre los alumnos que cursan estudios en la experiencia piloto un 60% la califica de muy útil en tanto que quienes asisten a centros testigos sólo el 19% manifiesta que les resulta muy útil (Cuadro Nro.63).

Los asistentes a los Pilotos estiman que la relación con los profesores es buena o muy buena, significativamente en mayor medida en comparación a los Testigos (84% y 53% respectivamente). **Mientras que el 45% de**

los estudiantes del Testigo evalúan la relación como de regular a mala, en los Piloto es tan sólo del 15% (Cuadro Nro.64).

Un 60% de los asistentes a los Pilotos consideran que los profesores se preocupan mucho por los alumnos contra un 22% entre los Testigos (Gráfico Nro. 101).

Esta mayor preocupación tiene claras consecuencias sobre la valoración que realizan los estudiantes respecto a lo que enseñan los profesores. **Seis de cada diez alumnos de los Pilotos entiende que casi todos los profesores enseña bien en comparación a uno de cada cinco en los Testigos** (Gráfico Nro. 102).

Sobre **la importancia de la Reforma Educativa para el país**, se constata que, en general, **los juicios positivos superan a los negativos**. Particularmente, entre los estudiantes de los centros Piloto, más de la mitad la considera positiva, lo cual disminuye sensiblemente en los Testigos (Cuadro Nro.65). Evidentemente, **la percepción sobre la signifi-**

CUADRO 63

Encuesta entre alumnos sobre ¿Cómo consideras las cosas que te enseñan? por tipo de centro. Año 1997. En %.

	Total	Piloto	Testigo
Total	100%	100%	100%
Muy útiles	40%	60%	19%
Útiles	48%	36%	60%
Poco útiles	8%	3%	13%
Nada útiles	3%	0%	0%
Sin dato	2%	1%	2%

FUENTE: INTERCONSULT.

CUADRO 64

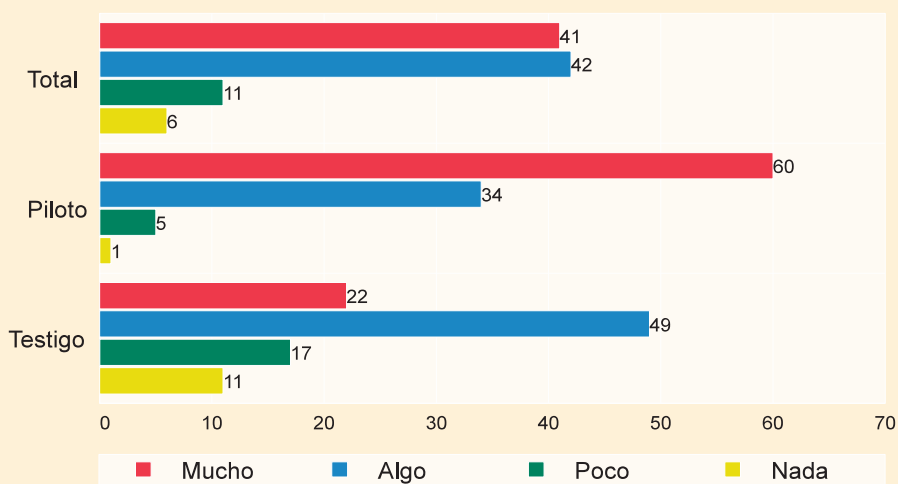
Encuesta entre alumnos sobre ¿Cómo es la relación de los alumnos con los profesores? por tipo de centro. Año 1997. En %.

	Total	Piloto	Testigo
Total	100%	100%	100%
Muy buena	21%	31%	10%
Buena	48%	53%	43%
Regular	24%	14%	34%
Mala	4%	1%	6%
Muy mala	3%	0%	5%
Depende del profesor	1%	0%	1%
Sin datos	1%	1%	0%

FUENTE: INTERCONSULT.

GRAFICO 101

Encuesta entre alumnos sobre en qué medida los profesores se preocupan por los alumnos según tipo de centro. Año 1997.



CUADRO 65

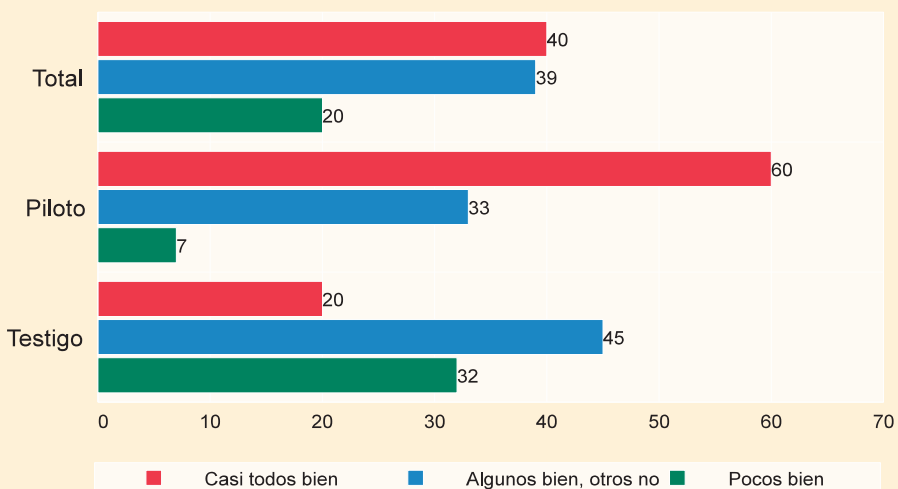
Encuesta entre alumnos sobre si esta Reforma es positiva o negativa para el país? por tipo de centro. Año 1997. En %.

	Total	Piloto	Testigo
Total	100 %	100 %	100 %
Positiva	29 %	53 %	4 %
Más o menos positiva	35 %	35 %	35 %
Negativa	26 %	7 %	43 %
Sin dato	11 %	5 %	17 %
Saldo (juicios positivos menos negativos)	+ 3	+ 46	- 39

FUENTE: INTERCONSULT.

GRAFICO 102

Encuesta entre alumnos sobre "¿Qué enseñan los profesores?" según tipo de centro. Año 1997.



Cambios positivos y demandas por satisfacer

LA PREOCUPACION DE LOS ALUMNOS
Y LOS DOCENTES POR LA INFORMÁTICA.

Los cambios en los programas y la enseñanza de la informática son los considerados más positivos, principalmente entre los alumnos de escuelas técnicas pilotos. En segundo término se mencionan la enseñanza por áreas, la extensión horaria, la mejor atención y el equipamiento, así como más tiempo por materia. Asimismo las principales ventajas mencionadas por los estudiantes de los Liceos Pilotos son la enseñanza de la informática y la mejora de equipamiento.

El alumno del liceo piloto se encuentra mucho más entusiasmado con sus estudios, tanto con la metodología de enseñanza, como con sus profesores. También aprecia los medios con que cuentan para estudiar, así como la utilidad de lo que está aprendiendo.

Los alumnos de los testigos muestran mayores grados de disconformidad. Los principales elementos críticos están referidos a la desorganización de sus liceos, a la capacitación de sus docentes, y la poca atención que reciben de éstos.

Mientras que los alumnos de los liceos pilotos se encuentran muy satisfechos con la enseñanza en el área informática y con la mayor atención que reciben de sus docentes, los alumnos de liceos testigos presentan una muy fuerte demanda por ambos aspectos.



Alumnos trabajando en las aulas de informática. Liceo N°31 del Barrio Malvín, Montevideo.

Liceo N°49 del Barrio Punta de Rieles, Montevideo.



cación de la Reforma está claramente mediada por la experiencia de ser parte y de poder acceder a las oportunidades y a los beneficios de la misma.

VIII.2.1.3.6. EL BALANCE ES POSITIVO

El seguimiento y la evaluación de la experiencia piloto nos permite analizar algunos de sus impactos en el entendido que se trata de una innovación en proceso cuyo corto tiempo de aplicación (desde 1996 a la fecha) no permite extraer conclusiones definitivas. Cabe, no obstante, indicar:

1 En primer lugar, la experiencia piloto fortalece la capacidad de gestión de los centros y recrea la confianza de directores y docentes en poder responder eficazmente al desafío de mejorar la calidad de los aprendizajes.

2 En segundo lugar, los docentes participan más en los centros de la experiencia piloto que en los testigos, lo cual incide en los niveles de involucramiento y de satisfacción personal y colectiva. **La permanencia en el centro genera una relación de afectividad y de compromiso entre todos sus integrantes, que se explicita en un mejor clima institucional.**

3 En tercer lugar, las familias señalan que los centros pilotos atienden de mejor forma a sus hijos en los aspectos afectivos, éticos y de convivencia, los cuales son centrales en la socialización de los jóvenes.

4 En cuarto lugar, la experiencia piloto logra mejores resultados en el desempeño de los alumnos, principalmente reduce la repetición y la deserción así como aumenta los niveles de suficiencia en áreas críticas del aprendizaje como Idioma Español.

En síntesis, **los resultados de la experiencia piloto son alentadores principalmente porque logran modificar, aun con diferente intensi-**

dad, las percepciones y los comportamientos de diferentes aspectos críticos del proceso de enseñanza-aprendizaje (la gestión institucional, la motivación docente, los desempeños estudiantiles y la valoración de las familias). Precisamente, los cambios se observan a diferentes niveles, se acumulan y se refuerzan mutuamente en la búsqueda de mejorar los aprendizajes.

VIII.2.2. APOYOS DIDACTICOS E INSTITUCIONALES PARA EL CICLO BASICO

VIII.2.2.1. ENTREGA DE LIBROS

A través de los Programas MESyFOD y UTU/BID, se han adquirido 200.000 textos para el Ciclo Básico (cuatro asignaturas de 1er año, y una de 2do. Año). Entre el 2do semestre de 1999 y comienzos del 2000, se van a adquirir otros 280.000 textos (tres asignaturas de 2do. Año y seis de 3er. año), lo cual implica que se va a disponer de textos distribuidos gratuitamente para los tres años del Ciclo Básico.

Los textos fueron seleccionados a partir de tribunales técnicos integrados por profesionales de destacadísimo nivel que actuaron con total independencia de criterio. Por ejemplo en Matemática participaron Luis Belcredi, Mónica Zambra, Ramiro Alonso, D. Tonek, I. Larghero y Juan Grompone, en Idioma Español, Marta Kandratavicius, Eloy Machado, Jeanine Marichal, Marta Ureta y Oscar Yánez.

La generación de niños que en 1995 cursaba 1ero. y 2do. año de Primaria recibió libros gratuitos, lo mismo ocurrió en 1996 para quienes cursaban 3ero. y 4to. y en 1997 se les entregó a los alumnos de 5to. y 6to., 4 textos para cada uno de los cursos. En 1998, los alumnos del 1er. año de Ciclo Básico, tanto de Secundaria como en la UTU, reciben 4 textos de aproximadamente 200 páginas cada uno y entre 1999 y el 2000 se procederá de idéntica forma en relación a los estudiantes de 2do. y 3er. año del Ciclo Básico.

Al comenzar el tercer milenio, todos los educandos de Uruguay, desde la Educación Inicial que tiene bibliotecas de aula, a lo largo de toda la escuela y hasta el 3er. año del Ciclo Básico de Educación Media (los tramos de la escolaridad obligatoria), dispondrán de

los libros necesarios para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje¹¹⁷.

Complementariamente a la entrega de libros, durante 1998 y en particular en 1999, el Programa MESyFOD adquiere materiales para el equipamiento de liceos de muy diversa naturaleza; entre otros rubros, se incluyen fotocopiadoras, retroproyectors, televisores, videograbadores, materiales de laboratorio, instrumentos musicales y equipamiento deportivo. Entendiendo al Deporte como uno de los instrumentos centrales para el logro de estilos de vida saludables, se ha adquirido un equipamiento deportivo básico para cada uno de los liceos que incluye, entre otras cosas, colchonetas de polyfon, pelotas de fútbol, de básquet y de voleibol, redes de volley y cuerdas elásticas (un total de U\$S 90.000).

¹¹⁷ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit. b. pp. 41-42.

Creciendo junto al libro. Su centralidad en la cultura y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El 24 de abril de 1998, con la presencia del Sr. Presidente de la República, Dr. Julio María Sanguinetti, senadores y diputados, miembros del CO.DI.CEN. y de los Consejos de Educación Secundaria y Técnico-Profesional, inspectores y directores de liceos y escuelas técnicas, se inició la distribución de 110.000 textos de Matemática e Idioma Español para el 1er. año de Ciclo Básico de Educación Media.

El Director Nacional de ANEP, Prof. Germán Rama, señalaba, en el acto de referencia, que con la entrega de estos libros, ya se han distribuido más de 2.000.000. «Aquí no hay un estado con una concepción única de la educación, que nos imponga a todos los materiales de enseñanza; sino más bien, los libros son el resultado de la libre competencia entre casas editoriales de Montevideo y del exterior». «Nuestra participación es garantizar la selección de tribunales técnicos con idoneidad en el tema».

Continúa diciendo el Prof. Germán Rama, que el libro es



Libro de Matemática para 1er. año del Ciclo Básico.

un elemento de libertad y **parafraseando al Premio Nobel de Literatura, Don Octavio Paz, quien señalaba, en el libro *Las Trampas de la Fe*:**«... la lectura es un peregrinaje, unir hacia, el lector no sólo descifra las letras sino que camina por los senderos que traza la escritura, recorriéndolos sale del claustro que lo encierra para desembocar en un espacio de libertad. La lectura en libertad y el lector leyendo reinventan lo leído y así participa en la creación universal».

Asimismo, el libro nos ayuda a «fortalecer nuestra identidad nacional en un mundo de espacios abiertos y donde permanentemente recibimos la influencia de nuestros vecinos». Ciertamente, se «busca recuperar una cultura nacional que fue muy rica en Lengua, en Matemática como decía Juan Grompone, en creación científica y social».

El Dr. Julio María Sanguinetti reflexionó sobre los dos atributos esenciales del libro: por un lado, sobre el «carácter sacralizado de la escritura, es decir, el valor de transmisión permanente a través del cual las generaciones sucesivas van recibiendo un legado y un mensaje»; y por otro lado, «la función de anclaje que se refleja en que el libro impone la necesidad de la reflexión, el acto creativo del que habla Octavio que lo diferencia esencialmente de los medios de comunicación audiovisual, en los cuales el espectador, el vidente y el oyente es pasivo, reacciona sólo emocionalmente frente a un mensaje fugaz que recibe, mientras que el libro le impone un acto de reflexión, un acto de comprensión, de crítica, una re-lectura, un retornarse hacia atrás, un esfuerzo creativo en virtud del cual eso es hoy más importante que nunca».



*Libro de Idioma Español para
1er. año del Ciclo Básico.*

VIII.2.2.2. GUÍAS DE APOYO AL DOCENTE

Los programas que se aplican en la Experiencia Piloto de la Educación Media introducen, como innovación sustancial, una nueva propuesta didáctica y metodológica. Así, las Guías Curriculares que hoy reciben los Profesores de primer y segundo año, constituyen una apuesta innovadora en la historia de la educación uruguaya: sólo la propuesta de indicadores de avances y logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje señala, de por sí, un mojón educativo fundamental. El sentido de esta colección lo resume la

Guía de Inglés: Enseña como
quieres que te recuerden.

Bajo la coordinación técnica de MES y FOD, a través de la Prof. Rosalía Barcos, las Guías fueron redactadas, como lo señala la Prof. María José Larre Borges, por grupos de destacados profesores, que recogen dos años de reconocida trayectoria docente alrededor de la Experiencia Piloto. El equipo de corrección, edición y diseño gráfico está integrado por jóvenes profesionales de la Comunicación y la Educación. Con un tiraje de 1.000 ejemplares por asignatura o área temática, las propuestas incluyen a asignaturas tales como: Educación Sonora y Musical, Educación Visual y Plástica, Educación Física, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Inglés, Matemática e Idioma Español.

“Es necesario recordar que como prome-

dialmente en el país sólo un 30% de los docentes son titulados, las guías constituyen un instrumento orientador de manejo personal y permanente, complementario al que puede originarse en la acción de la Inspección Docente”¹¹⁸.

SIGNIFICACIÓN DE LAS GUÍAS

La intención de los equipos productores de las Guías, fue la de colaborar con el docente en clarificar los conceptos teóricos propuestos en los programas, brindar más herramientas para potenciar sus habilidades pedagógicas, establecer un espacio en el que teoría y práctica se unan para ayudarlo en su reflexión sobre la enseñanza, el aprendizaje y el proceso educativo en general.

Las Guías Curriculares pretenden ser un instrumento útil para el docente en las diversas etapas de su labor, respetando -como principio básico- su libertad de cátedra. La intención que las orienta es una nueva manera de “pensar juntos” y de compartir reflexiones con el fin de ampliar y aclarar las distintas propuestas programáticas.

Las Guías serán válidas en la medida que cada docente las incorpore y reinvente, teniendo en cuenta su propia experiencia, las características del centro donde trabaja y los conocimientos y las necesidades de sus alumnos.

El pasaje de la teoría a la praxis, las reflexiones sobre la acción y el retornar de lo fáctico a la teoría, son instancias que permitirán enriquecer la Guía con los aportes particulares de la experiencia de cada uno: docentes y alumnos.

De esta forma, **las Guías no proponen “recetas mágicas” sino reflexiones pedagógicas que sustentan los aspectos didácticos y metodológicos de las asignaturas.** Elaboradas por docentes, que conocen el valor fundamental de la toma de decisiones de sus colegas en el proceso de comprensión de los conocimientos de sus alumnos, los autores sugieren, reflexionan y comparten dudas, sin delimitar ni restringir el accionar del Profesor. En ellas, se procura contribuir para que el docente se sienta acompañado en su accio-

nar y no decaiga en su creatividad, transmitiendo estereotipos o únicas respuestas a los problemas que se planteen.

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

Cada Guía se distingue por un color característico, pero todas poseen un estilo similar, lo que otorga al conjunto una identidad visual. Asimismo, las propuestas de organización curricular son similares, sin dejar de perder por ello sus rasgos distintivos. Están encuadradas en un formato fácilmente manipulable para el ejercicio cotidiano de la tarea del profesor, diagramadas con un amplio margen útil a las eventuales anotaciones y con una presentación visual sobria pero atractiva, en la que abundan las imágenes. **El equipo de trabajo que hizo posible esta colección ha entendido que el esfuerzo amerita una presentación digna, como parte de la dignificación del rol del docente.**

Hay sugerencias de actividades especialmente destacables, como “Vincent y nosotros”, de Expresión Visual y Plástica, o cualquiera de las propuestas de “puntos de encuentro” entre las distintas áreas o asignaturas.

Todas las guías comienzan sus distintos apartados con una propuesta de formato similar: contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de la unidad en cuestión. Se incluyen sugerencias didácticas, de evaluación, propuestas para la reflexión, indicadores de avances y logros educativos, glosarios pedagógicos y específicos a cada asignatura.

UN CAMINO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Las Guías pretenden situarse a la mitad del camino entre el Programa y la planificación del Profesor. Proponen ideas y sugerencias que puedan officar de punto de partida para su irremplazable reflexión personal. De ninguna manera eximen al docente de su responsabilidad en la planificación de su curso, de cada unidad temática y de cada clase, tareas que, como profesional, le compete realizar.

Como dicen los redactores de la Guía

¹¹⁸ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, o.cit. b, p. 40

de Matemática: “nos sentiríamos satisfechos si esta Guía contribuye a que los docentes nos comuniquemos, confrontemos y, en consecuencia, examinemos nuestra docencia, condición necesaria - pero no suficiente- para transformarla y mejorarla”.

Entre fines de 1999 y comienzos del 2000, se imprimen las guías correspondientes a 3er. año. “Así, se completará una apuesta educativa innovadora para los docentes de todos los cursos del Ciclo Básico”¹¹⁹.

VIII.2.2.3. PROYECTOS EDUCATIVOS LICEALES (PREL)

En 1998 se comenzó la implementación de un sistema de concurso para financiar Proyectos liceales de Ciclo Básico de Educación Secundaria durante el período 1998-2000, en el entendido que los Proyectos Educativos Liceales (PREL) representan una herramienta que permite concretar propuestas de trabajo institucional para resolver en forma eficiente problemas y desafíos que cada centro educativo enfrenta. Esta modalidad de trabajo se basa en pautas metodológicas claras y sencillas que orientan el diseño, la implementación y la evaluación de cada proyecto.

El objetivo que persigue la propuesta es el de cooperar en el fortalecimiento y modernización de la gestión institucional de los centros de enseñanza media, como sustento para iniciar mejoras en la calidad de los aprendizajes.

En su primera etapa la propuesta de trabajo del PREL está acompañada por una serie de apoyaturas concretas con las que los liceos pueden contar. un curso de capacitación de 42 horas, un set de materiales de lectura para el diseño y ejecución de los PREL, apoyo económico para la implementación de los proyectos, asesoramiento técnico en la elaboración e implementación de los proyectos por parte de MESyFOD y el Consejo de Educación Secundaria.

Los liceos participantes en el año 1998

fueron un total de 40 (9 de Montevideo y 31 del Interior), entre los que figura, a título de ejemplo, el liceo Nro. 27 de Montevideo con una matrícula de 1.516 alumnos hasta el Liceo Rural de la Charqueada con 46 educandos. Los alumnos implicados son 18.853 y los docentes 1.691¹²⁰. Cada liceo jerarquizó y promovió acciones de acuerdo a un determinado «momento y realidad institucional», que estuvo determinado por el estudio diagnóstico correspondiente. Los proyectos de acción tuvieron un plazo de ejecución de cuatro meses y fueron respuestas a los desafíos planteados a nivel pedagógico-didáctico, organizacional, administrativo y/o comunitario.

En el año 1999 los PREL se reorientaron en diversos aspectos en relación a la implementación llevada a cabo en el año '98, intentando recoger la experiencia realizada y ajustar la propuesta, de modo de maximizar su eficacia y su alcance, manteniendo una continua coordinación con los Inspectores Regionales del Ciclo Básico de Educación Media (véase VIII 2.2.5.). El objetivo del Equipo PREL '99 es implementar un dispositivo de trabajo lo suficientemente potente y ágil, como para producir en todos los centros de Ciclo Básico de las regiones en las que se aplicara (76 en total) – Regional Litoral Oeste: Salto, Paysandú, Río Negro y Soriano y la Regional Norte: Artigas, Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo – un impacto positivo que motivara y apoyara a los equipos liceales en la realización de los proyectos de centro y atendiera del modo más eficaz posible, las necesidades de los mismos en la consecución de su tarea.

El tema de los Proyectos de Mejoramiento Institucional se centró en el “Fracaso Escolar” que incluye dificultades de aprendizaje, prácticas docentes y su incidencia en el rendimiento escolar y factores socioculturales que inciden en el bajo rendimiento, la repetición y la deserción. La extensión mínima de los mismos es de un año.

Asimismo todos los participantes deben cursar un taller cuya temática fue la de Meto-

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, o.cit. b. p. 43.

dología de Trabajo en Proyecto.

La ampliación del marco teórico así como la diversificación de los materiales (los capacitadores de cada uno de los talleres seleccionaron materiales bibliográficos específicos de sus áreas), que fueron entregados de modo que sirvieran de insumos a los centros, pretendían abordar la problemática desde ángulos diversos, así como intentar que los participantes se constituyeran en equipos impulsores que crearan espacios de discusión y participación en sus propios liceos, en aras de abocarse a la realización del proyecto liceal.

La preocupación por el seguimiento de los proyectos se vincula a dos aspectos: el relativo al acompañamiento de los centros en la realización de su proyecto y a aquel vinculado al seguimiento de los proyectos financiados.

En el primer sentido, se instrumentó un sistema de tutorías que está a cargo de seis tutores que tienen otros tantos liceos a su cargo, a los que asesorar en el período de realización del proyecto. Dichos centros reciben tres visitas en esa instancia.

En cuanto al seguimiento se prevé una visita mensual de parte de los mismos tutores a los centros que hayan obtenido la financiación de sus proyectos.

El financiamiento de aquellos proyectos que hubieran logrado un nivel de calidad satisfactoria, de acuerdo a los criterios del Tribunal evaluador constituido a tales efectos, serán todos aquellos que obtuvieren un 60% como mínimo del puntaje máximo previsto.

Los montos asignados a dichos proyectos se distribuirán del siguiente modo:

- Hasta U\$S 2.200 para los liceos con matrícula inferior a los 450 alumnos.
- Hasta U\$S 2.500 para los liceos con matrícula inferior a los 750 alumnos.
- Hasta U\$S 3.000 para los liceos con más de 750 alumnos.

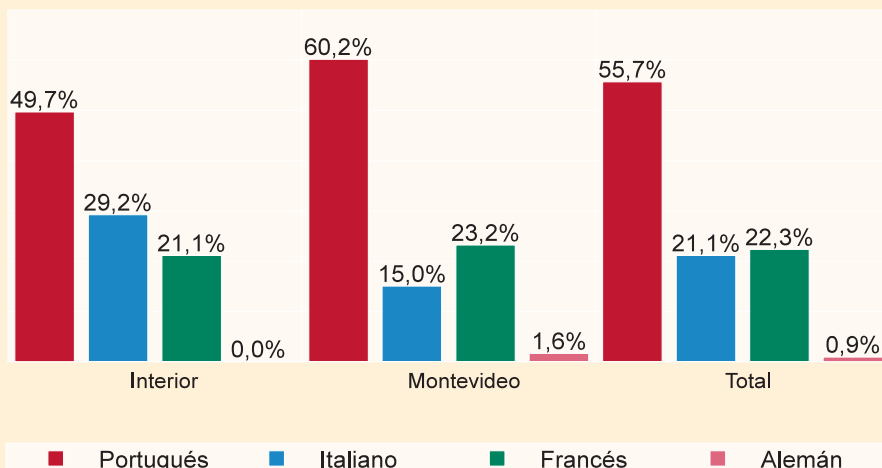
Ya en el presente año se pusieron en marcha 28 proyectos de la Inspección Regional Litoral, y asimismo, se han presentado 33 Anteproyectos de la Regional Norte que se iniciarán en el 2000.

VIII.2.2.4. LOS CENTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS (CLE)

“El fenómeno de la globalización económica implica un incremento de comunicaciones - especialmente con los países desarrollados - para lo cual resulta indispensable que las próximas generaciones tengan un intensiva formación en un conjunto de lenguas extran-

GRAFICO 103

Composición porcentual de la opción de segunda lengua extranjera por área geográfica. Año 1999.



geras. Esta necesidad resulta aún más imperiosa porque como Uruguay es un país de pequeña escala, precisa de un esfuerzo intencional de acercamiento con las lenguas con mayor dominio en lo político, en lo económico, en lo científico y en lo cultural¹²¹.

Un primer y básico eslabón de esta política ha consistido en fijar que **en el Ciclo Básico hubiera una sola lengua extranjera obligatoria, con la misma carga horaria que el resto de las asignaturas instrumentales** (Cuadro Nro.54, VIII.2.1.2.2.). “De lo que se trata es que todos los jóvenes uruguayos, en sus últimos tres años de educación obligatoria, adquieran un instrumento que los habilite a leer un documento, entender un instructivo y comunicarse, en forma verbal, escrita o electrónica con un interlocutor de habla inglesa”. “Debe agregarse que para el mejor éxito de este programa se han recurrido a manuales editados en Inglaterra y adquiridos en forma masiva por la ANEP para que cada estudiante disponga de un libro de textos de Inglés con su cuaderno de ejercicios¹²².”

“Paralelamente, se consideró que **debería ofrecerse a los estudiantes del Ciclo Básico una amplia gama de formación en otras lenguas extranjeras, en el entendido que el desarrollo cultural, científico, tecnológico y turístico del país depende, en buena medida, que sus nuevas generaciones dominen varias lenguas extranjeras**, como hoy es habitual en pequeños países de Europa” - muy exitosos en diferentes planos y que tienen una lengua nacional solamente hablada por ellos (por ej. danés y holandés)-.

Los Centros de Lengua Extranjeras (CLE), coordinados por la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales de ANEP, a través de las Inspectoras Teresita González (Gerenta) y Tisbet Cantonet, son un espacio inédito de trabajo en la Educación Media que innova en objetivos, modalidad de trabajo y organización. Fueron creados

en marzo de 1996 con el propósito de ofrecer a los estudiantes del Ciclo Básico (liceos y escuelas técnicas) la posibilidad de acceder al estudio de una segunda lengua extranjera aparte del Inglés. Las opciones son Francés, Italiano y Portugués.

El primero de los CLE fue creado en el local de la Alianza Francesa, donde estudian 1.800 alumnos. Posteriormente se constituyeron otros 4 centros en Montevideo. Asimismo, respecto al Interior, se mantiene como criterio el sistema de convenios con las Intendencias Municipales. A éstas se les solicita que cooperen con un local, el personal administrativo y de servicio. Por su parte, la ANEP se hace cargo del equipamiento así como del entrenamiento y remuneración de los docentes. Ya en 1996, se creó el primero en Salto¹²³.

La enseñanza está organizada en base a cursos de tres años a razón de dos sesiones semanales de una hora y media reloj cada una. Cada nivel se estructura en módulos (tres en 1er. año y dos en 2do. y 3er. año); al final de cada uno, los alumnos rinden una prueba y se les otorga la correspondiente certificación.

Se prioriza el trabajo en sala de los profesores, quienes tienen a su cargo, los diseños programáticos, la búsqueda de documentos, la selección de la metodología a utilizar y la elaboración de los tests de evaluación.

El total de alumnos inscriptos en 1999 alcanza a 7.068, 4.051 en Montevideo y 3.017 en el Interior (cubre a los departamentos de Durazno, Florida, Maldonado, Rivera, Salto y San José). La opción más preferida es Portugués (55,7%) seguramente asociada al impacto del MERCOSUR, mientras que Francés e Italiano representan cerca de una quinta parte respectivamente (Cuadro Nro. 66 y Gráfico Nro. 103).

¹²¹ Véase: CO.DI.CEN./ANEP, o.cit., p. 44.

¹²² Véase: CO.DI.CEN./ANEP, o.cit., p.44.

¹²³ Véase: CO.DI.CEN./ANEP, o. cit., p. 47

Alumnos inscriptos en los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) por área geográfica según opción seleccionada. Año 1999. En valores absolutos y en porcentajes.

	Total		Montevideo		Interior		Durazno		Florida		Maldonado		Rivera		Salto		San José	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	7.068	100%	4.051	100%	3.017	100%	770	100%	235	100%	224	100%	632	100%	787	100%	369	100%
Alemán	64	0,9%	64	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Francoés	1.577	22,3%	941	23,2%	636	21,1%	132	17,1%	59	25,1%	38	17,0%	202	32,0%	157	19,9%	48	13,0%
Italiano	1.489	21,1%	607	15,0%	882	29,2%	186	24,2%	65	27,7%	30	13,4%	225	35,6%	299	38,0%	77	20,9%
Portugués	3.938	55,7%	2.439	60,2%	1.499	49,7%	452	58,7%	111	47,2%	156	69,6%	205	32,4%	331	42,1%	244	66,1%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Programa «Centros de Lenguas Extranjeras», Gerencia de Programas Especiales y Experimentales.



En octubre de 1997, se inauguró el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) en Florida.

VIII.2.2.5. LA REFORMA DE LA INSPECCION DEL CICLO BASICO

VIII.2.2.5.1 DEMOCRATIZACION MATRICULAR, CAMBIOS FAMILIARES Y NUEVO ALUMNADO

La sostenida expansión del Ciclo Básico de Educación Media constituye uno de los fenómenos de mayor significación social de la última década. El impacto del crecimiento matricular se reflejó en dos aspectos que consideramos sustantivos: por un lado, permitió ir cumpliendo, en los hechos, con el mandato constitucional de obligatoriedad de la Educación Media, que la Ley Nro. 14.101 lo interpreta como extensible a los

primeros tres años de la Educación Media; y por otro lado, se inició la progresiva incorporación de los grupos de población con fuertes carencias culturales y materiales. **Se ha estimado (véase Cap. II), que más del 65% del crecimiento de la matrícula pública diurna de Secundaria entre los años 1985-1990, se explica por la incorporación de alumnos residentes en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).**

La expansión cuantitativa supuso una transformación cualitativa del alumnado, y asimismo nuevos órdenes de problemas y desafíos frente a los cuales es necesario responder. Entre otros, cabe destacar el debilitamiento del espacio y de las funciones socializadoras de la familia, la mayor inciden-

cia de las situaciones de pobreza en hogares de jefes jóvenes con menores a cargo, los procesos de diversificación geográfica que acompañan la democratización de la matrícula y la baja eficiencia y eficacia que muestra el sistema educativo formal para retener a esta nueva población.

En primer lugar, ya no es posible referirse a la familia nuclear tipo integrada por padres biológicos e hijos, como el único espacio significativo de socialización de estos jóvenes que se incorporan a la Educación Media, sino más bien, se observan reiteradamente **familias incompletas en hogares con alto hacinamiento, precariedad en las relaciones de pareja y/o con pautas de convivencia que oscilan entre la permisibilidad y el autoritarismo**. El resultado es que la familia no es la unidad de contención, de normatividad y de organización como lo fueron las familias de los estudiantes del pasado, cuando la Educación Secundaria era básicamente pensada en la función de habilitar para la realización de estudios universitarios.

En segundo lugar, el fuerte incremento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo, acaecido en la década de los ochenta, generó cambios no sólo en las modalidades de organización familiar, sino también en las relaciones entre sus integrantes. **Los jóvenes con “llaves de su casa” surgen como una categoría de estudiantes que demandan una atención distinta a la que tradicionalmente estaban habituados los liceos y las escuelas técnicas**; es decir, se resquebraja progresivamente la simbiosis entre familia y educación en el cumplimiento de las funciones de socialización.

Cabe indicar que los problemas de desestructuración familiar tienen características más bien universales, y afectan también a los grupos de clase media que se incorporaron a la Educación Media en los años sesenta.

En tercer lugar, **próximo a una cuarta parte de la población de 14 años o menos son pobres según el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (INBI) contra un 10% a nivel global**, lo cual es indicativo

del **problema de la infantilización de la pobreza** que se refleja crecientemente en nuestros centros educativos al universalizarse el Ciclo Básico. Se trata principalmente de hogares con NBI, principalmente asociadas al hacinamiento, con insuficiencia de ingresos, bajo nivel educativo y precaria inserción laboral de sus integrantes adultos.

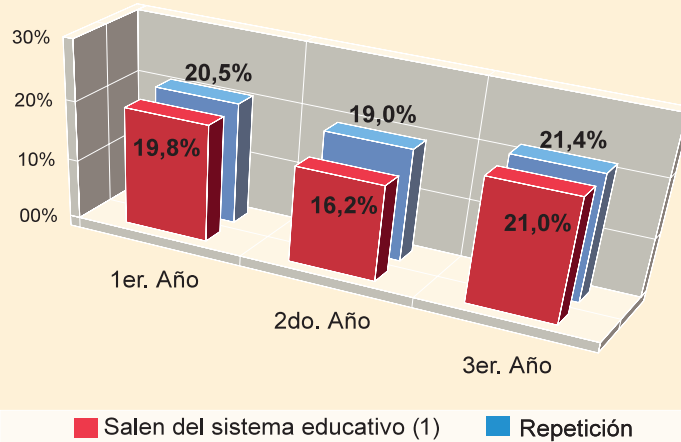
En cuarto lugar, **la democratización del acceso a la Educación Media impacta particularmente al Interior del País** (véase VIII.1.2.), ya que en general, la expansión de los ciclos educativos tiene un punto central de irradiación en Montevideo y progresivamente se van reflejando en localidades de menor tamaño. El Interior representa actualmente, tal cual se ha indicado, más del 60% del total de la matrícula de los liceos públicos diurnos (véase Cuadro Nro. 67).

En quinto lugar, aun cuando se ha avanzado significativamente en la democratización de la matrícula, **todavía se verifican déficits importantes entre los sectores de pobreza crónica**, lo cual demanda un esfuerzo adicional por desarrollar políticas sociales capaces de lograr su efectiva incorporación y retención en el sistema.

En sexto lugar, **las tasas de repetición en el Ciclo Básico se ubican, en Montevideo, en torno al 20%** (Gráfico Nro. 104). Esta situación es altamente preocupante porque podría indicar, por un lado, que, en la medida en que también se observa una alta deserción, el sistema no logra desarrollar estrategias socio-pedagógicas capaces de retener al alumnado que ha incorporado masivamente en la última década, y por otro, que la sobrepermanencia es la estrategia de ajuste frente a un modelo de formación poco receptivo a las expectativas y a las necesidades del alumnado.

Frente a estos problemas y desafíos, el tema central fue -y es- que la función inspectiva evalúa el acto de enseñanza en clase, pero no era el modelo de evaluación de cómo se lograba que un centro cumpliera los roles y las funciones para las cuales existía. Este vacío hizo que a fines de los años 60 se creara la

Indicadores de desempeño en el Ciclo Básico Diurno de Educación Secundaria en Montevideo por años. Año 1997.



FUENTE: Despacho del Consejero Jorge Carbonell, Educación Secundaria.
NOTA: (1) Se supone que quienes salen del sistema educativo formal han desertado.

Inspección de Institutos y Liceos, que surgió como un organismo separado de la Inspección-Cátedra y de la Inspección de Asignatura. Tiene un espacio acotado y está vinculada a la gestión básicamente entendida como administración. No posee los elementos de información sobre qué logros académicos tienen los establecimientos, qué relaciones poseen con la comunidad, con las familias, como para poder evaluar correctamente los centros. Por lo tanto, su acción queda constreñida a un registro de actos administrativos que difícilmente su resultado pueda entenderse como la evaluación de la gestión de un centro.

La creación de la Inspección de Institutos y Liceos, que supuso una innovación, no pudo desarrollarse porque se mantuvo separada de la Inspección de Asignatura y, a la vez, ninguna de las dos tuvo directamente que ver con el fenómeno general de la Educación, que es el enseñar, aprender y socializar. Una tiene que ver con el establecimiento, pero sólo con sus actos administrativos y no con su función educativa: supervisa todos los actos de control pero no aquellos que tienen que ver con la eficiencia pedagógica. La otra se relaciona con la labor particular de cada docente, y en

algunos casos sólo con el “acto” de dar una clase, pero no con la Enseñanza en general.

VIII.2.2.5.2. SUS OBJETIVOS

El objetivo general de la Reforma de la Inspección es revisar y ajustar el rol y la función de la Inspección del Ciclo Básico de Educación Media frente a los desafíos derivados de los entornos culturales, sociales y familiares, así como complementar y consolidar las iniciativas de reforma que implementa actualmente la A.N.E.P.

SUS OBJETIVOS

ESPECÍFICOS SON:

i. revisar y ajustar el **marco de organización y funcionamiento** de las Inspecciones de Ciclo Básico en Educación Secundaria y Técnico-Profesional;

ii. establecer un **marco de coordinación interinstitucional** entre los Consejos de Educación Secundaria y Técnico-Profesional para poder intercambiar puntos de vistas, experiencias y herramientas sobre el rol y la función inspectiva;

iii. desarrollar un **modelo de regionalización** de la Inspección de Ciclo Básico en atención a los cambios en la composición social y geográfica del alumnado;

iv. brindar **formación al personal con responsabilidad inspectiva** en objetivos, instrumentos y recursos de política y programación educativa que permitan mejorar el impacto de sus acciones en términos de la equidad y la calidad, y

v. diseñar e implementar **un sistema de indicadores de seguimiento y evaluación de la gestión de los centros educativos**, que abarque las dimensiones pedagógico-didáctica, comunitaria y administrativo-organizacional.

VIII.2.2.5.3 EL DESARROLLO LOCAL COMO ESTRATEGIA

Ya se ha señalado que el Interior concentra más del 60% de la matrícula; no obstante lo cual, las acciones de las inspecciones en el Ciclo Básico están altamente centralizadas en Montevideo, lo cual se refleja en notorias disparidades en las condiciones y en los resultados de la supervisión.

LAS INSPECCIONES REGIONALES TIENEN ENTRE SUS PRINCIPALES OBJETIVOS :

i. promover procesos de descentralización en el Sistema Educativo Público Nacional;

ii. preservar la coherencia necesaria entre las acciones emprendidas a nivel institucional y/o regional, con los objetivos generales que definen los lineamientos de la política educativa nacional;

iii. fortalecer el desarrollo de comunidades educativas locales a través de estructuras altamente capacitadas que tengan a la coordinación como una de sus principales funciones;

iv. facilitar la creación de redes regionales que posibiliten el intercambio inter-institucional de saberes, recursos y experiencias, y

v. dinamizar el desarrollo institucional, departamental y microregional que permita al sistema optimizar tiempo, recursos y esfuerzos.

Resulta posible pensar las inspecciones regionales como instancias de planificación y desarrollo institucional que permitan principalmente: (i) el asesoramiento en procesos de transformación institucional; (ii) la formulación, implementación y monitoreo de proyectos; (iii) el desarrollo de la investigación como una práctica permanente y (iv) la asunción del territorio como un eje articulador de las propuestas educativas.

Las inspecciones regionales, fortalecen el proceso de descentralización que se iniciara en 1996, con la creación de los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP). De acuerdo a su definición oficial, (véase IX.1.2.) los **CERP (Centros Regionales de Profesores)** posibilitan la creación de un enclave cultural capaz de fortalecer las estrategias de transformación en la región. Estos Centros podrán officiar de **referente institucional para las inspecciones regionales**, posibilitando de esta forma la consolidación de nuevas prácticas, con el apoyo de una comunidad educativa que ya se encuentra establecida en la zona.

En 1999, el CO.DI.CEN creó cuatro Inspecciones Regionales de Ciclo Básico:

Regional Litoral (sede en Salto), que comprende los departamentos de Salto, Paysandú, Río Negro y Soriano;

Regional Norte (sede en Rivera), que comprende los departamentos de Rivera, Artigas, Cerro Largo y Tacuarembó;

Regional Este (sede en Maldonado), que comprende los departamentos de Maldonado, Rocha, Lavalleja y Treinta y Tres.

Regional Canelones con sede en Atlántida.

Política de selección con capacitación. Inspecciones Regionales del Ciclo Básico.

EL COORDINADOR DE LA CAPACITACIÓN, Dr. ALBERTO NAGLE,
REFLEXIONA SOBRE SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

En la literatura especializada, se menciona reiteradamente que uno de los mecanismos válidos para cambiar el estado de aislamiento en que se encuentra el plantel docente, es la organización de mecanismos institucionales de participación colectiva. Estos, aparte de generar la posibilidad de interacción e intercambio de experiencias, permiten contribuir a crear un sentimiento de nosotros en el colectivo docente, lo cual influye positivamente sobre la motivación y el involucramiento en el trabajo desarrollado en las instituciones educativas.

Tal cual se ha señalado, **en el marco de la Reforma Educativa, la política de provisión de cargos se vincula a programas de actualización y perfeccionamiento docente, justamente con el objetivo de jerarquizar las instancias colectivas de construcción e intercambio de conocimientos y experiencias.**

Entre los meses de Diciembre de 1997 y Mayo de 1998, se llevó a cabo el **Curso de Capacitación para aspirantes a integrar los equipos inspectivos regionales del Ciclo Básico de Educación Media**, lo cual constituyó una experiencia inédita en el país. El objetivo principal del curso fue contribuir a formar un cuerpo inspectivo altamente capacitado para desarrollar funciones en el interior del país.

El Inspector Regional de Ciclo Básico cumplirá una tarea de similares características a las que desarrollan actualmente los Inspectores Departamentales de Primaria, lo cual permitirá descentralizar la organización del servicio educativo y contribuirá a un relacionamiento más fluido entre el centro educativo y la comunidad.

Los aspirantes al curso fueron seleccionados a través de una prueba escrita de admisión y su posterior lectura pública en diálogo con un Tribunal integrado por destacados profesionales, (un total de 70 docentes).

El curso tuvo una carga horaria total de 400 horas (320 horas presenciales y 80 horas no presenciales) y apuntó a brindar una formación teórico-práctica ligada a la enseñanza media, con un fuerte contenido de investigación, intervención y evaluación sobre nuestra realidad educativa.

El curso abarcó, entre otros, los temas de la sociedad uruguaya frente al siglo XXI, el análisis del Ciclo Básico a través de sus docentes y estudiantes, la profesión docente, el establecimiento educativo y el sistema de relaciones humanas, gestión y evaluación y saberes pedagógicos. Se contó con la participación de docentes de alta excelencia académica. Como parte del proceso de evaluación, los cursillistas elaboraron un proyecto donde se integran aspectos conceptuales, propuestas de cambio y la rica experiencia personal de los participantes. La tarea se realizó con la asistencia de un tutor especializado en asuntos metodológicos. Como resultado de la misma, **la ANEP dispone de un banco de 70 proyectos que son utilizados para mejorar las prácticas educativas.**

El defensor del alumno.

PROGRAMA PARA PROMOVER «LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS NIÑOS Y JÓVENES EN EL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO».

El Programa, que cuenta con el caluroso apoyo de UNICEF, es coordinado por la **Inspectora Técnica de Educación Secundaria, Esc. Hilda Suraco**, quines nos explica sus principales características.

Se busca lograr en el sistema educativo una **inserción institucional efectiva de los derechos y deberes consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño así como en la Constitución de la República Oriental del Uruguay**, a través de sus actores, apuntando a disminuir los obstáculos a su concreción y a la reiteración de procesos de marginación y discriminación imperceptible para los actores.

Este nuevo enfoque se hace tanto más necesario cuanto que se afirma cada vez más **la importancia de la formación ciudadana con miras a la integración social plena como uno de los fines primarios del proceso educativo**. Los sectores que se incorporan como resultado del proceso de democratización lo hacen con pautas diferentes, que es necesario conciliar con las ya consagradas en instituciones educativas, en particular de la enseñanza media, que construyeron sus modelos en función predominantemente de las pautas sociales y los valores de las clases medias.

De allí entonces, la necesidad de generar este proyecto que apunta a hacer que la formación en derechos y sus deberes correlativos, quiebre las paredes del aula y se convierta en un rector de las relaciones en el interior del centro educativo, asegurando una convivencia en libertad, la no discriminación y «el respeto de su propia identidad cultural y sus valores» (Art. 29 literal c) de la Convención de Derechos del Niño.

Se cumplió la etapa de sensibilización, destinada a que los diferentes actores del sistema educativo perciban el problema. Se encara, asimismo, la introducción de cambios en la organización y/o reglamentación institucional que habiliten la continuidad del impacto mediante la elección y formación de docentes y/o alumnos.

El momento de cambio educativo y de reelaboración de los reglamentos o pautas que rigen dentro de la enseñanza media ofrece la coyuntura adecuada para establecer en ellos nuevas pautas para ajustarlos a las últimas definiciones, en particular a las consagradas en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. *El proyecto apunta a la consolidación de los valores de la sociedad uruguaya, en cuanto a la democracia y la igualdad de oportunidades, en particular, generando la posibilidad para los padres que no cursaron el sistema educativo, de contar con apoyos en la institución para fortalecer los derechos de sus hijos, así como lograr que los alumnos se transformen en ciudadanos activos comprometidos, y conscientes tanto de sus derechos como de sus deberes.*

Las nuevas estrategias y sus primeros efectos.

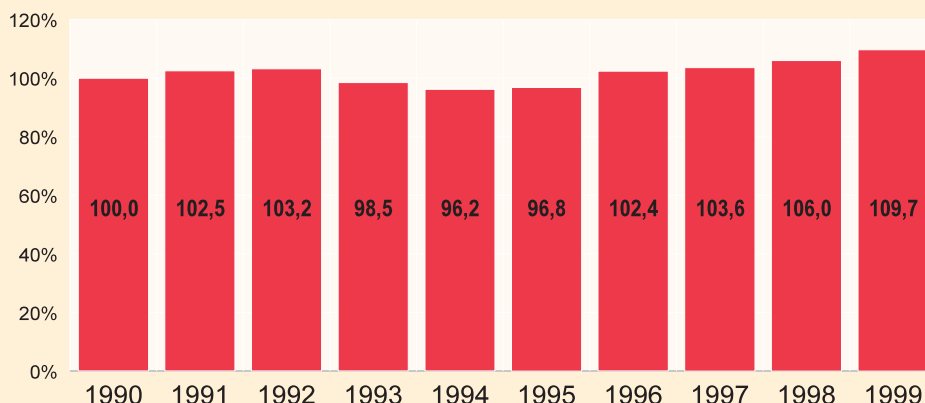
LA MATRICULA DIURNA DEL CICLO BASICO DE EDUCACION SECUNDARIA CRECIO UN 12,9% ENTRE 1995 Y 1999. SE INCORPORARON MAS DE 11.600 ALUMNOS.

El conjunto de las iniciativas orientadas a mejorar la equidad social (extensión horaria e inversión en infraestructura) y la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (experiencia piloto y otras acciones de mejoramiento de la calidad), han contribuido a lograr mayor acceso y permanencia en el Ciclo Básico de Educación Secundaria. Hay 11.692 más alumnos en 1999 en comparación a 1995 (2.881 en Montevideo y 8.811 en el Interior, Cuadro Nro.67 y Gráfico Nro.105). Se ha revertido la tendencia descendente verificada en el período 1992-1994.

GRAFICO 105

Evolución de la matrícula de Educación Secundaria Diurna Pública en el total del país por años 1990-1999.
Indice Base 1990=100.

La matrícula más alta de la década: 99.285 alumnos en 1999.



CUADRO 67

Matrícula del Ciclo Básico de Educación Secundaria Diurna Pública por área geográfica según años 1990-1999. En cantidades absolutas. Índice Base 1990=100.

	TOTAL DEL PAÍS		MONTEVIDEO		INTERIOR	
	Cantidades Absolutas	Índice Base 1990=100	Cantidades Absolutas	Índice Base 1990=100	Cantidades Absolutas	Índice Base 1990=100
1990	90.476	100,0	34.634	100,0	55.842	100,0
1991	92.712	102,5	35.727	103,2	56.985	102,0
1992	93.342	103,2	36.662	105,8	56.680	101,5
1993	89.176	98,5	34.341	99,1	54.835	98,2
1994	87.030	96,2	33.032	95,4	53.998	96,7
1995	87.593	96,8	32.806	94,7	54.787	98,1
1996	91.741	101,4	34.043	98,3	57.698	103,3
1997	93.693	103,6	33.724	97,4	59.969	107,4
1998	95.456	105,5	33.415	96,5	62.041	111,1
1999	99.285	109,7	35.687	103,0	63.598	113,9

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Despacho del Consejero Jorge Carbonell, Educación Secundaria.

VIII.2.3. NUEVAS OFERTAS EN LA EDUCACION TECNICA

VIII.2.3.1. LOS PRINCIPALES CAMBIOS

El contexto socio-económico presenta cambios significativos en las últimas dos décadas que impactan fuertemente la Educación Técnica. Entre otros, la reconversión del sector industrial asociada a la puesta en marcha del MERCOSUR (1990), la importancia creciente de Argentina y Brasil como destino de

nuestras exportaciones, las modificaciones cualitativas en el producto exportado -mayor contenido de valor agregado con un importante componente tecnológico-, la concentración de la creación de nuevos puestos de trabajo en el sector servicios, la emergencia de modelos de organización del trabajo basado en la utilización de tecnologías flexibles y adaptación rápida a mercados heterogéneos, y la alta proporción de población activa que se desempeña en microempresas o bien que son trabajadores por cuenta propia.

¹²⁴ Véase: Rama, G.W. y Silveira, S., *Políticas de Recursos Humanos de la Industria Exportadora de Uruguay. Modernización y Desequilibrios*, CEPAL-CINTERFOR/OIT, Montevideo 1991.

Un estudio realizado por CEPAL¹²⁴ sobre las doce ramas de actividad más dinámicas en el quinquenio 1990-1995, detectó que apenas el 7% de las firmas mostraban condiciones de liderazgo pleno -implicaba ser líderes en inversión y en renovación tecnológica-, mientras que un 36% se ubicaba en la antípoda.

Frente a este escenario cambiante en oportunidades y desafíos, la Reforma Educativa propone un redireccionamiento de la misión y las propuestas formativas del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP), con miras a su transformación en un Centro Nacional de Educación Tecnológica.

Esta transformación se sustenta en dos aspectos fundamentales: por un lado, la necesidad de brindar respuestas adecuadas a las expectativas y necesidades de jóvenes y en particular de aquellos provenientes de hogares con fuertes carencias culturales y materiales -objetivo históricamente priorizado por la Educación Técnico-Profesional-; y, por otro lado, procurar satisfacer las demandas de actualización, perfeccionamiento y especialización de los recursos humanos ya insertos en el mercado laboral, con especial aten-

ción a los que se ubican en sectores o empresas en procesos de reconversión.

LAS OFERTAS EDUCATIVAS SE DISEÑAN EN FUNCIÓN A LOS SIGUIENTES NIVELES:

a. CICLO BASICO

Se brinda el Ciclo Básico de Educación Media, en dos modalidades (Tecnológica y Agraria en Régimen de Alternancia) para posibilitar la incorporación de una cultura tecnológica en los adolescentes y así ampliar sus opciones vocacionales.

De este modo, **se crea, por un lado, el Plan Piloto (1996) de la Educación Técnica que complementa el programa compartido con la Educación Secundaria** (véase VIII.2.), **mediante la inclusión de un área destinada a Iniciación a la Tecnología** (Cuadro Nro.68). Su objetivo de base es promover en alumnas y alumnos una actitud científica y una disposición a aplicar métodos en la resolución de problemas, destacando siempre la responsabilidad humana en el impacto del accionar tecnológico.

Tal cual se ha indicado en VIII.2.1.2.3., la totalidad de las escuelas técnicas (60) participan de la Experiencia Piloto (7 en Montevideo y 53 en el Interior, Gráficos Nros. 82 y 83), lo cual también incluye a las 23 Escuelas Agrarias. Se cubre un total de 14.089 alumnos.

CUADRO 68

Estructura curricular y distribución horaria de la Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico de Educación Media por años. Modalidad Educación Tecnológica.

Area	Instrumental	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales	Expresión	Currículum Abierto
1er. año	Matemática 5	Ciencias de la Naturaleza 5	Ciencias 5	Dibujo 2	Iniciación a la Tecnología 3
	Idioma Español 5	Naturaleza 5	Sociales 5	Educación Física 2	Taller de Nutrición 2
	Inglés 5				
	Infomática 3				
2do. año	Matemática 5	Ciencias de la Naturaleza 5	Ciencias 5	Dibujo 2	Iniciación a la Tecnología 3
	Idioma Español 5	Naturaleza 5	Sociales 5	Educación Física 2	Taller de Nutrición 2
	Inglés 5				
	Infomática 3				
3er. año	Matemática 5	Ciencias 5	Historia 2	Educación Física 2	Iniciación a la Tecnología 3
	Lengua y Literatura 5	Biológicas 2	Geografía 2	Visual y Plástica 2	Taller de Administración 2
	Inglés 4	-Químicas 2	Ciudadana 2	Ed. Física 2	

FUENTE: ANEP

Por primera vez en la historia del Consejo de Educación Técnico-Profesional, las autoridades educativas reconocen a los jóvenes egresados de las escuelas agrarias los estudios realizados, lo cual les permitirá inscribirse en 4to. año de un Liceo o en el 1ero. de un Bachillerato Tecnológico.

Para su puesta en marcha, el CEPT organizó la capacitación de la totalidad de los docentes habilitados para su dictado, instaló las aulas informáticas y, al mismo tiempo, está procediendo a reacondicionar los viejos talleres de sus escuelas politécnicas en forma tal de transformarlos en aulas integrales a los que además se está dotando de complemento de equipamiento y de la adquisición de una **unidad robótica**, compuesta por una computadora con software adecuado para la enseñanza, en el tercer año de la introducción a esta disciplina¹²⁵.

Los estudiantes de las Escuelas de Alternancia tienen una carga horaria similar a otras modalidades de Ciclo Básico (Secundario y Tecnológico), porque ahora asisten dos semanas de cada cuatro, a tiempo completo, lo que les permite la adquisición del mismo tipo de conocimientos.

b. ALTERNATIVAS PARA ESTUDIANTES CON PRIMARIA

Atender mediante una oferta educativa específica y escolarizada, de dos años máximos de duración, a la población con estudios terminales primarios para ofrecerles alternativas ocupacionales acordes a sus perfiles y a las demandas actuales del mercado laboral.

c. BACHILLERATO TECNOLÓGICO

Brindar la modalidad técnica del 2do. Ciclo de la Educación Media (Bachillerato Tecnológico) con una duración de tres años (véase VIII.2.3.2.), impartido en las escuelas politécnicas, con el doble objetivo de constituir una instancia de educación formal media terminal y de otorgar la certificación de auxiliar técnico, habilitante para el mercado de empleo.

d. RECURSOS HUMANOS

ESPECIALIZADOS

Atender la formación de los recursos humanos especializados mediante la oferta de titulación técnica en dos niveles:

▫ Técnico de Nivel Medio: curso de un año de duración complementario al Bachillerato Tecnológico.

▫ Técnico de Nivel Superior y/o Tecnólogo; dos o tres años complementarios al Bachillerato Tecnológico.

Se brindarán en las Escuelas Superiores y Especializadas.

e. CAPACITACION PROFESIONAL

Desarrollar una oferta de capacitación profesional para cubrir las demandas de actualización, perfeccionamiento y especialización, apelando a estrategias tales como formación en la empresa, educación a distancia, cursos móviles y cursos ad hoc en escuelas politécnicas. A partir de la iniciativa de las Asambleas Técnico-Docentes (ATD), se brinda esta modalidad, en carácter piloto en 5 escuelas con una duración de 3 años. Asimismo, se prevén cursos básicos de un año de duración y con la alternativa posterior de modelos de capacitación de 6 meses que permitan la ad-



Actividades realizadas en los Laboratorios de la Escuela Técnica de Maldonado. Laboratorio de Carpintería.

¹²⁵ Véase: CO.DI.CEN/ ANEP, o.cit. b, p. 52



Laboratorio de Televisión.

¹²⁶ Extraído del Boletín Nro. 4, publicado por la ANEP setiembre 1997, pp.7-8.

El área tecnológica de la Experiencia Piloto (Plan 1996) en las escuelas técnicas. Las aulas Galileo¹²⁶.

El Área Tecnológica de la Experiencia Piloto se compone de dos espacios curriculares: Iniciación a la Tecnología y un taller cuya especialidad cambia para cada curso.

Iniciación a la Tecnología está estructurada en base al aula Galileo, **que establece el microclima requerido para poner en práctica los proyectos («unidades didácticas») previamente definidos por los grupos. El aula Galileo, de origen español, es como un «mecano» gigante, que requiere un espacio mínimo de 70 m² para su instalación, a los efectos de albergar los equipamientos de «Madera y otros materiales» y de «Electromecánica, electrónica y robótica» de forma tal que los estudiantes van articulando el conocimiento y las destrezas propias de esas áreas en función de la resolución del problema que previamente identificaron.**

El proceso educativo es atendido, en forma conjunta e integrada, por los tres docentes que trabajan con el grupo durante 3 horas semanales y la complejidad de los conocimientos requeridos para el área se va incrementando en la medida en que los educandos pasan de grado.

La definición de los Proyectos o «unidades didácticas» se realiza grupalmente a partir de las inquietudes de los alumnos y/o de la problemática del medio. Así, por ejemplo, en la Escuela Técnica de Maldonado se trabaja en torno a las características y significación del Puente de la Barra y en la Escuela Agraria de Maldonado sobre los procedimientos para medir la humedad de la tierra. Se pretende, con este tipo de actividades, poner en contacto al alumno con los procesos productivos y con una valoración del trabajo como actividad intrínsecamente humana. Estas apreciaciones se aplican igualmente al trabajo en Taller. Por ejemplo, en el Taller de Nutrición - que se dicta en 1er. año- se busca plantear al alumno una visión histórica y cultural, el estudio de la dieta alimenticia, las enfermedades relacionadas con la alimenta-

sigue en la página 250

viene de la página 249

ción así como las características de la industria del alimento (su procesamiento, envasado, comercialización, cálculo de costos y consumo), las que se complementan con visitas a fábricas del rubro. En 2do. año se ofrece el Taller de Diseño y Tecnología de la Construcción y en 3ero., Administración.

Durante 1997 y 1998, se han adquirido 14 sets para bibliotecas que incluyen fotocopiadora, proyectos de diapositivas y de cuerpos opacos, televisor, video, pantalla de proyección, computador con multimedia y conexión a Internet más su respectivo mobiliario, estanterías, mesas y sillas así como igual número de sets de materiales didácticos básicos. Se ha avanzado en la compra del soporte computacional para 60 más.

Cabe señalar que el costo de un set básico de equipamiento para la Biblioteca de una Escuela Técnica con innovación educativa es de U\$S 9.036 y el de un paquete básico general de materiales didácticos para la biblioteca de una escuela con Ciclo Básico asciende a U\$S 1.950.

Se propone, en suma, con el Area Tecnológica, la adquisición de habilidades y destrezas para poder abordar con autonomía y creatividad un problema tecnológico sencillo, trabajando de forma ordenada y metódica. Como indica la Inspectora de Ciclo Básico, María Angélica Esquivel, «así, el producto final es un pretexto en la globalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es lo verdaderamente relevante».



*Aula Galileo de
la Escuela
Técnica de
Arroyo Seco,
Montevideo*



*Aula Galileo de
la Escuela
Técnica de
Maldonado.*

quisición de especializaciones.

VIII.2.3.2. LOS BACHILLERATOS TECNOLÓGICOS

VIII.2.3.2.1. ESPECIALIDADES E INSCRIPCIONES

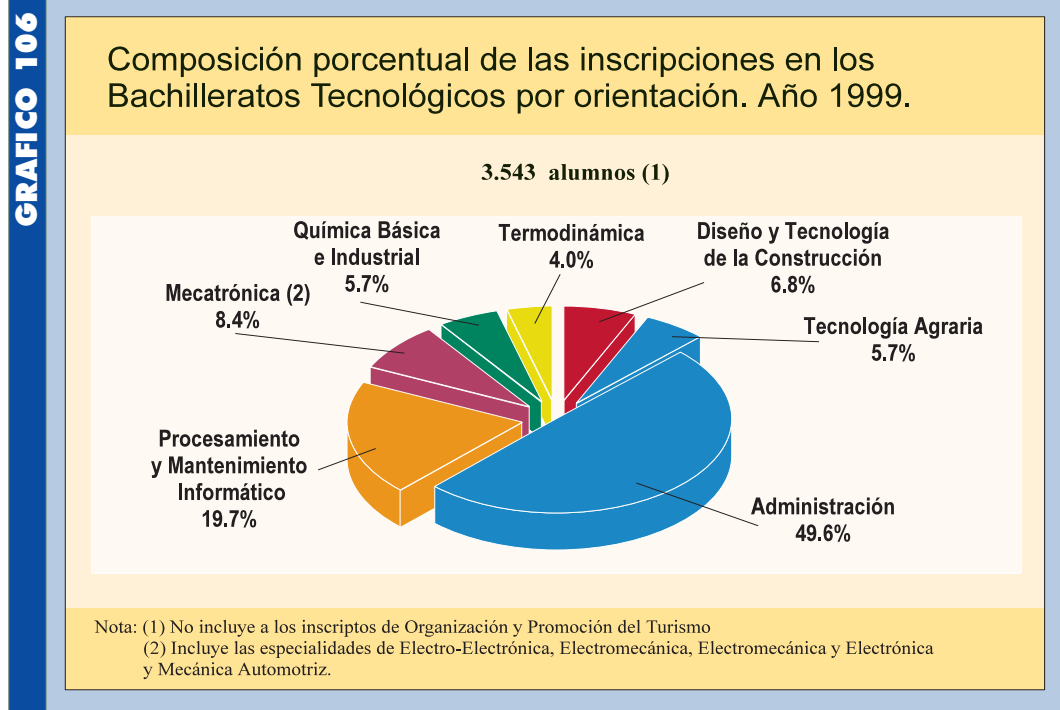
Los Bachilleratos Tecnológicos son, como indica el Director General del Consejo de Educación Técnico-Profesional, Cr. Diego Veira, «la respuesta que el sistema educativo le presenta al estudiante que busca, por una parte, una formación de base intelectual u cultural que de como frutos la integración del conocimiento, el dominio de instrumentos y métodos para el desempeño social, ciudadano y laboral y por otra parte, una orientación específica tecnológica, de carácter teórico-práctico, habilitante para el mundo del trabajo como Auxiliar Técnico y también para continuar estudios superiores de nivel terciario». «La currícula incluye un tronco común y un área tecnológica específica para cada orientación».

La misión de la Educación Técnica es contribuir a la preparación para el cambio constante en las ocupaciones o permanentes ajust-

tes y/o actualizaciones que sólo pueden alcanzarse con una sólida y firme formación integral de base - con asignaturas tales como Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, Informática, Análisis y Producción de Textos, Inglés y Filosofía-.

Complementariamente a la **formación de base**, es necesario vincular el sistema educativo con la producción, orientado al **desarrollo de trabajadores polivalentes con capacidad para identificar y resolver problemas, tomar decisiones y trabajar en equipo**.

“Por primera vez, una oferta educativa en el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) cuenta con la **casi totalidad de sus formadores con título docente o profesional universitario**”, lo que, además, se potencia con el plan de capacitación que se lleva a cabo (véase VIII.3.) y el espacio de coordinación entre docentes. Al igual que en la Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico de Educación Media (véase VIII.2.1.), **la coordinación facilita una mayor permanencia e incrementa la pertenencia del docente al establecimiento, “transformándose en una herramienta fundamental para la propia concepción de**



CUADRO 69

Inscripciones de Bachilleratos Tecnológicos por Escuela Técnica. Año 1998. En cantidades absolutas y en %.

DEPARTAMENTO	ESCUELAS TÉCNICAS CANTIDADES ABSOLUTAS	PORCENTAJE
Total	1.785	100,0%
Artigas	64	3,6%
Florida	116	6,5%
Maldonado	40	2,2%
Montevideo - Buceo	724	40,6%
Montevideo - La Blanqueada	270	15,1%
Montevideo - Prado	150	8,4%
Montevideo - Superior Mecánica	80	4,5%
Salto	201	11,3%
Soriano - Mercedes	47	2,6%
Tacuarembó	93	5,2%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre información proporcionada por el Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica, Consejo de Educación Técnico-Profesional (UIU/BID).

los Bachilleratos Tecnológicos, y para el logro de una formación integrada y correlacionada, en la que se estimule la iniciativa y la creatividad en términos pedagógicos y de respuesta al medio económico y social¹²⁷.

Asimismo, se busca brindar una oferta educativa con alta presencia en el Interior del país de manera que los jóvenes dispongan de una educación doblemente ha-

bilitante desde que les aporta movilidad social y territorial y oportunidades de acceso a otros estudios u ocupaciones fuera de la localidad.

En base a un concienzudo estudio de mercado, se advirtieron varios nichos donde tenía cabida la posibilidad de desarrollar el concepto de una educación técnica flexible frente a un mundo productivo y tecnológico cambiante. **Durante 1997, se crearon cinco**

¹²⁷ Véase: CO.DI.CEN/ANEP, o.cit. b, p. 56.

RECUADRO 51

La creación del Bachillerato Tecnológico en Organización y Promoción de Turismo: una apuesta educativa de calidad para los tiempos que corren.

El turismo ha representado tradicionalmente en nuestro país una de las principales actividades económicas, constituyendo asimismo una de las fuentes de generación de divisas más dinámica. Este carácter central y protagónico del turismo se ha reforzado en los últimos años, a partir de la fuerte expansión de los flujos de turistas provenientes de los países vecinos.

Por otro lado, la trascendencia del turismo como actividad económica (una de las centrales dentro del sector terciario) no solo se traduce en esta capacidad de generar divisas, que incide favorablemente en nuestra balanza de pagos, sino también en los recursos productivos y del propio sector terciario que moviliza: nos referimos a lo que usualmente se denomina “industria del ocio”.

Un indicador elocuente del dinamismo del turismo en nuestro país es precisamente el fuerte incremento que se ha operado en los últimos diez años en el número de personas residentes en el exterior que visitan el Uruguay: mientras que en 1988 nuestro país recibía a 1.035.980 visitantes, en 1997 este valor ascendió a 2.462.532; en suma, se operó un crecimiento del 138%.

Por otro lado, la concepción tradicional de los servicios turísticos se ha redefinido notablemente en

sigue en la página 253

viene de la página 252

los últimos años; a la visión de antaño que confiaba, casi exclusivamente, en las bondades del paisaje, el clima y la población de un país como capitales a explotar en este campo, ha sucedido una imagen del turismo que, en primer término, reclama la existencia de una red de servicios e infraestructura que complementa esta suerte de bondades naturales que ostentan los países con vocación turística, y, en segundo lugar, exige la diversificación de la oferta, lo cual plantea la necesidad de adosar a las propuestas típicas nuevas modalidades como el turismo-aventura o el turismo ecológico, rural o cultural. En este sentido, la calificación de los recursos humanos abocados a la industria turística constituye un desafío para los países que, como el nuestro, apuestan a esta rama económica, máxime en un contexto regional y mundial globalizado, en el que los costos de los traslados y las comunicaciones se han reducido vertiginosamente.

En este marco de competencia, y de centralidad de esta industria para nuestra economía, la ANEP y, más específicamente, el Consejo de Educación Técnico-Profesional ha planteado la propuesta de creación de un Bachillerato Tecnológico en Organización y Promoción de Turismo, apuntando a fortalecer las capacidades que ostenta nuestro país, y a calificar a los futuros operadores de esta pujante industria.

Este nuevo Bachillerato se enmarca en los lineamientos establecidos para la Educación post Ciclo Básico por la ANEP y el CETP. En esta línea, si bien la formación de los futuros egresados de este Bachillerato apuesta a la calificación técnica y a la aplicabilidad práctica de los conocimientos, también se apoya en una formación integral que descansa en la concepción de formación disciplinaria del Plan 1996. De este modo, la formación se conforma por: a) un Tronco Común que mantiene la esencia del cumplimiento de los objetivos de todos los Bachilleratos Tecnológicos; b) un espacio curricular de ciencias sociales que incluye asignaturas como Historia de la Cultura, Espacio Turístico y Teoría del Turismo; c) un espacio curricular de ciencias de la naturaleza que incorpora materias como Medio Ambiente y Ecología; d) nociones de Matemática Financiera y Estadística, así como de Informática aplicada al turismo, y e) asignaturas específicas como Promoción del Turismo.

En suma, el diseño curricular de este Bachillerato a lo largo de sus tres años apuesta a una formación integral y rigurosa, al mismo tiempo que sólida en los aspectos técnicos o instrumentales, que gira en torno a los ejes que han definido en el presente período la actualización y modernización de la Educación Técnico-Profesional: calidad, excelencia y pertinencia de la formación.

especialidades a desarrollar como Bachilleratos Tecnológicos: Procesamiento y Mantenimiento Informático, Química Básica e Industrial, Termodinámica (frío-calor), Administración y Servicios, y Tecnología Agraria. En 1998, se agregaron las especialidades de Electro-Electrónica, Electromecánica y Mecánica Automotriz. Por último, en 1999, se pusieron en marcha las especialidades de Diseño y Tecnología de la Construcción, Electromecánica, Electrónica y Organización y Promoción del Turismo.

Los alumnos inscriptos a comienzos de 1999 alcanzan una cifra total de 3.543. Administración e Informática son las dos especialidades con mayor proporción de alumnos (49,6%, y 19,7% respectivamente, Gráfico Nro. 106). Al año 1998, siete departamen-

tos ofrecían diferentes especialidades (Cuadro Nro. 69) Este proceso de expansión se acompaña de instancias de capacitación donde han participado 150 docentes.

VIII.2.3.2.2. DOS NUEVAS ESCUELAS TECNICAS

EL INTERIOR CUENTA CON SU PRIMER ESCUELA TECNICA ESPECIALIZADA EN ADMINISTRACION. SALTO ES EL PRIMER JALÓN¹²⁸.

La Escuela de Administración y Servicios de la ciudad de Salto fue inaugurada en 1997. Ocupa un amplio predio adquirido por la ANEP en diciembre de 1995, para desarrollar allí un ambicioso proyecto de complejo educativo, que incluye el edificio para el

¹²⁸ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, Boletín Nro. 4, Montevideo, setiembre 1997, pp.13-14.



Escuela de Administración y servicios de la ciudad de Salto inaugurada en el mes de mayo de 1997.

Centro Regional de Profesores del Litoral - CERP-.

Demandó una inversión de US\$ 1.470.902 y es la primera escuela localizada en el Interior del País que se especializa en Administración.

Cuenta, entre otras cosas, con 19 aulas de clase, 3 aulas de informática con estaciones de trabajo y un servidor para cada sala con sus correspondientes impresoras, 1 aula Galileo y 2 laboratorios de Química, Biología y Física.



Posee una moderna biblioteca dotada con los mayores adelantos tecnológicos, que también se utiliza como un Centro de Material Didáctico para el complejo educativo de la ciudad de Salto.

La directora de la Escuela Técnica, Inspectora Elizabeth Rialín, relata sus vivencias. Entre otros aspectos, señala que **«cuando comenzamos la actividad, lo hacíamos con todos los miedos e incertidumbres lógicos de una experiencia nueva de la cual éramos, junto a los estudiantes, los actores fundamentales»**.

Continúa diciendo que «la dirección escolar planteó su propuesta de plan anual que fue acordada con todos». «Se fijaron las reuniones de gestión de centro en las que participan los actores de la comunidad educativa: docentes, adscriptos, administrativos, director, funcionarios de servicios y delegados estudiantiles electos por voto secreto».

El balance inicial de lo actuado refleja compromiso y entusiasmo; **«parecería que estamos creando una nueva «cultura escolar» donde la escuela es un elemento importante en la vida de cada uno de los actores, especialmente de los jóvenes, donde**



Biblioteca de la Escuela.

el respeto, la solidaridad y el compañerismo realmente se ponen en práctica, eliminando la política del rumor y del individualismo».

MEJORAR LA COMPETITIVIDAD SUPONE INVERTIR EN TECNOLOGIA. LA ESCUELA TECNICA DE BUCEO, UN CAMINO POSIBLE¹²⁹.

El edificio de esta escuela es la más importante de las construcciones destinada a la Educación Técnico-Profesional en los últimos treinta años. Tiene más de 3 mil metros cuadrados y una capacidad para albergar 1.800 alumnos. Demandó una inversión de U\$S 2.786.622.



¹²⁹ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, Boletín Nro. 4, Montevideo, setiembre 1997, pp.12-13.

Cuenta con 12 Aulas Teóricas; 4 laboratorios de Química; 1 de Física; 5 Aulas-Laboratorio (2 para Frío y Calor; 1 para Electricidad y Electrónica; 2 para Informática); Areas Administrativas y Docentes; una Biblioteca - igualmente concebida para actuar como Centro de Material Didáctico para todos los Bachilleratos Tecnológicos de Montevideo - y un Aula Magna con capacidad para 200 personas, provistas de un equipamiento audiovisual completo para el desarrollo de múltiples actividades didácticas y de vinculación con el medio.

El Bachillerato en Termodinámica, una de las especialidades brindadas por la escuela, es un claro ejemplo de los profundos cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se están registrando en el mundo. Sobre el particular, el **Profesor Gregorio Dassatti, Director de la Escuela**

Técnica de Buceo, señala que «**todo lo expuesto en clase se puede explicar y experimentar, con ejemplo concretos que simulan casos reales, aprendiendo mejor y más rápido. El docente se erige, entonces, en un facilitador para guiar al alumno ante una situación problema, destacándose en esta metodología de trabajo la idea de mejoramiento continuo**».

Asimismo, en el Laboratorio de Electricidad y Electrotecnia, hay un simulador que permite crear circuitos virtuales, desde uno de iluminación de una lamparita al de un procesador 386. Mediante esta metodología, el estudiante, en la pantalla de un PC, realiza un circuito y, en caso que lo haga mal, la «explosión se produce en forma «virtual». Se aplica cabalmente el principio del ensayo y del error

El equipamiento de los laboratorios de Frío-Calor y de química industrial.

El equipamiento destinado al Laboratorio de Frío-Calor (Termodinámica), por una inversión total de U\$S 610.000, se compone de:

- n laboratorios de electrotecnia y electrónica con sistema de simulación y prácticas de circuitos básicos, calibrado de potencia y software de creación y simulación de circuitos,
- n laboratorio de frío y calor, donde, en base a ejemplos y software de simulación se puede trabajar en circuitos básicos de refrigeración, circuitos de refrigeración a dos temperaturas, sistemas de acondicionamiento de aire, sistemas de refrigeración por absorción, tonos de enfriamiento y sistemas de calefacción civil, y
- n banco de ensayo de transferencia de calor y banco de medición de pérdida de carga, cámara frigorífica e instrumentos para mediciones;

El equipamiento destinado al Laboratorio de Química Industrial, por una inversión total de U\$S 250.000, se integra por:

- n equipamiento de vidrio, en cantidad y calidad suficientes, para que los alumnos adquieran las destrezas manipuladoras necesarias, así como los correspondientes reactivos químicos;
- n instrumentos de medida, muchos de ellos con registros de lectura automática y con interfaces de conexión para computadora;
- n software didácticos y computadoras para Laboratorios de Física y Química;
- n equipamiento de precisión para determinaciones físicas y químicas de uso común en la industria

sigue en la página 257

viene de la página 256

nacional, y
n estufa de cultivo, baños
termostatizados, balanzas
de precisión, polarímetros,
PH metros, puentes de
conductividad, refractóme-
tros y otros equipos necesari-
os para un laboratorio
didáctico innovador,
destinados a capacitar a los
alumnos que se desempeña-
rán como auxiliares técnicos
en los ámbitos de la indus-
trias química, alimentaria y
farmacéutica.



Laboratorio de Termodinámica de la Escuela Técnica de Buceo, Montevideo



*Laboratorio de
Química de la Escuela
Técnica de Buceo,
Montevideo.*

Educación y producción trabajan juntos. Un estilo de aunar esfuerzos entre los sectores público y privado.

El diseño curricular y las estrategias de divulgación de los Bachilleratos Tecnológicos contó con la participación de técnicos y especialistas universitarios, organismos empresariales y sindicatos de trabajadores.

Para la especialidad en Termodinámica se consultaron, por ejemplo, a la amplia mayoría de las industrias que trabajan en el área de Refrigeración y Acondicionamiento Térmico así como a los técnicos del INAC, CONAPROLE y diversas empresas proveedoras de equipos tanto con destino industrial y doméstico. Lo mismo sucedió con respecto a Química, donde además de recurrir a la opinión de destacados docentes, se pudo contar con el asesora-

sigue en la página 258

viene de la página 257

to de Pinturas Industriales S.A., American Chemical ICOSA, etc.

La apertura de la especialidad en Electromecánica y Electrónica en 1998, busca integrar la formación en Mecánica, Electricidad y Electrónica que requiere la industria moderna y particularmente, la automotriz. El reclamo de soluciones rápidas para los desperfectos mecánicos, la integración de partes electrónicas tanto en los motores como en los controles y en los accesorios, la casi desaparición de reparaciones de alto costo y un parque automotriz relativamente nuevo han cambiado radicalmente el perfil de los trabajadores y cada vez se requiere de mayores y más específicos conocimientos y, notoriamente, la atención de cada marca presenta peculiaridades sólo accesibles para quienes conocen su fabricación.

Dada esta dinámica de los procesos industriales y educativos, se ha considerado imprescindible la participación activa de los trabajadores industriales en el intercambio de ideas, en el diseño de los programas y en el seguimiento de sus resultados. **Bajo esta orientación,** se trabaja con la Cámara de Industrias Automotrices del Uruguay así como con el Sindicato Metalúrgico (UNTMRA).

En 1999, se implementó el Bachillerato Tecnológico (BT) en Diseño y Tecnología de la Construcción, para lo que se trabajó en forma articulada con todas las Cámaras vinculadas al área, con el Sindicato Unico de la Construcción (SUNCA), con académicos del área y con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), **a través del Programa de Competencias Laborales recientemente instrumentado, en forma tal de obtener por primera vez en el país un currículo totalmente definido sobre la base del concepto de competencias.** Esto indica que, en cada experiencia de instrumentación de los BT, se ha ido profundizando en el relacionamiento con el mundo productivo, en procura de asegurar la pertinencia y la calidad de la formación. Se ha tratado de una tarea compleja, que requiere superar prácticas institucionales propias de una formación basada sustancialmente en el desarrollo de destrezas y habilidades para encaminarse hacia la formulación de nuevos diseños y desarrollos curriculares que busquen equilibrar la educación de base científico-matemática con la adquisición de nuevas competencias que integran los aspectos aptitudinales con el dominio de capacidades tecnológicas. **En ese sentido,** la definición de un tronco común para los BT, con una adecuada carga horaria, constituyó una meta bien significativa que apunta hacia una formación transversal y polivalente¹.

Los apoyos requeridos para un sector dinámico de la producción nacional.

LA ESCUELA DE LECHERÍA DE FRAY BENTOS Y SU PROYECCION REGIONAL.

La lechería constituye uno de los sectores más dinámicos. La producción total ha crecido en los últimos diez años un 45,7%. Las exportaciones del sector representan -a 1996- el 6,8% del total de las exportaciones de origen industrial que realiza Uruguay (más de 145 millones de dólares). La incorporación de tecnologías avanzadas constituyen un aporte sustancial para potenciar el dinamismo y el crecimiento que muestra este sector productivo.

La experiencia de la Escuela de Lechería que funciona actualmente en Colonia Suiza, habilita para la inserción en dos áreas de trabajo - la producción lechera y la industrialización de los productos lácteos -. Esta marca un antecedente importante en relación a la formación y la especialización de los productores lecheros.

sigue en la página 259

viene de la página 258

El objetivo general del proyecto consiste en reconvertir la Escuela Agraria de Fray Bentos en una Escuela de Lechería, que forme Técnicos en Producción y Gestión Lechera, a los efectos de brindar a la Cuenca Lechera del Litoral Oeste un núcleo de recursos humanos altamente capacitados que estimulen el desarrollo productivo de la región.

Cabe señalar que la cuenca del Litoral Oeste (Soriano, Río Negro, Paysandú y Salto) constituye el 16,8% del total de las explotaciones comerciales, y el 19,1% de la producción total del país. Esta representa la mayor cuenca lechera del país luego de los departamentos del sur, que cuentan con el apoyo formativo de la Escuela de Colonia Suiza.

El Técnico en Producción y Gestión Lechera debe contar con una gama de conocimientos multidisciplinarios que combinen, entre otros, los siguientes aspectos: gestión empresarial, fisiología y sanidad de los animales, producción de pasturas, elaboración de alimentos para los animales y comercialización de la producción.

como forma de construir y de validar conocimiento.

VIII.3. SOBRE LA DIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA FUNCIÓN DOCENTE¹³⁰.

VIII.3.1 ACCIONES INTENSAS Y DIVERSAS

“Es una de las líneas de acción más significativas de reforma de la Educación Técnica, por cuanto se entiende que de ella depende el logro de mejores y mayores aprendizajes y el desarrollo personal y profesional de los recursos humanos de la Institución, que se han caracterizado históricamente por marcadas y mayores deficiencias que en Educación Secundaria en su formación técnica y didáctica”. Según un estudio realizado por Planeamiento de CO.DI.CEN., en 1990, apenas un 9% de los docentes censados tenía estudios completos de profesorado en enseñanza técnica¹³¹.

Si a ello se le agrega que la población estudiantil del CETP, especialmente en el Ciclo Básico y en la Formación Profesional, proviene mayoritariamente de los sectores social y económicamente más carenciados del país, resulta evidente que **el mejoramiento de la calificación docente constituye un aporte crucial a la equidad social.**

A través de la utilización de fondos presupuestales y de cooperación externa, se trabaja en la capacitación del personal docente a diferentes niveles:

a. formación intensiva a profesores del Ciclo Básico Piloto (Plan 1996) y a los no titulados del Interior del país, en las áreas de Matemática, Idioma Español, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales e Inglés (350 docentes);

b. **capacitación y actualización de la totalidad de los docentes habilitados por el estatuto vigente para Iniciación a la Tecnología, Carpintería, Electricidad, Electrónica, Taller de Nutrición, Administración y Tecnología de la Construcción como requisito para que puedan dictar clases en el Componente Tecnológico del Ciclo Básico Técnico** (660 docentes);

c. capacitación de 150 docentes para el Bachillerato Tecnológico en especialidades y en asignaturas del tronco común;

d. titulación docente de 83 profesionales universitarios del sector agrario (véase IX.3.2.).

e. dos jornadas de reflexión y actualización para docentes de Ciclo Básico en Régimen de Alternancia (85 participantes), y

¹³⁰ Véase: CO.DI.CEN/ ANEP, o.cit. b, pp. 59 y 61.
¹³¹ Citado en Cooperación Técnica OPP/BID, o.cit., T. III. Cap. VI. “Educación Técnico-Profesional”, VI.7.2. “Personal Docente”, Montevideo, 1994. pp. 296-297.

f. actualización en Gastronomía y Cocina para los cursos reformulados del área (250 docentes).

Como se observa, **estas acciones cubren a más de 1.500 docentes**, quienes han recibido, en la amplia mayoría de los casos, una evaluación altamente positiva por parte de sus participantes y organizadores.

VIII.3.2. EL FORTALECIMIENTO DE LAS DIRECCIONES DE CENTRO

Ya se ha mencionado que la actual administración concibe el ingreso a los cargos como resultado de la interacción entre los méritos y la capacitación que se le brinda durante el proceso mismo de selección (véase VII.3.3.1. en relación, por ejemplo, a Educación Primaria).

“A partir de la definición y aprobación del nuevo perfil del Director de Centro, se ha capacitado en gestión a la totalidad de los postulantes a directores para que quedaran habilitados para concursar”. Desde 1995 a la fecha, asistieron a este tipo de curso 350 do-

centes, lo que facultó el Llamado a Concurso para Directores y Subdirectores de Escuelas Técnicas (65 para el Interior y 18 para Montevideo).

Este proceso de fortalecimiento institucional es de extrema significación por cuanto hacía 30 años que el CETP no acudía a Concursos de Oposición y Méritos para la selección de su personal y asimismo, por la debilidad de perfiles en el cuerpo docente que requiere de una capacitación específica, lo que ha de continuarse de manera permanente y acumulativa en el futuro. Es de esperar que en el muy corto plazo, la amplia mayoría de los establecimientos contará con equipos directivos preparados para una gestión centrada en el logro de aprendizajes de calidad¹³².

¹³² Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit., p. 63.

Capítulo IX

La búsqueda de la excelencia académica en nuestros docentes

La Reforma Educativa conjunta tres aspectos entendidos como esenciales: equidad social, calidad de los aprendizajes y excelencia docente. Bajo este marco, no es posible imaginar cabalmente un esfuerzo sostenido de transformación sin diseñar estrategias de profesionalización y dignificación docente.

Su trascendencia es entendida en su plenitud si ponderamos la significación cualitativa y cuantitativa, tanto en la actualidad como a lo largo de la historia de este siglo, que presenta la formación de docentes en nuestra sociedad, en general, y, más específicamente, en el sistema de enseñanza terciaria. **La formación de Maestros en Educación Primaria y de Profesores en Educación Media, a cargo de la ANEP, representan en términos cuantitativos la segunda mayor cobertura en Educación Terciaria en nuestro país, luego de la Universidad de la República. Es la primera en el Interior del País.**

No obstante su relevancia histórica y su

alta incidencia en la generación de oportunidades de trabajo para los jóvenes, principalmente del Interior del País, en las últimas décadas la sociedad uruguaya y, desde luego, las autoridades educativas, han comenzado a visualizar serios déficits e insuficiencias en la formación de los cuerpos docentes: devaluación social, cultural y económica del rol docente. En función de este diagnóstico, el CO.DI.CEN. apunta a **crear, en el mediano plazo, un sistema nacional terciario de formación docente que tienda a fortalecer dicha actividad como profesión.**

En esta línea, cabe mencionar dos innovaciones organizativas y curriculares fundamentales que han permitido viabilizar los objetivos propuestos: en primer lugar, **la creación en 1996 del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente**, con sede en Montevideo, encargado de apoyar los diferentes programas, proyectos y actividades que se orientan a la capacitación y actualización de los docentes de Educación Inicial, Primaria, Media y Formación Docente; en segundo tér-

**El capítulo
en pocas
palabras**

mino, el desarrollo de una experiencia removedora, por sus hondos contenidos democratizadores, descentralizadores y generadores de calidad docente, como es la implementación de los **Centros Regionales de Formación de Profesores en el interior de nuestro país, más precisamente en el Norte (Rivera, 1997), en el Litoral (Salto, 1997), en el Este (Maldonado, 1998), en el Suroeste (Colonia, 1999) y en el Sur (Atlántida, Canelones, 1999)**. Se brindan cuatro especialidades de profesorado: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Literatura y Matemática.

La implementación de estas estructuras innovadoras que representan cada uno de los CERP busca constituir una respuesta al serio déficit de formación de Profesores que aqueja a la Educación Media en nuestro país; no debemos olvidar que uno de los puntos más subrayados por los diferentes diagnósticos, fue precisamente la carencia de docentes titulados, fundamentalmente en las áreas y asignaturas que presentan mayores niveles de fracaso en la Educación Media.

Asimismo, cabe consignar que la reposición de docentes a través del sistema tradicional de formación (los Institutos de Formación Docente en el interior y el Instituto de Profesores Artigas en Montevideo) no permite cubrir las necesidades y las demandas que exige una cobertura en expansión en la Educación Media y una sociedad que reclama, cada vez más, mayores niveles de excelencia profesional y calidad académica.

La creación de los CERP no sólo busca responder a las demandas por mayor calidad, sino también, al instalarse en las diferentes zonas del interior de nuestro país, **ampliar, con un fuerte sentido democratizador y descentralizador, el acceso a la Educación Terciaria y, por ende, al mercado laboral de importantes franjas de jóvenes, que hasta el momento se veían obligados, si decidían incorporarse a la carrera docente, a desarraigarse y a competir en inferioridad de condiciones frente a los estudiantes de la capital.**

La respuesta a esta transformación de concepción en la formación del cuerpo docente ha sido en extremo significativa en apenas tres años de implementación: en 1999 **la cobertura alcanza a 1.005 estudiantes entre los cinco CERPs.**

Por otro lado, apuntando a captar a los jóvenes de más bajos recursos, se ha instrumentado **un sistema de becas que incluye transporte, alimentación y hospedaje (428 en 1999)**, de forma tal que puedan efectivamente dedicarse full-time a su formación como futuros formadores, de similar tenor, al régimen de estudio que ofrecen las universidades de Estados Unidos. En esta línea, los cursos se han concebido en tres años de duración, pero con una carga horaria que duplica a la del sistema tradicional, de cuatro años. Asimismo los profesores de los CERP son de tiempo completo con un dedicación de 40 horas semanales.

El segundo acicate fundamental en el proceso de fortalecimiento institucional de la excelencia docente ha sido, como hemos señalado, la creación del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Cabe subrayar que este ámbito ha cumplido una función claramente dinamizadora, básicamente concentrada en cuatro áreas: en primer lugar, la capacitación de los docentes que participan en la Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico; en segundo término, la conformación de grupos académicos de apoyo para los CERP y la propia Experiencia Piloto; en tercer término, el desarrollo de actividades de capacitación para quienes habrán de desempeñarse como formadores de formadores en los CERP, y en cuarto término, constituir una permanente referencia para la realización de actividades académicas.

Los esfuerzos de renovación docente se observan también en las ofertas más tradicionales (nuestros queridos Institutos de Formación Docente) donde crece significativamente la matrícula desde 1995 a la fecha, se jerarquiza el ingreso a cargos directivos a través de concursos con participación de expertos internacionales, se amplían los mecanis-

mos de participación docente a través de los Consejos Asesores y Consultivos, se realizan prestigiosos concursos de oposición para lograr la efectividad como profesor y se encara la formulación de una política nacional unificada de educación terciaria en formación y perfeccionamiento docente. Se confía y se trabaja para un cambio progresivo y consensuado.

Lo más significativo, más allá de las especificidades de cada estrategia, radica que entre 1995 y 1999, la matrícula de Profesorado y Magisterio creció un 75,7% (de 7.306 a 12.838).

Capítulo IX: La búsqueda de la excelencia académica en nuestros docentes

INTRODUCCIÓN

La esencia misma de los procesos de cambio es su carácter dinámico, lo cual torna difícil avanzar por igual y sincronizadamente en todos los planos del quehacer educativo. No se trata, en la mayoría de los casos, solamente de un problema de tiempo o de incapacidad relativa al momento de afrontar las múltiples acciones que un proceso de transformación demanda y supone, sino también de establecer y desarrollar el timing requerido para que los nuevos desafíos y las oportunidades innovadoras sean comprendidos por todos y canalizados positivamente en acciones.

Nuestra respetada oferta tradicional de Magisterio y Profesorado, con una amplísima diversificación territorial - 24 Institutos de Formación Docente en todo el país, 3 en Montevideo y 21 en el Interior -, testimonio vivo del principio de igualdad de oportunidades, constituye, desde hace mucho tiempo, la

principal oferta de Educación Terciaria en el Interior del País.

El Profesor Germán Rama, en diálogo con los Señores Senadores miembros de la Comisión de Educación y Cultura, señalaba, en 1995, que «**la ANEP tiene la suerte de contar con un servicio de educación superior de enorme volumen e importancia. Siempre repito que la segunda Universidad del Uruguay se llama Administración Nacional de Educación Pública (...)** En materia de matrícula, sólo nos gana la Universidad de la República, y además la nuestra es una matrícula efectiva, ya que se trata de personas que acuden a los establecimientos de educación todos los años».

La **tradicción de Magisterio**, que se remonta al siglo pasado con la creación del Internado y Escuela Normal de Señoritas en 1882, se funda en los **postulados de la Reforma Vareliana** -gratuidad, obligatoriedad, laicidad y universalidad- y en un **alto sentido de profesionalización**, ya que instituyó el principio que **sin una formación específica no se puede ejercer el cargo de maestro**.

Asimismo, respecto al Profesorado, ya a comienzos de la década del veinte, el **Dr. Antonio Grompone** planteaba enfáticamente, en sus conferencias pedagógicas, la **impos-tergable necesidad de impulsar la formación del Profesorado para la Enseñanza Media**. En 1949, el Parlamento aprueba la **creación de un Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, que el Consejo Nacional de Educación Secundaria denominó Instituto de Profesores Artigas (IPA)**.

Estas prestigiosas tradiciones justifican plenamente la necesidad de vigorizar y jerarquizar la formación docente en el entendido que en las última décadas, la carrera docente ha sufrido un proceso de devaluación cultural, social y económica que es necesario revertir.

La responsabilidad de la ANEP es, por tanto, promover la consolidación de la oferta terciaria tradicional (los Institutos de Formación Docente), de modo que complemente y tenga puntos efectivos de coordinación con el desarrollo de las nuevas estrategias (por ejemplo, el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y los Centros Regionales de Formación de Profesores – CERP-), enmarcadas en una orientación general que pone sus énfasis en la formación inicial y en servicio o continua, entendidas como dos momentos de un único proceso.

Se trata de cohabitaciones complejas y necesarias, propias de un tiempo que reclama una gran capacidad de adaptación y flexibilidad en la conducción de los procesos educativos, pero que se asienta en un objetivo común: crear un sistema nacional terciario de formación docente que tienda a fortalecer la actividad docente como profesión.

IX.1. LAS NUEVAS ESTRATEGIAS

IX.1.1. EL CENTRO DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Tal cual se ha señalado en IV.2., uno de los objetivos centrales de la Reforma es la formación y la dignificación de la función docente, ya que sin una adecuada inversión en recursos humanos en cantidad y calidad, no se generará un mejoramiento en los resultados educativos.

El Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, localizado en Montevideo, inició sus actividades en julio de 1996 con el objetivo, precisamente, de potenciar el desarrollo profesional de los docentes a través de la ejecución de actividades de capacitación, así como la entrega de materiales y recursos pedagógicos y didácticos para su utilización en la acción docente y en los procesos de autoformación individuales y grupales.

El Centro cuenta con 9 salones, 2 laboratorios, una sala de lecturas y un salón de conferencias con capacidad para 250 personas. **Las líneas principales de acción del Centro se sustentan básicamente en apoyar, por un lado, la implementación de dos estrategias que impulsa la Reforma -Experiencia Piloto del Ciclo Básico de Educación Media (en la actualidad Plan 1996) y Centros Regionales de Formación de Profesores- y, por otro lado, generar oportunidades de capacitación en áreas del aprendizaje en donde se detecten vacíos o déficits de formación.**

Se trata básicamente de una instancia articuladora con capacidad para ejecutar con solvencia las propuestas de capacitación que se coordinan con los diferentes subsistemas educativos.

IX.1.2. LOS CENTROS REGIONALES DE PROFESORES (CERP) Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO AL CONOCIMIENTO PARA LOS JÓVENES DEL INTERIOR

IX.1.2.1. SU FUNDAMENTACIÓN

Según numerosos estudios y diagnósticos¹³³, el actual déficit de recursos humanos en la Enseñanza Secundaria es, en parte, resultado de la ausencia de oferta oportuna accesible en las distintas regiones del país. La formación de profesores ha estado básicamente concentrada en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) de Montevideo y en los 21 Institutos de Formación Docente (IFD) que existen en todos los departamentos del Interior del país. El aporte de la formación brindada por el IPA y por los IFD ha sido limitado cuantitativamente, lo cual se ha visto agudizado por una elevada deserción.

“En condiciones normales se supone que de todo cuerpo de trabajadores, anualmente se retira un 3.3% del total de efectivos, suponiendo una vida activa de 30 años”. “En el cuerpo docente, por efecto de las bajas remuneraciones y por la alta participación femenina en su población, los retiros son más frecuentes que en un modelo teórico y en conjunto debe estimarse que se requiere únicamente por su reposición anual, el equivalente al 5% de todos los cargos”. Ello significaría disponer de 750 profesores anualmente, cuando en la realidad los egresados del IPA y de los IFD, desde hace muchos años, se sitúan entre 200 y 250 en cada generación. “No sólo la profesionalización es

baja, sino que la «desprofesionalización» del cuerpo docente medio se está agravando con todas las consecuencias académicas que esto apareja”¹³⁴.

La baja cantidad de egresos es resultado básicamente de una elevada deserción que tiende a generarse entre la inscripción inicial y el mes de abril y en el transcurso del primer año de clases. Por lo menos, tres órdenes de factores explicarían este fenómeno:

1 El estudiante de profesorado de Educación Media del Interior del País está sometido a un régimen semi-libre de cursado. En los IFD del Interior, reciben, junto a los estudiantes de magisterio, formación regular en las asignaturas técnico-pedagógicas y son evaluados en los centros donde estudian, mientras que para las asignaturas específicas, propias de su especialidad, deben presentarse, bajo el régimen de estudiantes libres, en el IPA (Montevideo). Este sistema genera notorias dificultades para el estudiante del interior. **El resultado es que, entre 21 IFD del interior, no logran 22 titulados anuales.**

2 Una proporción significativa de estudiantes se inscribe en el IPA en forma paralela a otros estudios terciarios y en la competencia de oportunidades optan por estos últimos. La devaluación cultural, social y económica de la carrera docente constituye, sin lugar a dudas, un factor clave en el proceso de desgranamiento matricular.

3 El grado de insatisfacción del alumno con la pertinencia y la calidad de la propuesta curricular, así como con el funcionamiento de los cursos, debería también ser tenido en cuenta al momento de evaluar el problema de la deserción¹³⁵.

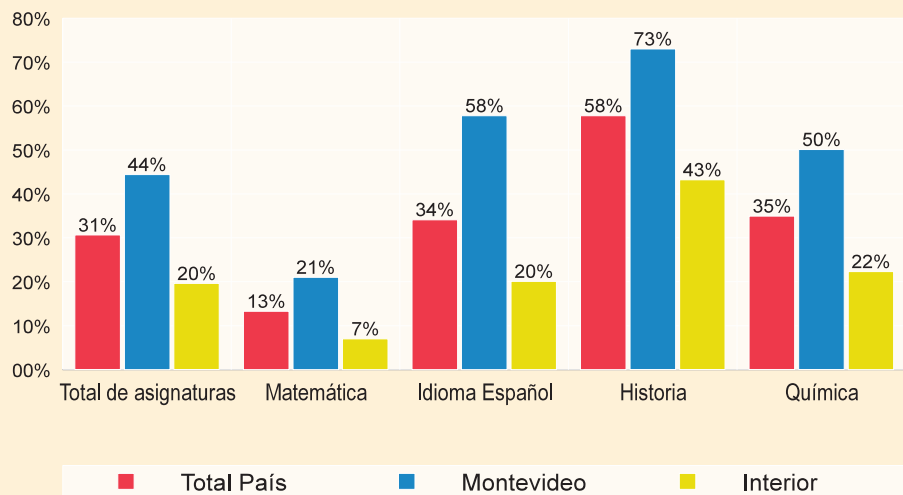
Los datos disponibles permiten constatar que existe un alto porcentaje de profesores dictando clases en la Enseñanza Media sin los conocimientos y habilidades mínimos requeridos para una enseñanza de calidad. **Los docentes con título de Profesorado cons-**

¹³³ Véase, entre otros: Cooperación Técnica/OPP/BIID, o.cit., Cap. V. “Educación Secundaria”, . . V.5. “Formación y Perfeccionamiento Docente”, pp. 185-213; Programa MESyFOD/ANEP, *Docentes de Enseñanza Secundaria. Una mirada desde el censo de octubre de 1995*, Montevideo, 1996.

¹³⁴ Véase: CO.DI.CEN./ANEP, o.cit. b, p.67.

¹³⁵ Este grupo de factores es mencionado en: CO.DI.CEN./ANEP, o.cit. b, pp.67-68.

Porcentaje de docentes titulados de Profesorado por asignaturas seleccionadas según área geográfica. Año 1995.



tituyen el 30,6% en todo el país, 44,4% en Montevideo y 19,6% en el Interior. Esta situación se agudiza en Matemáticas (13,3% para todo el país). En el Interior, solamente el 7% de los docentes en Matemática tienen título de profesor (Gráfico Nro.107 y Cuadro Nro.70).

X.1.2.2. OBJETIVOS Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Una de las estrategias más aplicadas en los últimos años en el marco de la organización de la formación de profesores¹³⁶ es la de crear, por parte de la administración, centros situados en zonas específicas en los que los futuros profesores además de recibir una formación curricular, se puedan reunir, formar grupos de trabajo y recibir apoyo técnico. Dichos centros no tienen únicamente la función de centro de formación, sino también la de contribuir al desarrollo educativo de la zona en la cual están insertos.

La creación de los **Centros Regionales de Profesores (CERP)** responde, pues, a la necesidad de otorgar una mayor importancia cuantitativa y cualitativa a la formación de

profesores de Enseñanza Secundaria **ofreciendo programas de formación inicial¹³⁷ en diferentes regiones del país con una clara vocación reformista, innovadora, democratizadora y descentralizadora.** La estrategia asumida por el CO.DI.CEN. ha sido la **creación en 1997 de dos Centros Regionales de Profesores (CERP) en el Norte (sede en Rivera) y en el Litoral (sede en Salto), en 1998 del CERP del Este (sede en Maldonado), y en 1999 del Suroeste (sede en Colonia) y del Sur (Atlántida, Canelones).**

LOS OBJETIVOS GENERALES DE LOS CERP SON:

1 Proveer una formación sistemática, global y en profundidad para la docencia a nivel de la Enseñanza Secundaria, que diversifique la actual oferta centralizada en Montevideo.

2 Contribuir a la profesionalización del

¹³⁶ Véase: Imberón, F., *La formación del profesorado*, Ed. Paidós, Barcelona, 1994; Fullan, M., *Change Forces*, The Falmer Press, Bristol, 1993.

¹³⁷ Entendemos por Formación Inicial la formación formal de profesores en centros educativos de nivel terciario.

ejercicio docente en la Enseñanza Secundaria y en particular en las Especialidades de Profesorado correspondientes a las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, y Matemática.

3 Brindar una formación sistemática en Ciencias de la Educación y en particular en Sociología de la Educación, Teoría de la Educación, Didáctica y Psicopedagogía, impulsando, a la vez, una Práctica Docente de calidad.

4 Favorecer una lectura integral del campo educativo que dé cuenta de su complejidad, articulando una visión que combine entre otras, aproximaciones didácticas, pedagógicas, psicopedagógicas y sociológicas.

5 Estimular por medio de «currículas innovadoras» una renovación de la práctica profesional de los Profesores, superadora de las modalidades tradicionales dominantes, abierta e indagadora, que incorpore funciones de investigación de la propia práctica.

6 Realzar el rol de la investigación educativa como ingrediente clave de la formación de profesores, priorizando un modelo de investigación abocado al diagnóstico y a la intervención a nivel de los problemas de la Enseñanza Secundaria en las diversas regiones del país.

7 Actuar como agente dinamizador en la región (escuelas, liceos, escuelas técnicas e IFD, entre otros) a través de acciones de información, de actualización, de difusión, de orientación y de asesoramiento.

8 Finalmente, alentar en los futuros Profesores una actitud inclinada a la exploración crítica y creativa, favoreciendo la comunicación y el intercambio entre los mismos de manera de superar la fragmentación de los conocimientos y el aislamiento docente.

La formación de profesores en los CERP se desarrolla en torno a dos compo-

CUADRO 70

Docentes de Enseñanza Secundaria con título de Profesorado por asignaturas seleccionadas según departamento de residencia. Año 1995. En %.

	Docentes con título de Profesorado	Docentes de Matemática con título de Profesorado	Docentes de Idioma Español con título de Profesorado	Docentes de Historia con título de Profesorado	Docentes de Química con título de Profesorado
Total del País	30,6%	13,3%	34,1%	57,8%	34,9%
Montevideo	44,4%	21,0%	57,8%	73,0%	50,1%
Interior del País	19,6%	7,0%	20,1%	43,2%	22,3%
Artigas	13,7%	2,2%	0,0%	32,0%	15,8%
Canelones	27,2%	9,0%	26,7%	59,8%	41,7%
Cerro Largo	15,6%	6,5%	17,6%	33,3%	5,8%
Colonia	21,2%	9,1%	15,6%	36,7%	28,1%
Durazno	9,3%	9,3%	5,9%	22,7%	0,0%
Flores	22,5%	11,1%	0,0%	20,0%	25,0%
Florida	16,0%	5,3%	18,2%	42,1%	30,0%
Lavalleja	17,0%	11,8%	16,7%	47,8%	5,6%
Maldonado	16,7%	9,6%	26,3%	16,1%	17,4%
Paysandú	22,8%	5,1%	37,0%	56,7%	42,8%
Río Negro	17,4%	0,0%	14,3%	76,2%	18,2%
Rivera	21,9%	1,9%	34,5%	34,1%	18,5%
Rocha	14,2%	4,5%	4,8%	23,1%	15,0%
Salto	21,5%	6,6%	13,3%	61,1%	6,9%
San José	21,9%	14,3%	27,3%	45,8%	35,0%
Soriano	16,6%	12,2%	40,0%	31,2%	11,5%
Tacuarembó	15,8%	4,2%	9,5%	46,1%	10,0%
Treinta y Tres	10,3%	0,0%	12,5%	47,0%	7,1%

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base del documento elaborado por el Programa ANEP/MESyFOD/BID «La Reforma de la Educación. Docentes de Secundaria. A un año del Censo de Octubre de 1995».

nentes: el científico y el educativo. Mediante el componente científico el profesor se prepara para ser un agente educativo que posee conocimientos de la disciplina, el área o las áreas científicas que ha de transmitir. Por medio del componente educativo el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las Ciencias de la Educación para su aplicación al ejercicio docente.

La estructura curricular de los CERP gira en torno a las Especialidades que conforman cada Profesorado (Cuadro Nro.71) y a las áreas Instrumental, Ciencias de la Educación y de Didáctica y Práctica Docente (Cuadro Nro.72), que articulan, desde el inicio, la formación teórico-práctica de los Profesores. La duración de los cursos es de 3 años.

Se brindan cuatro especialidades: **Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, y Matemática.** A su vez, cada especialidad se subdivide en diferentes menciones: para la especialidad Ciencias de la Naturaleza, menciones en Ciencias Biológicas y Ciencias Físico-Químicas; para la especialidad Ciencias Sociales, menciones en Historia y en Geografía y Sociología; para la especialidad Lengua y Literatura, mención en Lengua y Literatura; para la especialidad Matemática, mención en Matemática.

Los contenidos de cada Especialidad están organizados en módulos que, a su vez, se abren en diversas unidades didácticas. Los

módulos son fijos y son representativos del área disciplinaria sustancial que atañe a la formación de profesores. En cambio, se concibe a las unidades didácticas como pequeñas subestructuras que cada profesor tiene que organizar según su contexto regional.

El área Instrumental se integra por Inglés e Informática, el área Ciencias de la Educación incluye asignaturas tales como Sociología de la Educación, Planificación y Gestión de Centros Educativos e Investigación Educativa Aplicada y finalmente, el área de Didáctica y Práctica Docente incorpora, entre otros aspectos, la evaluación de aprendizajes y las prácticas en establecimientos educativos.

Los estudiantes de los CERP tienen una dedicación a tiempo completo, 8 horas diarias de asistencia obligatoria, de lunes a viernes (40 horas de clase semanal). La formación inicial del profesor de Ciclo Básico se compone de 4.200 horas, distribuidos en tres años (se compone de 3 ciclos académicos de 35 semanas y de 2 semestres cada uno). Comparativamente con la formación tradicional (el IPA funciona bajo un régimen de cuatro años y de cuatro horas diarias), el número de horas de formación se incrementa en un 75% en una currícula de tres años.

CUADRO 71

Oferta curricular de los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP) por especialidad y mención.

Especialidad	Mención
Ciencias Sociales	Historia
	Geografía y Sociología
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Matemática	Matemática
Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Biológicas
	Ciencias Físico-Químicas

FUENTE: CO.DI.CEN., ANEP.

Organización curricular común a todos los Profesorados por áreas según años de cursado.

Año	Area Instrumental	Horas semanales	Area Ciencias de la Educación	Horas semanales	Area de Didáctica y Práctica Docente	Horas semanales
1 ^{er} . Año	Inglés	4	Teoría de la Educación	6		
	Infomática	4	Sociología de la Educación	6		
2 ^{do} . Año	Inglés	2	Psicología de la Educación	4	(Primer Semestre) Evaluación de Aprendizajes	6
	Infomática	4	Planificación y Gestión de Centros Educativos	4	(Segundo Semestre) Prácticas de establecimientos educativos y orientación técnica	6
3 ^{er} . Año			Investigación Educativa Aplicada	6	Didáctica de la enseñanza del área y/o disciplina del conocimiento	4
			Economía de la Educación	4	Práctica Docente	6

FUENTE: CO.DI.CEN., ANEP.

Los profesores de los CERP son docentes de tiempo completo, con una dedicación de 40 horas semanales, de las cuales no menos de 20 son horas de docencia directa y las restantes están dedicadas a otras formas de docencia y actividades, entre las cuales deben mencionarse: horas de consulta a los estudian-

tes, individualmente o en pequeños grupos; orientación de estudios; coordinación de una carrera, área o actividad; coordinación con los liceos para la realización de la Práctica Docente; participación en equipos técnicos que van a dar apoyo pedagógico a los liceos y/o actualización a profesores en servicio.

Las intendencias municipales apoyan el proceso de descentralización de la Formación Docente.

Mientras que se realizan las construcciones previstas, los CERP han iniciado sus actividades gracias al apoyo de las Intendencias Municipales y de los Ministerios.

En Salto, se recibió en comodato el majestuoso Palacio de Córdoba localizado a orillas del Río Uruguay; asimismo, la Intendencia se encarga del alojamiento de 30 becarios.

En Rivera, los becarios del CERP están alojados en un hotel que es propiedad del Ministerio de Turismo y que administra la Intendencia Municipal.

En cuanto al CERP del Este, la ANEP adquirió una hermosa casa en Maldonado, por un valor de U\$S 700.000, que funciona como centro de enseñanza y como alojamiento (a futuro, sólo cumplirá esta función). En Atlántida, la Intendencia Municipal de Canelones donó un amplio terreno para la Construcción del CERP. En Colonia, la Intendencia Municipal acondicionó, las instalaciones del pintoresco estadio de fútbol para que funcione hasta tanto se habilita el CERP que ya se licitó.

Las oportunidades de acceso al conocimiento superan barreras y bloqueos geográficos.

LA CONSEJERA DE CO.DI.CEN., CARMEN TORNARIA, PARTICIPA, EN MAYO DE 1998, DE LA INAUGURACIÓN DEL CENTRO REGIONAL DE PROFESORES DEL ESTE CON SEDE EN MALDONADO.

La Consejera Carmen Tornaría, en ocasión de la inauguración del CERP del Este, señaló que «como egresada del Instituto de Profesores Artigas desde hace 25 años, y como profesora del IPA durante 11 años, he cargado con la culpa de ser montevideana. Como montevideana, tuve el privilegio de estudiar en un instituto a media hora de ómnibus de mi casa, de tener el apoyo cercano de los docentes y de los libros. Como profesora, lo mismo. Hasta hace tres años, el orgullo de entrar por la puerta grande del sistema educativo, título en mano, estuvo empañado por esa sencilla sinrazón.

Cuando hace tres años nuestro Director Nacional, también egresado del viejo IPA, nos convidó a romper con el último bastión de monopolio educativo al interior de la ANEP y mirar nuestro país y la formación docente más allá de Montevideo, dimos el primer paso para terminar con esta discriminación cruel y nunca fundamentada: una discriminación extraña a la vocación generadora de igualdad de oportunidades en la educación pública.

Como dicha igualdad de oportunidades se construye y no se decreta, fue necesario que esa voluntad de la ANEP de abrir las puertas de la formación docente para educación media estuviera acompañada con la decisión de ciudadanos y jóvenes de entrar al espacio del conocimiento y de la formación de profesores. Sospechamos entonces que había ganas contenidas: y no nos equivocamos. Más de 200 jóvenes en 1997, que se convirtieron en más de 550 en 1998, dijeron fuerte que querían ser profesores titulados.

El espacio en el que entraron no es marginal para los de afuera. Es un espacio incluyente y amigo, pero exigente; es un espacio generoso porque beca, pero exigente; es un espacio que apuesta a los jóvenes y no les teme, pero exigente. Es un espacio académico que quiere formar profesores: pero no sólo eso, quiere formar buenos profesores.

Para enseñar en él, compitieron duro en el terreno del conocimiento más de 400 aspirantes a formar



Residencia para estudiantes del CERP del Este (Maldonado).



CERP del Litoral en la Ciudad de Salto: Palacio de Córdoba.

docentes. Se conformó una comunidad académica que perdió el miedo a discutirse y mirarse a sí misma. En el norte, en el litoral, en el este.

Tengo la seguridad, Sr. Presidente de la República, que este centro es otra señal que estamos haciendo buen uso de la confianza que usted y el Senado de la República nos otorgó en 1995.

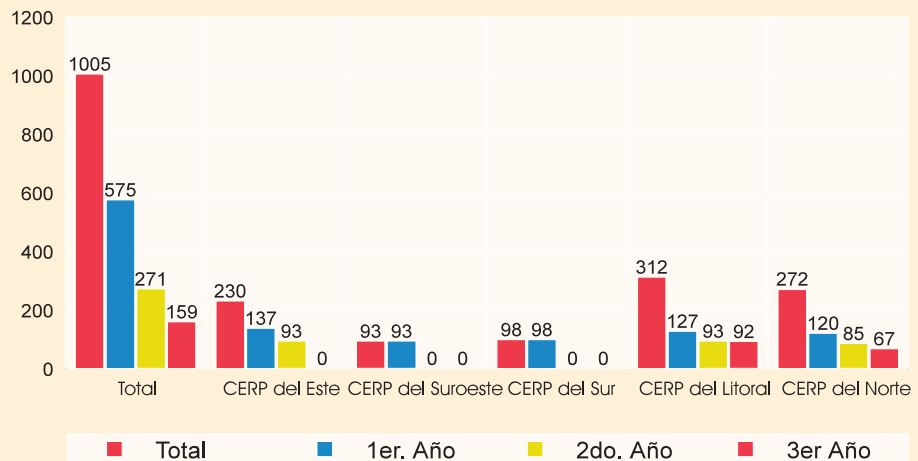
Tengan la tranquilidad el Director Organizador, colega y ex-alumno y la comunidad académica, que cuentan con la confianza y el apoyo que necesiten para convertir el C.E.R.P. de Maldonado en un centro de excelencia y de buenas personas en el terreno de la formación docente.

Tranquilidad tuvo seguramente el Intendente Burgueño (Maldonado) cuando hace algunos meses, vio llegar a las chiquilinas de José Pedro Varela (localidad del departamento de Lavalleja) porque querían ser testigos de la entrega de tierras para construir el Centro Regional en Maldonado que todavía les parecía un sueño.

Tengan la seguridad, ustedes, estudiantes, que en 810 días, en 27 meses, si entregan lo mejor de ustedes y aprovechan la oportunidad de estudiar durante estas ocho diarias, van a ser - están siendo - pioneros en una historia de audacia y de coraje para mejorar la educación uruguaya.

Ustedes y los más de 26.000 chiquilines que desde hace tres años invadieron con permiso concedido el espacio de la educación pública uruguaya, gratuita, obligatoria y laica, están construyendo una espiral ciudadana de apuesta a la inteligencia humana, que permitirá entrar sin miedos y con herramientas a las complejidades del Siglo XXI”.

Inscriptos en los Centros Regionales de Profesores (CERP) por centro según años de cursado. Año 1999.



FUENTE: Área Informática, Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, CO.DI.CEN.

IX.1.2.3. LA INVERSIÓN EN INFRAESTRUCTURA

(Cuadro Nro. 73).

El Plan de Construcciones de los Centros Regionales de Profesores (CERP) totaliza una inversión de U\$S 4.815.404,35. Son un total de 66 espacios educativos

Como indica el Cuadro referido, se encuentran en ejecución los CERPs del Este, Maldonado y del Litoral Salto. Asimismo, ya se han licitado las obras para los CERPs del Sur Atlántida y del Suroeste Colonia.

Principales características del Plan de Construcciones de los Centros Regionales de Profesores (CERP). Año 1999.

	Estado de situación	Cantidad de espacios educativos	Área a construir (m ²)	Inversión en U\$S
Total		66	11.263	U\$S 4.815.404,35
CERP del Norte - Rivera-	Habilitado	12	1.995	U\$S 838.873,13
CERP del Este - Maldonado	En ejecución	16	2.753	U\$S 1.466.160,12
CERP del Sur - Atlántida	Licitado	12	1.920	U\$S 895.566,57
CERP del Litoral - Salto-	En ejecución	16	2.650	U\$S 864.804,53
CERP del Suroeste - Colonia	Licitado	10	1.945	U\$S 750.000

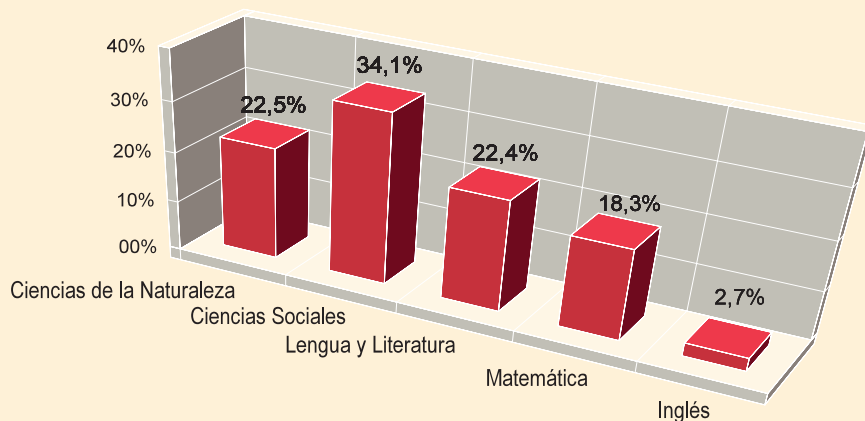
FUENTE: Proyecto ANEP /MESyFOD/BID.

Inscriptos en los CERP por Centro según especialidad. Año 1999.

Profesorados	Total	Este	Suroeste	Sur	Litoral	Norte
Total	1.005	230	93	98	312	272
Ciencias de la Naturaleza	226	48	19	26	81	52
Ciencias Sociales	343	83	25	21	110	104
Lengua y Literatura	225	58	19	21	62	65
Matemática	184	41	19	14	59	51
Inglés	27	-	11	16	-	-

FUENTE: Área Informática, Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, CO.DI.CEN.

Composición porcentual del alumnado inscripto en los Centros Regionales de Profesores (CERP) por opción de profesorado. Año 1999.



IX.1.2.4. PERFIL DE LA MATRÍCULA

Los inscriptos en los CERP suman 1.005 en 1999 distribuidos entre los 5 CERPs (Gráfico Nro. 108). Esta cifra ya equivale al 46,1% del alumnado matriculado en la oferta tradicional de Profesorado que se brinda a través de los 21 Institutos de Formación

Docente (IFD) localizados en el Interior del País (1.005 y 2.178 respectivamente).

La mayoría del alumnado se inscribió en Ciencias Sociales (343), seguido por una distribución prácticamente idéntica entre las especialidades de Ciencias de la Naturaleza (226) y Lengua y Literatura (225, Cuadro Nro. 74 y Gráfico Nro. 109).

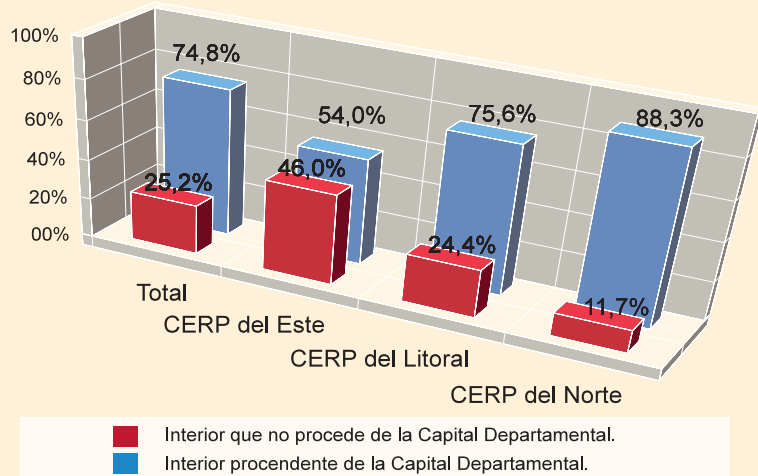
Docentes con título de profesorado en las especialidades equivalentes a los CERP que trabajan en el Interior del país según el Censo de 1995 y estimación de egresados de los CERP por especialidad para los años 1999 y 2000.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Censo de Docentes de octubre de 1995 (ANEP, 1996) y el Área Informática del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, CO.DI.CEN.

GRAFICO 111

Composición porcentual del alumnado inscripto en los Centros Regionales de Profesores (CERP) por centro según procedencia geográfica. Año 1998.



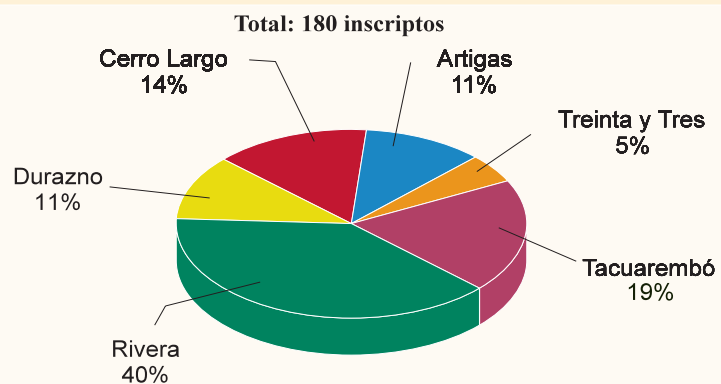
FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información proporcionada por el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, CO.DI.CEN.

Tomando en cuenta solamente el alumnado que al año 1998 asiste a los CERP (1eros y 2dos. en Rivera y Salto, así como 1eros. en Maldonado), y suponiendo una deserción del 11,0% según indica el

Gráfico Nro.115, se podría estimar que **entre los años 1999 y 2000, tendremos aproximadamente 324 egresados con título de Profesorado, lo cual representaría más del 33,4% de**

GRAFICO 112

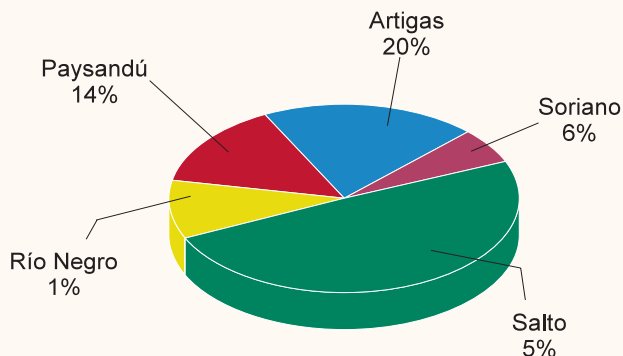
Composición porcentual de los inscriptos en el Centro Regional de Profesores del Norte (sede en Rivera) según Departamento de procedencia del estudiantado. Año 1998.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información proporcionada por el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, CO.DI.CEN.

Composición porcentual de los inscriptos en el Centro Regional de Profesores del Litoral (sede en Salto) según Departamento de procedencia del estudiantado. Año 1998.

Total: 250 inscriptos



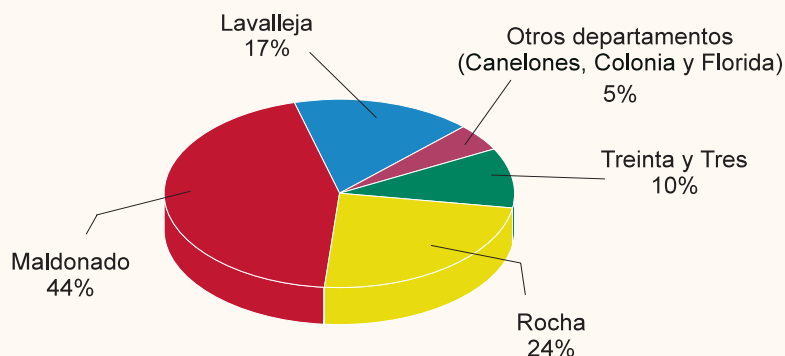
FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información proporcionada por el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, CO.DI.CEN.

los docentes titulados que trabajan en el Interior según el Censo de Docentes de 1995 (970¹³⁸). Particularmente en **Matemática**, que constituye una de las áreas

críticas del aprendizaje, el número de egresados de los CERP aumentaría en un **80,5% la cantidad de titulados en el Interior del País (Gráfico Nro. 110).**

Composición porcentual de los inscriptos en el Centro Regional de Profesores del Norte (sede en Maldonado) según Departamento de procedencia del estudiantado. Año 1998.

Total: 126 inscriptos

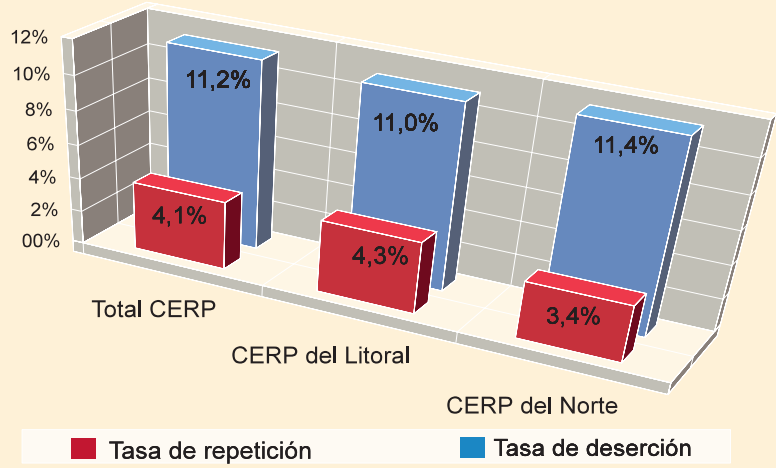


FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información proporcionada por el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, CO.DI.CEN.

¹³⁸ Véase: CO.DI.CEN./ ANEP/Programa MESyFOD, *La Reforma de la Educación. Docentes de Secundaria. Documento V*, «A un año del Censo de Octubre de 1995», Montevideo, 1996, Cuadro Nro. 5.

GRAFICO 115

Tasas de repetición y deserción de 1er. grado en los Centros Regionales de Profesores del Litoral (sede en Salto) y del Norte (sede en Rivera). Año 1997.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por los Centros Regionales de Profesores (CERP).

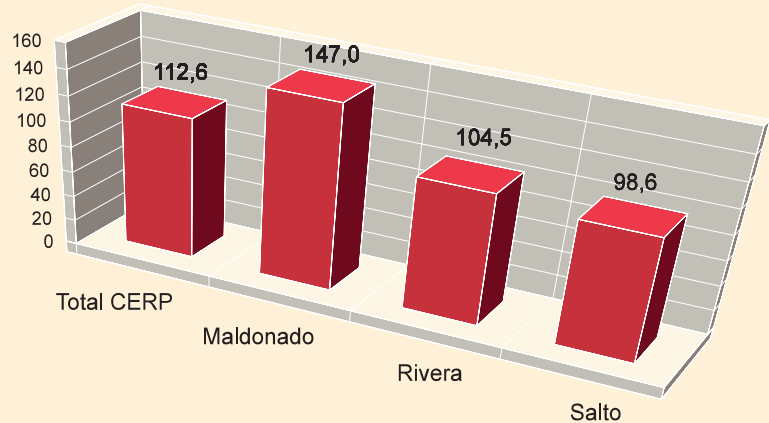
Tal cual se ha señalado, los CERP buscan democratizar y descentralizar el acceso a las oportunidades de formación terciaria. En su conjunto, **para 1998 tres cuartas parte del alumnado proviene de las Capitales Departamentales mientras que una cuarta parte de otras zonas del Interior, principalmente de lugares donde la oferta de servicios educativos es sumamente res-**

tringida (Gráfico Nro. 111).

Asimismo, como se observa en los Gráficos Nros.112 al 114, los CERP en 1998 se nutren de alumnos procedentes de 16 departamentos del interior del país, lo cual es altamente indicativo de la penetración territorial alcanzada por los mismos.

GRAFICO 116

Ingreso promedio (en U\$S) por integrante del hogar de los estudiantes becados según Centros Regionales de Profesores (CERP). Año 1998.



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por los Centros Regionales de Profesores (CERP).

CUADRO 75

Becas otorgadas por CERP según tipo de beneficio. Año 1999.

	CERP	CERP del Este	CERP del Litoral	CERP del Norte	CERP del Sur	CERP del Suroeste
Total	428	93	97	72	79	87
Becas totales otorgadas	276	60	60	62	44	50
por ANEP (1)						
Becas totales otorgadas	52	12	18	0	0	12
por las Intendencias						
del Interior (1)						
Becas de alimentación	100	21	19	0	35	25

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Área Informática del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, CO.DI.CEN. NOTAS: (1) Incluye alojamiento, transporte y alimentación.

La Tasa de Deserción en el 1er. año de funcionamiento de los CERP, ha sido del 11,2% (Gráfico Nro. 115), muy por debajo de los niveles que pueden estimarse para la oferta tradicional de cuatro años en régimen part-time (cuatro horas diarias de clase). Los estudios realizados por MESyFOD⁽¹³⁹⁾ sobre la generación que ingre-

só en 1996 al IPA indican que más del 60% no culminaría sus estudios. Evidentemente, la propuesta de una formación intensiva, acompañado de una serie de oportunidades y beneficios sociales (véase Plan de Becas, Recuadro Nro. 57), mejora significativamente la permanencia del alumnado.

CUADRO 76

Docentes capacitados en la Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico de Educación Media por años 1996-1999 según área.

Total	96-99	1996	1997	1998	1999
Total	2.754	138	411	669	1.536
Área Instrumental (Matemática, Idioma Español, Inglés e Informática)	1.305	70	198	310	727
Área de Ciencias de la Naturaleza (Biología, Física y Química)	381	14	53	89	225
Área de Ciencias Sociales (Historia y Geografía)	410	16	44	100	250
Área de Expresión (Educación Visual y Plástica, Educación Sonora y Musical, Educación Física e Iniciación a la Tecnología)	658	38	116	170	334

FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información proporcionada por el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

¹³⁹ El estudio cubrió a 1.709 alumnos que se inscribieron en 1996 en el IPA, de los cuales 668 desertaron entre 1996 y 1999.

RECUADRO 57

Un plan generoso de becas para los más necesitados. Son más de 428 en 1999.

A partir de 1997, la oferta de formación docente inicial se diversificó. Ahora, el joven del interior puede también optar por concretar su vocación en los CERP, con dedicación a tiempo completo (8 horas diarias) y tres años de duración. Para estimular la captación de jóvenes inteligentes procedentes de hogares con escasos recursos económicos, se han otorgado 428 becas en 1999, de las cuales 276 son totales, es decir, incluyen alojamiento, transporte y alimentación. Desde su inicio, los CERP cuentan con un caluroso apoyo de las Intendencias Municipales, que valoran estas iniciativas como pilares necesarios de un proceso efectivo de democratización y descentralización de oportunidades. Estas han otorgado 52 becas totales que complementa decisivamente el esfuerzo financiero que realiza ANEP (Cuadro Nro.75).

La atención integral que se le brinda a estos jóvenes - formación intensiva y beca total - se asemeja mucho a la forma en que se organiza la Educación Terciaria en prestigiosas universidades norteamericanas, con la peculiaridad que en Uruguay, el estado sufraga los costos priorizando a los grupos de población más carenciados (Gráfico Nro. 116).

Vivencias y expectativas de los jóvenes en su primer año en los Cerp.

Daniel, oriundo de la ciudad de Durazno y estudiante de Ciencias Sociales, señala que “tenemos materias tales como Sociología de la Educación y Teoría de la Educación en las cuales estudiamos la realidad del ambiente educativo actual y me parece que lo que estoy estudiando va a servir”. “Considero que con esta formación voy a tener buenas posibilidades de inserción laboral y podré contribuir a mejorar la educación”.

Heber, oriundo de Treinta y Tres y estudiante de Ciencias Sociales, asevera que “el CERP ha sido importante para la zona Norte e incluso la Este, como parte de la política de descentralización de la educación superior”. “Personalmente me ha dado la oportunidad de tener una beca completa, incluyendo alojamiento y comida”. “Se hace muy difícil solventarse los estudios en Montevideo por un problema económico; hay que estudiar y trabajar a la vez”. “Yo tengo varias experiencias de fracaso debido a eso”. “Hay muy buen nivel de profesores, una apertura muy grande de la Dirección con la que mantenemos un diálogo muy fluido”.

«Estoy convencido que vamos a salir buenos profesores». «Al principio veníamos con un poco de miedo; es difícil saber si las cosas van a ser como te lo dicen, quedábamos agotados con un régimen de 8 horas de clases y luego estudiar». «Estoy contento...».

Gisselle, oriunda de Treinta y Tres y estudiante de Lengua y Literatura, señala que «tendríamos que valorarlo porque es una oportunidad única que se nos ha dado y muchos de nosotros si no estuviéramos acá no podríamos estudiar». «El funcionamiento del centro es muy bueno; el alojamiento, la comida, tenemos apoyo de todos». «Incluso tenemos libros, que nos envían de Montevideo; en nuestra área por ejemplo, cada uno tiene sus libros».

Andrés, oriundo de Tacuarembó y estudiante de Ciencias Sociales, indica que «para nosotros es una especie de desafío y al mismo tiempo se presenta como una oportunidad para los jóvenes del interior que tenemos la posibilidad de capacitarnos, de formarnos para algo que puede ser útil para nosotros y también para el país». «Personalmente me ha costado adaptarme al ritmo, a las 8 horas, pero entendemos también que forma parte de una innovación y de los cambios a nivel mundial y pienso que es cuestión de aprender a llevar esto». «Desde el punto de vista humano el mayor tiempo de convivencia con los compañeros y los docentes ha sido una experiencia muy positiva; se aprende a sobrellevar las diferencias (aceptación de la pluralidad de opiniones, diversidad de creencias); a trabajar en equipo, que es algo que para el futuro va a ser fundamental».

Robert, oriundo de Treinta y Tres y estudiante de Ciencias Sociales, manifiesta que «estaba estudiando en el IFD de Treinta y Tres; son cuatro años, se nos hacía difícil ir a Montevideo a rendir exámenes no reglamentados». «La creación del CERP nos dio la oportunidad de estar aquí becados, con alojamiento y comida, en comunidad con los docentes». «Es una experiencia única en la historia del sistema educativo». «En relación al programa, las asignaturas se han adaptado a los cambios educacionales que se están dando en Europa».

Laura, oriunda de la ciudad de Artigas y estudiante de Lengua y Literatura, asevera que «el sistema de ocho horas es una nueva experiencia para la mayoría de los que estamos acá». «Jamás pensé que iba a aprender tanto en tan corto tiempo». «Pienso que la inserción laboral va a ser muy buena porque el país necesita nuevos docentes titulados y la preparación que estamos teniendo nos va a servir de mucho».

Fernando, oriundo de Salto y estudiante de Ciencias Sociales, señala que «en relación al sistema de evaluación, entiendo que el hecho que se pueda exonerar parte del examen durante el año facilita un poco las cosas». «Es una forma de validar las ocho horas diarias que tenemos de clase, que implican otras tantas de lectura y preparación». «El adaptarse pasa por generar un hábito de lectura que no teníamos, para así poder cubrir las exigencias del programa».



Alumnos asistiendo a una clase en el CERP del Litoral (Salto)

RECUADRO 59

La actividad pionera en la capacitación de docentes.

LA OPCION POR MATEMATICA.

Entre los meses de agosto y diciembre de 1995, se realizó, en la ciudad de Maldonado, la primer actividad de capacitación dirigida a los profesores jóvenes, sin título, del Interior del País (preferentemente de localidades que no fueran capitales departamentales) en el área de Matemática. Con la asistencia del Programa ANEP/FAS/OPP/BID y del Sr. Intendente, nuestro querido y recordado Domingo Burgueño, se puso rápidamente en marcha esta actividad, a pocos meses de haber asumido la actual administración.

Los objetivos del curso fueron reflexionar sobre los contenidos de los programas del Ciclo Básico, planificar y preparar las unidades temáticas para el trabajo en el aula, profundizar los conocimientos en la materia, diseñar y analizar evaluaciones objetivas, compartir experiencias docentes, analizar críticamente las dificultades que presenta cada tema y el tipo de error que puedan cometer los alumnos y, finalmente, fomentar la reflexión sobre el hecho educativo.

Participaron un total de 52 cursillistas, de los cuales el 42.3% tenía menos de 30 años. Asistieron 10 maestros rurales, 26 profesores de Secundaria y 16 de Educación Técnico-Profesional. La coordinación del curso estuvo a cargo del Inspector Ricardo Vilaró y la Prof. María Inés Piedra Cueva.

IX.2. ACTIVIDADES EN EL CENTRO DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

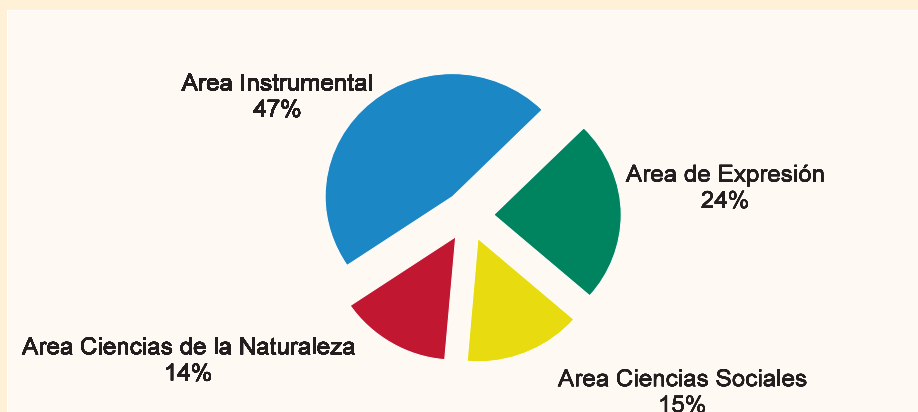
IX.2.1. LA CAPACITACIÓN PARA LA EXPERIENCIA PILOTO (Plan 1996) DEL CICLO BÁSICO

El objetivo general de los cursos de sensi-

bilización es preparar a los profesores que se hacen cargo de los primeros, segundos y terceros años de la Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico de Educación Media (véase VIII.2.1.).

Se plantea, entre otros objetivos específicos, analizar y reflexionar críticamente sobre la propia práctica a través de la toma de con-

Composición porcentual de la capacitación docente para la Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico de Educación Media por área. Años 1996-1999.



Los grupos de apoyo a la experiencia piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico.

EL INSPECTOR DE MATEMÁTICA RICARDO VILARO REFLEXIONA SOBRE SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS.

UN POCO DE HISTORIA

En el segundo semestre de 1995, el CODI.CEN. convocó a Inspectores, Profesores de Didáctica del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y a otros destacados docentes de distintas disciplinas, con el objetivo de reflexionar respecto a la reforma del Ciclo Básico y así pensar una nueva propuesta de diseño curricular. Comprometidos con la magnitud de la innovación a implementar, a partir del grupo interdisciplinario inicial, progresivamente, se fueron conformando equipos de trabajo en las diferentes áreas y disciplinas.

A la tarea de diseño, le siguió la organización e instrumentación de seminarios con los docentes que resultaron seleccionados para desarrollar la Experiencia Piloto en las aulas de 1er. año; éstos se realizaron durante febrero de 1996. También fue necesaria la elaboración de materiales de apoyo para los docentes que implementaban la innovación en el aula, complementándose con visitas de clase y encuentros de reflexión colectiva.

Así, bajo la fuerte demanda del diseño y la implementación de la innovación en la Experiencia Piloto en el Ciclo Básico, a fines de 1996 y durante 1997, nacieron bajo la dirección de un docente Coordinador, los Grupos de Apoyo **en las siguientes áreas y disciplinas: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Educación Visual y Plástica, Educación Física, Educación Sonora y Musical e Inglés (un total de 8 coordinadores y 56 docentes).**

sigue en la página 285

viene de la página 284

¿CUÁLES SON LAS TAREAS QUE LOS DISTINGUEN?

Sus principales tareas son:

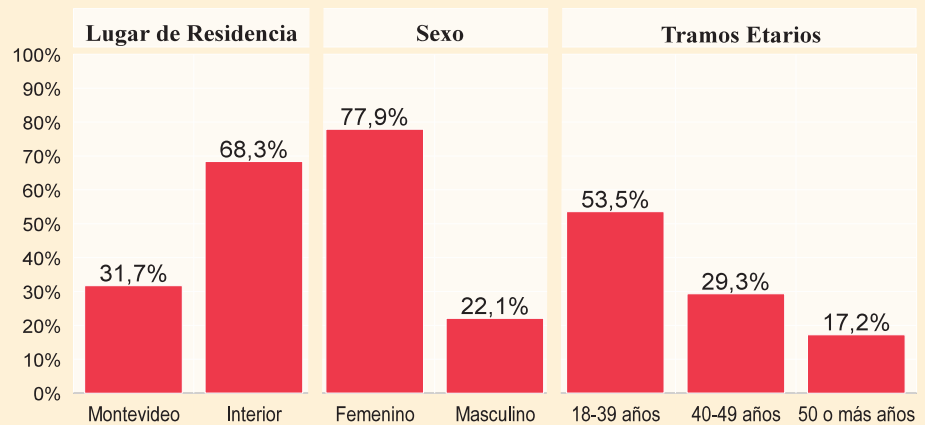
- 1 Elaboración del diseño curricular del área o disciplina en los tres años del Ciclo Básico, en el marco de una reflexión crítica y renovadora que habilita a permanentes ajustes.
- 2 Reflexión y estudio de los aspectos técnicos, metodológicos y didácticos de la enseñanza del área o de la disciplina a nivel del Ciclo Básico, atendiendo a las dificultades de aprendizaje.
- 3 Talleres de capacitación a los docentes que se incorporan a la Experiencia Piloto en el Ciclo Básico, (entre otros, febrero de 1996, diciembre de 1996 y febrero de 1997, febrero de 1998). Estos talleres se instrumentan en un régimen de 8 horas diarias durante varias semanas.
- 4 Seguimiento de la Experiencia Piloto, visitando periódicamente al docente en el aula, reflexionando en conjunto sobre su docencia, los aciertos y las dificultades que se evidenciaron en su desempeño en la clase.
- 5 Encuentros cada 8 a 10 semanas, con la participación de los docentes de la Experiencia Piloto de su área o disciplina en un nivel (1ro., 2do. o 3er. año del Ciclo Básico) en una jornada de uno o dos días de duración, en los cuales se socializan las distintas experiencias, se reflexiona y se diseñan estrategias de acción en el aula.
- 6 Elaboración de materiales y selección de lecturas destinadas a fortalecer la formación y la acción en el aula de los docentes.
- 7 Atención a las consultas individuales que realizan los docentes de la Experiencia Piloto los cuales enriquecen el intercambio y la reflexión, y abarcan tópicos cognitivos, aspectos metodológicos, iniciativas de coordinación y otras dificultades que el docente enfrenta en su acción áulica.
- 8 Asesoramiento en la compra de material bibliográfico.
- 9 Elaboración de Guías Curriculares en el marco de la participación del grupo de reflexión curricular formado por el Programa MESyFOD.
- 10 Finalmente, y en forma complementaria a su misión específica, los Grupos de Apoyo colaboran en los cursos que el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente desarrolla en capacitación en servicio y en la formación de formadores para los CERP.

EL APOORTE DE LOS GRUPOS DE APOYO AL DESARROLLO CURRICULAR

De las tareas descriptas surge naturalmente que el desempeño de los Grupos de Apoyo está interrelacionado con las exigencias de innovación curricular implicadas en la Experiencia Piloto. Sin embargo, deseamos subrayar este hecho característico del trabajo de los Grupos de Apoyo. El diseño, la puesta en práctica y el seguimiento de la Experiencia Piloto, exige un trabajo de reflexión, de estudio y de debate en seminario, en un marco académico reflexivo y cuestionador de la teoría y la práctica. Las visitas de aulas y los encuentros se convierten entonces en instrumentos de apoyo al docente así como de la indagación y la revisión crítica.

tacto con el marco teórico que sustenta la propuesta programática innovadora, desarrollar la capacidad de trabajo en vistas a una inserción en un Proyecto de Centro y brindar información actualizada sobre cada una de las áreas que integran el nuevo currículum.

Principales características socio-demográficas de los docentes que participaron en 1998 de la capacitación para la Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico de Educación Media.



Académicos de alto prestigio jerarquizan la experiencia piloto (Plan 1996).

CONSTRUIR Y COMPARTIR CONOCIMIENTO, DE ESO SE TRATA.

Los docentes integrantes de la Experiencia Piloto participan intensamente de actividades académicas como parte de un proceso de permanente actualización en temas contemporáneos que hacen a la sustancia y a la vida misma de una currícula abierta.

Múltiples son los enfoques y los temas desarrollados en estos años. Por ejemplo, el Profesor **Juan Carlos Tedesco** brindó un ciclo de conferencias sobre «los cambios actuales en el proceso de socialización juvenil», «la educación frente al desafío de la competitividad y la ciudadanía», «los docentes: reclutamiento, formación y perfiles de desempeño» y «los cambios curriculares en la Educación Media».

Asimismo, entre otros, el Profesor **Enzo Faletto** disertó sobre «La Revolución Mexicana a nuestros días», la Dra. **María Leonor Cariola** sobre «Procesos de reforma institucional en América Latina», la Profesora **Monique Tapié-Pech** sobre «La enseñanza de las Ciencias Sociales» y la Profesora **María Luz Callejo** sobre «Resolución de problemas de Matemáticas».

Entre los años 1996 y 1999, se capacitaron 2.754 docentes para trabajar en la Experiencia Piloto, lo cual no sólo es indicativo del esfuerzo que se realiza para brindar oportunidades de formación en las nuevas estrategias, sino también de la muy positiva respuesta de la población docente frente a los desafíos planteados (Cuadro Nro. 76 y Gráfico Nro. 117).

Los docentes que participaron de la capacitación en 1998 (669) proceden principalmente del Interior del país (68,3%), son mayoritariamente mujeres y más del 50% tiene menos

de 40 años (Gráfico Nro. 118). Evidentemente, las nuevas generaciones más jóvenes de docentes muestran una alta receptividad frente a las nuevas estrategias.

IX.2.2. CAPACITACIÓN PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Los datos presentados en IX.1.2.1. permiten constatar la existencia de un elevado porcentaje de docentes dictando clases sin los conocimientos y las habilidades mínimas requeri-

dos para una enseñanza de calidad. Este problema es más grave en el Interior del País en cuyos liceos actúan docentes con formación muy heterogénea, que abarca desde personas que no completaron el Bachillerato hasta profesionales de nivel superior que no recibieron formación pedagógica para la docencia.

Los objetivos principales de esta instancia de capacitación fueron fomentar en los docentes las capacidades y destrezas que le permitan aprender a aprender, desarrollar actitudes que posibiliten la búsqueda de la formación permanente, profundizar en los contenidos conceptuales de las respectivas áreas, de acuerdo a los requerimientos de los cursos de Ciclo Básico y fortalecer los aspectos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura.

Se priorizó a los maestros titulados o docentes no titulados con estudios en los Institutos de Formación Docente (IFD) del Interior del País.

Se capacitó en las áreas de Matemática; Idioma Español y Literatura; Química, Física y Biología; Historia y Geografía, e Inglés.

En primer lugar, en **Matemática**, los ob-

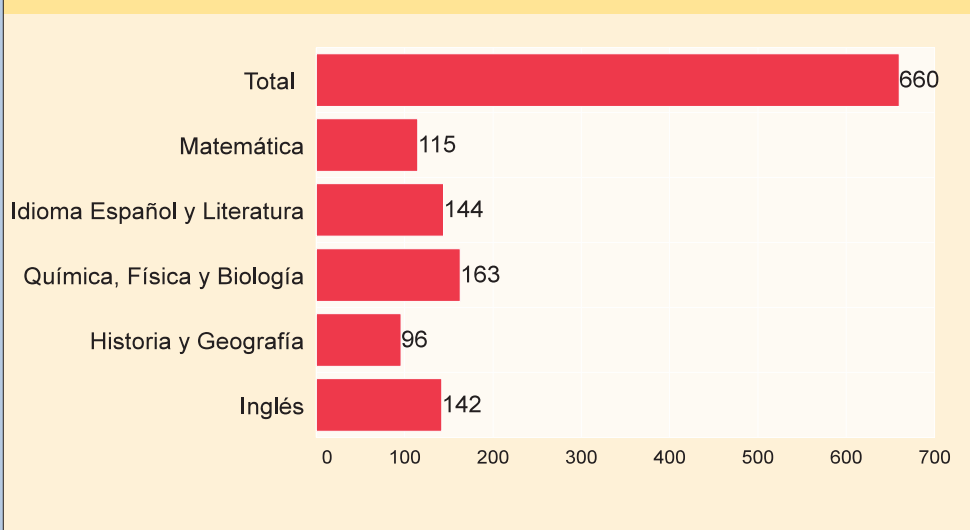
jetivos fueron, entre otros, desarrollar y potenciar la capacidad de pensar, de aprender a aprender, revisar y profundizar contenidos matemáticos y analizar los conocimientos en relación a la Didáctica de la Matemática. La propuesta de capacitación incluyó talleres en donde se trabajó lo disciplinar (módulo I: Geometría; módulo II: Álgebra; módulo III: Probabilidad y Estadística).

Participaron un total de 115 docentes de Ciclo Básico residentes en el Interior del País menores de 46 años. Se aprecia en términos generales, que hubo notoria mejoría de los resultados finales respecto a la prueba diagnóstica donde el 68% no logró alcanzar un nivel de suficiencia. La coordinación del curso estuvo a cargo del Inspector Ricardo Vilaró.

En segundo lugar, en **Idioma Español y Literatura**, los objetivos fueron, entre otros, actualizar, revisar y profundizar los conocimientos lingüísticos; así como reflexionar acerca de las nuevas propuestas didácticas. El curso cubrió tres áreas disciplinares -Teoría Gramatical, Teoría Literaria y Lingüística- y dos didácticas específicas - Lengua y Literatura-. Participaron un total de 144 docentes. La coordinación del curso estuvo a cargo de la Inspectora Alma Hospitalé.

GRAFICO 119

Número de docentes de Educación Media que participaron en actividades de capacitación según área temática. Año 1997-1998.



En tercer lugar, en **Química, Física y Biología**, los objetivos fueron, entre otros, desarrollar en los profesores culturas de trabajo más centradas en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica así como promover la revisión y actualización científico-técnica. Se organizaron los conocimientos de las diversas disciplinas científicas de forma tal que exista una integración recíproca, tanto de los hechos, conceptos, principios y otros contenidos congestivos, como de la metodología y los valores, actitudes y normas involucradas en la misma. Participaron 163 docentes que son estudiantes de los Institutos de Formación Docente (IFD) y maestros de Educación Primaria. La coordinación del curso estuvo a cargo del Profesor Gustavo Laborde.

En cuarto lugar, en **Historia y Geografía**, los objetivos fueron, entre otros, manejar correctamente y reflexionar sobre la información recibida, incorporar los aportes de la bibliografía, comparar distintos enfoques teóricos y aplicar los conceptos de la psicología cognitiva con respecto a las modalidades de aprendizaje de los adolescentes.

Participaron un total de 96 docentes, de los cuales el 78% tiene título de maestro; asimismo, la mitad de los maestros, realizaron materias de profesorado en los IFD. Constituyó la primera oportunidad para muchos docentes de una formación específica para la tarea docente que vienen realizando. La coordinación del curso estuvo a cargo de la Profesora Carmen Appratto.

En quinto lugar, en **Inglés**, los objetivos fueron, entre otros, brindar a los cursillistas las bases técnico-pedagógicas necesarias que les permitan conocer su rol docente y asumirlo con responsabilidad así como profundizar en la revisión y estudio del idioma inglés como marco fundamental para una mejor enseñanza del mismo. En el área disciplinaria de la etapa presencial, se dictaron módulos de Lengua y Fonética Inglesa.

Participaron un total de 142 docentes. La actitud fue, en general, positiva y entusiasta; tal es así que 15 de ellos se sintieron motivados a integrarse a la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. La coordinación del curso estuvo a cargo de

los Inspectores Alicia Regiardo y Jorge Rebella.

En síntesis la capacitación en Matemática; Idioma Español y Literatura; Química, Física y Biología; Historia y Geografía, e Inglés tuvo una carga horaria de 240 horas presenciales y 160 horas no presenciales. **Participaron un total de 660 docentes de todos los departamentos del Interior del País. Cabe destacar que el 39,1% proviene de localidades que no son Capitales Departamentales, lo cual es indicativo de una fuerte democratización en el acceso a las oportunidades de capacitación (Gráfico Nro. 119).**

IX.2.3. CAPACITACIÓN DE FORMADORES PARA LOS CENTROS REGIONALES DE PROFESORES (CERP)

IX.2.3.1. CAPACITACIÓN PARA 1er. AÑO (1997)

El objetivo general consistió en brindar una actualización disciplinar y pedagógica a los futuros Formadores que actuarán en los Centros Regionales de Profesores (CERP). Entre sus objetivos específicos, se plantea contribuir a la profesionalización de los formadores de los CERP, actualizar la formación disciplinar de los formadores y desarrollar acciones que asuman una visión integral y totalizadora del rol y la función de las instituciones educativas, de manera tal que estimulen la implementación de acciones de calidad.

Se desarrollaron actividades de alto nivel académico-profesional, brindando formación teórico-práctica ligada a la Enseñanza Media, complementada con una iniciación sistemática en la investigación educativa.

La currícula de formación de los participantes estuvo integrada por un ciclo inaugural de conferencias, formación específica en las áreas y un seminario pedagógico.

CUADRO 77

Inscritos y seleccionados en el Curso de Formación de Formadores de 1er. año de los CERP por área temática. Año 1997.

	Inscritos	Seleccionados	Finalizaron el curso	% que finalizaron el curso sobre seleccionados
AREAS TEMÁTICAS				
Total	426	122	116	95,1%
Lengua y Literatura	62	25	25	100,0%
Matemática	41	16	11	68,8%
Ciencias Sociales	110	29	29	100,0%
Ciencias de la Educación	69	26	26	100,0%
Ciencias de la Naturaleza	144	26	25	96,2%

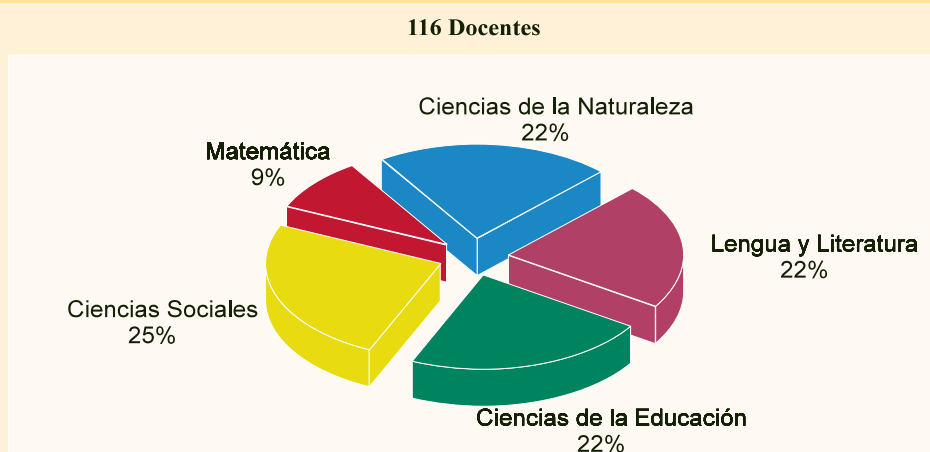
FUENTE: Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

El curso fue de 240 horas, de las cuales 180 correspondieron a la actualización disciplinar, mientras que las 60 restantes se dedicaron a la temática pedagógica.

Los docentes que participaron de la capacitación debían ser egresados del Instituto de Profesores Artigas (IPA) o profesionales universitarios con reconocida trayectoria en la docencia. **Fueron seleccionados mediante presentación de**

GRAFICO 120

Composición porcentual de los docentes que finalizaron el curso de Formador de Formadores de 1er. año de los CERP por áreas temáticas. Año 1997.



RECUADRO 62

La convivencia se fortalece a través del trabajo colectivo.

El Prof. ADEMAR CORDONES HABLO EN NOMBRE DE LOS CURSILLISTAS.

En ocasión de la clausura del curso de Formación de Formadores para los Centros Regionales de Profesores, el Prof. Ademar Cordones, actual Director del CERP del Suroeste (Colonia), señaló que «... Al comenzar el curso la Dra. Vaillant realizó una reseña de los obstáculos para la actualización permanente de los docentes, luego de su formación inicial. El objetivo de superarlos en esta instancia creemos que se ha cumplido. La infraestructura del Centro estuvo a nuestra disposición en forma

sigue en la página 290

viene de la página 289

permanente, aunada a la calidez y la buena disposición del equipo humano comprometido con la tarea...».

«Reconocemos que además de la formación que esta instancia se propone, nos encontramos compitiendo por un número limitado de cargos, personas de formación muy diversa y con expectativas diferentes. No obstante, todos los grupos hemos destacado el respeto mutuo y la convivencia cordial que generaron un clima de trabajo serio y efectivamente compartido».

«En lo que tiene que ver con la coordinación y los contenidos, si bien hubo diferencias entre las posturas de los diferentes grupos, predomina una visión favorable que destaca la pertinencia de los temas, la profundidad en el tratamiento de los mismos, por la mayoría de los participantes, lo que confirió al curso en su conjunto un alto nivel académico...».

Finalmente, **el Profesor Cordones afirma que «no creemos ser una elite esclarecida, sino docentes que asumimos el desafío para empezar a cambiar. Fuimos convocados a esta tarea por un llamado público y abierto, trabajamos con responsabilidad, dedicación y compromiso con la profesionalización docente. Este es el camino para revertir la imagen social devaluada de nuestro quehacer mediante la apuesta al mejoramiento permanente de la calidad de nuestro trabajo».**

La perspectiva de un formador de formadores de profesores en Ciencias Sociales.

EL Cr. LUIS FARROPA REFLEXIONA SOBRE LA EXPERIENCIA.

Desde su perspectiva como destacado economista y docente de dilatada trayectoria académica en nuestro medio, y a partir de su participación en los Cursos de Formadores de Formadores de los Centros Regionales de Profesores (CERP), el Contador Luis Farropa reflexiona sobre la nueva experiencia de formación docente que se está implementando.

El programa de formación docente en proceso pretende desarrollar actividades de alto nivel académico-profesional, con fines de capacitación y formación sistemática, global y en profundidad. No es posible aislar la educación de los demás sectores de la actividad humana; consecuentemente, el conocimiento económico debe situarse en el área de las Ciencias Sociales, a efectos de reducir la fragmentación del saber y promover en el docente enfoques integrados de los problemas; ello explica por que, luego de un primer ciclo introductorio totalizador, en los siguientes se proponen profundizaciones, investigaciones, especializaciones y formaciones adicionales.

El objetivo final del proyecto es conocer las realidades mundiales, regional, nacional y, simultáneamente comprender las leyes de su funcionamiento conjunto, de manera que cada educando, adquirido el saber necesario, pueda discernir -individual y libremente- entre las distintas propuestas de sistemas y modelos que conforman los procesos de mundialización y regionalización en curso.

Dicho conocimiento facilita la aprehensión de la principal característica de la era -el cambio, cada vez más acelerado- y su incorporación a la metodología y a la didáctica. En este contexto, el conocimiento de las diversas estructuras económicas gana en realismo pues éstas se analizan instrumentalmente, como un factor coadyuvante en la comprensión histórica, geográfica, demográfica, tecnológica, social y política del pasado y del presente, y de la formación de las expectativas de futuro.

Ese realismo se amplía con la incorporación de la noción del poder, sus variantes públicas o privadas -internacionales, regionales o nacionales-, sus agentes, formas, composición y distribución; contribuye

sigue en la página 291

viene de la página 290

a la comprensión de la dinámica de los conflictos económicos, sociales y políticos y de los problemas de crecimiento y decrecimiento económico, bienestar y marginalidad social, pobreza y miseria, y deterioro ambiental.

La creciente integración y la progresiva concentración política, económica y financiera de las principales potencias y empresas transnacionales, así como las notables transformaciones experimentadas por las sociedades como secuela de los avances científicos y tecnológicos, requieren el diseño de una nueva educación, permanente y continua, del ser humano. Impulsa, inevitablemente, a un cambio educacional trascendente, especialmente en lo relativo a la formación docente y, consecuentemente, a la búsqueda de una metodología capaz de actualizarla con una celeridad cercana a la que caracteriza a los cambios.

Las circunstancias exigen, cada vez más, formar docentes capaces de promover en los educandos mentalidades flexibles, dispuestas a recibir y adaptarse a las transformaciones y cambios reiterados: deben estar preparados para incentivar en los estudiantes la creatividad, asimilación, readaptación o mutación de los conocimientos teóricos y aplicados.

Toda la educación debe ser repensada, redefinida y actualizada en un proceso que insumirá años, tanto por los requerimientos de consensos políticos -sobre los qué, por qué, para qué, donde y la manera de instrumentarla- como por la carencia de suficientes recursos humanos, materiales y financieros que requerirán los distintos programas de corto, mediano y largo plazo. Será fundamental decidir la prioridad de la formación de docentes, de su perfeccionamiento y de sus retribuciones e incentivos, económicos y sociales, de manera que estimulen su carrera y su permanencia en los cuadros institucionales: constituyen condiciones decisivas para lograr máximos rendimientos, cuantitativos y cualitativos, en los educandos.

Por lo expuesto, la actual experiencia de formación docente puede iniciar una nueva etapa, muy trascendente, en la capacitación académico-profesional de quienes deberán preparar educandos en una época compleja, caracterizada por grandes concentraciones de poder -político, económico y financiero- y profundas reestructuraciones en las técnicas de producción. La instrumentación de la experiencia -aplicación progresiva y con características de ensayo sujeto a los ajustes- puede coadyuvar en la obtención de los consensos que posibiliten los acuerdos necesarios para plasmar exitosamente la gran transformación educacional que el país reclama.

La estrategia utilizada y la interdependencia existente entre crecimiento económico, desarrollo social y educación, puede facilitar la formulación de una política de Estado, de largo plazo, que supere los obstáculos, vicisitudes, ajustes y contradicciones derivados de la acción de las diversas administraciones que insumirá su instrumentación.

Crónica interior de un formador en los CERP.

EL Prof. GERARDO CIANCIO REFLEXIONA SOBRE LA EXPERIENCIA.

La revista EDUCAR es una reciente publicación, de carácter trimestral, editada por el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de CO.DI.CEN. Su consejo de redacción está integrado por Denisse Vaillant (Directora del Centro) y los docentes Agustín Vero, Germán Wettstein, Marcos Gutiérrez y Gerardo Ciancio.

En el primer número de EDUCAR, el Profesor Gerardo Ciancio relata sus vivencias como formador de Lingüística en el CERP del Norte (Rivera).

A veces no es cosa fácil, realizar un viaje interior hasta las entrañas del docente que habita en el fondo de uno mismo. A veces no están dadas las condiciones para salir en busca de nosotros mismos, de las

sigue en la página 292

viene de la página 291

identidades que nos pueblan, que conviven en nuestras historias personales cuajadas, en lo que algunas ciencias, llaman personalidad, identidades de amigo, de padre, de esposo, identidad -que tantas veces se nos revela desde que egresamos del Instituto de Profesores Artigas- de profesor.

EL PROFESOR, EL OTRO, EL MISMO

Ser docente es, en última instancia -en el destino de ese viaje virtual- asumirse como un hacedor del ser persona del otro. **Está en juego la otra edad, claro pero desde la esencia comprometida de nuestra comunidad. O por lo menos, el situarse en el mundo propio como un propiciador, un agente colaborador, del ser del otro.**

La cuestión es cuando en ese proceso de formación del otro, o en ese intento de contribuir en el hacer su ser, nos descubrimos, de pronto, luego de un proceso arduo de trabajo, estudio y decisiones difíciles- devenidas de un proceso reflexivo muy personal.-, gestores en el ser docente de futuros constructores de otros seres. Estos son, precisamente, los adolescentes de hoy o de un tiempo inmediato, que esperan recibir a sus profesores -profesores, que no remedos de profesores- en otras aulas, en otros lugares, en otros tiempos, en otras circunstancias. De ahí que asumirse como formador de futuros formadores (mas allá del mero juego lingüístico), implica un posicionarse desde otro sesgo en la vida y en la carrera “profesoral”, que con pasión y un poco de audacia -amén de legiones de situaciones más o menos ingratas a lo largo de todos estos años- ejercemos. Saber que el trabajo realizado día a día en los salones de un Centro Regional de Profesores (trabajo inédito en la experiencia educativa del país hasta este momento) se proyectará en un vasto territorio, en un sinnúmero de generaciones de estudiantes, pero especialmente en un modus operandi y un modus vivendi de un profesor de Educación Media, eriza la piel interior de la identidad docente del más pintado.

Para navegar entre estas reflexiones, partimos de la praxis educativa, partimos de la experiencia de formadores que este año desarrollamos, gratificante balance anual y expectante frente a los resultados y evaluaciones necesarias que deberán realizarse; dejamos, asimismo, un poco al margen la teoría, con sus múltiples corrientes y modalidades canalizadoras. La vivencia, o mejor, la expresión de la vivencia, es lo que prima en estas líneas, las que, escrituradas con un ánimo de ser sobrias, pueden destilar cierto entusiasmo (entiéndase, en el sentido más vinculado a su raíz etimológica).

ASILO, EVALUACIÓN Y DESPUÉS...

Quienes definieron el trabajo de formador en un Centro Regional de Profesores, como una aventura (que es posible, o no, encarar), no se equivocaron. Claro que hablamos (escribimos) acerca de una aventura responsable, con proyecciones tan impredecibles como trascendentes para quien la vive desde uno u otro lugar de la dinámica educativa, como para la sociedad en su conjunto.

Las Ciencias Sociales se dieron a la cita con afecto y calidad académica.

Los Tribunales Académicos y los docentes que dictaron los cursos son reflejo de una Ciencia Social en movimiento, cargada de múltiples enfoques, respetuosa de la convivencia intergeneracional y convencida de su protagonismo en la construcción de una mejor sociedad.

Cabe destacar, entre otros, la presencia del asistente social Javier Marsiglia, de los contadores Alvaro Diez de Medina, Luis Faroppa y Ricardo Pascale, de la demógrafa Adela Pellegrino, de los politólogos Jorge Lanzaro y Romeo Pérez, de los economistas Carlos Pérez del Castillo y Marcel Vaillant, de la ingeniera Judith Sutz, de los sociólogos César Aguiar, José Arocena, Gustavo De Armas, Eduardo De León, Alfredo Errandonea, Verónica Filardo, Carlos Filgueira, Fernando Filgueira, Gastón Labadie, Antonio Pérez García, Teresa Porzecanski, Renato Operti y Alberto Villagrán.

antecedentes y a través de la evaluación de una prueba de reflexión, con la plena garantía de tribunales integrados por docentes de alta jerarquía académica y profesional.

(Cuadro Nro. 77 y Gráfico Nro. 120).

IX.2.3.2. CAPACITACIÓN PARA 2do. y 3er. AÑO (1998 y 1999)

De los 426 docentes que se presentaron ante el Comité Académico, 122 fueron seleccionados para realizar el Curso de capacitación, de los cuales 116 docentes lo finalizaron

El objetivo del Curso de Capacitación de los futuros formadores de 2do. año consistió en brindar una actualización disciplinar y pedagógica con similares objetivos a los ya re-

CUADRO 78

Docentes seleccionados para participar en la formación de formadores para 2do. año. Año 1998.

Area	Mención	Asignatura	Total docentes
			164
Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación	Psicología de la Educación	20
		Planificación y Gestión de Centros Educativos	27
Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Biológicas	El ser humano, bases anatómicas, fisiológicas y de salud.	11
		Bioquímica, citología y genética.	12
	Ciencias Físico-Químicas	La química experimental y el trabajo de laboratorio.	7
		Mecánica y Física-Térmica. Electromagnetismo	6
Ciencias Sociales	Historia	La secuencia occidental	16
		Estructuras civilizatorias no occidentales	4
	Geografía y Sociología	El espacio geográfico	13
		Teoría y estructura social	19
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Teoría Gramatical II	8
		Literatura española e iberoamericana	21

FUENTE: Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

CUADRO 79

Docentes seleccionados para participar en la formación de formadores para 3er. año. Año 1999.

Area	Asignatura / Mención	Insc.	Selecc.
	TOTAL	439	200
Ciencias de la Educación	Investigación Educativa	60	19
Ciencias de la Naturaleza	Biología: Biología animal	167	15
	Biología vegetal		14
	Química: El Sistema Periódico: Los elementos, sus propiedades y sus compuestos.		11
	La química de la vida: Los compuestos del carbono y los procesos metabólicos		13
	Física: Física Moderna.		7
	Ondas y Física computacional.		5
Ciencias Sociales	Historia: Historia Universal Contemporánea.	122	13
	Historia del Uruguay y de América Latina.		13
	Geografía: Uruguay y la Región.		8
	Un mundo globalizado.		9
	Sociología: Sociología del Uruguay		17
	Métodos sociológicos.		5
Lengua y Literatura	Teoría Literaria.	55	11
	Literatura Universal		19
Matemáticas	Matemáticas	35	21

FUENTE: Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

Evaluar para seguir avanzando...

EL SOCIÓLOGO FERNANDO ERRANDONEA, DOCENTE DE TEORÍA Y ESTRUCTURA SOCIAL EN EL CERP DEL NORTE (RIVERA) EN 1998, REFLEXIONA SOBRE EL CURSO DE 2do. AÑO DE FORMACIÓN DE FORMADORES DE PROFESORES.

El Curso de los C.E.R.P., que se extendió por 3 semanas y ocupó 105 horas-reloj, se organizó en base a varias conferencias, cuya finalidad fue introducir los lineamientos generales de la Reforma Educativa, informar sobre la experiencia que tuvieron los docentes del primer año de los Centros de Rivera y Salto, y, principalmente, abordar algunos tópicos vinculados a dos áreas temáticas: el Espacio Geográfico, y Teoría y Estructura Social. Los primeros dos objetivos ocuparon en total dos días, al cabo de los cuales se realizó una evaluación sobre los contenidos de la Reforma y el papel de los C.E.R.P. en el nuevo contexto regional; las restantes dos semanas y media fueron consagradas casi íntegramente a los contenidos específicos del área Ciencias Sociales y de la mención Geografía y Sociología.

En cuanto a la organización, el curso mostró una preocupación marcada por la observancia de las formas, procedimientos y horarios. Las clases empezaron y terminaron a la hora indicada, el doble horario pudo ser cumplido en todos los casos y, salvo excepciones, se siguió el cronograma establecido. Además, se reparó en el financiamiento de los cursantes; los pagos a los estudiantes de Montevideo e Interior también se cumplieron en la forma prevista.

En cuanto a las clases sobre la temática específica, pueden establecerse las siguientes características generales.

1 El seguimiento de los cursos por parte de la Coordinación. **Todos los días y a las horas correspondientes, las clases contaron con la presencia y participación de los Coordinadores (en el caso, los docentes Germán Wettstein y Graciela Deambrosio). Su presencia permitió aclaraciones sobre puntos del programa de Espacio Geográfico y sobre aspectos vinculados a la primera y segunda evaluación. Asimismo, ellos se encargaron de evaluar con criterios que previamente hicieron públicos una prueba oral realizada en clase que consistió en exponer durante quince minutos un punto del programa.**

2 La pluralidad académica del elenco docente. **A vía de ejemplo es especialmente destacable el hecho que fueran invitados a participar de la experiencia tanto Daniel Vidart y Renzo Pi Hugarte como Danilo Antón, que sobre temas antropológicos transitan por sendas distintas y hasta opuestas. Incluso en los días previos al inicio del curso los referidos académicos habían mantenido un intenso debate sobre los charrúas.**

En efecto, el extenso arco de posiciones conceptuales, epistemológicas y metodológicas que dibujara el elenco de profesores, constituyó un hecho notorio. Mientras el historiador Alberto Methol Ferré puso en todo momento énfasis en la geopolítica para la interpretación de los fenómenos históricos, el sociólogo Alfredo Errandonea puso el acento en factores más propiamente sociales. También es destacable que la clave marxista pulsada por el cientista social Wilson Fernández tuvo poco que ver con la visión basada en Berger y Luckmann del sociólogo Antonio Pérez García.

3 El nivel de excelencia académica que mostró la mayoría de los docentes. **Un buen número de profesores mostraron un muy alto nivel de acumulación y versación en su campo disciplinar.**

4 Una peculiar articulación entre, por un lado, el nivel expositivo y, por el otro, el perfil problemático de la asignatura, de tal forma que el primero primó en general sobre el segundo.

Hay varias formas de encarar el dictado de una clase o de un curso pero podría diseñarse un tipo ideal polar en base a una modalidad que podríamos denominar «expositivo-narrativo» y otra que tentativamente llamaríamos «problemática».

El primer tipo de clase o curso, la «expositiva», parte de un supuesto básico: los estudiantes traen consigo un equipaje desigual de conocimientos y apreciaciones sobre la materia, y de

lo que se trata es de ofrecer un piso común de herramientas, ideas-fuerza y criterios. Se trata, además, de una clase en que el docente hace un esfuerzo por adaptarse a una estructura ya establecida, despegarse de sus obsesiones intelectuales (en caso de que las tenga), y por dirigir sus esfuerzos a mapear una cantidad de conceptos claves. Su estilo es casi el de un cronista que en vez de relatar lo que pasa, narra en qué consisten las nociones básicas de la asignatura de que se trata.

El segundo tipo de clase o curso, el «problemático», parte de un supuesto diverso: los estudiantes ya tienen una acumulación académica tal que se encuentran habilitados para manejar, discutir y dar aproximaciones de respuestas a los asuntos, problemas y dilemas que el docente maneja en clase. Mientras el curso anterior se administra desde un programa que es confeccionado en general por una autoridad institucional externa al docente, el curso «problemático» es diseñado por el propio docente responsable del grupo desde sus inquietudes y pasiones intelectuales.

Resulta más o menos obvio que las clases expositivas se adaptan más a un curso introductorio, de reciclaje o capacitación veloz -como fue el que se llevó a cabo en marzo-, que la modalidad problemática. De ahí, que la casi totalidad de docentes jerarquizaron contenidos a problemas, respuestas a preguntas, aún sin llegar a los extremos típico-ideales reseñados.

A título de propuesta, creo que podría implementarse un curso complementario vertebrado por dos o tres debates, asuntos o preguntas que la sociología o la teoría social se hayan formulado a lo largo de 170 años. La finalidad es reforzar el aspecto académico de la formación docente y establecer una especie de principio de formación permanente.

5 La disponibilidad de material tecnológico para el auxilio a la función docente.

6 Es especialmente destacable la apropiada forma de testeo de cada uno de los docentes, quienes contaron con cuatro instancias de evaluación (relación de méritos, entrevista, prueba oral y prueba escrita).

Esta secuencia de cuatro partes evitó la presión psicológica y social que en general sienten estudiantes y docentes cuando se «juegan» todo en una única instancia evaluatoria; y permitió una más equilibrada ponderación de factores en juego como la trayectoria y el nivel académico presente, la faz escrita y la faz oral, entre otras.

Sin embargo, vayan estas dos precisiones.

Uno. El planteo de prueba escrita hubiese merecido cinco o seis horas como mínimo en vez de las dos horas y media.

Dos. Las evaluaciones deben servir para estratificar y ubicar en una escala a las personas según sus conocimientos, desempeños y aptitudes para la docencia de la asignatura. Por lo tanto, toda evaluación debe cooperar a destacar el desvío standard más que la media.

7 El curso permitió un correo e intercambio de experiencias entre gente al mismo tiempo similar y distinta.

La realización de un curso de tres semanas posibilitó compartir e intercambiar conocimientos y experiencias entre docentes del I.P.A. e investigadores universitarios, entre consultores y editores, entre docentes de geografía, de derecho y sociología, y sociólogos. Y esto para referirnos sólo al área. Por supuesto el intercambio fue más amplio y abarcó en algunos casos Historia, Idiomas y las llamadas «Ciencias Duras». Uno de los resultados visibles del curso fue, por ende, el mayor conocimiento y la mayor integración social en general de los postulantes a docentes.

En síntesis, una experiencia positiva que probablemente deba ser complementada a la brevedad con otras instancias igualmente formativas y que debería plantearse, quizá, algunos cambios a nivel de la extensión horaria de las pruebas (extender las pruebas oral y escrita) y lograr una mejor administración de la carga horaria del curso.

La formación de formadores en Matemática y Lengua Materna revisten alta prioridad.

EN MATEMÁTICA

Tal cual se ha señalado, los niveles efectivos de aprendizajes en Matemática son muy bajos entre el estudiantado de Educación Media, lo cual inclusive es más preocupante si tomamos en cuenta, tal cual se indicó, que solamente el 7% de los docentes que ejercen en el Interior tienen título de profesor (véase Gráfico Nro. 107).

Frente a este crítico panorama, la formación de formadores de profesores de Matemática en los CERP constituye una respuesta posible que requiere un esfuerzo constante. Bajo esta perspectiva, se realizaron diez seminarios con el objetivo de brindar una actualización disciplinar en los tópicos de matemática previstos en el diseño curricular de los C.E.R.P. Se abordaron los temas de **Álgebra, Álgebra Lineal, Geometría Euclídea, Análisis Matemático, y Didáctica de la Resolución de Problemas**. Tuvo una carga de 80 horas y se seleccionaron 13 de un total de 23 inscriptos.

Los Capacitadores fueron los Profesores Raúl Cobas, Rodolfo Louro y Ricardo Vilaró, y se contó con la participación de destacados conferencistas - Profesores Fernando Peláez (Asistente invitado designado por la Facultad de Ciencias), F. Abella, Marcelo Cerminara y Julio Borghi-

EN LENGUA MATERNA

El análisis de las pruebas aplicadas por UMRE/MECAEP indica que las principales dificultades en Lengua Materna se constatan más en los conocimientos sobre el propio lenguaje que en lo relativo a la comprensión de textos (véase VII.2.2). En atención a esta situación, se entendió necesario trabajar en la obtención de un uso personal y creativo tanto del código oral como escrito.

Los objetivos de la capacitación fueron, entre otros, enfatizar el desarrollo del lenguaje, reflexionar acerca de los medios de comunicación presentes en la vida cotidiana y valorar la diversidad lingüística y la dimensión social de la lengua.

Su carga horaria fue de 280 y participaron un total de 35 docentes (el 74,0% son maestros). La coordinación del curso estuvo a cargo de la Inspectora Alma Hospitalé.

Una capacitación a la altura de los tiempos.

LA Dra. DENISSE VAILLANT, SECRETARIA DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, REFLEXIONA SOBRE LA SIGNIFICACION Y EL CONTENIDO DE LAS ACCIONES EMPRENDIDAS.

Por primera vez en la historia, los seres humanos vivimos, además de nuestro rincón particular, en el planeta y en el cosmos. La primera generación planetaria está forjando sus músicas, sus leyendas, sus mitos y sus ídolos. Existen ya ritmos, colores, ritos y prácticas que no están circunscritos a la selva tropical, al altiplano o a las praderas. A lo largo y ancho del planeta, los docentes enseñamos a niños y jóvenes que oyen la misma música, visten atuendos semejantes, admiran a los mismos ídolos efímeros del cine y del deporte. **Los docentes estamos enfrentados hoy a cambios que no pertenecen a un terruño, sino que nacen en las urbes, tan distintas, tan iguales, del planeta... La producción del conocimiento y la ciencia es más vertiginosa que nunca. ¿No suele decirse que el 90% de los científicos de toda la historia humana están todavía vivos?.**

sigue en la página 297

viene de la página 296

No se trata de identificar posibles contenidos curriculares para hacer frente a los cambios, sino de proponer cómo entender, dirigir y gestionar los cambios. Se intenta captar el momento presente de la evolución humana y ponerse a repensar la educación desde las prácticas actuales. Hay que agitar el presente delante de los ojos para que emerjan y cristalicen los nuevos paradigmas sociales y educativos, es decir, las nuevas maneras de vivir, de mirar y también de aprender que caracterizan nuestra época.

Si queremos intentar una vez más que las instituciones educativas se pongan en sintonía con el mundo, con los niños y jóvenes de hoy, ya no podemos repetir esquemas pretéritos. La agenda del cambio educativo de las próximas décadas nos invita a todos a colocarnos en estado de creación y de construcción-reconstrucción permanente de todas las ideas y las prácticas educativas.

Todos los conocimientos que se imparten hoy día tendrán distintos grados de obsolescencia a lo largo de los próximos treinta o cuarenta años y las personas se verán obligadas a procesos de actualización, capacitación o de educación permanentes. Estos procesos sólo serán viables cuando los educandos se formen con la capacidad de aprender solos, o de recurrir sistemáticamente a las fuentes de actualización. Los docentes son, también, las personas que en el ejercicio de sus actividades se ven más afectadas por la obsolescencia de los conocimientos en que fundan su práctica.

Muy consciente de estas necesidades y evoluciones, el actual proceso de Reforma en el que nos encontramos comprometidos, se ha propuesto tender hacia una capacitación de docentes en mayor sintonía con el mundo, buscando que la habilidad para aprender de los docentes se contagie al cuerpo social empezando por los más jóvenes para ubicarse como el principio organizativo básico y primero de nuestro Uruguay del siglo XXI.

Los Seminarios y Conferencias que desde 1996 se vienen desarrollando en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, se ubican y se comprenden en el contexto de este esfuerzo de actualización del sistema educativo. Uno de los cambios sustantivos propuestos tiende a la profesionalización del cuerpo docente estableciendo nexos con los centros de excelencia a nivel mundial, promoviendo intercambios, invitando destacados conferencistas internacionales y aprovechando al máximo los medios electrónicos.

La participación de docentes uruguayos en seminarios y conferencias con destacados profesores invitados, constituye sin duda fuente de inspiración y de sugerencias para reflexionar sobre los problemas de la docencia e indagar posibles alternativas a los problemas de la práctica. “El contexto de los 90 y las nuevas propuestas educativas”, “La Educación a distancia como instrumento de desarrollo humano”, “Didáctica, currículo y evaluación”, “Los Procesos de reforma institucional en América Latina”, “Educación, sociedad y profesorado”, son algunos de los temas que tuvimos la oportunidad de compartir, respectivamente, con conferencistas como Guillermina Tiramonti (Argentina), Santiago Castillo, (España) Manuel Álvarez Méndez (España), Leonor Cariola (Chile), Wilfred Carr (Inglaterra), así como la secuencia de conferencias dictadas por el Prof. Juan Carlos Tedesco en ocasión de las Jornadas de Sensibilización de la Experiencia Piloto en el Ciclo Básico (1996, véase IX.2.1.).

Además de estos invalorable aportes al campo de las Ciencias de la Educación, se contó con la presencia de destacados disertantes sobre temas específicos disciplinares, entre otros: “Ciencias del lenguaje, transposición didáctica de la lengua” (Teodoro Álvarez Angulo – España), “La enseñanza del álgebra y la geometría” (Michel Carral – Francia), “Formación de profesores de Educación Media en Historia y Geografía” (Monique Tapié-Pech – Francia), “El agua y la vida, diseño curricular interdisciplinar” (Carmen Monzón – España), “El uso del ordenador en Ciencias Experimentales” (Claude Espinasse – Francia) y “Tendencias actuales en educación matemática” (María Luz Callejo – España). El contacto con conferencistas del primer nivel mundial apunta a una capacitación a la altura de los tiempos de un mundo cambiante y hacia una educación más abierta a la interacción, que fortalezca el trabajo en equipo de nuestros docentes, con todas las ventajas de enriquecimiento mutuo que ello entraña.

ferenciados con respecto a 1er. año (IX.2.3.1).

Los docentes que participaron del curso debían también ser egresados del IPA o haber obtenido un título universitario. Los candidatos fueron seleccionados por un Comité Académico de alta jerarquía a través del análisis de los antecedentes y la realización de una entrevista.

El curso fue de 120 horas. **Se inscribieron 340 docentes (52,3% con residencia en Montevideo y 47,7% en el Interior), de los cuales se seleccionaron 164** (Cuadro Nro. 78).

Asimismo, en 1999 se inscribieron 439 de los cuales fueron seleccionados 200 (Cuadro Nro. 79).

En síntesis, entre los años 1997 y 1999, se inscribieron voluntariamente 766 personas para participar como docentes en los CERP, de los cuales 480 finalizaron el curso. Indudablemente se generaron espacios y voluntades para innovar.

IX.3. EL FORTALECIMIENTO DE NUESTRA OFERTA TRADICIONAL

IX.3.1. MAS DE 4.500 NUEVOS ALUMNOS ENTRE 1995 Y 1999

Las oportunidades de trabajo crecen

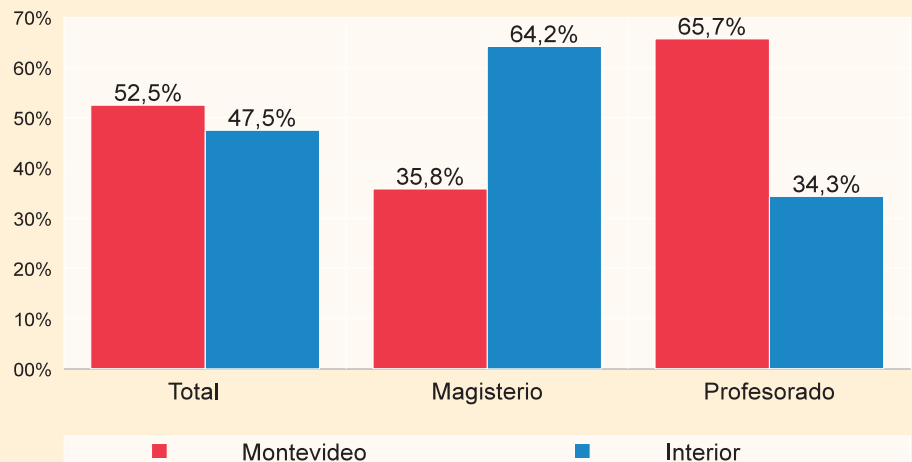
fuertemente con el Proceso de Reforma, a través de la expansión de los servicios (la creación de cargos docentes) y de la promoción de la mayor permanencia horaria del docente en el centro educativo, lo cual resalta más aún el esfuerzo de la educación como generadora de fuentes de trabajo.

Las oportunidades de trabajo crecen en cantidad y en calidad, y esto lógicamente incide en el análisis de costo-beneficio que pueda realizar un estudiante al optar por magisterio o profesorado. La elección ya se efectúa en un contexto donde se diversifican las opciones de ejercicio docente, y en que crecientemente se otorgan compensaciones salariales que premian la capacitación y el desarrollo de estrategias orientadas a mejorar la calidad de los resultados.

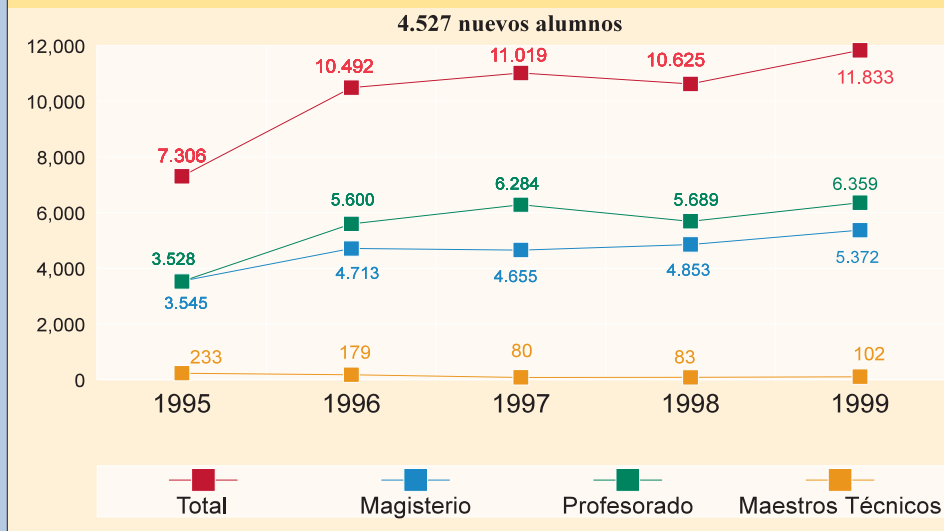
Los esfuerzos de la ANEP por jerarquizar la función docente se reflejan en el fuerte crecimiento de la matrícula de los Institutos de Formación Docente entre 1995 y 1999, un 62,0%, que equivale a 4.527 nuevos alumnos. En Magisterio, el crecimiento fue del

GRAFICO 121

Composición porcentual de la matrícula de Profesorado y Magisterio en los Institutos de Formación Docente por área geográfica. Año 1999.



Evolución de la matrícula en los Institutos de Formación Docente (total país) por años 1995-1999 según opción de estudios.



Número de estudiantes matriculados en los Institutos de Formación Docente por área geográfica y opción de estudios según años 1995-1999.

	Total			Magisterio			Profesorado			Maestros Técnico		
	Total País	Montevideo	Interior	Total	Montevideo	Interior	Total	Montevideo	Interior	Total	Montevideo	Interior
1995	7.306	3.229	4.077	3.545	1.093	2.452	3.528	1.910	1.618	233	226	7
1996	10.492	5.647	4.845	4.713	1.573	3.140	5.600	3.899	1.701	179	175	4
1997	11.019	5.643	5.376	4.655	1.487	3.168	6.284	4.081	2.203	80	75	5
1998	10.625	5.331	5.294	4.853	1.721	3.132	5.689	3.527	2.162	83	83	0
1999	11.833	6.208	5.625	5.372	1.925	3.447	6.359	4.181	2.178	102	102	0

FUENTE: Unidad de Planificación y Programación, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, CO.DI.CEN.

51,5% y en Profesorado del 80,2%. La opción de Profesorado en Montevideo aumentó un 189,0%, de 1.910 en 1995 a 4.181 en 1999. La matrícula, en su conjunto, se divide en mitades entre Montevideo e Interior (Cuadro Nro. 80 y Gráficos Nros. 121 y 122).

Si consideramos conjuntamente la oferta de los Institutos de Formación Docente (IFD) y los Centros Regionales de Profesores (CERP), la matrícula en Profesorado y Magisterio creció un 75,7% entre 1995 y 1999 (de 7.306 a 12.838), lo cual implica que se han incorporado 5.532 nuevos alumnos que hacen la opción por la carrera docente. Esto es un claro indicio de una formación docente que está renaciendo, y que nos permite hipotetizar que ya no es, para una alta proporción del estudiantado, una opción de segunda carrera terciaria¹⁴⁰.

IX.3.2. LA JERARQUIZACIÓN DE LAS FUNCIONES DE LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

La Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, del cual dependen los Institutos de Formación Docente, tiene, por objetivos, potenciar el desarrollo profesional en número y calidad de los profesores, maestros y técnicos; mejorar la gestión administrativa y desarrollar la participación docente, estudiantil y de egresados mediante la instalación de los Consejos Asesores y Consultivos.

Las principales acciones de la Dirección se orientan, entre otros aspectos, a jerarquizar la función directiva y docente, mejorar la calidad de los aprendizajes y promover la participación de los princi-

¹⁴⁰ El análisis realizado por la Cooperación Técnica OPP/BID en relación a la formación y a la capacitación docente en Educación Primaria indica que hacia comienzos de esta década: «la opción por el magisterio tiende a transformarse crecientemente en una opción de segunda carrera terciaria entre el estudiantado de Montevideo, que se desarrolla a posteriori de un pasaje por el sistema universitario y que opera, en algunos casos, como una estrategia de salida frente al desempleo». Véase: Cooperación Técnica/OPP/BID, o.cit. T.II, Cap. IV. «Educación Primaria», IV.8 «Formación y capacitación docente», Montevideo, 1994, pp.169-171.

¹⁴¹ Profesor egresado del Instituto de Profesores Artigas, Director interino del Instituto de Profesores Artigas en el momento de realizar el concurso y ejercer actualmente la dirección del Programa de Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Técnico Profesional (CEIP).

¹⁴² Doctora en Educación de la Universidad de Montreal (Canadá), Master en Planificación y Gestión de sistema de Formación de la Universidad de Ginebra (Suiza) y ejerce actualmente la Dirección del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, CO. DI. CEN.

¹⁴³ Profesora egresada del Instituto de Profesores Artigas; Química Farmacéutica egresada de la Universidad Republica; ex Inspectora de Química y asesora, en la actualidad, en el Diseño de los Bachilleratos Tecnológicos del Consejo de Educación Técnico Profesional.

¹⁴⁴ Véase nota Nro. 41 Cap. III (Nota de Recuadro de Tedesco).

¹⁴⁵ Doctora en Educación en la Universidad de Leipzig (Alemania), Directora del Programa Ciencias Sociales y Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Directora del Centro de Investigación y Desarrollo en Educación de la FLACSO.

pales actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La Dirección es ejercida por la Profesora Jenny Barros.

A. LOS CONCURSOS PARA DIRECCIÓN DEL IPA.

Por primera vez en la historia del IPA, los cargos de dirección fueron provistos a través de un concurso. Se conformó un tribunal integrado por tres destacados docentes uruguayos: Inspector Javier Premazzi¹⁴¹, Dra. Denise Vaillant¹⁴², Química Profesora Marisa García¹⁴³ y dos prestigiosos expertos internacionales, Dr. Juan Carlos Tedesco¹⁴⁴ y Dra. Cecilia Braslavsky¹⁴⁵.

El tribunal funcionó en tres etapas, la primera de evaluación y calificación de los méritos, la segunda de evaluación conjunta de las

pruebas de conocimiento, la instancia pública de lectura y de reflexión con el tribunal y la carta de presentación; y la tercera en que el tribunal elaboró un juicio definitivo sobre los 11 candidatos que se presentaron. Los expertos internacionales participaron en la segunda y tercera etapa. En febrero de 1998, la Dirección del IPA fue asumida por Margarita Luaces, profesora de Biología y Magister en Educación, y la subdirección por Oruam Barboza, profesor de Historia y Sociólogo.

Asimismo, durante 1997, se realizaron llamados a aspiraciones para 65 asignaturas con un total de 2.571 inscriptos en todo el país. Estos llamados, sumados a los de cargos para docencia indirecta y directivos, demandó la constitución de 86 tribunales integrados por profesionales altamente calificados de las más diversas disciplinas.

B. LAS PRUEBAS DE LENGUA.

En 1997 se desarrolló una prueba de diagnóstico de comprensión lectora a los estudian-

El Instituto de Profesores Artigas (IPA), un desafío a la apertura.

SU DIRECTORA, Prof. MARGARITA LUACES, Y SU SUBDIRECTOR, ORUAM BARBOZA, REFLEXIONAN SOBRE LAS OPORTUNIDADES Y LOS CAMINOS PARA CAMBIAR .

La directora Margarita Luaces indicó que estando en una etapa de reorganización institucional «se apuesta a dos grandes temas: lograr el fortalecimiento institucional e impactar progresivamente en la comunidad educativa. Entiende que el IPA es una institución que debe repensarse y reflexionarse. Pero eso no debe surgir de una directiva. Surge de un proceso, en donde los diferentes colectivos, comprometidos con la institución, puedan pensar en lo que estamos exactamente buscando».

El subdirector Oruam Barboza, asumiendo la necesidad de abrirse al mundo, señala que se debe reparar en el hecho que el IPA «tiene un enorme prestigio en el exterior que lo ha ganado a lo largo de muchos años y en base a los muchos egresados del IPA que han trabajado a nivel universitario en distintas partes del mundo y con muy buen desempeño». «Es una institución con herencias y un pasado complejo, problemático, lleno de vicios y de virtudes, y con toda una historia que no puede cambiarse en un día».

Frente a los cambios sociales que implica la democratización en el acceso a la Educación Media, Luaces afirma que «necesitamos cabezas muy abiertas frente a esa heterogeneidad y saber manejar esta diversidad como un valor».

Consciente de la necesidad de fortalecer al IPA como centro de estudios terciarios, Luaces indicó que lo que se pretende «es que el estudiante que ingresa adquiera progresivamente el conocimiento de

sigue en la página 301

viene de la página 300

estar en un tercer nivel en todas sus actividades: en su concepción, en el trato con los demás estudiantes y con los docentes, en una actitud de respeto y con una conciencia que son jóvenes-adultos”.

“Esos objetivos no se logran con directivas o reglamentos, se obtienen con el trabajo de todos los días y con un mejor desempeño institucional, que es a lo que apuntamos». Asimismo, Barboza afirma que «nosotros, como Institución de nivel terciario», debemos tener una currícula que responda a «cómo están las ciencias hoy en día en el mundo».

Sobre el perfil del docente egresado, Luaces afirma que «debe ser un profesional que esté verdaderamente capacitado, que haya desarrollado competencias básicas para ese «hacer» profesional». «Debe ser un individuo con una capacidad ética muy desarrollada, que sepa que está trabajando como formador”. “Debe conocer cuál es su «deber ser» y su «hacer profesional».

Asimismo, debe contar con una competencia social y comunicativa con sus iguales, desarrollar completamente su profesionalidad y, fundamentalmente, ser persona». Barboza agrega que «si del IPA no egresan con una sólida formación pedagógica, sociológica, psicológica y didáctica, entonces estamos muy lejos del perfil adecuado que un docente debe tener».

Barboza resalta la importancia de «una sólida formación en las disciplinas, pero con visión interdisciplinaria». “Es decir, no es la disciplina en tanto compartimento estanco, sino dinámico”. “Ese es, probablemente, uno de los temas a modificar en la currícula de hoy en día: la ruptura de las fronteras disciplinares».

Finalmente, Luaces entiende que los C.E.R.P. son «una estrategia nueva y diferente, complementaria, creada a partir de la necesidad de una diversificación y de cubrir ciertos aspectos que los Institutos de Formación Docente no pudieron satisfacer en forma suficiente.»

tes de primer año del IPA, con el objetivo de evaluar el manejo de la lengua materna de los futuros docentes. Por otra parte, en 1999, se realizaron pruebas similares a la de 1997 pero con carácter eliminatorio para aquellos que no alcanzaran un nivel mínimo de manejo de la lengua materna. La meta es lograr que quienes aspiren a ser docentes tengan un manejo mínimo de la lengua materna como para comunicarse bien y transmitir conocimientos en forma adecuada.

C. LA REFORMULACIÓN DEL INSTITUTO NORMAL DE ENSEÑANZA TÉCNICA (INET)¹⁴⁶.

Uno de los problemas más críticos de la enseñanza técnica es el bajo grado de profesionalización de los docentes. Asimismo, dada la diversidad y especificidad de las especialidades, así como por la necesidad permanente de tecnología costosa y actualizada, se considera conveniente que el INET descarte la formación específica en áreas o especialidades técnicas, las cuales quedarían a cargo de instituciones especializadas.

La función primordial del INET apunta, en cambio, a fortalecer la formación didáctico-pedagógica de los docentes que se desempeñan en la enseñanza técnica. El objetivo es formar docentes para los Bachilleratos Tecnológicos (véase VIII.2.3.2.) que, partiendo de una sólida formación técnica de base, adquieran la necesaria flexibilidad para manejarse adecuadamente, en las dimensiones técnicas, pedagógicas y didácticas, dentro del espectro disciplinar de su propio campo de saber.

Se aspira, así, a la formación de un docente con capacidad de adaptación, equilibrio y flexibilidad para resolver situaciones problemáticas, con un buen manejo de las relaciones interpersonales y de la comunicación, capaz de desarrollar un adecuado conocimiento de los alumnos y de los diferentes contextos socio-culturales, así como de las instituciones educativas y sus procesos de gestión.

La duración de la formación es de un año distribuido en dos semestres que se organizan en torno a asignaturas, seminarios y talleres. Las horas de formación suman un total de 1.290.

¹⁴⁶ Este apartado se basa en el documento «Propuesta para la reestructura del Instituto Normal de Enseñanza Técnica», que fue elaborado por el Área Educación Media y Técnica de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, mayo de 1997.

Los Consejos Asesores y Consultivos de los Institutos de Formación Docente: una lección de civismo y participación.

LA Prof. SUSANA VÁZQUEZ CERSÓSIMO REFLEXIONA SOBRE SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS.

Desde que asumí el cargo de Directora Ejecutiva de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente me propuse como meta -entre otras- llevar adelante la instalación de los Consejos Asesores y Consultivos, entendiendo que los mismos representan una vía de diálogo y participación, en tanto son órganos deliberantes con facultades de iniciativa, tales como proposición, consulta y asesoramiento en materia técnico-docente de la Dirección del Centro Docente donde está radicado.

Desde su creación en la histórica sesión del 27 de octubre de 1959 del Consejo de Educación Secundaria, **estos Consejos tuvieron una participación fundamental en el desarrollo del Instituto de Profesores «Artigas»** y, a través de su acción en la elaboración de los planes de estudio, organización de cursos de perfeccionamiento docente a partir de 1960, elaboración del 1er.Reglamento para el Llamado a Aspiraciones para cargos docentes, creación del régimen de agregaturas, etc. Tuvieron una incidencia fermental en la Enseñanza Media a partir de la década del sesenta, hasta su supresión con la intervención, cuando se quebró el orden institucional.

A través de la Ley Nro. 16.507 del 24 de junio de 1994, se crearon los Consejos Asesores y Consultivos, que se pusieron en funcionamiento a partir de 1997, luego de aprobado el Reglamento de Elecciones por parte del Consejo Directivo Central (CO.DI.CEN.) en 1997.

Se eligieron en los Institutos de Formación Docente de Montevideo:

4 representantes por el Orden Docente (el primero de los cuales lo preside);

3 representantes por el Orden Estudiantil;

2 representantes por el Orden de Egresados.

En los Institutos de Formación Docente del Interior se eligieron:

3 representantes del Orden Docente (el primero de los cuales lo preside);

2 representantes del Orden Estudiantil;

1 representante del Orden de Egresados.

Desde febrero de 1997 funcionó en la órbita de Formación Docente una Comisión Organizadora que participó conjuntamente con las autoridades de la enseñanza, de manera eficiente y con convicción democrática, en la elaboración del Reglamento que rigió el acto comicial, e instrumentando todo su desarrollo. Dicha Comisión estuvo integrada por la delegada de la Corte Electoral, Dra. Susana Elizeire, delegados por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente: Directora Ejecutiva, Prof. Susana Vázquez, Insp. Graciela Antelo, Prof. Alex Mazzei, Directora de INET, Prof. Alma Alcaire y la Presidente de la ATD de Formación Docente, Prof. Graciela Lugano. Esta Comisión Honoraria trabajó en colaboración con el Asesor Jurídico del CO.DI.CEN., Dr. Pedro Achard, en la elaboración del Reglamento de Elecciones y, posteriormente, en el diseño del instructivo que facilitó el retorno a prácticas democráticas, que, luego de tantos años en desuso, podrían haber comprometido la expresión soberana del cuerpo electoral en el campo educativo.

En cada Instituto de Formación Docente se creó desde comienzos de junio una Comisión Electoral presidida por el Director e integrada además por dos docentes del establecimiento; por su intermedio se procesaron todas las consultas hasta el acto electoral.

El 3 de julio de 1997 se realizaron las elecciones de los Consejos Asesores y Consultivos en los IFD de todo el país en el cual se eligieron representantes por los tres órdenes: Estudiantes, Docentes y Egresados, ocasión en la que se recobró en los Institutos de Formación de Maestros, Maestros Técnicos y Profesores, un instrumento democrático y eficaz de apoyo a la

sigue en la página 303

viene de la página 302

gestión de las Direcciones, por lo que se venía bregando desde hacía muchas décadas. El acto comicial estuvo debidamente organizado: funcionaron **163 Mesas Receptoras de Votos** y participaron de su integración 489 personas en un total de **50.000 habilitados para votar.**

Esta ejemplar lección de civismo, demostrada con la participación de todos los órdenes, significa una apuesta a la esperanza de una gestión educativa participativa y plural, que sin duda acompaña los esfuerzos que las autoridades están realizando para recobrar niveles de calidad, cantidad y excelencia que el país necesita en materia de formación docente.

Hoy, todos los Institutos de Formación Docente del país cuentan con sus Consejos Asesores y Consultivos en funcionamiento.

Un antecedente muy valioso de esta nueva forma de enfocar la formación de profesores en la Enseñanza Técnica, lo constituyó el **curso de formación didáctico-pedagógica destinado a profesionales universitarios en servicio en las Escuelas del Programa Agrario del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (entre otros, ingenieros agrónomos y médicos veterinarios)**¹⁴⁷. El curso apuntó a profesionalizar

el ejercicio docente a través de: acceder al conocimiento de posturas pedagógicas y didácticas que permitan el logro de objetivos comunes y su contextualización; vincular la actividad profesional con el medio y mejorar la gestión educativa, desarrollando competencias profesionales. Tuvo una duración de 360 horas y participaron un total de 83 egresados universitarios.

¹⁴⁷ Véase: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente/ANEP, "Informe Final sobre Curso de Formación Didáctico-Pedagógica destinado a profesionales universitarios en servicio en las escuelas del Programa Agrario del Consejo de Educación Técnico-Profesional", Montevideo, 1996.

Instituto Normal Experimental de la Ciudad de la Costa. Una nueva opción de Formación Docente.

La actual Administración Nacional de Educación Pública creó en 1999 el Instituto Normal Experimental de la Ciudad de la Costa. El centro de estudios para la formación magisterial está ubicado en la Ciudad de la Costa, zona de amplísimo crecimiento poblacional en los últimos años. Una nueva opción se abre, así, para las jóvenes generaciones con vocación por la docencia.

Basta con observar el crecimiento poblacional del departamento de Canelones en la última década y detenerse especialmente en el fenómeno poblacional de la Ciudad de la Costa, para comprender que la demanda por diferentes servicios educativos también presenta índices de crecimiento de mucha importancia.

Canelones registra un crecimiento poblacional del orden del 17.6 % en el grupo etario entre 0 y 19 años en el período intercensal 1985 – 1996 y, particularmente, la Ciudad de la Costa ha reflejado un crecimiento del 92.6 % de variación intercensal, con zonas que se destacan, como Solymar y El Pinar, con 111 % y 198.4 % respectivamente.

En correlación con los datos poblacionales arriba señalados, la actual Administración tuvo en cuenta el interés de contar con una formación académica alternativa de la propuesta curricular de los Institutos Normales y que es necesario abordar la preparación de maestros para actuar en contextos socioculturales diversos, tomándose la decisión de crear una opción que considerara la instrumentación de un año de Práctica Docente en centros de estudios de contextos socioculturales con características propias, como las que presenta la Ciudad de la Costa y lo que tradicionalmente se denomina la Costa

sigue en la página 304

viene de la página 303

de Oro, con orientación hacia la investigación de los logros y los fracasos escolares.

Los estudiantes de la generación 1999, en su inmensa mayoría residen en la zona costera de Canelones y su futura integración laboral como maestros, seguramente dirigida hacia sus propios lugares de residencia, se verá enriquecida con una formación académica especialmente orientada a la preparación de docentes con herramientas para su desempeño en contextos socioculturales desfavorecidos, con un especial énfasis en la investigación educativa.

Así, en abril de 1999 la primera generación de estudiantes del nuevo instituto comenzaba sus actividades académicas, en un régimen de funcionamiento de cinco días semanales, con una carga efectiva semanal de cinco horas reloj por asignatura. Estos futuros maestros, una vez titulados, tendrán los mismos derechos que los egresados del Instituto Normal de Montevideo y de los Institutos de Formación Docente del interior respecto a la provisión de cargos de maestros en la ANEP.

Los estudiantes podrán optar, una vez avanzada su formación, entre la opción de especialización en Educación Inicial (que comprende además primer y segundo cursos de Educación Común) y la opción de Maestro de Educación Común. Adquirirán, en consecuencia, títulos de maestro habilitante para el desempeño en cada una de las especializaciones.

Concurso para profesores en Ciencias de la Educación.

LA DIRECTORA DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, PROF. JENNY BARROS, DESCRIBE ESTA EXPERIENCIA QUE CONVOCO A 299 DOCENTES.

En el transcurso del año 1998, el CO.DI.CEN. acordó con la Dirección de Formación Docente, la necesidad de realizar concursos que dieran acceso a la efectividad, en los cargos de docencia directa en los Institutos de Formación Docente (IFD) de todo el país.

Se consideró de prioridad, promover un proceso de concursos, que garantizara el acceso a la efectividad de todos aquellos que, por su formación profesional, se encontraran en condiciones de aspirar a la misma, brindando a las nuevas generaciones, la oportunidad de demostrar sus competencias académicas.-

Surgieron como prioritarias, por su carácter directamente relacionado con la profesión docente, las asignaturas correspondientes a Ciencias de la Educación, entendiéndose por tales, aquellas asignaturas integrantes de tres áreas: Psicológica (Psicología Evolutiva y Psicología del Aprendizaje), Sociológica (Sociología y Sociología de la Educación) y Teoría de la Educación (Pedagogía, Historia de la Educación y Filosofía de la Educación).- A los efectos de una mayor especialización, el aspirante solo pudo concursar en una de las áreas mencionadas.-

Los concursos constaron de dos pruebas escritas. La no realización de una de ellas determinaba la eliminación del aspirante al concurso. Asimismo determinaba la eliminación, la no obtención de los puntajes mínimos establecidos para cada una de las pruebas. (45 en la primera y 55 en la segunda). Valoradas las pruebas, la suma final de puntajes, determinaba que podrían integrar la lista con derecho a efectividad quienes hubieren obtenido un puntaje igual o superior a 100 puntos.-

Previo a la realización del concurso, se realizaron para los concursantes inscriptos tres jornadas de apoyo, consistentes en orientación temática y bibliográfica en las tres Áreas.

sigue en la página 305

viene de la página 304

Los Tribunales se integraron por :

Área Psicológica: Doctora Denisse Vaillant , Prof. Daniel Germán y Mag. Sonia Scaffo,

Área Sociológica: Soc. Renato Opertti , Soc. Eduardo de León y Soc. César Aguiar, y

Teoría de la Educación : Mag. Pedro Ravela, Dr. Alberto Nagle y Prof. Inés Ferrari como titulares.

El acto eleccionario de horas , según el ordenamiento final, se llevó a cabo el día 18 de marzo de 1999, en el anfiteatro del Instituto de Profesores «Artigas» .

Como se observa en el Cuadro Nro. 81, un total de 299 docentes realizaron las pruebas, de las cuales finalmente 81 optaron por la efectividad.

Número de inscriptos que realizaron las pruebas, cantidad que las aprobó y que optó por la efectividad según áreas. Año 1999.

	TOTALES	Area psicológica	Area teoría de la educación	Area sociológica
Inscriptos habilitados que se presentaron	299	133	113	53
Aprobaron ambas pruebas	94	19	33	42
Optaron efectividad	81	18	32	31

Fuente : Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Aulas disponibles al año 1995

Plan de Construcciones 1996-1999

Capítulo X

Temáticas relevantes en la agenda del proceso de Reforma.

En este capítulo se presentan algunas de las principales acciones que se han implementado en el marco de la Reforma Educativa en aspectos que son fundamentales para el desarrollo de las líneas centrales de cambio iniciadas: apuntalamiento y racionalización de la gestión técnico-administrativa; informatización de los centros escolares, liceales y técnicos, así como de la administración central; diseño de nuevos programas dirigidos al fortalecimiento de la relación con las comunidades barriales y locales, y en general con la sociedad civil.

Respecto a la gestión, se han desarrollado una serie de diagnósticos tendientes a identificar las principales insuficiencias y déficits de eficiencia en la organización y en el funcionamiento de la ANEP. En este sentido, debemos considerar que la magnitud del sistema educativo como organización, tanto en términos presupuestales, número de funcionarios como patrimonio físico, implica necesariamente una gestión de complejidad. Reformar un cuerpo de esta dimensión, que

presenta los mayores niveles de descentralización territorial dentro del Estado, representa un desafío.

A partir de los diagnósticos realizados se ha planteado una reestructura institucional que apunta a transformar y modernizar la capacidad de gestión, fortalecer la coordinación horizontal, eliminar la duplicación de tareas, agilizar los mecanismos de información y ejecución, y establecer ámbitos de planeamiento que permitan al sistema definir estrategias de largo aliento. **A tales efectos, se ha delineado, entre otras cosas, una propuesta que establece una nueva vinculación entre la función, el escalafón y el grado administrativo.**

Estas innovaciones se ven favorecidas por el proceso de informatización de los centros educativos y de la administración que permite modernizar y flexibilizar la gestión. El esfuerzo realizado en esta materia por la ANEP es considerable: entre 1996 y 1999 se invierte por un total de U\$S 14.330.189,34 en la adquisición de

**El capítulo
en pocas
palabras**

software y hardware. Esta inversión constituye un indicador elocuente del interés de las autoridades de la enseñanza por modernizar los procesos de aprendizaje (enseñanza de la informática en el Ciclo Básico de Educación Media) y por mejorar la gestión institucional y administrativa (estamos muy próximos a lograr que todos los centros educativos funcionen con bedelías informatizadas).

En cuanto a la vinculación con la sociedad civil, se destacan tres líneas de trabajo: en primer lugar, el Programa de orientación vocacional y ocupacional, dirigido a asistir a los estudiantes y a los cuerpos directivos, no sólo en lo referente a la inserción laboral del joven, sino también en problemáticas sociales, familiares y culturales como el embarazo precoz, el maltrato infantil y la violencia doméstica; en segundo lugar, los proyectos de Educación para adultos y jóvenes, planteados con el objetivo de incorporar a

aquellas personas que han quedado relegadas del sistema educativo formal, o que no han podido finalizar sus estudios básicos; finalmente, los programas de Educación en el Deporte, diseñados desde una concepción integral de la formación, entre los que se cuenta el Convenio firmado entre la ANEP y la Asociación Uruguaya de Fútbol (AUF), a efectos que los jóvenes pertenecientes a las preselecciones o seleccionados nacionales puedan culminar sus estudios formales, o bien la idea de crear un Bachillerato Tecnológico en Deportes.

Como puede apreciarse en este breve recuento, las acciones diseñadas, tanto a nivel de la racionalización administrativa, informatización como del fortalecimiento de los lazos entre la comunidad y el sistema educativo, son variados, y subrayan una concepción plural, fundada y multidimensional de la educación.

Capítulo X: Temáticas relevantes en la agenda del proceso de Reforma.

En los capítulos VI al IX hemos presentado las propuestas fundamentales así como los primeros resultados de los avances registrados en cuatro áreas: Educación Inicial, Primaria, Media (Secundaria y Técnico-Profesional) y Formación Docente. No obstante, algunos de los principales cambios cruzan a la diferentes áreas y afectan, en su conjunto, la organización y el funcionamiento del sistema educativo formal.

X.1. LOS CAMBIOS EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

La gestión institucional de un organismo como la ANEP, que se caracteriza por elevados niveles de complejidad organizacional, supone, máxime en una etapa de transformación como la actual, un desafío para todos sus componentes, desde luego también para sus autoridades. La Economista Rosario Domingo, asesora del CO.DI.CEN., analiza las principales características de la propuesta de cambio de la gestión institucional.

Las líneas de reestructura institucional que se vienen implementando, apuntan a conformar nuevas pautas de

funcionamiento organizacional; este ha sido, y así debe ser entendido, uno de los principales ejes de la Reforma, condición necesaria para el desarrollo de los nuevos roles y las funciones educativas y sociales que la administración se ha propuesto.

X.1.1 REESTRUCTURA INSTITUCIONAL

En ocasión de la presentación del presupuesto quinquenal se planteó un programa de «Reestructura Institucional de la ANEP»¹⁴⁸, el que se desarrolló a partir de un breve diagnóstico donde se retomaron consideraciones señaladas por el Informe de la Cooperación Técnica OPP/BID¹⁴⁹.

Los principales problemas identificados en ese momento, y que en los procesos de análisis desarrollados posteriormente se verificaron, fueron:

i. Verticalidad estructural: La estructura vertical define varios niveles jerárquicos in-

¹⁴⁸ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, o.cit. a, Montevideo, 1995.

¹⁴⁹ Véase: Cooperación Técnica OPP/BID, o.cit., T. I., Cap. II. "Administración del Sistema Educativo", II.2.1 "Estructura y funcionamiento", Montevideo, 1994, pp. 60-61

termedios, lo que no es más que un sistema de transmisión de la ejecución. Las acciones ejecutivas que deben aplicarse en la base, deben recorrer un camino de ida y vuelta para obtener directivas, autorizaciones e iniciativas que deben ser adoptadas o aprobadas en el nivel más alto de la organización. Lo anterior, además, sujeto a las normas que rigen el proceso administrativo y a las reglamentaciones internas, se traduce en un cúmulo de reiteraciones de conceptos y en una cantidad considerable de tiempo.

ii. Carencia de coordinación horizontal: El nivel superior de la organización se relaciona directamente con cada una de las áreas que tienen a su cargo las funciones principales del sistema. De esta forma, el área de control del órgano directriz se extiende, debiendo intervenir, además de fijar las directivas generales, en aspectos de competencia y coordinación que podrían ser resueltos en niveles inferiores.

iii. Delegación del poder de decisión: Existen trámites o asuntos que podrían ser resueltos a niveles inferiores de la organización, para los cuales se requiere resolución expresa del Consejo, tanto a nivel central como a nivel de los sub-sistemas. Ejemplo de ello son, en su mayoría, los referidos a la administración de personal, como la concesión de licencias especiales, cambio de funciones, traslados, etc. Estos y otros trámites llegan a resolución del Consejo con todos los informes técnicos y jurídicos que el caso requiere, por lo que el mismo está obligado a resolver en el sentido aconsejado, lo cual convierte a la resolución en meramente formal. En virtud de esta forma de funcionar, las sesiones de los Consejos se encuentran superpobladas de asuntos a tratar (entre 100 y 200 por sesión, las que ocurren 2 veces por semana) y, en los hechos, el Consejo se encuentra abocado a la resolución de asuntos de índole particular, en lugar de dictar resoluciones de carácter general que fijen la forma de proceder a los niveles inferiores y sean éstos los encargados de resolver en particular.

iv. Problemas de información: Los procedimientos existentes, casi en su totalidad,

están creados para fines específicos, y en ausencia de un criterio sistémico, cada uno se desarrolla sin que se contemple su interrelación con el resto de las actividades de la organización. Esto determina que, prácticamente, no se genere información relacionada que sirva tanto para la evaluación como para la toma de decisiones. En virtud de esta situación, dentro de la función de planificación, los mayores esfuerzos están dirigidos a las tareas de relevamiento y procesamiento de la información necesaria para el análisis. La constante es que la información con frecuencia existe, pero no hay en cambio procedimientos continuos capaces de recuperarla.

v. Insuficiencias a nivel del personal de apoyo técnico y administrativo: Se constatan varios problemas. Por un lado, los referidos a la baja retribución salarial que actúa como un seleccionador natural, que se refleja en los más aptos obtienen oportunidades de trabajo en otras áreas mejor retribuidas, lo que determina que dejen de trabajar en los sectores de la educación, o que recurran al multitempleo. Por otra parte, se observaba la falta de motivación y de incentivos de que disponía el sector.

vi. Como respuesta a varios de esos problemas, en 1992, se inició un proceso de reforma institucional a nivel de ANEP, a través de la creación de las Gerencias de Administración, de Inversiones y de Recursos Humanos, con dependencia directa del Consejo Directivo Central (CO.DI.CEN.). Su objetivo principal apuntaba a mejor coordinar y racionalizar las actividades consideradas como sustantivas dentro de la ANEP en cuanto al apoyo al proceso educativo. No obstante esta loable iniciativa de racionalización, se mantuvo gran parte del funcionamiento tradicional a través de secretarías técnicas y divisiones con dependencia jerárquica directa del CO.DI.CEN.. Asimismo, se anexaron a la estructura central una serie de programas sin tener debidamente en cuenta dos aspectos centrales: por un lado, que algunos de ellos (por ej. sexualidad y orientación vocacional) comprometen la acción de otras dependencias del Estado con mayor capacidad de penetración entre la población definida como

objetivo y, por otro lado, que su impacto se ve fortalecido en la medida que el centro educativo participa efectivamente en su desarrollo.

Con base en este diagnóstico se determinaron las prioridades de la ANEP en el quinquenio en materia de reestructura institucional que implicaba como objetivo general, **fortalecer y mejorar la gestión institucional en los aspectos de planificación, racionalización y evaluación de los servicios y las funciones**. Como objetivos específicos se establecieron:

i. Reordenar las actividades de las divisiones y otras unidades a través de su integración funcional a las Gerencias ya establecidas y a las que adicionalmente se constituirán.

ii. Establecer mecanismos permanentes de ordenamiento y seguimiento de la gestión financiera orientados al mejoramiento de la eficiencia y de la eficacia en la utilización de los recursos.

iii. Sistematizar, jerarquizar y otorgar permanencia a las funciones de planeamiento, estadística y evaluación de la gestión de todos los servicios de la ANEP, iniciando asimismo actividades de medición del rendimiento educativo.

iv. Atender a una mejor coordinación interinstitucional de servicios que involucren las acciones de otras dependencias del Estado y del sector privado.

v. Diseñar mecanismos e instrumentos de calificación de todo el personal orientados a incentivar la profesionalización y a establecer estímulos salariales al mejor desempeño.

vi. Racionalizar y agilizar el proceso de ejecución de las inversiones en obra física y equipamiento.

X.1.2. AVANCES EN LA REESTRUCTURA

Desde comienzos de 1996, se comenzaron a adoptar una serie de medidas tendientes a cumplir con los objetivos establecidos en la propuesta presupuestal y se desarrollaron una serie de análisis de la situación organizacional del Ente, a efectos de profundizar en el diagnóstico ya mencionado y poder, en consecuencia, proponer, evaluar y adoptar una nueva organización que permitiera superar las limitaciones de la estructura vigente.

Las primeras medidas adoptadas, se vincularon a la creación de las Gerencias, Secretarías Académicas y de Gestión, y Asesoría Letrada de ANEP, mediante las cuales se pretendió, en primer término, solucionar el problema planteado por la carencia de coordinación horizontal y, en segundo lugar, mejorarla entre los diferentes componentes del sistema.

Por resolución del CO.DI.CEN. adoptada en 1996, se crearon las Gerencias de Gestión Financiera, Impuesto de Educación Primaria, Proyectos Especiales y Experimentales, y Planeamiento y Evaluación de la gestión Educativa; asimismo, se reordenaron las funciones de las Gerencias existentes (Administración, Recursos Humanos e Inversiones). Por otro lado, se establecieron las siguientes Secretarías académicas: Docente y Capacitación; las secretarías de gestión: Cooperación y Comunicación Social, y la Asesoría Letrada.

Por su parte, a nivel de los Consejos Desconcentrados, se estudiaron estructuras similares a la de CO.DI.CEN. En ese sentido, se aprobó la creación de las Direcciones de Programa del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP).

Definidas estas estructuras gerenciales, el proceso de reestructura se concentra en la reorganización interna de las unidades correspondientes a las diferentes gerencias, sus funciones y los perfiles de cargos para el desempeño de las mismas. Mediante el trabajo conjunto con los Gerentes, Secretarios y Asesores respectivos se elaboró una propuesta específica para la reestructura de las Gerencias de ANEP que fue aprobada por el Consejo y que avanza hasta los dos primeros niveles jerárquicos inmediatos al Gerente.

En este sentido también, ha avanzado la propuesta del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP). En los otros dos subsistemas, se encuentran a estudio sendas propuestas de conformación de direcciones de programa, que desde el inicio avanzan hacia los dos primeros niveles jerárquicos, sus funciones y el perfil para el desempeño de los cargos.

En este proceso se ha trabajado tratando de establecer instancias de coordinación entre las diferentes unidades de un mismo Consejo Desconcentrado y entre unidades con funciones similares a nivel de toda ANEP, en este último caso, cada gerencia tendrá a su cargo la coordinación respectiva.

Al mismo tiempo que se buscan diferentes niveles de coordinación, se proponen estructuras similares en los diferentes Consejos Desconcentrados para el cumplimiento de las funciones que no presentan características específicas diferentes, tal el caso de las funciones de administración, servicios generales, hacienda y recursos humanos.

Definidos y aprobados los dos primeros niveles jerárquicos dentro de las Gerencias y las Direcciones de Programa, se proveerán los cargos respectivos como paso previo a avanzar hacia una reestructuración al interior de estas unidades. Asimismo, se implementa actualmente el **sistema integrado de información**, que fuera diseñado por un grupo de técnicos de ANEP con el apoyo de asesores externos, a efectos de viabilizar el adecuado funcionamiento de la nueva estructura.

X.1.3. EL DISEÑO DE UNA NUEVA VINCULACIÓN FUNCIONES - ESCALAFÓN - GRADO

El proceso de reestructura orgánica no puede ir separado de una adecuación de los actuales niveles jerárquicos, y de la vinculación entre escalafones, grados y funciones. Lo anterior surge como una necesidad frente a diferentes problemas detectados en el relevamiento realizado sobre el funcionamiento actual de la organización administrativa de ANEP (fundamentalmente, CO.DI.CEN. y Consejo de Educación Secundaria). Entre estos problemas cabe mencionar: el reducido número de mandos medios y la inflexibilidad que el sistema presenta en los cargos que requieren mayor especialización, formación continua, eficiencia y ejecutividad.

El primero de estos problemas implica una imposibilidad de delegar tareas por parte de los Gerentes, lo que en algunos casos determina una enorme dispersión de actividades, que demanda esfuerzos y tiempos mayores, desorganizando asimismo las actividades de funcionamiento normal de las Gerencias. El segundo problema resulta extremadamente preocupante, ya que en algunos casos esta situación ha implicado un freno a la implementación de acciones fundamentales para el mejor desarrollo y administración de la Reforma Educativa.

Por otra parte, principalmente en el escalafón profesional (A) y especializado (D), se observa una desestructuración total entre las funciones, los cargos y los grados que desempeñan y ejercen las personas. Por ejemplo, se han constatado casos de funcionarios del escalafón C con grados bajos (1/3) que desempeñan funciones que se remuneran por el escalafón A con grado 11 o más. En estos escalafones, además, las variedades de compensaciones por tareas extraordinarias y permanencia a la orden ayudan a que la desestructuración sea aún mayor. Asimismo, esta situación se agrava por el hecho que en algunas oportunidades se han efectuado concursos exclusivamente para alcanzar determinado grado, sin vinculación alguna con la función que la persona debe desempeñar.

Los elementos que hemos mencionado determinan la necesidad que la reestructura propuesta incluya, además de una organización aggiornada, una nueva vinculación entre funciones (escalafones, grados y compensaciones), bajo tres principios fundamentales:

i. Para cada función específica deberá definirse un perfil del cargo, al que deberá ajustarse la formación y los antecedentes de la persona que la desempeñe (esta evaluación se hará principalmente mediante un concurso).

ii. A igual función y responsabilidad en cualquier lugar del Sistema en que se desempeñe el funcionario tendrá igual remuneración.

iii. Respetando la carrera de los funcionarios, lograr mecanismos que permitan evaluar desempeños y en función de ellos lograr una mayor eficiencia en la utilización de los recursos humanos de la Institución.

A. Nivel de Dirección Superior

Contempla cargos de confianza:

i. los actuales niveles de Gerencias y Secretarías de ANEP;

ii. los niveles de Direcciones de Programa (CETP, CES y CEP).

Cabe acotar, que se incluye un nivel de cargos de Alta Especialización, tal como lo define el Texto Ordenado para Funcionarios Públicos (TOFUP), cuyo perfil debe ser profesional, que tendrán carácter de contratados a término, con renovación y/o cese bajo evaluación de su actuación. Se seleccionan con base en un concurso abierto. Corresponde a las Direcciones de Área en los organigramas.

B. Nivel de Dirección

Contempla las Direcciones de Unidades, y subdirecciones cuando corresponda, dependientes de Direcciones Superiores y que tendrán a su cargo funciones ejercidas a nivel de departamentos y/o secciones.

En este nivel existen diferentes grados del escalafón no docente, dependiendo del perfil y el carácter del cargo. Los mismos serán ejer-

cidos en la modalidad de contratados a término, con renovación bajo evaluación de la actuación. Para la designación de las personas que ejercerán estos cargos se procederá mediante un concurso entre funcionarios de la institución.

C. Nivel de Jefatura

Corresponde a las Jefaturas y Subjefaturas de Departamentos, tratándose en general de cargos presupuestados, con diferencia de grados en función de la categoría de actividad que se desempeña, la que se establece con los perfiles de los cargos que se plantean.

D. Nivel de Supervisión

Corresponden a las Jefaturas y Subjefaturas de Sección y a las Jefaturas de Sector. Se trata de cargos presupuestados, con diferencia de grados en función de la categoría de actividad que se desempeña, la que se establece con los perfiles de los cargos que se plantean.

Asimismo, se definen desagregaciones de los escalafones actuales:

Profesional (A)

Se abre en dos, en función del tipo de profesión a que se refiere. Por un lado, se ubican las profesiones que, generalmente, dan apoyo a otras actividades profesionales o docentes: bibliotecología, psicología, enfermería, trabajo social, ciencias de la comunicación, entre otras (en el esquema Profesionales/Técnicos); y por otro, las profesiones que, generalmente, desarrollan sus actividades en forma independiente: entre otras, arquitectura, abogacía, escribanía, contaduría, economía, sociología, medicina, odontología e ingeniería.

Especialista/Profesional (B)

Se mantiene para aquellas profesiones intermedias tales como: procuraduría, técnicas médicas, analistas de computación o sistemas y otros títulos intermedios universitarios como analistas en economía y analistas en administración y contabilidad.

La capacitación de los recursos humanos es la base misma de los cambios en la gestión institucional.¹⁵⁰

Frente a la complejidad y al tamaño del sistema educativo formal (45.000 funcionarios y más de 640.000 alumnos matriculados), uno de los derroteros de reorganización institucional es “la capacitación de recursos humanos para el desempeño de tareas de Dirección y Supervisión, que son cualitativamente distintas de las de docencia directa y para las cuales no existe una formación sistemática”.

Se ha actuado prioritariamente sobre la Educación Media a través de la realización de cursos con instancias previas de capacitación de los Directores de Educación Técnica.

Paralelamente, tal cual se indicó (véase VIII.2.2.5.), “se pre-seleccionaron aspirantes a cargos de Inspección, mediante un sistema de pruebas-curso, que recibieron, a lo largo de más de un semestre, una formación intensiva en los problemas de gestión de establecimientos medios y de supervisión institucional y docente”.

En cuanto a Educación Primaria - que tiene más tradición de formación de cuadros teóricos- se han realizado, tal cual se señaló (véase VIII.3.3.1.), concursos para dirección de escuelas de práctica y de escuelas urbanas.

Este proceso de formación de cuadros de gestión se va institucionalizar con la creación, del **Instituto Superior de Docencia**, que tendrá a su cargo la formación regular de los cuadros directivos y que, posteriormente, deberá ofrecer oportunidades de especialización y de investigación en Ciencias de la Educación.

E. Administrativo

Contempla dos subescalafones, que actualmente existen:

i. Analistas (D): administrativos que para el desempeño de sus funciones requieren una especialización, tal el caso de los técnicos en administración, técnicos en organización y métodos, técnicos en computación, técnicos en administración de recursos humanos, etc.

ii. Administrativos (C): aquellos que no requieren especialización para el desempeño de las funciones.

F. Técnico (E)

Se mantiene la definición actual donde la condición para el desempeño de los cargos de este escalafón es tener un título técnico expedido por la Educación Técnico-Profesional o equivalente.

G. Auxiliar

Se subdivide en dos:

i. Oficiales: incluye a todo aquél auxiliar

que requiere una formación mayor a la Primaria básica: choferes, ayudantes de taller con formación en Educación Técnica.

ii. Auxiliar: contempla las actividades de servicios generales, limpieza y vigilancia.

Corresponde señalar, que se ha definido una mayor movilidad entre algunos escalafones dado que los ascensos, al menos en los niveles de supervisión y dirección, no se realizarán por antigüedad, sino por concurso. Esto permite que los funcionarios que cumplen con los perfiles establecidos en los llamados puedan concursar, aunque no se encuentren en el escalafón respectivo.

Se establecen las compensaciones (permanencia a la orden y tareas extraordinarias) vinculadas a la función que se desempeña y no relacionadas con las personas. Esto implica que hay funciones que, independientemente de quien las ejerza, tienen predefinidas características que habilitan a la persona en su desempeño a percibir determinadas compensaciones, que dejará de percibir cuando no des-

¹⁵⁰ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, o.cit. b, pp. 72-73.

empeñe más esas funciones. A modo de ejemplo, cabe señalar que los niveles de Dirección y Jefatura implicarían necesariamente permanencia a la orden, por lo tanto quien ejerce esa función percibiría en el desempeño de la misma el 40%.

Por otro lado, se ha elaborado una propuesta de salarios básicos y compensaciones para cada nivel, bajo el criterio de que en cada nivel, si bien el grado depende de la categoría ocupacional, la compensación sería la misma.

X.2. LA INFORMATIZACIÓN COMO CLAVE PARA UNA GESTIÓN TRANSPARENTE

Como hemos subrayado en los Capítulos VI. al IX., el proceso de Reforma implica incorporar a los estudiantes y docentes, a un nuevo mundo, a los inquietantes procesos de globalización y regionalización. Esa «aldea global» en las que estamos insertos se estructura en base a nuevas modalidades de comunicación. En este sentido, el acceso a la informática no sólo debe ser entendido como un adiestramiento de los estudiantes que facilita su inserción laboral futura, sino también como una vía idónea y efectiva de asimilación plena de las nuevas pautas de producción, intercam-

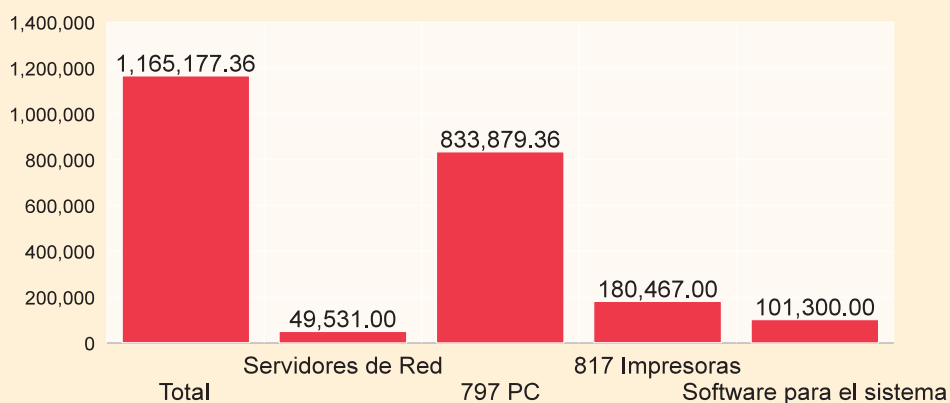
bio y comunicación de conocimientos entre los diferentes niveles de la ANEP.

En esta línea, el CO.DI.CEN. realiza una fuerte inversión propia, así como a través de los Programas con financiamiento externo, en la adquisición de equipos informáticos, software así como en capacitación, que permitan justamente concretar una de las condiciones necesarias para mejorar la eficacia de la gestión al menor costo posible -la informatización del funcionamiento de los centros educativos-.

La informatización como herramienta ya sea para conocer mejor y a tiempo real nuestros problemas y necesidades, para ajustar estrategias y procedimientos o bien para evaluar resultados y rendir cuentas a la comunidad. Estas son algunas de las actividades que supone un concepto amplio y renovado de la gestión, donde se combinan aspectos técnico-administrativos y se entrelazan

GRAFICO 123

Adquisición de hardware y software para el sistema de administración en Educación Primaria e inversión en U\$S según grandes rubros. Años 1996-1999.



FUENTE: Programas ANEP/MECAEP/BIRF y ANEP/FAS/OPP/BID.

fuertemente el planeamiento y la ejecución propia de acciones.

X.2.1. INVERSIONES EN HARDWARE Y SOFTWARE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El Sistema de Administración Educativa tiene tres objetivos principales¹⁵¹: a) automatizar las tareas administrativas que se realizan en las escuelas, b) recabar los datos estadísticos generados en el ámbito escolar y c) obtener los datos relativos a la administración del personal docente y no docente que trabajan en la escuela.

La informatización de la red de Escuelas de todo el país es de vital importancia, principalmente, por tres órdenes de razones, : en primer lugar, porque **posibilita administrar de manera más integrada y eficiente los recursos e insumos disponibles por el sistema, asociándolos con los resultados obtenidos**; en segundo lugar, porque permite concretar el concepto de un gestión que involucra aspectos administrativos y técnicos, y en tercer lugar, porque **instrumenta, por primera vez, un seguimiento permanente e individualizado de los estudiantes, a efectos de poder apreciar el impacto preciso de los programas y las reformas implementadas.**

A través del apoyo de los Programas ANEP/MECAEP/BIRF y ANEP/FAS/OPP/BID, la inversión alcanza a U\$S 1.165.177,36 en compra de hardware y software, que se destina a las escuelas de Montevideo (ya se ha logrado informatizarlas) y aquellas del Interior con una matrícula igual o mayor a 150 alumnos. Esto implica básicamente 797 PC y 817 impresoras (Gráfico Nro. 123).

X.2.2. INVERSIONES EN HARDWARE Y SOFTWARE EN EDUCACIÓN MEDIA

Como parte de la implementación del sistema de administración educativa, se trabaja en la Educación Media a dos niveles:

a. **con el aporte del Programa UTU/BID, se invirtió por U\$S 2.081.110, lo cual permitió informatizar, a nivel de las bedelías, la totalidad de los establecimientos en Montevideo e Interior del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).** Asimismo, entre 1997 y 1998, se instalaron 31 aulas informáticas para Ciclo Básico y Bachilleratos Tecnológicos, en el marco de la política de extender la enseñanza de la Informática.

b. **con el apoyo del Programa MESy FOD, se adquiere hardware y software por un monto total de U\$S 3.447.500,** que incluye, entre otras cosas, la instalación de 100 nuevas aulas de Informática, y el equipamiento de las bedelías liceales, de los Institutos de Formación Docente (IFD), del Instituto Normal de Montevideo y del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Ya se ha logrado la informatización de las bedelías en todos los liceos de Montevideo y se espera completarlo en el Interior del País para el año 2000.

El CO.DI.CEN., con recursos presupuestales propios, ha invertido U\$S 7.628.825,18 en la compra de hardware y software, que se destina a la instalación de aulas informáticas en el Ciclo Básico, a las bedelías de los Consejos Desconcentrados (Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional) y de los Institutos de Formación Docente y a las propias oficinas de CO.DI.CEN.. Esto implica 1.500 PC, 959 impresoras, 100 notebook y software que han sido principalmente utilizados para equipar a las aulas de

¹⁵¹ Véase: MECAEP/ANEP, Informe de Actividades Nro. 3. (1er. Semestre), Montevideo, 1997, pp. 18-19.

informática del Ciclo Básico
(Gráfico Nro. 123)

Entre los años 1996 y 1999, la inversión de ANEP en hardware y software alcanza a U\$S 14.330.189,34, de los cuales más de la mitad es financiado con recursos propios de CO.DI.CEN.. El esfuerzo que implica esta iniciativa, genera resultados y expectativas en la medida que estamos muy próximos a universalizar la informatización de las bedelías de los centros educativos y asimismo, se avanza firmemente en la extensión de la informática a través del Plan 1996 el Ciclo Básico de Educación Media (más de 44.000 alumnos reciben dos años de enseñanza informática).

X.3. ACCIONES CON LA SOCIEDAD CIVIL

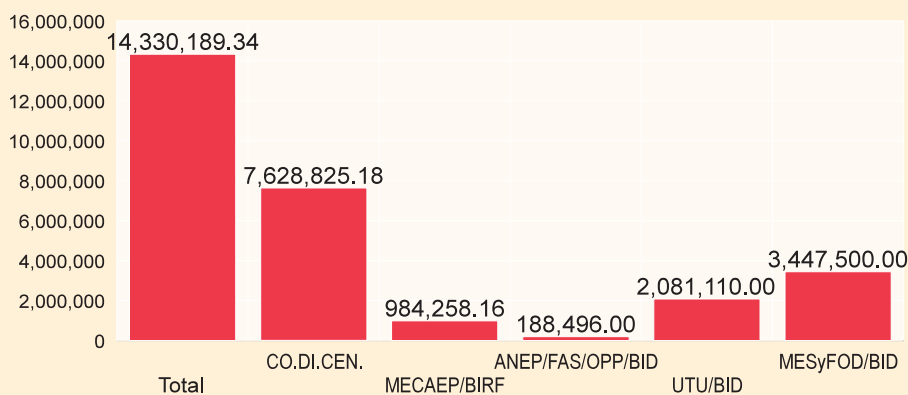
Emprender una Reforma Educativa de esta naturaleza, que redefine sustancialmente algunos aspectos del sistema educativo, pero sobre la base, como hemos señalado, de su matriz fundacional, asentada en los principios de universalidad, equidad y laicidad, requiere, necesariamente, de un amplio consenso social y político de base, que la legitime y fortalezca.

En este sentido, varias de las acciones extracurriculares que desarrolla la ANEP, entablando vínculos de diversa naturaleza con la sociedad civil, permiten situar al sistema educativo en un claro referente de la acción comunitaria.

Precisamente, la implementación de una serie multifacética de programas y proyectos por parte de la **Gerencia de Programas Especiales y Experimentales, coordinada por la Inspectora Teresita González de Tantesio**, permite visualizar el espacio que se le ha brindado a estas iniciativas en el marco de la Reforma.

GRAFICO 124

Adquisición de hardware y software en ANEP por fuente financiadora. Monto en U\$S. Años 1996-1999.



FUENTE: CO.DI.CEN. y Programas MECAEP/BIRF, ANEP/FAS/OPP/BID, UTU/BID y MESyFOD/BID.

La informatización en la educación técnico-profesional empieza a generar sus primeros resultados.¹⁵²

“Durante 1997, se han concretado significativos avances en materia informática”. “Es así como se ha procedido a la instalación de computadoras en las administraciones de las Escuelas del Interior lo que ha permitido la generalización de la inscripción informatizada de los alumnos en todo el país”. “Se ha adquirido el equipamiento para las oficinas centrales con las correspondientes obras de conexión, el mobiliario y el soporte software requerido así como se ha capacitado para el manejo del sistema de inscripción y bedelías a 200 funcionarios”. “Se ha trabajado también en el ajuste y mejoramiento del programa de Inscripción y Bedelía y en el desarrollo del software con el objetivo de implementar una ficha única de relevamiento para el centro educativo (datos sobre condiciones físico-ambientales del establecimiento, docente y alumnos) que se aplicará a nivel de todo ANEP.”

“Los avances en el Sistema de Información simboliza el comienzo de una gran transformación informática del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) cuyos cambios más significativos se comprobarán en los próximos años y, a partir de ahora, deberán priorizar el logro de una cultura informática en todos los estamentos institucionales”.

X.3.1. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y OCUPACIONAL

Este Programa cumple con un doble propósito: por un lado, **apoyar a los cuerpos directivos de los centros educativos y a sus docentes** a efectos que puedan abordar eficazmente temáticas sociales, familiares y culturales complejas que afectan a sus alumnos, las cuales desafían la capacidad de acción convencional y rutinaria de nuestros recursos humanos; por el otro, **brindar a los alumnos orientación vocacional** que les permitan optar de cara a su futura inserción laboral, en un marco signado por la incertidumbre laboral, la reconversión permanente y el continuo cambio tecnológico.

En primer lugar, el **apoyo a los cuerpos directivos** se traduce en proveer a éstos de la información, teórica y metodológica necesaria, **para poder afrontar situaciones sociales e individuales de sus alumnos que requieren abordajes específicos: diferentes situaciones familiares críticas o de desintegración; violencia doméstica; abandono; precariedad ocupacional del jefe de hogar; condiciones infraestructurales críticas; alcoholismo y drogadicción; inten-**

tos de autoeliminación; anorexia y bulimia; deserción y dificultades de aprendizaje, entre otras relevantes.

En segundo lugar, **el apoyo recibido también permite atender a grupos de alumnos con situaciones etarias o de género problemáticas: problemas de conducta, embarazo adolescente, violencia inter e intragrupal,** entre otras.

En tercera lugar, **el Programa representa un aporte sustancial para que los cuerpos directivos y los docentes puedan elaborar «Proyectos de Centro» sólidos, fundamentados, pertinentes, factibles, programados y evaluables.**

En cuarto lugar, **el Programa aporta su pericia para organizar y articular encuentros de trabajo y reuniones evolutivas,** brindando apoyo y asesoramiento a Profesores Consejeros y Profesores Orientadores, entre otros.

Finalmente, **las acciones desarrolladas acompañan a los cuerpos directivos en los Cursos de Adultos y de Escuelas de Discapacitados.**

¹⁵² Véase: CO.DI.CEN./ ANEP, o.cit. b, p.65.

El Programa de Orientación Vocacional y Ocupacional, se ha dirigido a cubrir dos aspectos esenciales: por un lado, actualizar los diversos materiales de información sobre cursos y capacitación, cuadernos educativos, carteleras, folletería conteniendo currículas y programas de los diferentes ámbitos de formación terciaria; distribución de guías de roles y otros materiales; y por otro lado, se coordina el trabajo con instituciones como el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), implementado la realización de entrevistas y talleres de orientación vocacional.

Las actividades cubren tanto a Montevideo como al Interior.
Hasta el momento, 1.923 alumnos recibieron atención psicopedagógica, al tiempo que se asistió a 13.917 alumnos en orientación vocacional durante el período 1996 - 1999.

X.3.2. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTEGRAL PARA MUJERES ADULTAS: UN TRÁNSITO HACIA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL

Una de las principales variables que inciden en el desempeño escolar de niñas y niños y, por lo tanto, en sus posibilidades de inserción futura en el mercado laboral, es el nivel educativo de su madre y, en términos más holísticos y cualitativos, la relación familiar que desarrollen.

En este sentido, la educación integral para las mujeres adultas redundará, no sólo en el fortalecimiento de sus capacidades para desarrollarse individual y socialmente en diferentes ámbitos -lo cual justificaría, sin otras resultancias, sobradamente el programa-, sino también en la mejora del capital educativo de los hogares y, por ende, en el rendimiento escolar de los alumnos.

El Programa busca promover mayores grados de autonomía social y económica de las mujeres, acrecentando su autovaloración

y autoestima, así como su presencia en diferentes ámbitos sociales, en instancias relevantes, entre ellas, las de decisión, a efectos de potenciar su desarrollo.

Asimismo, la implementación de un programa de esta índole coadyuva al establecimiento de relaciones horizontales entre los géneros, enfrentando los clivajes sociales, económicos, culturales y políticos que promueven las prácticas discriminatorias y subrayando, a la vez, la noción efectiva de ciudadanía integral: garantizando los principios de igualdad y de respeto a las diferencias.

Bajo estas orientaciones generales, se desarrollan estas actividades:

- i. realización de reuniones y talleres semanales con grupos de mujeres en dos centros, ubicados en los barrios La Unión y Piedras Blancas de Montevideo.
- ii. promoción, apoyo y seguimiento de actividades culturales.
- iii. implementación de talleres sobre sexualidad y trabajo, con la participación de adolescentes y jóvenes.

X.3.3. PROGRAMAS EN COOPERACIÓN CON ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONGS).

Se desarrollan un conjunto de programas orientados a brindar espacios de formación para jóvenes y adultos, a través de la cooperación con las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), básicamente en contextos socioculturales que demandan apoyos específicos por sus características.

En este marco, se desarrollan diversos programas de Educación, en los que confluyen la ANEP y diferentes ONGs. Como puede apreciarse (Cuadro Nro. 82), la red de convenios establecidos cubren importantes barrios de Montevideo con variados déficits socioeconómicos y culturales, lo que implica

Convenios realizados con ANEP y Organizaciones No Gubernamentales (ONGs).

Institución	Barrio
Centro Juvenil, Acción Promocional	Centro
Asociación Damas Salesianas, Centro María Teresa	Colón
Movimiento Nacional Gustavo Volpe	Cerro
Asociación Civil Emaús	Centro
Ind. de la Buena Voluntad	Cerro
Instituto de Promoción Económica y Social del Uruguay	Bajo Valencia
Agrupación Obrera «La Casilla»	Cerro
Instituto del Hombre «La Casona»	Paso de la Arena
La Pascua	Cruz de Carrasco
Plenario Mujeres del Uruguay (PLEMU)	Casavalle
Pobres Siervos de la Divina Providencia	Cruz de Carrasco
Obra Ecuémica del Barrio Borro, Proyecto Escuelita	Borro
Movimiento Tacurú, Escuelas Oficios Don Bosco	Cuarenta Semanas
Vida y Educación	Parque Rodó
Instituto de Educación Popular «El Abrojo»	Paso Molino

FUENTE: Gerencia de Programas Especiales y Experimentales, CO.DI.CEN.

atender prioritariamente a la población más carenciada.

X.3.4. EL DEPORTE INTEGRAL A JÓVENES DE TODO EL PAÍS

El encuadre psico-socio-pedagógico de la Reforma apunta a brindar a los niños y jóvenes una formación integral, que afirme las dimensiones relevantes de la personalidad. En este sentido, se entiende a la Educación Física no sólo como aprestamiento físico, sino también como una instancia de intercambio social entre pares, que redundará en una socialización holística. Asimismo, **el Deporte constituye una herramienta idónea para suministrar a los niños y jóvenes modelos de convivencia, solidaridad y autosuperación.** Tampoco debemos olvidar el componente lúdico que el deporte ofrece, en tanto permite afinar competencias cognitivas y creativas así como generar espacios de distensión para los alumnos.

Bajo esta orientación genérica, la Reforma impulsa en distintas áreas del sistema educativo instancias de intercambio a través del deporte.

La Gerencia de Programas Especiales y Experimentales, a través de la Coordinadora General de Deportes, desarrolla una tarea

educativa, estructurada en torno a los siguientes objetivos: primero, enseñar los fundamentos técnico-prácticos del deporte en los Centros Deportivos Especializados; segundo, inculcar una visión de la competencia deportiva bajo los principios del *fair play* y de la solidaridad entre pares; en tercer y último lugar, promover el empleo del tiempo libre de modo creativo en el Proyecto UNIR (Unidades Recreativas), que pretende dotar a los centros de estudio del equipamiento necesario para desarrollar una sana recreación.

Estos tres objetivos generales, que orientan las acciones emprendidas en la materia, refuerzan un estilo de vida y de convivencia saludable, que caracteriza positivamente a los uruguayos.

Cabe destacar entre otras actividades:

i. Educaminata 1996: organizada para el Ciclo Básico en Montevideo, recorriendo un itinerario desde la Plaza Independencia hasta el Parque Batlle, por la Avenida 18 de Julio.

ii. Jornadas Deportivas: apuntan a establecer ámbitos de intercambio, mediante el deporte, entre delegaciones de diferentes centros educativos; las jornadas se han desarrollado en Melo, Juan Lacaze, Minas, Rivera, Rocha, Fray Bentos y Montevideo.

La sociedad civil y el estado aunan esfuerzos para construir una sociedad más equitativa y más prospera.

FORTALECIMIENTO DE LAS RELACIONES ENTRO ESTADO Y SOCIEDAD CIVIL.

Tal cual indica la Socióloga Claudia Romano, Secretaria de Cooperación Internacional, los desafíos que se le presentan a la sociedad en general, a la uruguaya en particular y especialmente al sistema educativo, hacen imperiosa la necesidad de coordinar acciones entre los distintos actores: el estado y la sociedad civil en su sentido amplio, incluyendo en ésta al sector empresarial, a las organizaciones no gubernamentales y organizaciones de base, entre otras. Se presenta así la necesidad de realizar un nuevo «contrato social», en el que los distintos actores establezcan nuevas formas de articulación que faciliten el desarrollo de sus potencialidades en la búsqueda del bien común y en beneficio de la gente. En esta interacción, cada sector trasciende sus roles tradicionales y toma como destino común a la sociedad toda como destino propio. El camino no se inicia ahora, existe una vasta experiencia empírica de colaboración entre la educación y las empresas, entre las escuelas y las organizaciones no gubernamentales, a veces respondiendo más a una demanda específica de las mismas, o a un ofrecimiento de las ONGS, que a una estrategia planificada desde el sistema educativo. Sin embargo, lo interesante de este proceso, es el esfuerzo que la Administración Nacional de Educación Pública viene realizando por coordinar, sistematizar la experiencia y obtener mayor eficiencia en el diseño, y en la implementación de las acciones, ya que esta articulación presenta un enorme potencial.

Para facilitar el logro de los objetivos, un primer instrumento lo constituyen las leyes Nros. 16.226 y 16.736 las cuales permiten a las empresas contribuyentes de los siguientes impuestos: impuestos a las rentas de la industria y el comercio, a las actividades agropecuarias, a las rentas agropecuarias y al patrimonio, realizar contribuciones a la educación pública a costo de beneficios fiscales. Como complemento de esta actividad la ANEP, ha impulsado la constitución de una Fundación, denominada «Todos los niños pueden aprender», integrada por prestigiosos empresarios del medio, los cuales voluntariamente contribuirán a mejorar la calidad y equidad de la educación. El segundo aspecto relevante, es la coordinación con las Organizaciones de la sociedad civil, ya que estas cuentan con la experticia del trabajo de campo cotidiano, la que le proporciona metodologías de acción, y un «Know how» que la sociedad uruguaya y el estado deben necesariamente conocer y utilizar, en forma concertada con las acciones que se desarrollan. Para ello, la Asociación Nacional de ONGs (ANONG), institución que nuclea a más de cincuenta instituciones que trabajan en el campo de la infancia, la juventud, la educación, el empleo, la salud, el tiempo libre y la recreación, así como distintas áreas que hacen a la compleja dinámica social, ha iniciado un relacionamiento profundo con la ANEP, ya sea promoviendo ámbitos de reflexión y análisis sobre distintos temas, así como complementando esfuerzos con distintas dependencias de la Administración, a través del trabajo coordinado con múltiples Organizaciones miembros de la ANONG. Esta forma de articulación y coordinación entre los distintos sectores permitirá reforzar el proceso de colaboración en el desarrollo de las políticas sociales, la optimización de los recursos existentes, así como en el fortalecimiento de los lazos de la solidaridad.

LA ANEP Y EL APOYO DE OTROS ACTORES.

Los procesos de reforma que la actual ANEP intenta llevar adelante implican un esfuerzo que necesita contar con el apoyo de actores públicos y privados, sobre la máxima que la educación debe ser compromiso de la sociedad en su conjunto como ha señalado el Prof. Germán Rama en reiteradas oportunidades.

En el marco de este trabajo en conjunto se han instrumentado un importante número de acuerdos

tendientes a fortalecer la política de construcciones, vital en el proceso de expansión de la Educación Inicial y de Tiempo Completo, o en el mejoramiento de la Educación Secundaria y Técnica. Ejemplo son los convenios acordados con UTE quién donó un total de U\$S 2.000.000 contribuyendo así a ampliar el universo de aulas construídas; con el Club de Leones de Punta del Este, brindando su apoyo a escuelas de esa localidad; con MEVIR que apunta a la construcción de aulas en Pueblo Gallinal (Paysandú) y la construcción del liceo de Capilla del Sauce en el Departamento de Florida; con la Comisión vecinal del Barrio Ceibal (Salto) quien asume el compromiso de asistir al local liceal en su mantenimiento; con la Dirección de Catastro Nacional, tendiente a la actualización de los registros catastrales de importantes zonas del país, las cuales son obsoletas para el nuevo mapa demográfico nacional (basta pensar en que zonas de carácter residencial en el departamento de Maldonado, como por ejemplo José Ignacio, y Canelones, figuran como padrones rurales imposibilitando la correcta recaudación del Impuesto de Primaria tan importante en la política de construcciones).

Pero no solo en materia de construcciones se han generado diálogos importantes entre la ANEP y las fuerzas vivas de la sociedad civil u otros actores públicos. Muestra de ello es la solución que se ha encontrado para la ubicación del servicio de guardería en el centro integral del barrio Las Delicias del departamento de Lavalleja en conjunto con la Intendencia Municipal. O los acuerdos alcanzados con la Intendencia Municipal de San José y Florida aportando el local que alberga el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) en sus departamentos. Es de destacar el importante esfuerzo que varias Intendencias Municipales han realizado en esta línea como ser el caso de las comunas de Canelones, Salto y Maldonado cediendo predios de altísimo valor para erigir allí locales escolares.

Asimismo, se ha logrado establecer con importantes empresas vinculadas al área de la salud tanto en Montevideo como en el Interior del País convenios por los cuales se asegura la cobertura profesional en situaciones de emergencia a todos los niños que concurren al sistema escolar público de forma gratuita.

En pos del mejoramiento de la calidad de la enseñanza técnica y contribuyendo a dotar al medio rural de un indispensable asesoramiento técnico la ANEP asiste a la Junta Nacional de la Granja en aspectos técnico educativos relacionados con la incorporación y mejor utilización de nuevas tecnologías por parte de los horticultores y fruticultores de todo el país.

Bajo la política de la capacitación constante de los funcionarios de la ANEP en diversas áreas se instrumentaron acuerdos con la Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga y la Universidad ORT del Uruguay; sumado a las ventajas comparativas para el conjunto del funcionariado, en materia de acceso a préstamos personales a través del Banco de Montevideo.

Estos son solo una muestra de la política que la ANEP lleva adelante en un proceso creciente de involucramiento de la sociedad civil como de otros entes públicos, ya que la Educación se ha convertido de hecho «en el Ministerio de Bienestar social» y ello implica el compromiso de la sociedad toda.



Competencias de ANEP en 1997. Jornada inaugural en el Departamento de Artigas.

iii. Primer Torneo Nacional de Bachilleratos: el mismo se disputó en cinco sedes. Así las ciudades de Canelones, Durazno, Minas, Montevideo y Rivera acogieron las diversas etapas clasificatorias de las competencias de fútbol y básquetbol de todo el país.

iv. Primer Encuentro de Intercambios Deportivos: desarrollados en los Centros Deportivos de los departamentos de Montevideo y Lavalleja en las disciplinas de handball y fútbol cancha.



Final del 2do. Campeonato de Bachilleratos Soriano - Bella Unión en el gimnasio del Club Aguada.

Anep y AUF coordinan esfuerzos para asegurar plena formación de futbolistas juveniles profesionales.

La ANEP -en el marco de la política orientada a ofrecer las condiciones que aseguren el acceso de toda la población estudiantil, en edad de asistir, al Ciclo Básico- **firmó, en noviembre de 1997, un convenio con la Asociación Uruguaya de Fútbol (AUF), que involucra a los jóvenes que practican ese deporte en forma profesional en Divisiones Juveniles Sub-15.**

Entre los objetivos de este convenio, se define un marco de entendimiento entre las partes, con el propósito de **habilitar los mecanismos que preserven y fortalezcan la vinculación de los futbolistas pertenecientes a preseleccionados y seleccionados Sub-15 con los servicios educativos de la ANEP.**

En este sentido, la AUF, a través de su Consejo Unico Juvenil, asume el compromiso de requerir a quienes aspiren a integrar sus preselecciones y selecciones de dicha categoría, que acrediten su condición de estudiantes activos en centros educativos pertenecientes a la ANEP o habilitados por ésta.

Por su parte la ANEP, a través del concurso de la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales, instrumenta acciones orientadas a concretar oportunidades educativas y culturales para esos jóvenes futbolistas.

En ese marco, en coordinación con los Consejos de Educación Secundaria y Técnico Profesional, se imparten cursos de Historia, Geografía y Lenguas Extranjeras, a los integrantes de las preselecciones y selecciones Sub-15 que se apresten a competir a nivel internacional, en el país o en el exterior.

De esta forma, **se provee a los jóvenes de habilidades e instrumentos que les permitirán ser protagonistas en los eventos en que participan en representación de Uruguay.** Además, a través de docentes de Secundaria y del CETP, la ANEP procura dictar efectivamente las clases que dichos competidores hubieren exonerado por sus viajes al extranjero.

v. Torneo Interliceal de Ajedrez: auspiciado por la Federación Uruguaya de Ajedrez, en el que participaron delegaciones de todo el país.

vi. Creación de Centros Deportivos Especializados En 1997 se inicia con las creaciones de Montevideo y Lavalleja (Minas), continúa en 1998 en Soriano, Rio Negro (Fray Bentos y Young) y Durazno, mientras que en 1999 se amplió a Rocha, Salto, Rivera, San José, Treinta y Tres, Maldonado (San Carlos), Tacuarembó (Paso de los Toros), Artigas, Canelones y Paysandú.

vii. Galas Deportivas: realizadas en los últimos dos años como eventos multidisciplinarios que incluyeron básquetbol, voleibol, handball y fútbol de salón, en los que participaron equipos de Montevideo e Interior, tanto de centros públicos como privados.

viii. Primer Encuentro Nacional «Educación y Deporte»: desarrollado con la participación de profesores y personal afectado a la docencia deportiva. En esta instancia se consideraron diversos aspectos relativos a la importancia del deporte en la educación.

Como puede apreciarse, se llevan a cabo múltiples actividades que involucraron a docentes, alumnos y a la comunidad en general. Estas tienden a cubrir aspectos considerados medulares en la concepción de fondo de la Reforma, al tiempo que fortalecen los vínculos entre el centro Educativo y el medio social que lo rodea.

El bachillerato en deportes, una oportunidad para desarrollar las aspiraciones de nuestros jóvenes.

La profesionalización y especialización en la prestación de los servicios constituye una nota dominante de la sociedad contemporánea, y es también una fuente significativa en generar nuevas oportunidades de trabajo.

El deporte, dada su relevancia cultural y social así como el volumen de recursos humanos y financieros que moviliza, requiere revisar y adaptar sus prácticas, atendiendo a los desafíos que supone mejorar la gestión y el nivel de competencia de cara a prestar un servicio más profesionalizado y de mejor calidad.

Es así que la ANEP se propone la creación de una instancia formativa en la modalidad de un Bachillerato Deportivo. La creación de una opción educativa en torno al deporte exige la necesaria cooperación de las instituciones deportivas de más relevancia en el país, integrando y potenciando los esfuerzos entre el estado y la sociedad civil.

Entre las líneas de trabajo tendientes a la creación del Bachillerato Deportivo se piensa en la posibilidad que el mismo prepare para el ingreso al ISEF (Instituto Superior de Educación Física), así como a otros niveles de formación en el deporte. También se tendrán en cuenta bases para el perfeccionamiento y acondicionamiento de un competidor profesional, así como la preparación de asistentes especializados en el área de la sanidad dentro de varias especialidades.

Asimismo, se piensa que puede establecer una base para la formación de secretarios administrativos, directores, gerentes y dirigentes para las instituciones deportivas del país.

Capítulo XI

La reforma ingresa al tercer milenio con resultados y propuestas.

El futuro de la Reforma Educativa depende como todo proceso de innovación, de los niveles de legitimidad política, consenso social y la calidad de los resultados que logre alcanzar. La construcción de acuerdos en materia de reforma social nunca resulta una tarea fácil, menos aún en el plano educativo, en el que intervienen distintos actores, no siempre coincidentes en sus expectativas y evaluaciones: los actores políticos, los docentes, los cuerpos directivos e inspectivos, la comunidad, las familias y desde luego los propios beneficiarios directos, los alumnos.

Las críticas respondieron y responden aún, como en todo proceso de transformación, a las dudas e inquietudes que naturalmente despiertan las innovaciones, que suelen transitar por ciertos márgenes de incertidumbre, y, también, desafiar algunos privilegios enquistados.

Sin embargo, estas resistencias han ido menguando paulatinamente, a medida que los

resultados concretos de la Reforma han comenzado a percibirse nítidamente por la sociedad civil y, especialmente, por: los alumnos y sus familias.

En este sentido, la encuesta, realizada por INTERCONSULT, señala una tendencia creciente de aprobación de la Reforma. Según el Ing. Juan Carlos Doyenart, Director de INTERCONSULT; «los apoyos hacia la reforma evolucionan de un 33% a un 38% sobre fines del 97 y principios del 98, hasta llegar a más de la mitad de la población, en junio de este año (52%), manteniéndose las opiniones negativas en una quinta parte de los uruguayos». Asimismo, la inmensa mayoría de la población (61,0%) está de acuerdo con que «la educación es responsabilidad del Estado y por tanto este debe definir sus contenidos», coincidiendo precisamente con las orientaciones y los objetivos propuestos por ANEP.

***El capítulo
en pocas
palabras***

Las opiniones favorables son un aliciente para seguir profundizando las innovaciones planteadas, así como para extenderlas a otros ámbitos. En este sentido, la Rendición de Cuentas y el Balance de Ejecución Presupuestal (1998) surge como un escenario propicio, precisamente, para rendir cuentas de lo hecho hasta el momento, así como para señalar los impactos que ya se están alcanzando, y, también, para solicitar nuevos apoyos políticos y presupuestales que permitan plasmar efectivamente los objetivos planteados para el período 1995-1999.

No debemos olvidar a la hora de apoyar el actual proceso de refundación del sistema educativo, tal como lo hemos definido desde el inicio, que la A.N.E.P. representa el organismo estatal de mayor peso, penetración social y descentralización territorial, por lo que la apuesta presupuestal a la Educación redundará en los más elevados niveles de impacto cultural y económico, y en el más acentuado retorno social.

En la propuesta elevada por la A.N.E.P. al Parlamento, se incluye una solicitud de incremento salarial para docentes y no docentes, la que se ha denominado «una cifra posible» para que los parlamentarios puedan aprobarla sin mayores inconvenientes ni perjuicios. Esta propuesta busca afirmar aún más la recuperación salarial -seguramente no todo lo satisfactoria que desearíamos, pero sí la más factible- que se viene operando desde 1995. **En esta línea, señalaba el Vice Presidente del CO.DI.CEN., Dr. Claudio Williman, en su intervención en el parlamento: «En la hipótesis de que nuestra propuesta se apruebe, entonces estaríamos por arriba, precisamente, de los niveles del año 1988 y de la base 100 que corresponde a dicho año. Es decir que recién estaríamos teniendo una recuperación por encima del valor que, en cierto momento, pudo tener el salario docente en el período democrático». El articulado propuesto por ANEP recibió la adhesión masiva y entusiasta del Parlamento Nacional.**

Este esfuerzo de recuperación salarial debe visualizarse, sustantivamente, como una acción tendiente a dignificar el rol de los docentes, los cuales sustentan humana y profesionalmente las acciones de transformación que hoy comienzan a dar sus primeros frutos.

Se trata esencialmente de fortalecer una concepción de la sociedad en la que el sistema educativo juega un papel central: el de baluarte principal del desarrollo de los principios de equidad e integración social. La Reforma constituye una prueba, tal cual indica el Director Nacional de ANEP, Prof. Germán Rama, que “la acción democrática es la base de la equidad y que el desarrollo de la educación reclama de todos nosotros una imaginación poderosa; no existe ni principio ni fin para una Reforma Educativa, sino lo que vale es el proceso”.

De esta forma, nos enfrentamos a un proceso de Reforma que ingresa al tercer milenio teñido de optimismo, consciente de la responsabilidad que implica continuar y profundizar expectativas y demandas que la sociedad ya ha incorporado como deberes del Estado, atento a las propuestas que busquen aumentar el piso mínimo de equidad social y la calidad de los aprendizajes, y abierto, finalmente, a formas y maneras, imaginativas flexibles y comprometidas, de mejorar su implementación, en un contexto general en que el Estado mantiene la responsabilidad última por el desarrollo de objetivos universales.

Queremos seguir avanzado en efectivamente universalizar el acceso a la educación entre las edades de 4 y 15 años, en atender los niños de 3 años de hogares carenciados, en seguir generando ofertas educativas de nivel medio superior con salidas a un mercado laboral exigente competitivo y cambiante, y en unificar y fortalecer nuestro sistema terciario de formación docente crecientemente. Profundizar el desarrollo de la Educación como Política Social es invertir decididamente en el logro de una sociedad más integrada, más solidaria y más próspera.

Capítulo XI: La reforma ingresa al tercer milenio con resultados y propuestas.

XI.1. CRECE SIGNIFICATIVAMENTE EL APOYO A LA REFORMA

El Ingeniero Juan Carlos Doyenart, Director de la Empresa Interconsult, realizó para la Revista Posdata¹⁵³, una evaluación del grado de apoyo con que cuenta la Reforma Educativa. Los resultados se basaron en una **Encuesta Nacional, sobre una muestra probabilística de 900 casos**, mediante entrevistas personales, en los hogares del país urbano. Las mismas se realizaron entre los días 25 de mayo y 4 de junio de 1998.

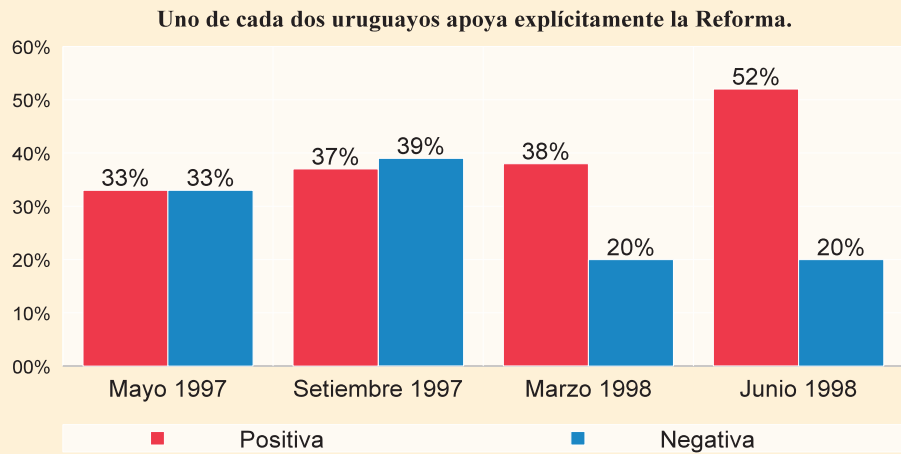
Juan Carlos Doyenart señala que «sin lugar a dudas, la educación es un factor de primera importancia en la vida de una familia, allí se colocan muchas expectativas y para los padres supone una de sus principales obligaciones. Por otra parte, la enseñanza resulta siempre un tema conflictivo para la sociedad, fundamentalmente, en etapas de transición y cambio como la que vivimos. La reforma educativa en curso, los salarios de los docentes, la habilitación de universidades privadas, el rol del Estado en el sistema educativo, todos han sido temas de debate en los últimos tiempos, que han involucrado a diferentes sectores de la sociedad».

Agrega que «sin lugar a dudas la impronta de estos tiempos hacen que **el tema educativo se convierta, nuevamente, en una prioridad ante un mundo que cada vez se basa más en el conocimiento que sobre las otras patas del poder**, donde las principales ventajas competitivas de las empresas y países se generan a partir de la información, y de un conocimiento más versátil y flexible. Con el fin de conocer cómo afrontan los uruguayos este tema, **INTERCONSULT ha realizado una encuesta en exclusividad para POSDATA**, donde se contemplan algunos de estos aspectos».

Doyenart indica que «con respecto a la reforma educativa en curso, las opiniones de los uruguayos han venido sufriendo una serie de cambios en el período mayo del 97 a la fecha (1998). La primera medición que realizara INTERCONSULT, sobre la misma, mostraba una tercera parte de la población a favor y otro tanto en contra de la Reforma. En setiembre del 97 se polarizaban más las opiniones con un saldo «negativo» de 3 puntos porcentuales. En el 98 las posiciones están más «suavizadas» mostrándose un claro decrecimiento de las opiniones francamente negativas que son de una quinta parte de la población, mientras que otro tanto tiende a

¹⁵³ Véase: Doyenart, J.C., «Crece significativamente el apoyo a la Reforma Educativa», *Revista Posdata*, Nro. 197, Montevideo, 3 de julio de 1998.

Opinión de la población sobre si ¿La reforma educativa en curso es positiva o no para el País? por períodos seleccionados (1997-1998).



FUENTE: Empresa INTERCONSULT.

ubicarse en una postura intermedia respondiendo que la reforma es «más o menos» negativa. Esta tendencia ya fue observada en un estudio que INTERCONSULT realizara en noviembre para el CODICEN., donde en un contexto de mayor información las respuestas francamente negativas sobre la reforma eran de sólo un 14% y como «más o menos» se pronunciaba un 31%».

Doyenart concluye que «por su parte los apoyos hacia la reforma evolucionan de un 33% a un 38% sobre fines del 97 y principios del 98, hasta llegar a más de la mitad de la población, en junio de este año (52%), manteniéndose las opiniones negativas en una quinta parte de los uruguayos» (Cuadro Nro.83 y Gráfico Nro.125).

Este creciente apoyo a la Reforma puede ser objeto de las muy variadas explicaciones, pero por lo menos hay cuatro factores que correspondería mencionar:

En primer lugar, el hecho que **la mayoría absoluta de la población manifieste ex-**

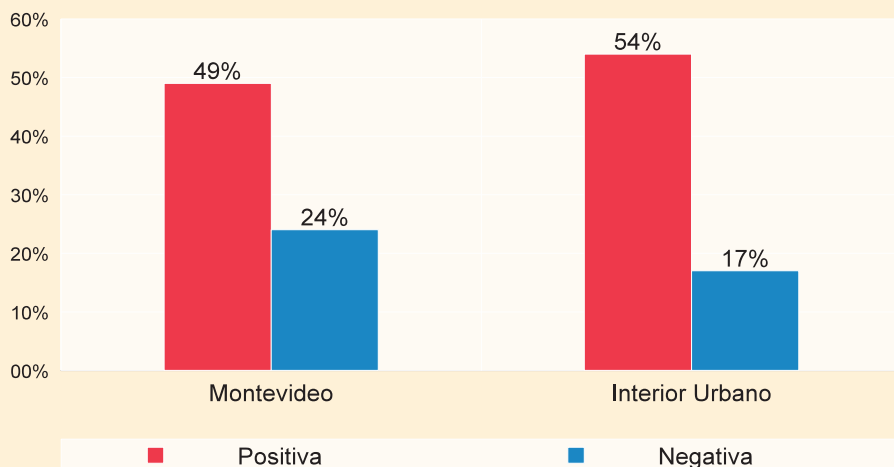
plícitamente que la reforma es positiva, debe ser debidamente valorado en una sociedad donde las opiniones, en general, están fuertemente mediadas por consideraciones político-partidarias, y, por tanto, es difícil consensuar y legitimar políticas de estado.

En segundo lugar, señalar que los procesos fuertes de cambio generan rápidamente opiniones y posicionamientos encontrados, y que **con el correr del tiempo, dichas asperezas se van limando en la medida en que se comprenden los objetivos finales del proceso de Reforma y se corrigen errores de implementación.**

En tercer lugar, tal cual indica la encuesta, los uruguayos son muy favorables a la intervención del estado en los asuntos educativos (Gráfico Nro. 128), y precisamente **la Reforma enfatiza la vocación universalista e igualitarista de la acción del estado, que constituye nuestra tradición en políticas públicas.**

En cuarto lugar, los cambios introducidos impactan masivamente diferentes niveles del sistema educativo, y es de esperar que **madres y padres aprecien los efectos positivos de las nuevas estrategias. La contra-**

Opinión de la población sobre si ¿La Reforma Educativa en curso es positiva o no para el País? por área geográfica. Junio de 1998.



FUENTE: Empresa INTERCONSULT.

partida de las aulas pobladas con alumnos que gustosamente se han incorporado al sistema educativo formal es el apoyo comunitario a una acción pública cuyos mayores y más relevantes impactos superan largamente la gestión de una administración.

Asimismo, el fuerte apoyo a la Reforma es relativamente similar en Montevideo e Interior (49% y 54% respectivamente), y es mayor entre la población con estudios de Educación Media (55%, Gráficos Nros. 126 y 127).

Doyenart señala que, para los uruguayos, «el rol del estado en el proceso educativo continúa siendo preponderante, una clara mayoría (61%) opina que la educación

es responsabilidad del Estado y por tanto este debe definir sus contenidos, mientras que poco más de la tercera parte se inclina por un rol menos centralizador, y que los padres tienen el derecho a elegir libremente el tipo de educación para sus hijos (Gráfico Nro. 128). Las visiones más estatistas se observan entre los residentes en el interior del país, las personas mayores de 40 años y de menor nivel educativo, sin diferencias significativas entre los segmentos de simpatía política.

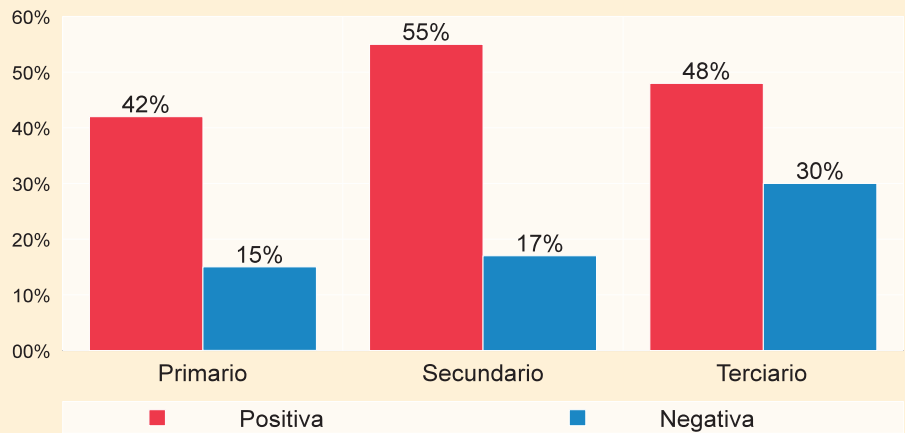
Opinión de la población sobre si la Reforma Educativa en curso es positiva o no para el país? por períodos seleccionados (1997-1998). En %.

	PERÍODO SELECCIONADOS			
	Mayo 97	Setiembre 97	Marzo 1998	Junio 1998
Total	100%	100%	100%	100%
No contesta	24%	17%	22%	13%
Positiva	33%	37%	38%	52%
Más o menos	10%	7%	20%	15%
Negativa	33%	39%	20%	20%

FUENTE: Empresa INTERCONSULT.

GRAFICO 127

Opinión de la población sobre si ¿La Reforma Educativa en curso es positiva o no para el País? por nivel educativo del jefe del hogar. Junio de 1998.



FUENTE: Empresa INTERCONSULT.

XI.2. LA RENDICIÓN DE CUENTAS DEL EJERCICIO 1997, UNA OPORTUNIDAD PARA SEGUIR CRECIENDO Y CONSTRUYENDO EL PORVENIR.

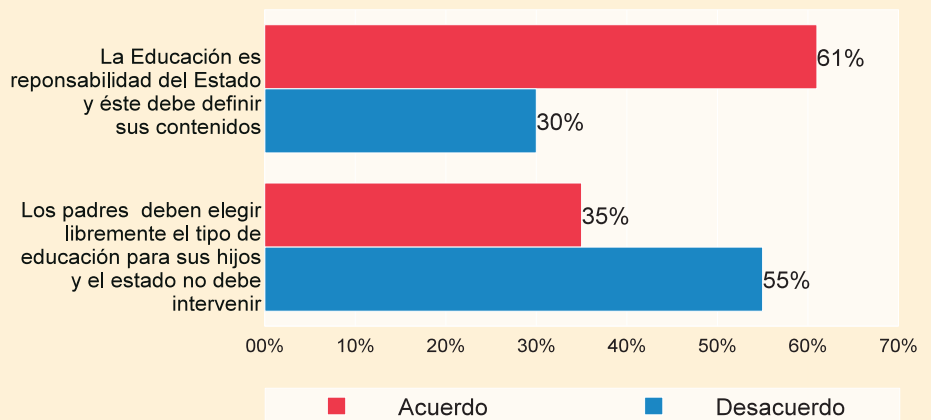
La ANEP encara la Rendición de Cuentas y el Balance de Ejecución Presupuestal como una instancia efectiva de

rendición de lo actuado y de lo proyectado hacia el futuro frente a las autoridades democráticamente elegidas. La Reforma es esencialmente, tal cual se ha indicado reiteradamente, un proceso sujeto al ensayo y al error, donde permanentemente nos enfrentamos a la necesidad de revisar nuestras programaciones y encarar otras nuevas. Afortunadamente, las demandas de la comunidad

GRAFICO 128

Opinión de la población sobre le rol del Estado en la Educación. Junio de 1998.

Los objetivos de la reforma coinciden con los valores y las creencias de la comunidad.



FUENTE: Empresa INTERCONSULT.

frente a las estrategias planteadas superan largamente las más optimistas de la evaluaciones previas, y frente a este hecho, creemos firmemente que las expectativas generadas deben ser adecuadamente satisfechas.

En los capítulos anteriores, se ha hecho una extensa referencia a la Rendición de Cuentas del Ejercicio 1997¹⁵⁴, donde no sólo se sintetizaron los principales resultados obtenidos en el proceso de Reforma, sino también se plantearon orientaciones y líneas de acción hacia el futuro.

El **Vice Presidente del CO.DI.CEN., Dr. Claudio Williman**¹⁵⁵, que encabezó la delegación de la ANEP en la reunión mantenida con la Comisión de Presupuesto integrada con Hacienda en el Senado de la República, sintetizó los principales avances registrados en los diferentes niveles educativos. Sobre algunos de ellos indicó:

«en el año 2000 se logrará que todos los niños de 4 y 5 años se incorporen a la Educación Inicial». “Esto es un hecho irreversible”. “Hemos tenido una asombrosa respuesta a la convocatoria que hicimos en el año 1996».

«Recuerdo aquel viejo libro de Murray Butler que decía que el curso más difícil de dar es el de la educación de los preescolares y que él nunca llevaría a un hijo a un profesor preescolar que no preparara todos los días la clase”. “Esta es una especialidad que hemos tenido que integrar haciendo un gran esfuerzo». «Estamos seguros que se logrará la universalización el año que viene, siempre y cuando contemos con la capacidad de financiamiento necesaria».

«con el aporte del Banco Mundial, se crearán Escuelas de Tiempo Completo en las zonas más carenciadas, precisamente, porque en esas escuelas los niños mantienen ocho horas de convivencia y de vida social, siendo un verdadero microclima cultural que apoya y sustituye las carencias que, por razones familiares -de zona, de actividades o de cultura de sus padres -tienen los niños cuando llegan a la escuela».

«hemos creado Centros de Lenguas, que están teniendo un éxito muy importante». «Allí se enseña francés, portugués e italiano”. “Es de destacar el éxito de la enseñanza de la lengua portuguesa, en virtud de la preocupación que existe con respecto a la conexión que se dé en el futuro por la marcha del MERCOSUR».

«También hemos realizado un gran esfuerzo en la capacitación y formación de educadores”. “En 1997 se integraron a programas de capacitación 3.000 maestros, lo que representa casi el 20%, y en 1998 se están convocando 2.000».

«uno de los organismos más descentralizados que funcionan en el país es el nuestro, por la lógica del sistema pero, también, por la apoyatura que hemos dado a la creación de Centros de Formación de Profesores, montados muy técnicamente en diferentes puntos del país. Antes teníamos solamente un centro de profesores, el viejo y querido IPA, en Montevideo».

«se han creado los Bachilleratos Tecnológicos de donde saldrán operadores con posibilidades de inserción en el mercado externo».

Con respecto a la explicación de las disposiciones que se están proponiendo, se menciona, entre otros aspectos:

«se solicita ampliar el financiamiento con el Banco Mundial en U\$S 40:000.000, de los cuales U\$S 12:000.000 corresponden a la contra partida nacional”. “La ANEP no ha podido ampliar en estos años el número de Escuelas de Tiempo Completo, porque en enorme medida los recursos previstos fueron absorbidos por la cobertura de la Educación Inicial”. “Por lo tanto, estamos jugados a este tema con una gran preocupación”. “El nue-

¹⁵⁴ Véase: CO.DI.CEN. / ANEP, o.cit. b, Exposición de Motivos: La Educación Uruguaya: Situación y Perspectivas. Ejercicio 1997, Montevideo, Junio de 1998.

¹⁵⁵ Basado en la versión taquigráfica de la sesión matutina del 10 de julio de 1998, realizada en la Comisión de Presupuesto integrada con Hacienda del Senado de la República, con motivo de tratar la Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal del Inciso 25 Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

vo proyecto aportará construcción y equipamiento de aulas, no sólo para las Escuelas de Tiempo Completo, sino también para aulas de Educación Inicial”.

En se solicita el incremento de salarios para nuevas estrategias educativas « como ser creación de cargos de Educación Inicial, expansión de los Centros Piloto (Plan 1996), los Bachilleratos Tecnológicos y los Centros Regionales de Profesores (CERP)”.

En finalmente, se incluye una propuesta de «incremento salarial para docentes y no docentes, a lo que he denominado «una cifra posible» para que el Parlamento pudiera aprobarla sin mayores inconvenientes ni perjuicio». Se establece, entre otros aspectos, que se ha «agregado un incremento salarial que se distribuiría, fundamentalmente, entre el personal titulado”. “Siempre hemos querido estimularlo y así lo hicimos en el período anterior, con el aporte del 7,5% que percibió como parte de su salario». «Hemos creado un sistema discriminado de incrementos que representa -reitero que, a nuestro juicio, con ello no se resuelve el problema salarial de los docentes- sobre el nominal, un 13% de aumento en el primer grado, un 10% en el segundo y un 8% en el tercer grado.

En «Queremos advertir que el 50% de los maestros están distribuidos en los tres primeros grados del presupuesto interno y de las categorías. Esto significa que el 50% de los maestros van a tener más del 10% de aumento, entre un 10% y un 15%. me refiero a los maestros y a los profesores de enseñanza media, que sean titulados y tengan, por lo menos, 20 horas a su cargo».

En «Queremos enfatizar que desde el año 1995, el salario docente ha venido aumentando su capacidad adquisitiva en forma regular, no con grandes saltos, pero sí incrementándose sostenidamente». «En la hipótesis de que nuestra propuesta se apruebe (así ocu-

rió), y entonces estaríamos por arriba, precisamente, de los niveles del año 1988 y de la base 100 que corresponde a dicho año”. “Es decir que recién estaríamos teniendo una recuperación por encima del valor que, en cierto momento, pudo tener en el período democrático”.

Finalmente, el Dr. Williman señala enfáticamente que «señores Senadores, que sin vuestro apoyo, si no se votan los rubros de los tres primeros artículos, la Administración Nacional de Educación Pública puede vivir pero no crecer, con el daño social que ello supone». “En cambio, si no se vota el artículo 4o., que supone un modesto incremento del salario, lo que se afectará será el decoro de nuestros funcionarios, que están haciendo un enorme esfuerzo”. “Cabe agregar que, en buena medida, la expansión masiva de la educación se está financiando con la limitada remuneración de los funcionarios de la ANEP». El Parlamento Nacional votó masiva y entusiastamente el articulo propuesto por la ANEP.

XI.3. EL DESAFÍO EDUCATIVO DEL TERCER MILENIO EN LA VISIÓN DEL DIRECTOR NACIONAL DE ANEP

La Educación es la clave para el progreso. Resulta muy difícil visualizar el desarrollo del siglo XXI, pero no hay duda que será un período impregnado por el conocimiento científico y sometido al vórtice de la permanente innovación tecnológica. En ese escenario, el capital más valioso ya no será ni los recursos naturales ni el potencial militar sino la inteligencia. La inteligencia de una sociedad que significa, ante todo, el desarrollo de la racionalidad pero también de la espiritualidad.

Si se concibiera la organización de la sociedad como un montaje de ingeniería, se podría llegar a pensar en un mundo en que unos pocos, altamente capacitados, lograrán concentrar en sus manos los recursos científicos y tecnológicos. Es incluso posible que un análisis econométrico definiera como más rentable invertir en la minoría inteligente, porque posiblemente se lograría la más alta tasa de retorno al sostener el desarrollo de sus capacidades. Ese modelo supondría que una masa considerable quedara a cargo de las tareas repetitivas. De alguna forma, la escéptica profecía de Aldous Huxley podría cumplirse. Habría un mundo de Alfas, Betas y Gamas.

Contrariamente a esta línea de pensamiento, **creemos en una sociedad que se sustente en el desarrollo de la educación y en los principios de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia. La Reforma Educativa en Uruguay constituye una prueba que la acción democrática es la base de la equidad. Hemos pensado que deberíamos establecerla en las primeras etapas de la vida y por eso llegaremos al año 2.000 con todos los niños de 4 y 5 años incorporados a la Educación Inicial.**

La ciencia nos explica que el desarrollo intelectual y moral se logra fundamentalmente con una acción educativa en los primeros años de vida. En nuestros establecimientos educativos se alimenta a los niños en lo fisiológico y en lo mental, porque en esa etapa de la vida se acumulan los más altos aprendizajes. Basta pensar que se aprende el lenguaje y aprender a hablar es aprender a pensar. Las familias tienen desigual capital económico pero también desigual capital cultural. En unos casos, comprenden una unión estable de mujer y hombre y en otros son organizaciones débiles por la precariedad de las relaciones de pareja o por las jefaturas de muje-

res de baja educación. **La institución educativa es la más importante de las agencias sociales para compensar las desigualdades que provienen de la propia sociedad.**

Con una permanencia y un egreso del 100% de los niños que cursan Educación Primaria y con una cobertura del orden del 85% en las edades correspondientes al Ciclo Básico de Educación Media, tenemos la experiencia que las metas cuantitativas deben acompañarse, en todos los niveles, de un esfuerzo permanente para asegurar la equidad, respetar la diversidad -comenzando por la sexual- y luchar con ahínco para incorporar los conocimientos científicos más avanzados, la ubicación del futuro ciudadano en la sociedad nacional, americana y mundial, y desarrollar los conocimientos de lenguas extranjeras, indispensables en el mundo globalizado.

Para esta tarea no existe una receta fácil. Los mejores instrumentos, como ser la evaluación de aprendizajes, pueden transformarse en indicadores rutinarios. Y así sucesivamente. No hay una fórmula mágica para lograr la calidad de la educación. Sin embargo, existen algunos recaudos que es necesario mantener en todos los casos.

Creemos y lo practicamos en nuestras políticas, que debe existir **un esfuerzo continuo en la formación de los docentes**. El primer Instituto Normal fue fundado por el estado uruguayo en 1880 y desde hace más de sesenta años existe una sólida red de instituciones públicas que asegura la formación, en nivel terciario, de un elenco profesional de maestros fogueados en la práctica docente y socializados no sólo en lo pedagógico sino también en la defensa de los valores humanos y en los valores democráticos.

Actualmente, estamos desarrollando una política de formación de profesores secundarios en las distintas sub-regiones del país, becando a la mayoría de los estudiantes para reclutar excelentes talentos, integrantes de familias que no pueden costear la radicación de sus hijos en la ciudad capital para cursar estu-

Salto se transforma en una ciudad educativa.

UNA REFERENCIA PARA EL TERCER MILENIO.

El departamento de Salto tiene una población total de 117.600 según el Censo de 1996, y verifica un crecimiento del 9,9% respecto al realizado en 1985. En la ciudad de Salto, capital del departamento, residen un total de 93.120 personas, y entre los años 1985-1996, creció un 15,2%.

En cuanto al nivel de instrucción formal de la población de 18 años o más, el 33% cursó estudios de Educación Media y un 9% Terciarios. Por otra parte, la evolución de los indicadores de confort en el período intercensal 1985-1996 muestran variaciones positivas a nivel de los hogares particulares - aumentó un 43,4% la disponibilidad de uno o más vehículos particulares, un 36,9% de refrigerador o freezer, un 22% la energía eléctrica de UTE y un 20% al acceso a redes generales de evacuación. - El 66% de los hogares son propietarios de la vivienda.

La referencia de Salto para el tercer milenio no reside principalmente en el buen comportamiento de los indicadores sociales, aun cuando esto naturalmente ayuda, sino en la mancomunidad de esfuerzos de la comunidad, de la intendencia y junta departamental, de diputados, del cuerpo inspectivo, directivo y docente, de padres y alumnos en torno a forjar un proyecto educativo. ANEP aportó algunas ideas básicas pero son, sin lugar a dudas, el dinamismo de la zona y la vocación hacedora de sus habitantes que permite concretar una verdadera ciudad educativa.

El concepto de ciudad educativa está dado precisamente por disponer de un conjunto de ofertas que cubren el nivel inicial en las edades de 4 y 5 años, de escuelas primarias con una generosa diversificación territorial, de una amplia red de liceos (un total de seis), de dos escuelas técnicas, una de las cuales constituye la primera especializada en Administración y Servicios en el Interior del País, de un Instituto de Formación Docente y de un Centro Regional de Formación de Profesores (CERP). A las ofertas de ANEP, se agrega la Regional Norte de la Universidad de la República (U.R.O.U.) con las especialidades de Abogacía, Sociología y Enfermería así como los cursos por video-conferencia de la Universidad ORT. Sólo ANEP atiende 24.300 alumnos (Gráfico Nro. 129)

Esta realidad de ciudad educativa se sustenta en un esfuerzo sostenido de inversión que cuenta con la fuerte participación de la Intendencia de Salto. Se construyen, durante el período 1996-1999, 150 espacios aula que equivale a una inversión de U\$S 7.922.694 (Gráficos Nros. 130 y 131)

El camino que hemos trazado en Salto es una referencia en la búsqueda de una sociedad más equitativa socialmente y positivamente preocupada por mejorar la calidad de la formación de sus recursos humanos.

dios superiores. Paralelamente, se está realizando un metódico perfeccionamiento de los Formadores de Formadores, con apoyo de Profesores extranjeros, para lograr la más alta excelencia en la formación de docentes.

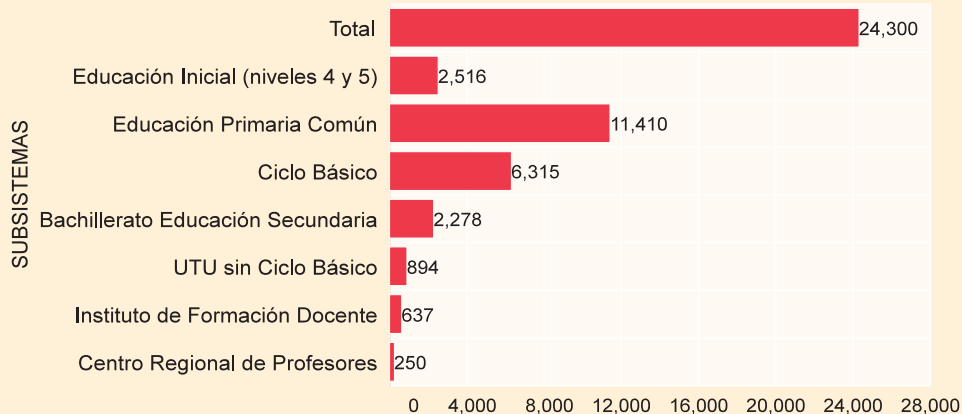
Un segundo recaudo es **un permanente esfuerzo de creación de edificios educativos**: aulas de Educación Inicial, Escuelas, Liceos y Bachilleratos Tecnológicos. La inversión en infraestructura es la garantía para la continuidad de las políticas educativas. Fue muy difícil para nuestra América Latina sostener esta política cuando las tasas de crecimiento demográfico eran del orden del 3% anual.

Pero ahora que las tasas descienden en la casi totalidad de los países, se abre la oportunidad de comenzar a cerrar la brecha en los déficits acumulados en los procesos de vertiginosa expansión urbana y demográfica.

En torno a los centros educativos se organizan las comunidades, se estabilizan las relaciones sociales y disminuyen los comportamientos marginales. Al igual que las iglesias y los monasterios en la Edad Media, generan y esparcen la civilización en el entorno.

También hemos encarado la relación entre la educación y la cultura. Es muy difícil imaginar un sistema educativo de calidad en

Número de alumnos matriculados en la Educación Pública en la ciudad de Salto por ciclos educativos. Años 1997-1998.



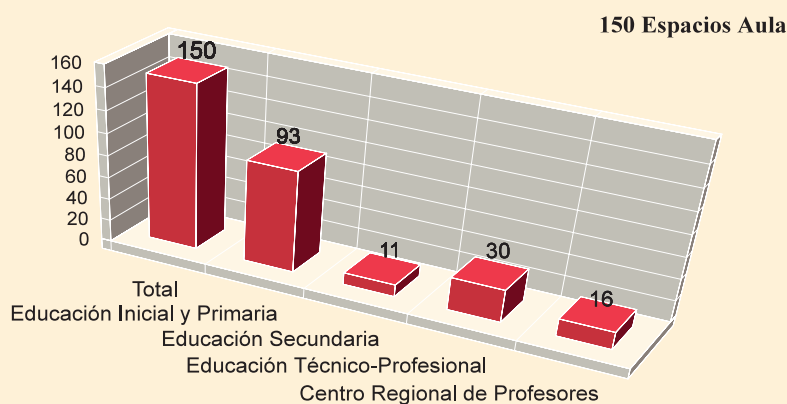
FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación Educativa de ANEP.

un medio que no desarrollara paralelamente la cultura. La educación es un proceso de transmisión de la cultura, entendida ésta como un conjunto de conocimientos, valores y formas de sentir de una sociedad en un momento histórico dado. No cabe duda sobre la significación de la revolución informática, pero ella no es una alternativa a la revolución del libro, sino una nueva forma, muy poderosa,

de acumulación de la memoria, como fue, en otra escala, la invención de la escritura por los caldeos.

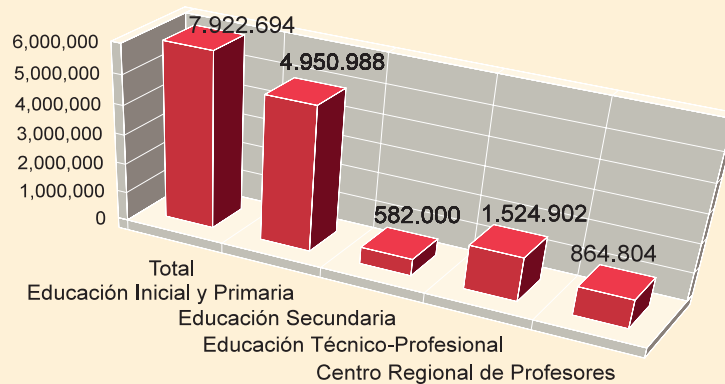
Las sociedades más desarrolladas del orbe, primero transitaron por la revolución del libro, antes de situarse en la revolución de la imagen y en la revolución de la informática. En las sociedades latinoamericanas debemos

Plan de Construcciones 1996-1999 en la ciudad de Salto por nivel educativo. Número de espacios aula.



FUENTE: Gerencia de Inversiones. Programas ANEP/MECAEP/BIRF, ANEP/MESyFOD/BID y ANEP/UTU/BID. NOTA: Se refiere a la inversión comprometida a junio de 1999.

Plan de Construcciones 1996-1999 en la ciudad de Salto por nivel educativo. Monto de inversión en U\$S.



FUENTE: Gerencia de Inversiones. Programas ANEP/MECAEP/BIRF, ANEP/MESyFOD/BID y ANEP/UTU/BID.
NOTA: Se refiere a la inversión comprometida a junio de 1999.

atender, en forma simultánea, las distintas revoluciones y debemos preocuparnos para que las posibilidades tecnológicas que emergen de la comunicación devengan probabilidades elevadas de una transmisión culturalmente valiosa.

Por ello, nos ha preocupado, en primer término, asegurar que **todos los educandos durante los once años de educación básica y común, reciban un abundante y siempre renovado material en textos, libros de lectura y libros de arte.** Junto a ello hemos establecido dos años de estudios de informática en la etapa final de la educación común, que todos los jóvenes reciben en salas de computación equipadas con la tecnología más avanzada.

En síntesis: el desarrollo de la educación reclama de todos nosotros una imaginación poderosa. No existe ni principio ni fin para una Reforma Educativa, sino lo que vale es el proceso. La capacidad de impulsar en forma permanente innovaciones, de motivar a educadores y educandos en la

magia del descubrimiento de la cultura, de creer que a través de la educación lograremos sociedades más justas, más dignas y más equitativas.

XI.4. CONTINUAR, INCORPORAR, AJUSTAR Y AMPLIAR PROPUESTAS

Reiteradamente, se ha indicado que la Reforma es un proceso abierto y dinámico, cuyas etapas de desarrollo y crecimiento están sujetas a permanentes instancias de seguimiento y evaluación. Las iniciativas se gestan y se concretan merced a la participación y al compromiso de docentes, que se muestran muy receptivos a los planteamientos realizados, y se legitiman con el apoyo que alumnos y padres nos han dado poblando las aulas.

La Reforma ingresa al tercer milenio teñida de optimismo, consciente de la responsabilidad que implica continuar y profundizar expectativas y demandas que la sociedad ya ha

incorporado como deberes del estado, atenta a las propuestas que busquen aumentar el piso mínimo de equidad social y la calidad de los aprendizajes y abierta a formas y maneras de mejorar la implementación, en un contexto general en que el estado mantiene la responsabilidad última por el desarrollo de objetivos universales.

Bajo tres grandes temas, se podrían agrupar algunos de los principales desafíos del Tercer Milenio en Educación:

1) Lograr y consolidar la universalización de la Educación entre las edades de 4 y 15 años, extendiéndola en forma progresiva a los niños de 3 años con énfasis en los sectores más carenciados en el marco de un enfoque que profundiza en la Educación como Política Social.

2) generar alternativas de educación post-obligatoria en consonancia con los desafíos de la integración regional y de un mundo globalizado.

3) diseñar un sistema unificado de Educación Terciaria en formación y perfeccionamiento docente que integre diferentes ofertas en una visión descentralizadora y democratizadora de oportunidades.

XI.4.1. OPORTUNIDADES EFECTIVAMENTE IGUALES PARA NIÑOS Y JÓVENES ENTRE 4 Y 15 AÑOS

Tal cual se ha indicado en los capítulos VI. al VIII., la ANEP avanza firmemente en el logro de una educación de acceso universal en los niveles de 4 y 5 en Inicial, en los seis grados de Primaria y en los tres años del Ciclo Básico de Educación Media. Su consolidación requiere de la profundización de la Educación como Política Social en el entendido que constituye la base más universal de

referencia para el desarrollo de una serie integrada de políticas y programas que permitan efectivamente contrarrestar las situaciones de pobreza y marginalidad.

En Educación Inicial falta cubrir menos de 13.000 alumnos a nivel de todo el país (urbano y rural) que se espera incorporarlos a comienzos del nuevo milenio; Educación Primaria es universal en matrícula y en egresos, y seguramente **el principal desafío radique en poder dar efectiva cobertura a los más de 27.000 jóvenes entre 12 y 14 años que en su gran mayoría, desertaron del sistema educativo formal.** El grupo de desertores es socialmente heterogéneo ya que no sólo se trata de jóvenes que residen en hogares con fuertes carencias culturales y sociales, conceptualizados como el «núcleo duro de la pobreza». La característica central parecería estar en que dejan de estudiar, según sus padres, porque la oferta educativa no satisface sus necesidades y expectativas. **El drama social reside en que el 50% son jóvenes de 15 o más años que no estudian ni trabajan.**

El logro de una educación efectivamente universal implica tener en cuenta, por lo menos, dos referentes principales:

▪ **En primer lugar,** la responsabilidad de la ANEP se inicia mayoritariamente con los niños de 4 años, pero en realidad, se sabe que cuanto más temprana es la inversión en la formación de los recursos humanos, mayor es el impacto obtenido. La cobertura de la población menor a 4 requiere de un abordaje integral de política social, a sabiendas que la educación es sólo una parte de la atención necesitada en esas edades. **La ANEP puede colaborar en proveer asistencia técnica para el desarrollo de la atención de la población menor a 3 en un marco de coordinación con el Instituto Nacional del Menor (INAME), otras dependencias del estado y la sociedad civil, y específicamente en el nivel 3, asumir la responsabilidad de la atención de la población asistente a la franja de escuelas más carenciadas de Montevideo e Interior.** Se debe remarcar que los vacíos de cobertura, registrados a edades tempranas, atentan seriamente contra los

logros de aprendizaje en los ciclos primario y medio.

En **segundo lugar**, el concepto de igualdad de oportunidades se refleja en tres aspectos centrales: la igualdad geográfica y social en el acceso al servicio, condiciones de funcionamiento institucional mínimamente parecidas y resultados educativos con significación social y cognitiva similar para diferentes grupos sociales.

La ANEP dispone de una extendida oferta de locales, principalmente en la Educación Primaria y, en menor medida, en la Media, que permite tener una amplia cobertura territorial en zonas urbanas y rurales. Esta diversificación constituyó y constituye un elemento central en la integración cultural y social de nuestra sociedad, y asimismo, facilitó y facilita la incorporación de la población más carenciada. No obstante, las tendencias demográficas de los últimos treinta años, registradas a través de los Censos de Población, indican un descenso significativo en la participación del área rural, lo cual provoca que, en muchos casos, las escuelas tengan muy pocos alumnos. En esta situación, la escuela ya no cumple una función de integración social, sino más bien, se genera una situación de aislamiento y lejanía que atenta contra el concepto de la educación como fenómeno colectivo de socialización.

Estos cambios demográficos nos hacen pensar en la necesidad de **entender la distribución de la oferta educativa en función al concepto de agrupamientos territoriales con un mínimo de población en las edades de 4 a 15 años que no sólo justifique, en términos de la demanda, la instalación de servicios, sino que se verifiquen condiciones válidas para ejercer la función docente**. Inclusive, en muchos casos, se busca acompañar con servicios sociales, el desarrollo de zonas rurales con alto crecimiento poblacional en virtud del incremento de la producción.

Los agrupamientos territoriales con un mínimo de población, son nuestros puntos de referencia para alcanzar una educación efectivamente universal, y constituye la estrategia más ambiciosa par poder atender población en edad de concurrir a la Educación Inicial o al Ciclo Básico de Educación Media, que no asisten actualmente. El elemento central para poder desarrollar esta iniciativa es contar con una fuerte participación de la comunidad, como se verifica actualmente en el Proyecto de Buses Escolares (véase VII.1.3.1.), que reconozca el valor de una educación integrada a los desafíos y a las oportunidades del mundo contemporáneo.

En los casos en que no se alcanzan los mínimos requeridos de la población para instalar servicios educativos, se deberían pensar alternativas de transporte cuyo diseño y costo compromete la participación de diferentes dependencias del estado y la sociedad civil, reconociendo que las demandas y las exigencias se trasladan y se expresan vivamente en la ANEP. A partir de 1998, se encara la realización de convenios con organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad, que permiten sufragar conjuntamente los costos del traslado de niños y jóvenes a los centros educativos.

El funcionamiento de la propia institución es un elemento clave del logro de buenos resultados e inversamente, los desajustes en la organización y el funcionamiento debilitan la capacidad de contrarrestar los déficits culturales y sociales, y acentúa aún más, las disparidades en los resultados del aprendizaje. La presente administración enfatiza fuertemente la organización de la oferta educativa en torno a condiciones mínimamente decorosas en

cuanto a las condiciones físico-ambientales de los establecimientos, disponibilidad de libros y materiales didácticos, la formación y el perfeccionamiento de los docentes y la provisión de servicios de alimentación y salud en los casos en que se requieran.

Estas acciones han logrado disminuir las brechas entre los establecimientos educativos, y es de esperar que sus impactos se extiendan aun más conforme se avance en el desarrollo de políticas integradas, en los planos, por ejemplo, de la construcción escolar, los equipamientos didácticos, la entrega de libros y la formación de docentes. Pero asimismo, se debe tener en cuenta, que una de las mayores debilidades de nuestro personal técnico, radica en no disponer, muchas veces, de conceptos e herramientas que permitan diagnosticar y actuar sobre los problemas del entorno social y de la comunidad en general. **La visualización y comprensión de la Educación como problema y política social es un proceso complejo y gradual, particularmente priorizado por la Reforma, en la medida en que se entiende que sin modelos de referencia sobre los perfiles culturales y sociales de los hogares, difícilmente las propuestas pedagógicas puedan tener impactos positivos.**

Las recientes investigaciones efectuadas por la Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, indican que la desorganización de la familia es un factor de alta incidencia en la generación de una serie de comportamientos con consecuencias nocivas para el sistema educativo como son la inasistencia escolar y la falta de expectativas sobre el desempeño de los hijos. Este comienzo de siglo nos enfrenta al enorme desafío de recrear la vinculación entre la familia y el centro educativo, que ya no pasa solamente por deman-

dar más participación y compromiso comunitario, sino por actuar sustantivamente sobre actitudes, percepciones y comportamientos de las familias, que quizás le den un nuevo significado y proyección a la Educación de Adultos. Sin el apoyo en valores y en afectos de las familias, ninguna política social puede sostenerse.

No obstante los avances en las condiciones de funcionamiento institucional, existen por lo menos dos talones de aquiles que comprometen seriamente, en diferentes niveles, la capacidad institucional del sistema en consolidar logros y plantearse nuevos desafíos:

ⁿ En primer y principal lugar, se ha mencionado reiteradamente que **las bajas remuneraciones constituyen la norma de funcionamiento del sistema educativo en los últimos treinta años.** Como se ha mencionado, esta administración no sólo intentó y logró que el salario real docente esté en los niveles más altos desde el retorno a la democracia (1985 en adelante) sino también introdujo un conjunto de criterios diferenciadores que premian la formación específica en docencia y el involucramiento en acciones de mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una etapa posterior podría generarse en torno a **consensuar un satisfactor mínimo social asimilable al valor salario de 20 horas de ejercicio docente (por ejemplo, en relación a la línea de pobreza definida por el Instituto Nacional de Estadística) y a profundizar las oportunidades de ejercicio por 40 horas.**

En segundo lugar, el mantenimiento y la reparación de la red de locales educativos, que se ha visto fuertemente incrementada en los últimos años, requiere de un esfuerzo de inversión que supera largamente las posibilidades actuales de la ANEP. Las estimaciones realizadas indican que **el mantenimiento preventivo anual, calculado sobre un 2% del total de la construcción, demanda una inversión anual de U\$S 22.225.658 que duplica los fondos presupuestales que ANEP no sólo destina a mantenimiento y reparaciones sino también a obra nueva.** Sería necesario que en las próximas instancias presupuestales, se destine **un 5% del total de presupuesto anual de ANEP solamente al rubro mantenimiento (aproximadamente U\$S 20.000.000).**

Toda organización de insumos y recursos es finalmente evaluada en función de la calidad de los resultados obtenidos. Más allá de la notoria dificultad de lograr la combinación óptima de recursos para el logro de buenos aprendizajes, es intención de esta administración continuar y profundizar las acciones de evaluación de aprendizajes desde el nivel Inicial al Terciario, en función a tres consideraciones fundamentales:

Constituyen un aporte insustituible de conocimiento de las condiciones y los procesos que originan determinados resultados.

Son el universo de referencia para el desarrollo de programas de mejoramiento de la calidad, tal cual se realiza en el Proyecto ANEP/MECAEP/BIRF. Por mucho tiempo, nos mantuvimos ajenos a buscar conocimiento científicamente válido sobre como la institución educativa se desempeña como tal, clara ésta controlado por los factores del entorno socio-económico para contextualizar las comparaciones.

Y por último, **las evaluaciones de aprendizaje son absolutamente necesarias para rendir cuenta de nuestra actuación, a la comunidad en general, y particular-**

mente, a los padres, quienes tienen legítimos derechos como ciudadanos y usuarios de los servicios de conocer cómo, qué y para qué aprenden sus hijos. La evaluación de los programas forma parte sustantiva de una ética de la acción pública preocupada por gastar lo necesario al más razonable costo posible.

XI.4.2. FORMACIONES POLIVALENTES PARA UN MUNDO CAMBIANTE Y EXIGENTE

Las alternativas de la educación post-obligatoria, es decir, las formaciones que reclutan principalmente estudiantes de más de 15 años, son el punto crítico para lograr una decorosa inserción en el mercado laboral. En la medida en que el tramo obligatorio se universaliza, tal cual se ha indicado, el elemento diferenciador en el mercado de trabajo pasa a ser el 2do. ciclo de Educación Media en sus diferentes variantes.

La actual administración ha entendido necesario avanzar en una propuesta integrada de educación post-obligatoria en la medida en que previamente se lograra universalizar el acceso en las edades de 4 a 15 años. La experiencia nacional e internacional señala que **sin una base relativamente universal, los tramos superiores de la educación, acumulan y acentúan las desigualdades y las brechas sociales y cognitivas.**

Los **Bachilleratos Tecnológicos** de la Educación Técnico-Profesional tienen por objetivo diseñar una oferta capaz de integrar una formación de base, asentada en los aprendizajes instrumentales (Matemáticas, las diversas Lenguas, Ciencias Sociales y Naturales), con el desarrollo de habilidades técnicas en sectores dinámicos de la economía nacional, que respondan a los desafíos de la regionalización y globalización de la producción y la comercialización de bienes y servicios. Se desarro-

llan en áreas pujantes de los sectores agrario industrial y servicios, venciendo obsoletas falsas oposiciones como ser país productivo versus país de servicios.

Sabido es que en la actualidad, un operario, independientemente de la rama en que se desempeñe, debe ser capaz de aplicar conceptos matemáticos y de manejar los variados códigos de comunicación - inglés e informática, entre otros - sin los cuales, difícilmente pueda lograr una adecuada inserción laboral, máxime en un mundo donde la competencia por acceder a los escasos puestos de trabajo es muy fuerte.

Bajo estas orientaciones generales, **la educación post-obligatoria debe tener una finalidad claramente terminal**, aun cuando habilite para realizar, en sus diferentes variantes, estudios Terciarios. Un sector importante de la población que accede a esta educación continuará sus estudios en el tercer nivel, y por tanto hay que garantizar una educación de calidad que facilite sus posteriores desempeños; no obstante lo cual, **otro sector igualmente importante, realiza únicamente el 2do. Ciclo de Educación Media, y en atención a esta situación social, se deben ofrecer alternativas de formación conjugadas sobre una formación polivalente y de atenta lectura a las necesidades productivas del país.**

El Uruguay es un país de pequeña escala inserto en un bloque regional con buenas perspectivas de desarrollo tecnológico y productivo, y en un mundo globalizado en diferentes aspectos culturales, sociales y económicos. El rol del Uruguay está en utilizar a pleno nuestra mayor competitividad que es precisamente la calidad de la formación de los recursos humanos.

Es interés de esta administración continuar y profundizar las formaciones en Bachilleratos y/o Técnicos en áreas que es estimen como necesarias para fortalecer el desarrollo del país, como son las especialidades en Lenguas (por ejemplo, en Portugués dado el MERCOSUR), en Ciencias Sociales o Naturales o los Deportes o bien en otros sectores con alto dinamismo como la Vitivinicultura, la Forestación o la Lechería.

La formación de técnicos de nivel medio y superior, con sólidos conocimientos universales y con capacidad de inserción en los ciclos productivos, en la administración y en los servicios, **transformará paulatinamente a la ANEP en un centro de formación politécnica que diversificará las opciones de estudio y atenderá a un sector significativo de población, que por razones sociales, no asiste a la Educación Terciaria.** Sin un abanico de alternativas terminales, la educación post-obligatoria acentúa el proceso de selectividad social, que se consolida al finalizar el Ciclo Básico, y es únicamente una opción válida para quienes pueden efectuar estudios de tercer nivel.

XI.4.3. INTEGRAR LAS OPCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE EN UN SISTEMA

Sintéticamente, la responsabilidad social e institucional de la ANEP tiene que ver con la educación universal obligatoria, con las opciones de educación post-obligatoria y con alternativas de formación terciaria centradas en la formación y el perfeccionamiento docente.

En estos últimos años, tal cual se ha indicado (véase Cap. IX.), se ha avanzado significativamente en la ampliación de las oportuni-

dades de formación docente, sustentado en criterios de **democratización** y de **descenralización**, y atendiendo al hecho que **la ANEP constituye la segunda opción más importante, en términos cuantitativos, de Educación Terciaria en el país**. La creación del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente en Montevideo y de los Centros Regionales de Profesores (CERP) en el Interior, jerarquiza y dinamiza la opción terciaria de formación, y sienta algunas de las bases necesarias para proyectar un sistema unificado de ofertas con efectiva cobertura en todo el país.

Las próximas etapas se orientarían, entre otros aspectos, a:

n Consolidar los Institutos de Formación Docente (IFD) como centros de formación de calidad, reconociendo su capital importancia no sólo como instancia educadora, sino también como posibilidad de acceder a una fuente de trabajo que, luego de un prolongado período de devaluación cultural, social y económica, comienza a recobrar su prestigio. Dadas las oportunidades que se están forjando a través de las nuevas estrategias, **el docente podrá cada vez más desempeñar su tarea por espacio de 40 horas bajo mejores condiciones de trabajo.** Estas oportunidades deben ser debidamente valorizadas atendiendo a los altos niveles de desempleo, que particularmente afectan a los más jóvenes, y a la precariedad de las situaciones de empleo.

n Las oportunidades de realizar profesorado se han diversificado social y geográficamente a partir de los CERP, y es **necesario continuar consolidando estas instancias regionales de formación**, y en este marco,

también se debe analizar la conveniencia de mantener otras ofertas que son altamente ineficientes e ineficaces por los elevados índices de sobrepermanencia y deserción.

n El Instituto de Profesores Artigas (IPA), de notoria e insustituible relevancia en la formación docente terciaria, tiene un enorme desafío que es el de proveer respuestas sólidas desde los puntos de vista institucional y de la construcción de conocimiento, sobre cómo encarar la formación frente a una educación media crecientemente universal y a las nuevas alternativas planteadas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Ya el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET), a través de su reestructura, generó un ámbito de trabajo coordinado con los Bachilleratos Tecnológicos.

n Aún cuando se realiza un esfuerzo significativo por brindar formación didáctica a los docentes que no tienen formación específica de profesorado, es necesario profundizar esta línea de acción, estableciendo **un período razonable de tiempo para exigir obligatoriamente que cada docente tenga un mínimo de formación en Ciencias de la Educación, y en particular en Didáctica.**

n Crear un **Instituto Superior de Docencia que tenga por objetivo central, la formación de cuadros en planificación, gestión y evaluación de la educación, como una de las condiciones necesarias para mejorar la eficiencia y la eficacia de las estrategias aplicadas.** La formación de cuarto nivel debe aspirar a congeniar la excelencia académica con modelos de intervención, que permitan superar dos viejos vicios de nuestros sistemas de formación: un excesivo teoricismo con escasa pertinencia para explicar los «problemas reales» que encaramos

diariamente en los centros educativos, y un burdo empirismo que describe situaciones y problemas pero no los logra explicar. Es de destacar que la formación de cuadros superiores no tiene por finalidad suplir las carencias de la formación inicial de grado, sino avanzar en la construcción de conocimiento de alto nivel, capaz de incidir positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

INDICE DE CUADROS

Cuadro Nro. 1 Tasa neta de escolarización en Montevideo por los subsistemas educativos según indicadores sociales. Encuesta de Hogares del Año 1994.	34	Cuadro Nro. 15 Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria Común por área geográfica (país urbano) según tramos de repetición en 1er. año escolar. En %.	93
Cuadro Nro. 2 Tasa neta de escolarización en el Interior Urbano por subsistemas educativos según indicadores sociales. Encuesta de Hogares del Año 1994.	34	Cuadro Nro. 16 Alumnos matriculados e inscriptos en Educación Inicial Pública por niveles 4 y 5 y años 1995-1999 según área geográfica (país urbano)	94
Cuadro Nro. 3 Indicadores de ejecución del presupuesto de ANEP en relación al PBI y al presupuesto del Gobierno Central, gasto público y social por años seleccionados (1984-1996)	37	Cuadro Nro. 17 Estimación de la población urbana cubierta en Educación Inicial en las edades 4 y 5 por forma de administración según área geográfica. Año 1999	95
Cuadro Nro. 4 Promedios anuales de Salario Real Líquido Docente por carácter del cargo según período 1986-1994. En valores constantes de 1986. Índice Base 1986=100..	39	Cuadro Nro. 18 Promedio anual de nuevos alumnos incorporados a la Educación Inicial Pública en las edades 4 y 5 por área geográfica según períodos seleccionados 1950-1999	97
Cuadro Nro. 5 Matrícula y cobertura por forma de administración según ciclos educativos. Años 1997-1998	52	Cuadro Nro.19 Cobertura de Educación Inicial Pública en las edades 4 y 5 y Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 según áreas geográficas seleccionadas.	99
Cuadro Nro. 6 Matrícula y composición porcentual de la Educación Pública por área geográfica según ciclos educativos. Años 1998-1999	53	Cuadro Nro.20 Tasa neta de escolarización en Educación Inicial (1) por edades 4 y 5 según países seleccionados de la OCDE. Año 1995	100
Cuadro Nro. 7 Composición porcentual de los recursos de ANEP (fondos presupuestales y de endeudamiento externo) por grandes rubros según ciclos educativos. Año 1996	61	Cuadro Nro.21 Opiniones de la población de 16 años y más sobre la Educación Inicial por área geográfica. Año 1997. En %.	103
Cuadro Nro. 8 Monto total de la Cooperación Externa por fondos de financiamiento según Programas. En U\$S.	66	Cuadro Nro.22 Departamento de Canelones por Censos de Población y Viviendas (1985-1996) según nivel de instrucción formal alcanzado entre la población urbana de 18 años o más (1). En %.	103
Cuadro Nro. 9 Principales acciones impulsadas en el Proceso de Reforma en Educación Inicial desagregadas por objetivo	71	Cuadro Nro.23 Departamento de Canelones por Censos de Población y Viviendas (1985-1996) según Población Urbana de 4 y 5 años.	104
Cuadro Nro. 10 Principales acciones impulsadas en el Proceso de Reforma en Educación Primaria desagregadas por objetivo	72	Cuadro Nro.24 Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria por inversión en aulas y en U\$S según localidades seleccionadas de Canelones..	105
Cuadro Nro. 11 Principales acciones impulsadas en el Proceso de Reforma en Educación Media desagregadas por objetivo	73	Cuadro Nro.25 Cobertura de Educación Inicial Pública en las edades 4 y 5 en Canelones por años seleccionados 1975-1999	105
Cuadro Nro. 12 Principales acciones impulsadas en el Proceso de Reforma en Formación Docente desagregadas por área.	74	Cuadro Nro.26 Departamento de Maldonado por Censos de Población y Viviendas (1985-1996) según nivel de instrucción formal alcanzado entre la población urbana de 18 años o más (1). En %.	108
Cuadro Nro. 13 Temáticas relevantes en la agenda del Proceso de Reforma	75	Cuadro Nro.27 Departamento de Maldonado por Censos de Población y Viviendas (1985-1996) según población urbana de 4 y 5 años.	109
Cuadro Nro. 14 Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 (obras nuevas, ampliación y remodelación de espacios aulas) en Educación Inicial y Primaria Común por estado de situación y monto de la inversión según área geográfica. En valores absolutos y relativos	90	Cuadro Nro.28 Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria por inversión en espacios aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Maldonado.	110

Cuadro Nro. 29 Cobertura de Educación Inicial Pública (en las edades 4 y 5) en Maldonado por años seleccionados 1975-1999.	111	Cuadro Nro. 43 Opinión sobre qué hacer con las escuelas rurales de menos de 10 niños por área geográfica. Año 1997. En %.	159
Cuadro Nro. 30 Departamento de Paysandú por Censos de Población y Viviendas (1975-1996) según nivel de instrucción formal alcanzado entre la población de 18 años o más. En %.	112	Cuadro Nro. 44 Censo de alumnos de 6to. Año en escuelas públicas por contexto sociocultural según indicadores sociales y académicos. Año 1996. En %.	169
Cuadro Nro. 31 Departamento de Paysandú por Censos de Población y Viviendas (1985-1996) según población urbana de 4 y 5 años.	113	Cuadro Nro. 45 Muestra de alumnos de 3er. año en Escuelas Públicas por contexto socio-cultural y área geográfica según niveles de suficiencia en Lengua Materna, Matemática y Ciencias. Año 1998. En %.	170
Cuadro Nro. 32 Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria por inversión en espacios aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Paysandú.	113	Cuadro Nro. 46. Muestra de alumnos de 3er. año por contexto socio-cultural y área geográfica según indicadores sociales y académicos. Año 1998. En %.	171
Cuadro Nro. 33 Cobertura de Educación Inicial Pública en las edades 4 y 5 en Paysandú por años seleccionados 1975-1999.	114	Cuadro Nro. 47 Disponibilidad de libros en el hogar de alumnos censados de 6to. año de Educación Primaria (total del país) por contexto sociocultural según cantidad. Año 1996. En %.	171
Cuadro Nro. 34 Tasa de Repetición en 1er. Grado en Escuelas Públicas Comunes por área geográfica según años seleccionados 1963-1998. En %.	130	Cuadro Nro. 48 Libros adquiridos y distribuidos por ANEP (MECAEP) para alumnos de escuelas públicas (total del país) por año, concepto y número de ejemplares. Período 1994-1999.	173
Cuadro Nro. 35 Matrícula y Repetición en Escuelas Públicas Comunes por grados. Año 1998. En valores absolutos y relativos.	131	Cuadro Nro. 49 Liceos, grupos y alumnos con extensión horaria en el Ciclo Básico (turnos diurnos de Educación Secundaria) por años 1996-1999. En valores absolutos y relativos.	188
Cuadro Nro. 36 Escuelas públicas (urbanas y rurales) por indicadores de criticidad educativa y social y área geográfica según tramos de repetición de 1er. grado. Año 1996. En %.	133	Cuadro Nro. 50 Población de 0 a 14 años por Censos de Población, Hogares y Viviendas (1985 y 1996) según área geográfica y departamentos seleccionados. Índice Base 1985=100. En valores absolutos.	189
Cuadro Nro. 37 Menús brindados por las empresas prestatarias del Programa Alimentario por Bandejas según días hábiles de la semana. Año 1999.	140	Cuadro Nro. 51 Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria por estado de situación y monto de la inversión según área geográfica. En valores absolutos y relativos.	192
Cuadro Nro. 38 Porcentaje de asistencia mínima suficiente (151 días o más de clase) entre las escuelas públicas urbanas por tasa de repetición en 1er. año según departamentos. Año 1996.	148	Cuadro Nro. 52 Matrícula Inicial de Ciclo Básico en Liceos Públicos Diurnos por años seleccionados (1985-1998) según área geográfica.	195
Cuadro Nro. 39 Población Total por área geográfica según Censos 1963, 1975, 1985 y 1996. En cantidades absolutas y relativas.	154	Cuadro Nro. 53 Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por estado de situación y monto de la inversión según área geográfica. En valores absolutos y relativos.	196
Cuadro Nro. 40 Cantidad de escuelas rurales y matrícula por años seleccionados (1986-1997).	155	Cuadro Nro. 54 Estructura curricular y distribución horaria de la Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico de Educación Media por años de cursado. Modalidad Secundaria.	212
Cuadro Nro. 41 Distribución de los alumnos de 6to. año de Educación Primaria Común según suficiencia en las pruebas de Lengua y Matemáticas. Año 1996. En %.	157	Cuadro Nro. 55 Liceos, grupos y alumnos con Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico (turnos diurnos) de Educación Secundaria por años 1996-1999. En valores absolutos y relativos.	213
Cuadro Nro. 42 Indicadores de funcionamiento del Proyecto Omnibuses Escolares por departamento. Año 1999.	158		

Cuadro Nro. 56 Muestra de docentes por carácter del centro según nivel de involucramiento declarado en su trabajo en el centro. Año 1997. En %.	216	Cuadro Nro. 69 Inscripciones de Bachilleratos Tecnológicos por Escuela Técnica. Año 1998. En cantidades absolutas y en %.	252
Cuadro Nro. 57 Muestra de docentes por carácter del cargo según asistencia a las reuniones de coordinación. Año 1997. En %. «En este año y en este centro, ¿con qué frecuencia ha participado Ud. en reuniones o salas para la coordinación con otros docentes?»	216	Cuadro Nro. 70 Docentes de Enseñanza Secundaria con título de Profesorado por asignaturas seleccionadas según departamento de residencia. Año 1995. En %.	271
Cuadro Nro. 58 Opinión de los padres por carácter del centro según la frecuencia en que asisten a reuniones o eventos en el centro. Año 1996. En %. ¿Cuántas veces Ud. u otro integrante de la familia asistió a reuniones de padres u otro evento en el Liceo/ Escuela Técnica?»	218	Cuadro Nro. 71 Oferta curricular de los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP) por especialidad	272
Cuadro Nro. 59 Muestra de los padres por carácter del centro según grado de conformidad con diferentes ítems. Año 1997. En %.	218	Cuadro Nro. 72 Organización curricular común a todos los Profesorados por áreas según años de cursado	273
Cuadro Nro. 60 Estudiantes repetidores del Ciclo Básico de Educación Secundaria en Liceos Oficiales Diurnos, por año y grado según región. Años 1996-1998. En %.	222	Cuadro Nro. 73 Principales características del Plan de Construcciones de los Centros Regionales de Profesores (CERP). Año 1999.	276
Cuadro Nro. 61 Estudiantes desertores del Ciclo Básico de Educación Secundaria en Liceos Oficiales Diurnos, por año y grado según región. Años 1996-1997. En %.	223	Cuadro Nro. 74 Inscriptos en los CERP por centro según especialidad. Año 1999.	276
Cuadro Nro. 62 Resultados de las pruebas de suficiencia en el Ciclo Básico de Educación Media por área de conocimiento en los meses en los que fueron realizadas según carácter del centro. Año 1996. En %.	225	Cuadro Nro. 75 Becas otorgadas por CERP según tipo de beneficio. Año 1999	281
Cuadro Nro. 63 Encuesta entre alumnos sobre ¿Cómo consideras las cosas que te enseñan? por tipo de centro. Año 1997. En %	230	Cuadro Nro. 76 Docentes capacitados en la Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico de Educación Media por años 1996-1999 según área.	281
Cuadro Nro. 64 Encuesta entre alumnos sobre ¿Cómo es la relación de los alumnos con los profesores? por tipo de centro. Año 1997. En %	230	Cuadro Nro. 77 Inscriptos y seleccionados en el Curso de Formación de Formadores de 1er. año de los CERP por área temática. Año 1997.	289
Cuadro Nro. 65 Encuesta entre alumnos sobre si esta Reforma es positiva o negativa para el país? por tipo de centro. Año 1997. En %	231	Cuadro Nro. 78 Docentes seleccionados para participar en la formación de formadores para 2do. año. Año 1998	293
Cuadro Nro. 66 Alumnos inscriptos en los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) por área geográfica según opción seleccionada. Año 1998. En valores absolutos y en porcentajes	240	Cuadro Nro. 79 Docentes seleccionados para participar en la formación de formadores para 3er. año. Año 1999.	293
Cuadro Nro. 67 Matrícula del Ciclo Básico de Educación Secundaria Diurna Pública por área geográfica según años 1990-1998. En cantidades absolutas. Índice Base 1990=100.	246	Cuadro Nro. 80 Número de estudiantes matriculados en los Institutos de Formación Docente por área geográfica y opción de estudios según años 1995-1999	299
Cuadro Nro. 68 Estructura curricular y distribución horaria de la Experiencia Piloto en el Ciclo Básico de Educación Media por años. Modalidad Educación Tecnológica	247	Cuadro Nro. 81 Número de inscriptos que realizaron las pruebas, cantidad que las aprobó y que optó por la efectividad según área. Año 1999.	305
		Cuadro Nro. 82 Convenios realizados con ANEP y Organizaciones No Gubernamentales (ONGS).	320
		Cuadro Nro. 83 Opinión de la población sobre si la Reforma Educativa en curso ¿es positiva o no para el país? por períodos seleccionados (1997-1998). En %.	331

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Nro. 1 Evolución de la matrícula en Educación Primaria Pública y Privada por área geográfica según años seleccionados 1930-1963. En valores absolutos.	32	Gráfico Nro. 15 Distribución de la población de 0 a 14 años por quintiles de ingreso según área geográfica. Año 1994.	63
Gráfico Nro. 2 Evolución de la matrícula en Educación Secundaria Pública y Privada por área geográfica según años seleccionados 1942-1963. En valores absolutos.	33	Gráfico Nro. 16 Composición porcentual de Cooperación Externa por fondos de financiamiento	64
Gráfico Nro. 3 Crecimiento de la Educación Inicial Pública en los niveles de 4 y 5 años por área geográfica según años seleccionados 1950-1994.	33	Gráfico Nro. 17 Número de alumnos matriculados en las principales estrategias educativas impulsadas por la Reforma (sector público).	76
Gráfico Nro. 4 Resultado de suficiencia en las pruebas de Matemática de alumnos de 6to. Año de Educación Primaria en Montevideo por forma de administración según contexto sociocultural.	35	Gráfico Nro. 18 Número de alumnos matriculados en ANEP por años 1995 y 1999 según ciclos educativos.	77
Gráfico Nro. 5 Resultado de suficiencia en las pruebas de Lengua de alumnos de 6to. Año de Educación Primaria en Montevideo por forma de administración según contexto sociocultural.	36	Gráfico Nro. 19 Plan de Construcciones 1996-1999 en Espacios Aula y en monto (U\$S) por nivel educativo.	77
Gráfico Nro. 6 Promedios anuales del Salario Real Líquido Docente por tipo de docencia según período 1986-1994. Índice Base 1986=100.	37	Gráfico Nro. 20 Libros entregados en la Educación Pública según ciclo educativo. Años 1995-1999.	78
Gráfico Nro. 7 Tasa bruta de escolarización del 1er. Ciclo de Educación Secundaria en Montevideo por forma de administración según quintiles de hogares. Año 1994.	38	Gráfico Nro. 21 Principales actividades de capacitación en la Educación Pública por ciclo educativo. Años 1995-1999.	78
Gráfico Nro. 8 Tasa bruta de escolarización del Ciclo Básico de Educación Secundaria en el Interior Urbano por forma de administración según quintiles de hogares. Año 1994.	39	Gráfico Nro. 22 Tasa de repetición en 1er. grado de Educación Común (Montevideo) por asistencia a Educación Inicial según criticidad de la escuela y existencia de servicio de comedor escolar. Año 1994.	86
Gráfico Nro. 9 Matrícula y deserción en el Ciclo Básico de Educación Secundaria por área geográfica según años seleccionados (1991-1994).	40	Gráfico Nro. 23 Cobertura de Educación Inicial (3-5 años) por área geográfica según residencia en hogares pobres o con bajos ingresos. Año 1994.	87
Gráfico Nro. 10 Cobertura de los ciclos educativos (Público y Privado). Años 1997-1998.	51	Gráfico Nro. 24 Composición porcentual del plan de construcciones escolares 1996-1999 por tipo de obra.	89
Gráfico Nro. 11 Composición porcentual de los sectores público y privado por ciclos educativos. Años 1997-1998.	51	Gráfico Nro. 25 Cantidad de Espacios Aula y crecimiento de la población en algunas localidades seleccionadas de los departamentos de Canelones, Maldonado y San José según los censos de población 1985 y 1996.	91
Gráfico Nro. 12 Composición porcentual de la Educación Pública por área geográfica según ciclos educativos. Años 1997-1998.	52	Gráfico Nro. 26 Plan de construcciones escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria Común por área geográfica.	91
Gráfico Nro. 13 Composición porcentual del presupuesto de ANEP por nivel educativo. Año 1997.	61	Gráfico Nro. 27 Composición porcentual del Plan de Construcciones Escolares 1996-1998 en Educación Inicial y Primaria Común por área geográfica. En U\$S.	92
Gráfico Nro. 14 Composición porcentual del gasto de ANEP según grandes rubros. Año 1997.	62	Gráfico Nro. 28 Cantidad de aulas en escuelas urbanas disponibles al año 1995 y espacios aula previstos en el plan de construcciones escolares 1996-1999 en Educación Inicial y Primaria Común.	92
		Gráfico Nro. 29 Alumnos en Educación Inicial pública (edades 4 y 5) en el país urbano por área geográfica según años 1995-1999.	93

Gráfico Nro. 30 <i>Cobertura de Educación Inicial en el país urbano por forma de administración según área geográfica. Año 1999.</i>	94	Gráfico Nro. 44 <i>Alumnos matriculados en Educación Inicial pública (edades 4 y 5) en Maldonado por años seleccionados 1960-1999</i>	103
Gráfico Nro. 31 <i>Nuevos alumnos incorporados a la Educación Inicial pública en total del país urbano en el período 1995-1999 por área geográfica según edades 4 y 5</i>	95	Gráfico Nro. 45 <i>Composición porcentual del Plan de Construcciones Escolares 1996-1999 por inversión en espacios aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Paysandú</i>	113
Gráfico Nro. 32 <i>Tasa neta de escolarización en Educación Inicial pública por edades 4 y 5 según forma de administración. Año 1999</i>	95	Gráfico Nro. 46 <i>Cobertura de la Educación Inicial pública en Paysandú (edades 4 y 5) según años seleccionados 1975-1999</i>	114
Gráfico Nro. 33 <i>Composición porcentual de alumnos asistentes a Educación Inicial por forma de administración según área geográfica. Año 1999</i>	96	Gráfico Nro. 47 <i>Alumnos matriculados en Educación Inicial pública (edades 4 y 5) en Paysandú por años seleccionados 1962-1999</i>	117
Gráfico Nro. 34 <i>Promedio anual de nuevos alumnos matriculados en Educación Inicial pública en el país según períodos seleccionados 1950-1999</i>	96	Gráfico Nro. 48 <i>Alumnos asistentes a Educación Inicial pública (edades 4 y 5) en Montevideo por años 1995-1999 según quintiles de hogares</i>	118
Gráfico Nro. 35 <i>Nuevos alumnos incorporados entre 1995 y 1999 y cobertura de la Educación Inicial pública al año 1999 (edades 4 y 5) en el Interior por departamentos</i>	97	Gráfico Nro. 49 <i>Alumnos asistentes a Educación Inicial pública (edades 4 y 5) en el interior urbano por años 1995-1999 según quintiles de hogares</i>	118
Gráfico Nro. 36 <i>Incremento en puntos porcentuales de la cobertura de la Educación Inicial pública urbana entre 1995 y 1999 según áreas geográficas seleccionadas</i>	98	Gráfico Nro. 50 <i>Alumnos asistentes a Educación Inicial pública (edades 4 y 5) en el país urbano por años 1995-1999 según quintiles de hogares</i>	119
Gráfico Nro. 37 <i>Tasa neta de escolarización en Educación Inicial en las edades 4 y 5 por países de la OCDE (año 1995) y Uruguay (año 1999)</i>	100	Gráfico Nro. 51 <i>Tasa de repetición en escuelas públicas comunes por grados. Año 1998</i>	131
Gráfico Nro. 38 <i>Opinión de la población uruguaya de 16 años y más sobre la apertura de preescolares en zonas carenciadas. Año 1997</i>	103	Gráfico Nro. 52 <i>Escuelas con repetición en 1er. año de 20% o más por área geográfica según tramos de repetición. Año 1996. En %</i>	132
Gráfico Nro. 39 <i>Composición porcentual del plan de construcciones escolares 1996-1999 por inversión en espacios aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Canelones</i>	104	Gráfico Nro. 53 <i>Escuelas públicas (urbanas y rurales) en que los alumnos concurren a menos de 151 días de clase (asistencia insuficiente) por área geográfica según tramos de repetición. Año 1996. En %</i>	134
Gráfico Nro. 40 <i>Cobertura de la Educación Inicial pública en Canelones (edades 4 y 5) según años seleccionados 1975-1999</i>	105	Gráfico Nro. 54 <i>Suficiencia del aporte calórico según escuelas relevadas en Montevideo. Año 1994</i>	136
Gráfico Nro. 41 <i>Alumnos matriculados en Educación Inicial pública (edades 4 y 5) en Canelones por años seleccionados 1962-1999</i>	106	Gráfico Nro. 55 <i>Indicadores Educativos según participación en el Programa Almuerzo por Bandejas (% de suficiencia). Año 1996</i>	137
Gráfico Nro. 42 <i>Composición porcentual del plan de construcciones escolares 1996-1999 por inversión en espacios aula y en U\$S según localidades seleccionadas de Maldonado</i>	109	Gráfico Nro. 56 <i>Indicadores Sociales según participación en el Programa Almuerzo por Bandejas. Año 1996</i>	138
Gráfico Nro. 43 <i>Cobertura de la Educación Inicial pública en Maldonado (edades 4 y 5) según años seleccionados 1975-1999</i>	110	Gráfico Nro. 57 <i>Principal factor que incide en la inasistencia a las escuelas por opinión del personal técnico de Primaria. Año 1998</i>	148
		Gráfico Nro. 58 <i>Porcentaje de alumnos con más de dos horas diarias de exposición a la TV o video (1) por contexto sociocultural. Año 1997</i>	150

Gráfico Nro. 59 <i>Suficiencia en la prueba de Lengua Materna por tipo de escuela según contextos desfavorables. Año 1996</i>	152	Gráfico Nro. 74 <i>Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria según área geográfica</i>	191
Gráfico Nro. 60 <i>Cantidad de escuelas por número de alumnos según Inspección departamental. Año 1997</i>	155	Gráfico Nro. 75 <i>Aulas disponibles en Educación Secundaria al año 1995 y aulas previstas en el Plan de Construcciones 1996-1999</i>	192
Gráfico Nro. 61 <i>Número de alumnos transportados en el proyecto «Omnibuses Escolares». Año 1999</i>	157	Gráfico Nro. 76 <i>Cantidad de espacios aula previstos en el Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria según barrios de Montevideo</i>	193
Gráfico Nro. 62 <i>Distribución de la población que no veranea por área geográfica según forma de administración y nivel educativo. Año 1997</i>	165	Gráfico Nro. 77 <i>Distribución porcentual del alumnado asistente a liceos públicos diurnos en Canelones por Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria según localidades</i>	194
Gráfico Nro. 63 <i>Distribución de la población que no veranea por contexto socio-cultural en Educación Primaria. Año 1997</i>	165	Gráfico Nro. 78 <i>Plan de obras 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por tipo de construcción</i>	197
Gráfico Nro. 64 <i>Distribución de la población que no veranea por nivel de instrucción de la madre en Educación Media.</i>	166	Gráfico Nro. 79 <i>Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por tipo de construcción según área geográfica</i>	197
Gráfico Nro. 65 <i>Porcentaje de alumnos en Escuelas Públicas con niveles de suficiencia en pruebas de lengua materna y matemática (6to. año) según contexto socio-cultural. Año 1996</i>	169	Gráfico Nro. 80 <i>Aulas disponibles en escuelas técnicas al año 1995 y número de aulas nuevas en el Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por área geográfica</i>	198
Gráfico Nro. 66 <i>Disponibilidad de libros en el hogar de alumnos censados de 6to. año de Educación Primaria (total del país) por contextos socioculturales desfavorables y muy desfavorables según cantidad. Año 1996</i>	172	Gráfico Nro. 81 <i>Aulas disponibles en escuelas técnicas al año 1995 y número de aulas reparadas en el plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Técnico-Profesional por área geográfica</i>	199
Gráfico Nro. 67 <i>Libros adquiridos y distribuidos por ANEP (MECAEP) para alumnos de escuelas públicas (total del país) por periodo 1994-1999.</i>	173	Gráfico Nro. 82 <i>Número de centros de Educación Media con Experiencia Piloto en el Ciclo Básico diurno por subsistema educativo según años 1996-1999</i>	212
Gráfico Nro. 68 <i>Sabía Ud. que todos los escolares públicos reciben libros gratis. Distribución de opiniones por área geográfica. Año 1997.</i>	174	Gráfico Nro. 83 <i>Número de centros de Educación Media con Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico diurno por subsistema educativo según área geográfica. Año 1999</i>	213
Gráfico Nro. 69 <i>Opinión pública sobre los dos aspectos más importantes de la escuela pública (1ra. mención) por área geográfica. Año 1997</i>	176	Gráfico Nro. 84 <i>Opinión de los padres por carácter del centro sobre si el liceo/escuela técnica atiende bien a su hijo/a en diferentes ítems. Año 1997.</i>	218
Gráfico Nro. 70 <i>Tasa bruta de escolarización (1) del Ciclo Básico diurno de Educación Media (2) por área geográfica. Año 1999</i>	186	Gráfico Nro. 85 <i>Principal razón esgrimida por el jefe de hogar por la cual el joven desertó de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997. En %.</i>	220
Gráfico Nro. 71 <i>Población cubierta por la extensión horaria en el ciclo básico de Educación Secundaria por área geográfica. Año 1999.</i>	188	Gráfico Nro. 86 <i>Postura del jefe del hogar frente a la deserción del joven de 1er. año de Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997. En %.</i>	221
Gráfico Nro. 72 <i>Contribución al crecimiento de la población de 0 a 14 años en el Interior del país (periodo intercensal 1985-1996) según áreas geográficas seleccionadas. En %</i>	190	Gráfico Nro. 87 <i>Asistencia regular a clases en 1998 de los jóvenes que desertaron de 1er. año de Ciclo Básico de Educación Secundaria en 1997. En %.</i>	221
Gráfico Nro. 73 <i>Plan de Construcciones 1996-1999 en Educación Secundaria según área geográfica</i>	191	Gráfico Nro. 88 <i>Tasa de deserción del Ciclo Básico de Educación Media por tipo de centro según grado. Año 1997.</i>	222

Gráfico Nro. 89 <i>Tasa de deserción en 1er. año del Ciclo Básico por región según tipo de centro. Año 1996.</i>	223	Gráfico Nro. 103 <i>Composición porcentual de la opción de segunda lengua extranjera por área geográfica. Año 1999</i>	238
Gráfico Nro. 90 <i>Tasa de deserción en 1er. año del Ciclo Básico por región según tipo de centro. Año 1997.</i>	224	Gráfico Nro. 104 <i>Indicadores de desempeño en el Ciclo Básico diario de Educación Secundaria en Montevideo por años. Año 1997</i>	242
Gráfico Nro. 91 <i>Tasa de deserción en 2do. año del Ciclo Básico por región según tipo de centro. Año 1997</i>	224	Gráfico Nro. 105 <i>Evolución de la matrícula de Educación Secundaria diurna pública en el total del país por años 1990-1999. Índice base 1990=100</i>	246
Gráfico Nro. 92 <i>Alumnos de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1997</i>	226	Gráfico Nro. 106 <i>Composición porcentual de las inscripciones en los Bachilleratos Tecnológicos por orientación. Año 1999</i>	251
Gráfico Nro. 93 <i>Alumnos de 2do. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1997</i>	227	Gráfico Nro. 107 <i>Porcentaje de docentes titulados de Profesorado por asignaturas seleccionadas según área geográfica. Año 1995</i>	270
Gráfico Nro. 94 <i>Alumnos de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1998</i>	227	Gráfico Nro. 108 <i>Inscriptos en los CERP por centro según años de cursado. Año 1999</i>	276
Gráfico Nro. 95 <i>Alumnos de 2do. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1998</i>	228	Gráfico Nro. 109 <i>Composición porcentual del alumnado inscripto en los CERP por opción de profesorado. Año 1999</i>	277
Gráfico Nro. 96 <i>Alumnos de 3er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro. Año 1998</i>	228	Gráfico Nro. 110 <i>Docentes con título de profesorado en las especialidades equivalentes a los CERP que trabajan en el Interior del país según el Censo de 1995 y estimación de egresados de los CERP por especialidad para los años 1999 y 2000</i>	277
Gráfico Nro. 97 <i>Alumnos de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro y contexto social (Idioma Español).</i>	229	Gráfico Nro. 111 <i>Composición porcentual del alumnado inscripto en los CERP por centro según procedencia geográfica. Año 1998</i>	278
Gráfico Nro. 98 <i>Alumnos de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro y contexto social (Matemáticas).</i>	229	Gráfico Nro. 112 <i>Composición porcentual de los inscriptos en el CERP del Norte (sede en Rivera) según departamento de procedencia del estudiantado. Año 1998</i>	278
Gráfico Nro. 99 <i>Alumnos de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro y contexto social (Ciencias).</i>	229	Gráfico Nro. 113 <i>Composición porcentual de los inscriptos en el CERP del Litoral (sede en Salto) según departamento de procedencia del estudiantado. Año 1998</i>	279
Gráfico Nro. 100 <i>Alumnos de 1er. año del Ciclo Básico de Educación Media por porcentaje de suficiencia en áreas de conocimiento según carácter del centro y contexto social (Ciencias Sociales).</i>	229	Gráfico Nro. 114 <i>Composición porcentual de los inscriptos en el CERP del Este (sede en Maldonado) según departamento de procedencia del estudiantado. Año 1998</i>	279
Gráfico Nro. 101 <i>Encuesta entre alumnos sobre en qué medida los profesores se preocupan por los alumnos según tipo de centro. Año 1997.</i>	231	Gráfico Nro. 115 <i>Tasas de repetición y deserción de 1er. grado en los CERP del Litoral (sede en Salto) y del norte (sede en Rivera). Año 1997</i>	280
Gráfico Nro. 102 <i>Encuesta entre alumnos sobre ¿qué enseñan los profesores? según tipo de centro. Año 1997</i>	231	Gráfico Nro. 116 <i>Ingreso promedio (en U\$S) por integrante del hogar de los estudiantes becados según CERP. Año 1998</i>	280

Gráfico Nro. 117 <i>Composición porcentual de la capacitación docente para la experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico de Educación Media por área. Años 1996-1999</i>	284	Gráfico Nro. 131 <i>Plan de Construcciones 1996-1999 en la ciudad de Salto por subsistema educativo. Monto de inversión en U\$S</i>	338
Gráfico Nro. 118 <i>Principales características sociodemográficas de los docentes que participaron en 1998 de la capacitación para la Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico de Educación Media.</i>	286		
Gráfico Nro. 119 <i>Número de docentes de Educación Media que participaron en actividades de capacitación según área temática. Año 1997</i>	287		
Gráfico Nro. 120 <i>Composición porcentual de los docentes que finalizaron el curso de Formador de Formadores de 1er. año de los CERP por áreas temáticas. Año 1997</i>	289		
Gráfico Nro. 121 <i>Composición porcentual de la matrícula de Profesorado y Magisterio en los Institutos de Formación Docente por área geográfica. Año 1999</i>	298		
Gráfico Nro. 122 <i>Evolución de la matrícula en los Institutos de Formación Docente (total país) por años 1995-1999 según opción de estudios</i>	299		
Gráfico Nro. 123 <i>Adquisición de hardware y software para el sistema de administración en Educación Primaria e inversión en U\$S según grandes rubros. Años 1996-1999</i>	315		
Gráfico Nro. 124 <i>Adquisición de hardware y software en ANEP por fuente financiadora. Monto en U\$S. Años 1996-1999</i>	317		
Gráfico Nro. 125 <i>Opinión de la población sobre si la Reforma educativa en curso ¿es positiva o no para el país? por períodos seleccionados (1997-1998)</i>	330		
Gráfico Nro. 126 <i>Opinión de la población sobre si la reforma educativa en curso ¿es positiva o no para el país? por área geográfica. Junio de 1998</i>	331		
Gráfico Nro. 127 <i>Opinión de la población sobre si la reforma educativa en curso ¿es positiva o no para el país? por nivel educativo del jefe del hogar. Junio de 1998</i>	332		
Gráfico Nro. 128 <i>Opinión de la población sobre el rol del estado en la educación. Junio de 1998</i>	332		
Gráfico Nro. 129 <i>Número de alumnos matriculados en la Educación Pública en la ciudad de Salto por ciclos educativos. Años 1997-1998</i>	337		
Gráfico Nro. 130 <i>Plan de Construcciones 1996-1999 en la ciudad de Salto por nivel educativo. Número de espacios aula</i>	338		

INDICE DE RECUADROS

Recuadro Nro. 1 <i>La Escuela es la cuna de la Democracia. La Reforma Vareliana.</i>	22	Recuadro Nro.17 <i>Libros y materiales didácticos entregados por MECAEP</i>	121
Recuadro Nro. 2 <i>La evolución histórica de la Educación en América Latina. El Prof. Germán Rama reflexiona sobre nuestros legados</i>	26	Recuadro Nro.18 <i>«El aula no puede reproducir el espacio de pobreza en el que vive el niño». La consejera de CO.DI.CEN. Nelly Leites reflexiona sobre el equipamiento didáctico de las aulas de Educación Inicial.</i>	122
Recuadro Nro. 3 <i>Los indicadores sociales del Uruguay en el contexto regional. CEPAL nos aporta elementos para la comparación</i>	38	Recuadro Nro.19 <i>Generar y compartir conocimiento. La revista «Reflexión y Prácticas».</i>	123
Recuadro Nro. 4 <i>Aumentar la equidad social y la calidad de los aprendizajes.</i>	40	Recuadro Nro. 20 <i>Fracaso escolar y estigmatización social</i>	131
Recuadro Nro. 5 <i>América Latina en Tiempos de Reforma. Opciones y Balances</i>	48	Recuadro Nro.21 <i>La repetición, factores sociales e institucionales y nuestra capacidad de respuesta.</i>	132
Recuadro Nro. 6 <i>Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina. Juan Carlos Tedesco, reflexiona sobre sus principales atributos</i>	49	Recuadro Nro.22 <i>Mejorar los aprendizajes es la batalla por la equidad social y el crecimiento económico. El Sr. Presidente de la República. Dr. Julio María Sanguinetti, reflexiona sobre estos conceptos</i>	135
Recuadro Nro. 7 <i>La Reforma: un campo de experimentación. El Soc. Carlos Filgueira reflexiona sobre sus principales características</i>	53	Recuadro Nro.23 <i>El Programa almuerzo por Bandejas se empieza a extender al interior del país</i>	139
Recuadro Nro. 8 <i>Temprano comienzo mejor desempeño</i>	84	Recuadro Nro. 24 <i>La necesidad de fortalecer el vínculo cultural entre la familia y la escuela. La Lic. María José Larre Borges reflexiona sobre nuestra propuesta para comunicarnos.</i>	142
Recuadro Nro. 9 <i>La expansión de la Educación Inicial y nuevas oportunidades para la mujer y la familia</i>	85	Recuadro Nro.25 <i>Todo el País se ha puesto en marcha para combatir el fracaso escolar. El compromiso y el esfuerzo de inspectores, directores y maestros</i>	144
Recuadro Nro. 10 <i>La Educación Inicial mejora los niveles de promoción escolar. Investigaciones en Uruguay</i>	85	Recuadro Nro.26 <i>«Todos los Niños Pueden Aprender: Un programa llamado a tener continuidad». La Consejera de CO.DI.CEN., Insp. Rosa Márquez reflexiona sobre sus principales características</i>	145
Recuadro Nro.11 <i>Prototipos decorosos para una creciente demanda social.</i>	88	Recuadro Nro.27 <i>Las acciones promovidas desde las Inspecciones Departamentales. El Centro de Recursos en el departamento de San José.</i>	149
Recuadro Nro.12 <i>La incorporación de niñas y niños de 4 y 5 años del medio rural. La coordinación con MEVIR y el apoyo a la producción</i>	101	Recuadro Nro.28 <i>Los beneficios sociales y cognitivos de una Escuela de Tiempo Completo</i>	152
Recuadro Nro. 13 <i>Todos de acuerdo con desarrollar la Educación Inicial.</i>	102	Recuadro Nro.29 <i>Dos Directoras de Escuelas de Tiempo Completo orientan el proceso de cambio curricular.</i>	153
Recuadro Nro. 14 <i>Escuela N°170 de Casarino, departamento de Canelones. Antes de la Reforma y después</i>	107	Recuadro Nro.30 <i>José Pedro Varela anticipaba problemas y posibles soluciones. Las virtudes de una planificación socialmente sensata.</i>	156
Recuadro Nro.15 <i>Fragments del discurso de la Consejera de CO.DI.CEN. Rosa Márquez en la Escuela N°13 de San Carlos, departamento de Maldonado</i>	112	Recuadro Nro.31 <i>Costos elevados limitan nuestra posibilidad de crecer en equidad social y en calidad de los aprendizajes.</i>	156
Recuadro Nro.16 <i>La Escuela de Piedras Coloradas en el departamento de Paysandú. El auge de la forestación</i>	115		

Recuadro Nro.32 <i>Aporte de los Buses Escolares a las Escuelas Rurales en el Departamento de Salto. El Inspector Departamental del Consejo de Educación Primaria en Salto, Sr. Miguel Ferreira, reflexiona sobre las características del proyecto.</i>	159	Recuadro Nro.46 <i>Creciendo junto al libro. Su centralidad en la cultura y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	234
Recuadro Nro.33 <i>Docentes y padres unen esfuerzos por un mejor porvenir. La comunidad está de acuerdo.</i>	160	Recuadro Nro.47 <i>Política de selección con capacitación. Los primeros inspectores regionales del Ciclo Básico. El Coordinador de la capacitación, Dr. Alberto Nagle, reflexiona sobre sus principales características</i>	244
Recuadro Nro.34 <i>Los departamentos del norte del País se unen para fortalecer nuestra identidad.</i>	163	Recuadro Nro.48 <i>El defensor del alumno. Programa para promover «los derechos y deberes de los niños y jóvenes en el sistema educativo uruguayo»</i>	245
Recuadro Nro.35 <i>Niñas y niños se divierten fortaleciendo la convivencia.</i>	167	Recuadro Nro.49 <i>Las nuevas estrategias y sus primeros efectos. La matrícula del Ciclo Básico de Educación Secundaria creció un 12.9% entre 1995 y 1999. Se incorporaron más de 11.600 alumnos.</i>	245
Recuadro Nro.36 <i>Cuando construir entre todos nos facilita la comprensión.</i>	177	Recuadro Nro.50 <i>El área tecnológica de la Experiencia Piloto (Plan 1996) en las Escuelas Técnicas. Las Aulas Galileo.</i>	249
Recuadro Nro.37 <i>El Interior crece en población y en alumnos incorporados. Más de 18.500 nuevos alumnos entre 1985 y 1998.</i>	194	Recuadro Nro.51 <i>El equipamiento de los laboratorios de Frio-Calor y de Química Industrial.</i>	249
Recuadro Nro.38 <i>La educación promueve cambios democráticos y progresistas más allá de los eslóganes. El Prof. Juan Carlos Tedesco reflexiona sobre los desafíos contemporáneos de la educación.</i>	203	Recuadro Nro.52 <i>La creación del Bachillerato Tecnológico en Organización y Promoción de Turismo: una apuesta educativa de calidad para los tiempos que corren.</i>	252
Recuadro Nro.39 <i>Generar condiciones para el cambio cultural. La Consejera de CO.DI.CEN. Prof. Carmen Tornaría reflexiona sobre los principales atributos de la Experiencia Piloto (Plan 1996).</i>	204	Recuadro Nro.53 <i>El equipamiento de los laboratorios de Frio-Calor y de Química Industrial.</i>	256
Recuadro Nro.40 <i>Educación y producción trabajan juntos. Un estilo de aunar esfuerzos entre los sectores público y privado.</i>	207	Recuadro Nro.54 <i>Educación y producción trabajan juntos. Un estilo de aunar esfuerzos entre los sectores público y privado.</i>	257
Recuadro Nro.41 <i>La reforma de los programas en Ciencias Sociales para el Ciclo Básico: un espacio para la innovación y la experimentación. Los historiadores Gerardo Caetano y José Pedro Rilla reflexionan sobre la propuesta.</i>	209	Recuadro Nro.55 <i>Los apoyos requeridos para un sector dinámico de la producción nacional. La Escuela de Lechería de Fray Bentos y su proyección regional.</i>	258
Recuadro Nro.42 <i>El aula informática, una oportunidad para construir y compartir conocimientos sin umbrales.</i>	211	Recuadro Nro.56 <i>Las Intendencias Municipales apoyan el proceso de descentralización de la Formación Docente.</i>	273
Recuadro Nro.43 <i>Mayor permanencia del alumnado, Docentes concentran sus horas en el centro educativo, el Director asume el liderazgo y entre todos desarrollan un proyecto institucional.</i>	216	Recuadro Nro.57 <i>Educación y producción trabajan juntos. Un estilo de aunar esfuerzos entre los sectores público y privado.</i>	277
Recuadro Nro.44 <i>Los docentes se comprometen con la Experiencia Piloto. Opinan los directores de la Escuela Técnica del Cerro (Montevideo) y del Liceo Nro. 2 de Maldonado</i>	219	Recuadro Nro.58 <i>Las oportunidades de acceso al conocimiento superan barreras y bloqueos geográficos. La Consejera de CO.DI.CEN., Prof. Carmen Tornaría, participa, en mayo de 1998, de la inauguración del Centro Regional de Profesores del Este con sede en Maldonado.</i>	274
Recuadro Nro.45 <i>La deserción, un fenómeno complejo que requiere abordajes múltiples en conceptos y estrategias.</i>	232	Recuadro Nro.59 <i>Un plan generoso de becas para los más necesitados. Son más de 428 en 1999.</i>	281
Recuadro Nro.45 <i>Cambios positivos y demandas por satisfacer. La preocupación de los alumnos por los docentes y la informática</i>	232	Recuadro Nro.58 <i>Vivencias y expectativas de los jóvenes en su 1er. año en los CERP.</i>	282
		Recuadro Nro.59 <i>La actividad pionera en la capacitación de docentes. La opción por matemática.</i>	283

Recuadro Nro.60 <i>Los grupos de apoyo a la Experiencia Piloto (Plan 1996) del Ciclo Básico. El inspector de matemática Ricardo Vilaró reflexiona sobre sus principales características.</i>	284	Recuadro Nro.73 <i>La capacitación de los recursos humanos es la base misma de los cambios en la gestión institucional.</i>	314
Recuadro Nro.61 <i>Académicos de alto prestigio jerarquizan la Experiencia Piloto(Plan 1996). Construir y compartir conocimiento, de eso se trata.</i>	286	Recuadro Nro.74 <i>La informatización en la Educación Técnico-Profesional empieza a generar sus primeros resultados.</i>	318
Recuadro Nro.62 <i>La convivencia se fortalece a través del trabajo colectivo.El Prof. Ademar Cordones habló en nombre de los cursillistas.</i>	289	Recuadro Nro.75 <i>La sociedad civil y el estado aunan esfuerzos para construir una sociedad más equitativa y más próspera.</i>	321
Recuadro Nro.63 <i>La perspectiva de un formador de formadores de profesores en ciencias sociales. El Cr. Luis Farropa reflexiona sobre la experiencia.</i>	290	Recuadro Nro.76 <i>ANEP y AUF coordinan esfuerzos para asegurar plena formación de futbolistas juveniles profesionales.</i>	324
Recuadro Nro.64 <i>Crónica interior de un formador en los CERP. El Prof. Gerardo Ciancio reflexiona sobre la experiencia.</i>	291	Recuadro Nro.77 <i>El Bachillerato en Deportes, una oportunidad para desarrollar las aspiraciones de nuestros jóvenes.</i>	325
Recuadro Nro.65 <i>Las Ciencias Sociales se dieron a la cita con afecto y calidad académica.</i>	292	Recuadro Nro.78 <i>Salto se transforma en una ciudad educativa. Una referencia para el tercer milenio.</i>	336
Recuadro Nro.66 <i>El sociólogo Fernando Errandonea, Docente de Teoría y Estructura Social en el CERP del Norte (Rivera) en 1998, reflexiona sobre el curso de 2do. Año de formación de formadores de profesores. Evaluar para seguir avanzando.</i>	294		
Recuadro Nro.67 <i>La formación de formadores en Matemática y Lengua Materna revisten alta prioridad.</i>	296		
Recuadro Nro.68 <i>Una capacitación a la altura de los tiempos. La Dra. Denisse Vaillant, Secretaria de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, reflexiona sobre la significación y el contenido de las acciones emprendidas.</i>	296		
Recuadro Nro.69 <i>El Instituto de Profesores Artigas (IPA), un desafío a la apertura. Su Directora, Prof. Margarita Luaces, y su Subdirector, Oruam Barboza, reflexionan sobre las oportunidades y los caminos para cambiar.</i>	300		
Recuadro Nro.70 <i>Los Consejos Asesores y Consultivos de los Institutos de Formación Docente: una lección de civismo y participación. La Prof. Susana Vázquez Cersósimo reflexiona sobre sus principales características.</i>	302		
Recuadro Nro.71 <i>Instituto Normal Experimental de la ciudad de la Costa. Una nueva opción de Formación Docente.</i>	303		
Recuadro Nro. 72 <i>Concurso para profesores en Ciencias de la Educación. La Directora de Formación y Perfeccionamiento Docente Prof. Jenny Barros, describe esta experiencia que convocó a 299 docentes.</i>	304		

INDICE DE SIGLAS

AFE:	Administración de Ferrocarriles del Estado
ANEP:	Administración Nacional de Educación Pública
ASA:	American Sociological Association
ATD:	Asamblea Técnico Docente
AUF:	Asociación Uruguaya de Fútbol
BID (IDB):	Banco Interamericano de Desarrollo
BIRF:	Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento
BM:	Banco Mundial
BT:	Bachillerato Tecnológico
CAAMEPA:	Centro de Asistencia Agrupación Médica de Pando
CAIF:	Centros de Atención a la Infancia y la Familia
CBU:	Ciclo Básico Único
CENID:	Centro Nacional de Información y Documentación
CEP:	Consejo de Educación Primaria
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPT:	Consejo de Educación Técnico-Profesional
CERP:	Centro Regional de Profesores
CES:	Consejo de Educación Secundaria
CIDE:	Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico
CIESU:	Centro de Investigaciones y Estudios Sociales del Uruguay
CLAEH:	Centro Latinoamericano de Economía Humana
CLE:	Centro de Lenguas Extranjeras
CODICEN:	Consejo Directivo Central
CRA:	Centro de Recursos para el Aprendizaje
CRAMI:	Cooperativa Regional de Asistencia Médica Integral
CT/OPP:	Programa de Cooperación Técnica de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto
DEE:	Departamento de Estadísticas Educativas del Consejo de Educación Primaria
ETC:	Escuela de Tiempo Completo
FAS:	Fortalecimiento del Área Social
FEMI:	Federación Médica del Interior del País
FLACSO:	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FUM:	Federación Uruguaya de Magisterio
IFD:	Instituto de Formación Docente
INAC:	Instituto Nacional de Carnes
INE:	Instituto Nacional de Estadística
INET:	Instituto Normal de Enseñanza Técnica
INJU:	Instituto Nacional de la Juventud
IPA:	Instituto de Profesores Artigas
MEC:	Ministerio de Educación y Cultura
MECAEP:	Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria
MERCOSUR:	Mercado Común del Sur
MESyFOD:	Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente
MEVTR:	Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural
MTSS:	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
NBI:	Necesidades Básicas Insatisfechas
NBS:	Necesidades Básicas Satisfechas
OCDE:	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
OEA:	Organización de Estados Americanos
ONG:	Organización no Gubernamental
OPP:	Oficina de Planeamiento y Presupuesto
PAE:	Programa de Alimentación Escolar
PBI:	Producto Bruto Interno
PME:	Programa de Mejoramiento Educativo
PNUD:	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PREL:	Proyectos Educativos Liceales
SEMM:	Sistema de Emergencia Médico Móvil
SUNCA:	Sindicato Único Nacional de la Construcción y Anexos
UCUDAL:	Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga
UDELAR:	Universidad de la República
UMRE:	Unidad de Medición de Resultados Educativos
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF:	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
UNTMR4:	Unión Nacional de Trabajadores del Metal y Ramas Afines
UTE:	Usinas y Transmisiones Eléctricas
UTU:	Universidad del Trabajo del Uruguay

BIBLIOGRAFÍA

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), El currículum experimental. El Plan Piloto del Ciclo Básico, Documento VII, Montevideo, 1997.*
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años, Montevideo, febrero de 1998.*
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Área Planeamiento de ANEP, «Incidencia de los Factores Socioculturales en la Repetición Escolar», Documento de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación, Nro.1, Montevideo, julio de 1998.*
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (CODICEN), Boletín Nro.6, Montevideo, Junio-Julio 1998.*
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (CODICEN), «De la teoría a la práctica. Un equipo docente y el campo educativo», Boletín Nro.5, Montevideo, Noviembre-Diciembre 1997.*
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (CODICEN), Los Planes de Estudio y los cambios educativos. Seguimiento de la Experiencia Piloto en el Ciclo Básico, La Reforma de la Educación, Documentos III-IV, Montevideo, 1996.*
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (CODICEN), Proyecto de Presupuesto. Sueldos, Gastos e Inversiones (1995-1999), Montevideo, 1995.*
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (CODICEN), Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 1997, Montevideo, junio de 1998.*
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Programa de Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente (MESyFOD), La Experiencia Piloto y el cambio educativo. Avance de resultados (1997), Montevideo, 1997.*
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Programa de Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente (MESyFOD), Docentes de Enseñanza Secundaria. Una mirada desde el censo de octubre de 1995, Montevideo, 1996.*
- Birdsall, N., «Pathways to growth. Comparing East Asia and Latin America», en Education, Growth and Inequality, Jospersen, Frederich Editors, Washington D.C., 1997.*
- Bourdieu, Pierre, Sobre la televisión, Editorial Anagrama, Barcelona, 1997.*
- Carnoy, M. y de Castro Mora, C., «¿Improving Education in Latin America: were to now?. A background paper for the Inter-American Development Bank», Seminar in Education Reform, Buenos Aires, marzo 1996.*
- Casal, Joaquim y García, Maribel, «Escalarización plena y estagnación», Cuadernos de Pedagogía, Nro.268, Editorial Praxis S.A., Barcelona, abril de 1998.*
- Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo, Editorial Monteverde y Cía., Montevideo, 1966.*
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Panorama Social de América Latina 1996, Santiago de Chile, febrero de 1997.*
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Panorama Social de América Latina 1997, Santiago de Chile, febrero de 1998.*
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Oficina Montevideo, Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay, Montevideo, 1990.*
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Oficina Montevideo, Los Bachilleres Uruguayos: quiénes son, qué aprenden y qué opinan, Montevideo, 1994.*
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Oficina Montevideo, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de Éxitos y Fracasos, Montevideo, 1991.*
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización de Estados Americanos (OEA), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Programa de Fortalecimiento del Área Social (EAS), Programa de Alimentación Escolar de Uruguay. Su impacto nutricional y educacional, Editorial Monteverde, Montevideo, 1997.*
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Plan Varela. Legislación Escolar 1967, Resolución Do. C 3-24/VI/67, Montevideo, 1967.*
- Cooperación Técnica/OPP/BID, Diagnóstico Sectorial Educación, Tomos I, II, III, IV, VII y VIII, Montevideo, 1994.*
- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, Área de Educación Media y Técnica, «Propuesta para la reestructura del Instituto Normal de Enseñanza Técnica», Montevideo, mayo de 1997.*
- Doyenart, Juan Carlos, «Crece significativamente el apoyo a la Reforma», Revista Posdata, Nro.197, Montevideo, 3 de julio de 1998.*
- Ferry, Jean Marc, El nuevo espacio público, Editorial Gedisa, Barcelona, 1994.*
- Filgueira, Carlos, Sobre Revoluciones Ocultas: la Familia en Uruguay, CEPAL, Montevideo, 1996.*
- Feyerabend, Paul, K, Límites de la ciencia, Editorial Paidós, Barcelona, 1990.*
- Fullan, M., Change Forces, The Falmer Press, Bristol, 1993.*
- Giancio, Gerardo, «Crónica interior de un formador», Revista Educar, Nro.1, Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Consejo Directivo Central, Montevideo, 1996.*
- Hungtington, Samuel, P., La tercera ola. La democratización a fines del siglo XX, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.*
- Iglesias, Enrique, Uruguay: una propuesta de cambio, Editorial Alfa, Montevideo, 1966.*
- Imbernón, F., La formación del profesorado, Editorial Paidós, Barcelona, 1994.*

Instituto Nacional de Estadística (INE), VII Censo General de Población III de Hogares y V de Viviendas. Canelones, *Los Pinos*, Montevideo, 1997.

Instituto Nacional de Estadística (INE), VII Censo General de Población III de Hogares y V de Viviendas. Total del País, *Los Pinos*, Montevideo, 1997.

Katzman, Ruben, Marginalidad e integración social en Uruguay, CEPAL, Montevideo, 1996.

Kerckhoff, A.C. y Fogelman, K., «*Staying Ahead: the middle class and school reform in England and Wales*», *Sociology of Education (ASA)*, Volumen 70, Nro.1, Boyd Printing Company, Albany, January 1997.

Kymlicka, Will, Ciudadanía multicultural, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.

Kuhn, Thomas, S., Teoría de las revoluciones científicas, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1990.

Lyotard, Jean Francois, La Condición Postmoderna, Editorial Cátedra, Madrid, 1990.

Myers, Robert, G., Removing Roadblocks to Success. Transitions and Linkages between Home, Preschool and Primary School, *An International Resource for Early Childhood Development*, Coordinators Notebook, USA, 1997.

Myers, Robert, G., The Twelve Who Survive, UNESCO-Routledge, Londres, 1992.

Opertti, Renato, «*La expansión de la Educación Inicial. Programas y Escenarios*», Revista Quehacer Educativo, Nro.28, FUM/TEP, Impresora Del Sur, Montevideo, noviembre de 1997.

Opertti, Renato, «*La Reforma Educativa: reivindicación del Estado benefactor*», Cuadernos del CLAEH, Nros.78-79, Segunda Serie, Año 22, Montevideo, 1997.

Opertti, Renato y Villagrán, Alberto, La familia uruguaya, su análisis desde los hogares, Ministerio de Educación y Cultura, Programa de Fortalecimiento del Area Social FAS/OPP/BID.

Opertti, Renato y Villagrán, Alberto, La Universidad hoy. Su composición estudiantil, I.F.I.P.E.D., Montevideo, 1990.

Programa de Fortalecimiento del Area Social (FAS) - Instituto Nacional de Estadística (INE), Evolución de la Pobreza Estructural en la década 1984-1994. El Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), Impegraf, Montevideo, 1994.

Proyecto MECAEP/ANEP/BIRF, Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática (1996), Segundo Informe de Difusión de Resultados, Montevideo, 1997.

Proyecto MECAEP/ANEP/BIRF, Informe de Actividades Nro.3 (primer semestre), Montevideo, 1997.

Rama, Germán, La democracia en Uruguay. Una perspectiva de interpretación, Grupo Editorial Latinoamericano, Buenos Aires, 1987.

Reynolds, Arthur, The Chicago Child-Parents Centers: A Longitudinal Study of Extended Early Childhood Intervention (Discussion Paper Nro.1126-97), Institute for Research on Poverty, Wisconsin, 1997.

Rorty, Richard, El giro lingüístico, Editorial Paidós, Barcelona, 1992.

Rorty, Richard, La filosofía como espejo de la naturaleza, Editorial Cátedra, Madrid, 1994.

Schieffelbein, E., «*Los problemas de la Educación Básica en Chile y las estrategias de aplicación*», Documento de Trabajo del Seminario «*Problemas y Desafíos en la Educación Básica*», Programa FAS / UCUDAL, Montevideo, 1995.

Tedesco, Juan Carlos, Jornadas de sensibilización de la experiencia piloto, Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central, Montevideo, 1997.

Tornaría, Carmen, «*Educación, Desarrollo y Democracia*», Semanario Brecha, Nro.350, Montevideo, 15 de mayo de 1998.

Van der Gaag, Jacques, «*Early Child Development: an Economic Perspective*», Human Development Network, Education, The World Bank, March 1998.

Varela, José Pedro, La Educación del Pueblo, selección de Marta Demarchi de Mila, Ed.Unión de Magisterio, Montevideo, 1974.

Vattimo, Gianni, La sociedad transparente, Editorial Paidós, Barcelona, 1990.

Estelibroseterminódeimprimir
enfebrerode2000enlostalleresgráficosde
IMPRESORESASOCIADOS / FOTOSISTEMASS.A.
Av.Agraciada2776-Tel.:2035027-Fax:2002377
Montevideo-Uruguay

ComisióndelPapel
Ediciónamparadaalart.218/96
D.L.317.907/00