

10 Claves

educativas en el

siglo XXI

**Consejo de Educación
Inicial y Primaria**

Dosier elaborado en marzo de 2019



10 Claves educativas en el siglo XXI

**Consejo de Educación
Inicial y Primaria**

Dosier elaborado en marzo de 2019



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Consejo Directivo Central

Presidente Prof. Wilson Netto

Consejera Mag. Margarita Luaces

Consejera electa Mtra. Elizabeth Ivaldi

Consejero electo Mtro. Óscar Pedrozo

Consejo de Educación Inicial y Primaria

Directora General Mag. Irupé Buzzetti

Consejero Mtro. Héctor Florit

Consejero electo Mtro. Pablo Caggiani

Secretaria General Dra. Silvia Suárez

Prosecretaria Mtra. Alicia Milán

Secretaria Docente Lic. Mirta Frondoy

Inspección Técnica

Inspectora Técnica Mag. Selva Pérez

Inspector General Mtro. José Barrios

Inspectora General Mtra. Graciela Caballero

Inspectora General Mtra. Ivonne Constantino

Inspectora General Mtra. Rosa Lezué

Coordinadores de redacción: Lic. Mirta Frondoy y Mtra. Gabriela Salsamendi

Imágenes: Departamento de Comunicación Social del CEIP

Diseño: IMPO

Edición: Marzo 2019

Contenido

Introducción.....	5
Prólogo de Inspección Técnica.....	7
1. Educación Inicial.....	11
2. Inclusión.....	15
3. Integralidad	19
4. Extensión del tiempo pedagógico	23
5. Información y tecnología.....	27
6. Desarrollo curricular y evaluaciones	31
7. Educación para el medio rural.....	35
8. Campamentos y Programa Educativo de Verano.....	39
9. Continuidad	43
10. Formación	47

Introducción

"Para esta administración constituye una buena práctica de gestión documentar los fundamentos y desafíos que guían sus acciones, los objetivos que persigue y las estrategias diseñadas para alcanzarlos." (Orientaciones de Políticas Educativas para este quinquenio 2016-2020).

En coherencia con el sentido expuesto en aquella primera publicación de este Consejo, es preciso visitar las acciones, revisar los objetivos y rendir cuentas de las estrategias con una mirada retrospectiva sobre el período transitado, pero también ampliándola conceptualmente a las claves educativas impulsadas en estos primeros años del siglo XXI.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria es una institución que se apoya en su rica historia para proyectarse a los desafíos actuales. Desafíos que se enmarcan en cuatro principios rectores expresados en las Orientaciones de Políticas Educativas: calidad, integralidad, inclusión y participación. En este nuevo documento se presentan diez claves educativas que empujan hacia una educación que efectiviza estos cuatro principios. Expansión de la educación inicial, inclusión, extensión del tiempo pedagógico, integralidad, incorporación de tecnología y uso de la información, desarrollo curricular y evaluaciones, promoción de experiencias de campamentos y Programa Educativo de Verano, formación permanente de docentes, especificidad de la Educación para el medio rural y fortalecimiento de la continuidad educativa, son las diez claves elegidas para plantear en este documento. Claves que se entrelazan, se cruzan y se implican.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria mira el futuro con optimismo, sabiendo que la escuela sola no puede, pero inserta en los tejidos vivos de la sociedad será un motor de cambio cultural para el progreso de todos los ciudadanos.

"Estamos trabajando en el más grande, en el más colosal, y en la más fecunda de todas las obras que ha ensayado jamás la osadía del espíritu humano: en la educación del pueblo." (J. P. Varela, 1878. Congreso de Inspectores de Durazno).

Mtro. Héctor Florit
Consejero

Mag. Irupé Buzzetti
Directora General

Mtro. Pablo Caggiani
Consejero electo

Dra. Silvia Suárez
Secretaria General

Mtra. Alicia Milán
Prosecretaria

Nuestra

	ESCUELAS	ALUMNOS
URBANA COMÚN	279	83633
APRENDER	229	81757
APRENDER H. DE PRÁCTICA	10	3423
DE PRÁCTICA	58	22582
HABILITADA DE PRÁCTICA	64	25377
T.EXTENDIDO H. DE PRÁCTICA	2	381
T.EXTENDIDO-DE PRÁCTICA	9	2714
TIEMPO EXTENDIDO	45	7754
TIEMPO COMPLETO	228	50916
ESPECIAL	80	5589
JARDÍN APRENDER	19	4657
JARDÍN COMÚN	114	25895
JARDÍN DE CICLO INICIAL	1	482
JARDÍN DE JORNADA COMPLETA	51	7055
JARDÍN DE JORNADA COMPLETA Y COMUN	10	2561
UNIDOCENTE	754	5189
CON MAESTRO A CARGO	320	12094
INTERNADO RURAL	8	154
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	22	*
CAMPAMENTO	2	*
CENTRO DE CAPACITACIÓN	1	*
CENTRO DE PASANTÍA	3	*
COLONIA ESCOLAR	5	*

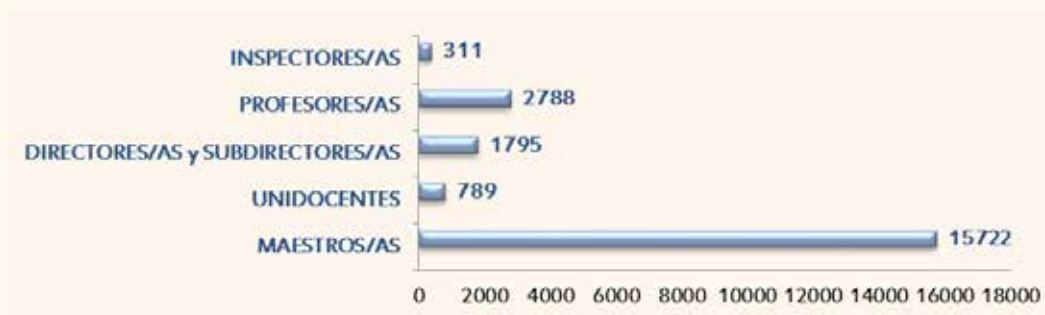
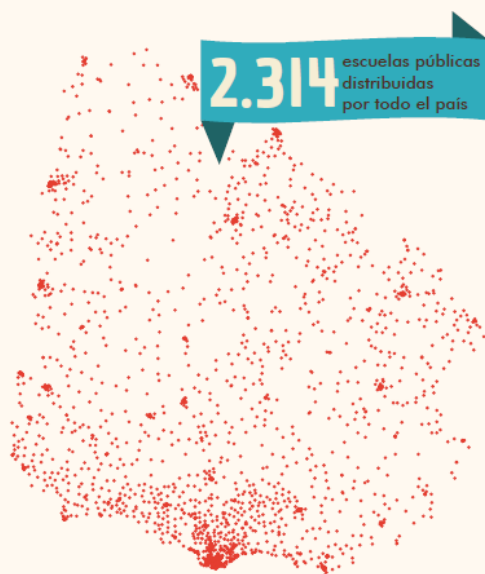
* Estas propuestas atienden a niños matriculados en otros centros educativos.

En 2019 la escuela uruguaya, alcanza todos los rincones del país con su red de 2.314 centros educativos.

Los 342.213 niños que asisten a las distintas modalidades de escuelas acceden a una propuesta de calidad que promueve la integralidad, la participación y la inclusión.



escuela



Prólogo de Inspección Técnica

Reflexionar sobre los principios y las líneas de intervención trazadas por la Política Educativa del quinquenio 2015–2019 representa una valiosa oportunidad para evaluar, preguntar, proponer y asumir responsabilidades y desafíos.

Principios, ideas, acciones, se entrelazan en el texto para hacer visible intencionalidades y concepciones referentes al sentido de la educación de los niños que asisten a las instituciones públicas desde los tres años y hasta el egreso escolar.

La Inspección Técnica convoca a analizar cada clave en el marco de la complejidad, entendida como un desafío a afrontar para visualizar el aporte de cada una de ellas en la construcción de un *todo*, al mismo tiempo, descubrir cómo este moldea, incide y particulariza cada parte.

¿De qué manera incide la extensión del tiempo pedagógico en los aprendizajes? ¿Cuál es la importancia de la formación permanente del equipo docente para mejorar las prácticas inclusivas? ¿Qué rol juega la evaluación de la intervención docente para asegurar la continuidad de cada trayectoria escolar? ¿Cómo incide la propuesta curricular en la concreción de una educación integral? ¿Se ha logrado una atención de calidad para los niños del Nivel inicial en el medio rural? ¿Cómo se relacionan los entornos educativos con tecnología en los diversos ámbitos y dispositivos? El ejercicio intelectual de formular preguntas donde una clave interpela a otra ayuda a revelar la multiplicidad de efectos y de relaciones entre ellas. Al mismo tiempo, invita a profundizar en la construcción del pensamiento complejo para interpretar la realidad de manera *orgánica* y entender que la fragmentación permite el análisis particular de un programa, de una modalidad, de un área de conocimiento, pero que las consecuencias educativas son necesariamente multicausales y que deben considerarse en forma constante en las decisiones pedagógicas.

¿Cuál es el rol del actor técnico en este proceso? Asumir la tarea de visualizar la totalidad en el marco de la incompletud con la profesionalidad de interpretar estas condiciones como desafío de continuidad, de retroalimentación y de proposición. Todos y cada uno de los que conforman la red educativa, desde el lugar que ocupan, tienen la oportunidad de contribuir en esta misión. Es necesario comprender la realidad, evaluar las decisiones tomadas a nivel individual y colectivo, y, en virtud de ello, proponer cambios o permanencias en las rutas a seguir. Decidir la continuidad de procesos educativos implica construir estructuras que se defiendan del acecho de la «tabla rasa», al mismo tiempo habilitar un proceso de retroalimentación permite reconocer errores y aciertos identificando causas que den luz a nuevas decisiones. La actitud propositiva implica la capacidad de hacer dialogar teoría y práctica para generar iniciativas y hacerse cargo de su implementación.

Ser partícipe del proceso es *ser y formar parte* de manera consciente del aprendizaje individual y colectivo. Desde la micropolítica que se instala en el aula, se habilitan posibilidades de desarrollo intelectual y emocional, por lo tanto la capacidad para comprender la esencia y el efecto de cada clave en la construcción de una educación de calidad es una responsabilidad ética que cada

docente debe afrontar. En este sentido, Bernardo Blejmar (2013) establece a la «ética procesual» como condición para que la gestión de aula e institucional se comprometa con los resultados y asuma la responsabilidad de los efectos, sean positivos o negativos.

Las decisiones políticas determinan la direccionalidad, en tanto que la gestión técnica la lleva a territorio nutriéndola de lo cotidiano, de lo singular, de lo contextual, con la potencialidad de involucrar al niño que aprende, a la familia y a la comunidad.

El saber y, por ende, la construcción del conocimiento deben ser impulsados desde la escuela como condición imprescindible para habilitar la participación. Porque *a participar se aprende participando* es decir que solo desde la práctica cotidiana puede comprenderse, viviéndolo como un ejercicio habitual; para ello debe impulsarse en cada tiempo, en cada espacio escolar y en cada ámbito de decisión. La vivencia de la participación y la reflexión sobre el proceso constituyen dos componentes fundamentales en la construcción de una cultura escolar participativa.

La implicancia de cada uno de los actores en la concreción, profundización, o revisión de cada una de las claves es condición necesaria para delinear coherencia y construir sentido de política educativa.

Mag. Selva Pérez Stábile

Inspectora Técnica

Mtra. Rosa Lezué	Mtra. Ivonne Constantino	Mtro. José Barrios	Mtra. Graciela Caballero
Inspectora General	Inspectora General	Inspector General	Inspectora General
Reg. 1	Reg. 2	Reg. 3	Reg. 4



1. Educación Inicial

Avanzar en este tramo educativo, no solamente en términos de cobertura sino también en lo que refiere a calidad, es en definitiva un tema de equidad.

En la primera infancia, desde el embarazo hasta los seis años, se sientan las bases del desarrollo posterior del individuo. Esto supone que *las habilidades desarrollan más habilidades* y, desde esta perspectiva, muchos de los problemas detectados, por ejemplo en la adquisición de la lectoescritura en los primeros años de primaria, se podrían prevenir o reducir drásticamente con educación inicial de calidad que permita al niño un mayor desarrollo de sus habilidades (cognitivas y no cognitivas).

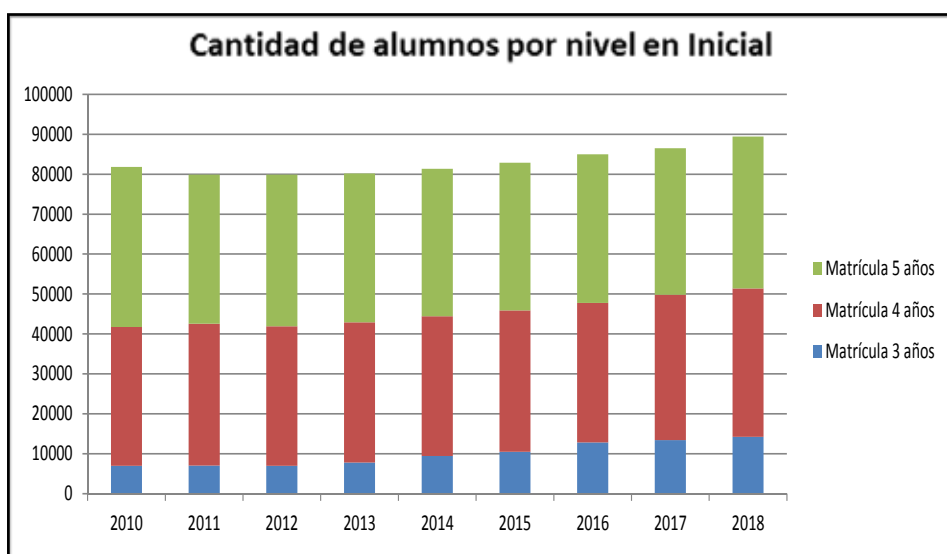
Una de las líneas estratégicas de política educativa de este quinquenio ha sido avanzar en la cobertura de tres años con el objetivo de potenciar esta etapa crucial en la vida de las personas, en la que se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo que requieren ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para los niños. A partir de esta línea de política, se identifican dos tipos de desafíos complementarios: uno vinculado al acceso y el otro, a la calidad de la enseñanza en el nivel.

Uruguay ha hecho avances importantes en el acceso a la educación inicial, posicionándose como uno de los países americanos con mayor tasa de escolarización en este nivel.

Desde hace tres décadas el país ha avanzado hasta lograr la universalización de la educación inicial de cuatro y cinco años, y en el último quinquenio se ha avanzado sustantivamente en la incorporación de los niños de tres. Aunque este hecho afectó transversalmente a todos los sectores sociales, la extensión de la educación inicial en estas edades tuvo un fuerte impacto en términos de equidad en el acceso. Yendo un poco más atrás, en 1990, asistían a educación inicial el 60 % aproximadamente de los niños del primer quintil de ingresos mientras que, en los quintiles cuatro y cinco, la cobertura ya era prácticamente universal. En la actualidad, las brechas en el acceso se han cerrado para Nivel 4 y Nivel 5.

En lo que refiere a calidad educativa, se ha impulsado la extensión del tiempo pedagógico y, actualmente, más de 15.800 niños y niñas de Nivel inicial, asisten a grupos de jornada completa.

En 2019, el país cuenta con los datos de acceso más altos de la historia. Además de la universalización de Nivel 4 y Nivel 5, el 75 % de los niños de tres años asisten a algún centro educativo. En marzo de 2019, la matrícula de educación inicial en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) asciende a 91.815 alumnos: 15.593 alumnos de tres años, 37.388 de cuatro años y 38.834 de cinco años. Solo en los últimos cinco años la matrícula de Nivel 3 pasó de 7.835 alumnos en 2013 a casi el doble en la actualidad. Alcanzar estos números ha sido posible mediante la creación de espacios de calidad que alberguen a estos niños. Son 195 los jardines públicos distribuidos en el país, a los que se suman aulas de inicial en escuelas primarias de todas las modalidades.



Al tiempo que aumenta el acceso cerrando las brechas por quintil, se ha trabajado enfáticamente en la calidad. Para eso se ha impulsado la formación en servicio de los docentes y la profesionalización de los asistentes técnicos mediante una carrera terciaria que certifica una tecnicatura.

Asimismo, se destaca la calidad de la propuesta educativa explicitada en los marcos curriculares: el Marco Curricular para la Atención y Educación de niñas y niños, que permite visualizar la continuidad de las líneas pedagógicas de cero a seis años, el Programa escolar y el Documento Base de Análisis Curricular que define dos grandes ciclos y perfiles de egreso para cada uno. En consonancia con

esos marcos se han distribuido materiales educativos de calidad tanto para docentes, como para alumnos. Se ha impulsado la evaluación de los niños en torno a las dimensiones fundamentales del desarrollo, primero utilizando la Evaluación Infantil Temprana (EIT) y luego el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI), desarrollado por la Facultad de Psicología de la UDELAR. A propósito de ello, se formó un grupo de trabajo en la órbita de la Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo (UPIDE), en la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN, integrado por representantes de DIEE, CEIP, UDELAR, MSP. Este grupo de trabajo interinstitucional elaboró una hoja de ruta que facilita la atención oportuna de los niños con dimensiones del desarrollo descendidas identificadas con la aplicación de INDI que actualmente es de aplicación universal para Nivel 4 y Nivel 5.



Actualmente Uruguay es referente en toda América Latina por los avances en la atención y la educación en primera infancia y se compara con ventaja en muchos aspectos con los países desarrollados.

En un escenario prospectivo se planificaron 50 jardines nuevos —44 por PPP y 6 en modalidad tradicional—. Además, en marzo de 2019 se crearon cargos para 44 grupos adicionales de Nivel 3, lo que supone un incremento sustancial de la matrícula solo en este grado escolar.



2. Inclusión

Las políticas educativas y de gestión de este período se basan en cuatro principios rectores y uno de ellos es la inclusión.

La inclusión educativa es un concepto de la pedagogía que hace referencia a la respuesta de la educación ante el reconocimiento de la diversidad de estudiantes. Surge en los años 90 como revisión del concepto de integración; señala que no son los estudiantes diversos quienes tienen que adaptarse al sistema para integrarse a él, sino que es el sistema educativo quien debe modificarse para responder a todos.

El desarrollo del principio de inclusión se relaciona con la visibilización de prácticas de exclusión y con avances en conquistas de derechos. Se orienta a identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos y de potenciar los recursos de apoyo a los miembros de la comunidad educativa.

El concepto de inclusión suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza, sin embargo su enfoque es más amplio y se le concibe como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación. En este sentido, está ligado conceptualmente a evitar cualquier tipo de discriminación y exclusión, entendiendo que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros (Guijarro, 2008).

El desarrollo de escuelas que acojan a todos los niños de su comunidad, incluidos aquellos que tienen algún tipo de discapacidad, requiere una transformación importante en la propuesta pedagógica y el funcionamiento actual de las escuelas, para atender la diversidad de necesidades educativas de su alumnado. Para impulsar este tipo de escuelas inclusivas, se ha desarrollado la Red de escuela y jardines inclusivos Mandela, un programa del Consejo de Educación Inicial y Primaria que en 2019 alcanza a más de 16.000 alumnos de todo el país. Este programa recibió el Premio Nelson Mandela 2018 otorgado por la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación.

Además el CEIP, a través de su Instituto de Formación en Servicio (IFS) y en coordinación con FLACSO y UNICEF, ha desarrollado un curso de Formación en Educación Inclusiva, que actualmente lleva dos ediciones. Esta capacitación denominada «Educación inclusiva, un camino a recorrer...» refiere a un modelo de enseñanza que muestra que la educación inclusiva no solo incorpora alumnos con diversas discapacidades, sino que es capaz de adecuar, adaptar y desarrollar estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los mejores resultados en todos los alumnos.

También se han creado los llamados Complejos Educativos Inclusivos Comunitarios, en los que una escuela especial y una regular comparten espacios del local, tiempos en común y actividades pedagógicas. Desde 2015 hasta el día de hoy, son cinco los espacios de este tipo que se integran a la comunidad, entendiendo sus demandas y comprendiendo sus intereses. Se trata de llevar adelante en un mismo sitio, una multiplicidad de saberes y sensibilidades que deben potenciar todos los aprendizajes desde un escenario en el que el mayor reto está en aceptar las diferentes identidades.

En este concepto amplio de inclusión, también el CEIP ha conformado en 2018, una Comisión en la órbita del IFS que atiende a temas relacionados con la inclusión de niños migrantes en esta nueva realidad del país. En ese ámbito se realizó un relevamiento de estudiantes y una indagación de prácticas interculturales que se presentaron al público en diversos eventos. En marzo de 2019 son 5.570 alumnos nacidos en otros países (mayoritariamente de Argentina, seguido por Venezuela, España, Brasil y Estados Unidos), conformando el 1,6 % de la matrícula total del CEIP. Si bien estos estudiantes nacieron en otros países, algunos de ellos son hijos de familias uruguayas retornadas. Por otro lado, nacen en Uruguay hijos de colonos de otros países, como por ejemplo colonos rusos, que hablan ruso y mantienen todas las costumbres de sus lugares de origen. Esto muestra que no alcanza solamente con saber el lugar de nacimiento de un estudiante para pensar en su inclusión, es necesario conocer otros aspectos que solo el docente es capaz de indagar en el trabajo cotidiano con el estudiante y su familia. Es por esa razón que se disponibilizó el curso de sensibilización para docentes «La migración en ámbitos educativos» desde el IFS, y otro para no docentes a iniciativa del MEC y con el apoyo de la Asociación Idas y Vueltas.



Asimismo, el proyecto «Escuela Uruguay en el mundo», una iniciativa dirigida a niños uruguayos que se encuentran residiendo en el exterior busca a través de un curso virtual, recrear y reforzar la identidad uruguaya y el sentido de pertenencia al país. En su edición 2018, más de 140 niños de entre 8 y 13 años fueron los destinatarios de esta estrategia pedagógica que, más allá de los aspectos de enseñanza y aprendizaje, permite abrir un espacio de encuentro sin fronteras que enriquece a todos los que participan.

Para finalizar, no se puede obviar el trabajo que se lleva adelante en las escuelas APRENDER, la sigla bajo la que se categoriza a los centros educativos de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas. Se trata de un programa que se desarrolla con participación de diferentes actores y se ejecuta en territorio atendiendo a las necesidades pedagógicas de un grupo de escuelas cuyas comunidades circundantes presentan alta vulnerabilidad social. Esto está en consonancia con lo que expresa la Ley General de Educación en su artículo n.º 8 (De la diversidad e inclusión educativa): «El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento al derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades».

La educación en clave inclusiva constituye un acontecimiento ético, político y democrático. Requiere de políticas educativas generales enmarcadas en políticas de derecho y del desarrollo de sistemas de apoyo, pero también, de lo que Skliar llama «gestos mínimos» de acogida y hospitalidad en cada escuela, espacios donde nuestras infancias aprenden, participan, crecen y desarrollan prácticas ciudadanas.



3. Integralidad

El principio de integralidad es otro de los principios rectores que impregnan las líneas de política educativa llevadas adelante por el CEIP. Una educación que contemple la integralidad del ser humano, en todas sus dimensiones, ha sido y es uno de las preocupaciones fundamentales del pensamiento pedagógico.

Es en ese sentido que una de las claves de la educación del siglo XXI refiere a la incorporación de la educación artística, la educación física, las segundas lenguas.

Tradicionalmente la educación relacionada a las disciplinas artísticas, a las segundas lenguas o a los deportes estaba ligada a instituciones educativas privadas. Esto condicionaba muchas veces a que solamente las familias con disponibilidad de tiempo y de recursos podían acceder a estos servicios. En ese sentido, incorporar estos saberes en las escuelas públicas significa un paso hacia la democratización.

En primer lugar, la educación artística ha sido uno de los valores agregados a la enseñanza en los centros educativos. A principios de este siglo la educación artística en las escuelas estaba ligada a la música y no a las demás disciplinas artísticas. Un gran paso fue la incorporación del Área de conocimiento artístico al Programa de Educación Inicial y Primaria 2008. Esto tuvo como

consecuencia la revisión de lo que en ese momento era la Inspección Nacional de Música y que hoy en día es la Inspección Nacional de Educación Artística. Esta transformación fue acompañada por la creación de una Escuela de Educación Artística por departamento. Además, se han incorporado docentes de educación artística en escuelas de diversas categorías, se han favorecido las usinas educativo-culturales y los convenios interinstitucionales.

En segundo lugar, la educación física también ha cobrado especial relevancia a partir de la incorporación de esta Área de conocimiento en el Programa 2008. Además la Ley n.º 18.213, de noviembre de 2007, declara obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país. Todo esto impulsó un gran movimiento del área, donde se pasó de tener un rol de materia extracurricular, a tener otro preponderante en la formación integral del estudiante, siendo parte del currículo oficial y contando con la presencia del Profesor de Educación Física en los colectivos docentes del centro escolar. En noviembre de 2015, el CEIP contaba con una plantilla de 1.096 Profesores de Educación Física, en 1.090 escuelas atendiendo a 293.513 niños. Solo tres años después, al final del 2018, los niños atendidos en las clases de educación física son 309.419 en 1.113 escuelas de todo el país. La plantilla ascendió a 1.183 profesores, 38 directores coordinadores y diez inspectores. Además es un hito que la totalidad de las escuelas especiales del país cuenten con educación física.

La inclusión efectiva del área de conocimiento corporal, a través de la educación física, en las escuelas promueve ciudadanos responsables con el cuidado del cuerpo, entusiasmados con las prácticas deportivas y con actitudes propicias para el trabajo en equipo. En ese sentido, también se han incorporado a través de convenios interinstitucionales, las actividades acuáticas a las que acceden niños de escuelas de todo el país.



En tercer lugar, la incorporación de segundas lenguas para potenciar el mejoramiento curricular en el marco de un enfoque integral del aprendizaje, tiene como objetivo fundamental democratizar el acceso de los alumnos a una educación de calidad, en la que la enseñanza de otra lengua contribuya a mejores resultados académicos. Además, como se señaló al principio de

este apartado, tradicionalmente el aprendizaje de segundas lenguas estaba ligado a instituciones privadas a las que no todos accedían. En marzo de 2019, la enseñanza de una segunda lengua (inglés o portugués) a través de la modalidad presencial, es una realidad para 98.518 alumnos.

Además, alrededor de 90.000 niños, acceden a una segunda lengua a través del programa Ceibal en inglés que se desarrolla por videoconferencia.

Por otra parte, el CEIP pondrá en marcha el programa «Inglés sin límites», una propuesta piloto de enseñanza de dicha lengua extranjera que será implementada en setenta escuelas rurales en 2019. Se trata de una iniciativa acordada con Políticas Lingüísticas del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP y el Departamento de Segundas Lenguas de Primaria; tiene como propósito que la enseñanza del idioma inglés llegue a las escuelas más alejadas de los centros poblados de todo el territorio nacional.

Promover la universalización del inglés en sus distintas modalidades constituye uno de los elementos que aportará a la visión integral del currículo.

Pero la apuesta es aún más fuerte, porque además del inglés y el portugués, existen experiencias de escuelas con otras lenguas. Al inicio de 2019, son 33 las escuelas que cuentan con italiano como segunda lengua, contando con 26 docentes que atienden a 4802 alumnos; además recientemente se firmó un convenio por el que más de 500 niños de quinto año de 11 escuelas del país recibirán clases de francés a partir de 2019.



4. Extensión del tiempo pedagógico

En el documento *Orientaciones de Políticas Educativas para este quinquenio*, se estableció que el tiempo pedagógico constituye un factor decisivo para la construcción de las prácticas, del currículum, de los formatos institucionales, del quehacer de los docentes, de los alumnos y de las familias.

El tiempo pedagógico puede entenderse como tiempo estructurado que define la extensión de la jornada, categoría de escuelas o calendarios escolares, o como tiempo subjetivo, que tiene en cuenta las posibilidades del alumno, las oportunidades de aprendizaje y socialización, los procesos internos de los grupos y sus deseos de aprender.

Teniendo en cuenta la primera de las conceptualizaciones, Uruguay ha sido testigo del proceso de instalación de esta modalidad de escuelas en lo que va de este siglo. Esto incluyó un monitoreo permanente de la situación de matrícula, de la necesidad de las comunidades y de una construcción edilicia adecuada a las exigencias. Los años 2012 y 2013 fueron los de mayor fortalecimiento de esta modalidad.

Actualmente coexisten tres modelos de extensión de la jornada escolar: las escuelas de tiempo completo, de tiempo extendido y los jardines de jornada completa.

Las escuelas de Tiempo Completo (TC) constituyen un modelo de organización escolar que tiene como objetivos: atender la singularidad para acortar las distancias entre las oportunidades que se brinda a los niños de las comunidades más complejas en términos sociales. Además, se apunta a realizar un abordaje de atención integral, fomentar la construcción y reconstrucción de conocimientos, valores y conceptos, promover la participación, reflexión y colectivización de conocimientos e involucrar a toda la comunidad educativa.

En estas escuelas los niños son atendidos entre las 8.30 y las 16 horas. Asimismo, los docentes trabajan cuarenta horas semanales, de las cuales dos y media están destinadas a una reunión

de coordinación e intercambio del colectivo. Esta propuesta busca potenciar todos los tiempos y espacios pedagógicos. Incluso, las comidas que reciben a través del Programa de Alimentación Escolar, son consideradas instancias en donde se acompaña la creación de hábitos y rutinas para el desarrollo de habilidades sociales.

En el inicio del año lectivo 2019, se incorporaron ocho escuelas a esta modalidad lo que supuso que la matrícula de niños en tiempo completo aumentara (2.000 alumnos más que el año anterior).

Escuela que pasa a TC	Departamento/Jurisdicción
4	Rocha
138	Montevideo Este
11	Salto
87	Paysandú
124	Tacuarembó
111	Soriano
9	Durazno
6	Tacuarembó

Para marzo de 2019, son 228 las escuelas de Tiempo Completo en todo el territorio nacional, alcanzando una matrícula de 50.808 alumnos.

Para el inicio del año lectivo 2020, se prevé la incorporación de cuatro escuelas de 12 aulas y una de 9 aulas. Además se agregarán doce aulas en escuelas que ya funcionan en Tiempo Completo. Esto supone que la matrícula de niños en tiempo completo se incremente en 1.725 alumnos al inicio de 2020.



Las escuelas de Tiempo Extendido (TE) funcionan en jornadas de siete horas en la que se identifican dos horas de talleres, una hora para almuerzo que incluye espacios de recreación y cuatro horas de clase con el maestro de aula. En estas escuelas la figura de los profesores especiales es resignificada. En el horario extendido, los alumnos están atendidos en varios de los talleres por docentes que no son maestros y quedan a su cargo. Con estas situaciones entran a la escuela otros saberes, otras lógicas, otras especificidades. Estos docentes talleristas (formados en artes visuales, literatura, teatro, expresión corporal, música, danza, inglés, educación física, etc.) enriquecen a los colectivos, porque tienen una formación específica potente que al ponerse en contacto con los maestros, opera generando procesos de innovación educativa. Los docentes se nutren con las propuestas flexibles de los profesores especiales. El formato de tiempo extendido tiene como fortaleza permitir que esta complementariedad sea posible.

Para marzo de 2019, existen 56 escuelas de esta modalidad a las que concurren 10.679 alumnos. Al inicio de este año, siete escuelas fueron incorporadas a esta modalidad. Esto supuso que la matrícula de niños en tiempo extendido se incrementara en casi 1100 alumnos.

Escuela que pasa a TE	Departamento/Jurisdicción
79	Artigas
44	Canelones Oeste
4	Cerro Largo
93	Colonia
44	Rocha
102	Soriano
73	Treinta y Tres

Para marzo de 2020, se prevé la incorporación de ocho escuelas más a la modalidad de Tiempo Extendido; esto redundaría en un incremento de la matrícula similar al ocurrido en el último año.

Finalmente, es necesario mencionar que existen experiencias incipientes que innovan en este formato de tiempo extendido ofreciéndolo de manera optativa.

Los Jardines de Jornada Completa (JJC) implican una propuesta pedagógica basada en proyectos y con el eje transversal puesto en la convivencia. Al final de 2018, eran 47 JJC, pero es preciso considerar que existen diez jardines de modalidad mixta en los que coexisten grupos de cuatro horas con grupos de siete horas y media.

En marzo de 2019, son 9.484 niños de Nivel inicial 3, 4 y 5 que cursan en estos jardines.

Además hay que considerar que en las escuelas rurales la jornada escolar es ampliada de acuerdo a la propuesta con la que se concibe la educación para el medio rural. 16.738 son los estudiantes que asisten a escuelas rurales en marzo de 2019.

Por lo tanto, los niños que asisten a escuelas urbanas o rurales que extienden su tiempo pedagógico son 87.709.

Esto significa que una cuarta parte de los niños atendidos en el país disfrutan de jornadas extendidas. Además, una tercera parte de las escuelas urbanas, tienen una propuesta de extensión del tiempo pedagógico que se ha incrementado sustantivamente en los últimos años.



Finalmente, es importante señalar que la extensión del tiempo pedagógico también se produce mediante otras alternativas. El Programa de Maestros Comunitarios (PMC) tiene entre sus líneas de acción un fuerte impacto en las comunidades. Para ello se generan espacios de extensión del tiempo pedagógico tanto en la alfabetización en hogares como en los grupos con las familias. Asimismo, las instancias de campamentos o la propuesta del Programa Educativo de Verano son otras formas claras de extensión del tiempo pedagógico que se desarrollan en otro apartado de este documento.



5. Información y tecnología

Al presentar esta clave en educación del siglo XXI, es imperante mencionar lo que ha significado el Plan Ceibal en las escuelas. El Plan Ceibal es un proyecto socioeducativo que fue creado por decreto del 18 de abril de 2007 «con el fin de realizar estudios, evaluaciones y acciones, necesarios para proporcionar un computador portátil a cada niño en edad escolar y a cada maestro de la escuela pública, así como también capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta, y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas». La sigla Ceibal es un retroacrónimo que significa *Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea*. En 2007, se entregaron los primeros dispositivos a los niños de la Escuela de Villa Cardal en Florida. En 2009, se logró alcanzar a la totalidad de escolares del país. Ya en 2016, el 100 % de los centros educativos tenían conectividad WiFi y acceso a Internet y todos los centros educativos públicos urbanos contaban con equipo de videoconferencia. Todos estos recursos favorecen los aprendizajes de los niños y los docentes han sabido otorgarles el valor pedagógico para su uso en las aulas. Como señala Fullan (2012): la tecnología puede abrir puertas, pero no sin una buena estrategia pedagógica.

El departamento de Tecnología Educativa y Ceibal fue creado en el año 2010 y su visión es constituirse en referente pedagógico en el proceso de institucionalización del Plan Ceibal. Sus objetivos generales son potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje fortaleciendo la integración de las TIC a través del acompañamiento pedagógico y fortalecer la comunicación intra e interinstitucional, tendiente a la integración de las políticas educativas de TIC sostenidas por el CEIP y por el Centro Ceibal.

El departamento cuenta con un equipo de docentes encargado de concretar en la práctica profesional cotidiana las políticas educativas de TIC.

Se apuesta a la formación permanente y al desarrollo profesional docente en coordinación con el Instituto de Formación en Servicio (IFS) como condición necesaria para la mejora de la intervención docente.

Por otro lado, son 410 las escuelas y jardines que integran la Red Global. Se trata de una iniciativa de colaboración internacional que integra nuevas pedagogías de aprendizaje en 1.000 instituciones educativas de diferentes partes del mundo, desarrollando una capacidad colectiva de construcción, a través de un marco común de acciones e investigación.

La ANEP y Plan Ceibal fueron invitados a participar en esta Red Global de Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo –convocada por el doctor Michael Fullan–, cuyo objetivo es articular e investigar cómo el verdadero potencial de aprendizaje puede ser alcanzado, en una sociedad rica en tecnología, a través de nuevas pedagogías. En este sentido, los Aprendizajes Profundos son aquellos considerados relevantes para esta era, incluyendo las habilidades que preparan a los estudiantes para ser solucionadores de problemas, creativos, conectados y colaborativos y a ser personas que contribuyan al bien común, en un mundo actual globalizado e interdependiente. El objetivo de los Desafíos Profundos es ampliar la posibilidad de participación a otras comunidades educativas y estudiantes ajenos a la Red Global de Aprendizajes, generando así un mayor movimiento de cambio y obteniendo más y mejores prácticas educativas alrededor del mundo. De la Red participan siete países (Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda y Uruguay), que procuran que sus centros educativos aprendan de sus propias experiencias, así como de las experiencias de otras instituciones, generando un intercambio nacional e internacional colaborativo entre ellas. Además, hay 1.500 grupos que participan del proyecto de Pensamiento Computacional; es una iniciativa que busca potenciar el pensamiento lógico matemático, la creatividad, la innovación, la resolución de problemas y el trabajo basado en proyectos a través de la aplicación de esta metodología, la del pensamiento computacional, que básicamente busca resolver un problema complejo empleando un proceso de descomposición, abstracción, reconocimiento de patrones y generación de algoritmos.



Por último, uno de los aportes más importantes que constituye esta clave en educación para el siglo XXI, tiene que ver con la incorporación de Gestión Unificada de Registros de Información (GURI) a las escuelas. GURI es un sistema de información web, que se encuentra enmarcado dentro de las políticas del gobierno electrónico y las políticas educativas del CEIP (2010–2014).

Permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes y alumnos y unificar las gestiones a nivel nacional. La sistematización de datos realizada por GURI propicia la mejora de la calidad de las respuestas al instante y en solicitudes específicas del propio organismo y de otros, al tener información en tiempo real, favorece la toma de decisiones de manera oportuna. Este sistema otorga beneficios notorios para el país, para el organismo y para los funcionarios docentes, no docentes, alumnos y padres.

Su implantación comenzó en el 2011, y hasta la fecha los logros y avances obtenidos tienen que ver con el pasaje de lista de alumnos que se realiza por el sistema, permitiendo el seguimiento y control de la obligatoriedad de la asistencia del alumno. Esto implicó una reducción de los tiempos en las tareas administrativas permitiendo que maestros, secretarios, directores e inspectores puedan dedicar más tiempo a actividades pedagógicas. Los datos estadísticos de alumnos y maestros se obtienen directamente del sistema en tiempo real. La División Planeamiento Educativo y el Monitor Educativo se nutren exclusivamente de estos datos sin necesidad de recurrir al formato papel. Además, las inscripciones Condicionales de Educación Inicial se realizan en todo el país a través del sistema, lo cual permite tener la información actualizada, para tomar las decisiones necesarias según la demanda de la población. También se realizan las inscripciones a Educación Media mediante el Sistema de Preinscripción Temprana (SPT). Cabe consignar que más del 99 % de los egresados de educación Primaria en 2018 está cursando en Educación Media Básica, en el marco de este dispositivo SPT que se realizó por tercer año consecutivo. Los adolescentes que no se inscribieron están identificados, por lo cual se trabajará con ellos y con sus familias para que se integren a alguna propuesta.

A nivel central, la aplicación *e-status* permite acceder en tiempo real a información consolidada del sistema GURI.

En un escenario prospectivo, se puede observar cómo la información y la tecnología propician y continuarán suscitando cambios a nivel de aula, de centros educativos, de jurisdicciones o incluso a nivel nacional. Sin embargo, es preciso señalar que esos cambios necesariamente deben contar con un marco pedagógico, una estrategia metodológica y un encuadre conceptual.



6. Desarrollo curricular y evaluaciones

Las políticas de mejoramiento curricular suponen una postura autocrítica que reconoce elementos a mejorar en las propuestas curriculares. En función de este punto el CEIP desarrolla, desde diciembre de 2014, un proceso de análisis curricular de manera de explicitar perfiles de logro por ciclo —al final de tercero y de sexto año— en cinco áreas de conocimiento: Lenguas, Matemático, de la Naturaleza, Social y Corporal. La revisión curricular, la explicitación de los perfiles y el monitoreo continuo de estos procesos conllevan a garantizar esta política de mejoramiento curricular. Por eso, en 2016 se presentó el Documento Base de Análisis Curricular, documento que supuso una elaboración colectiva y que complementa el Programa escolar.

Poner el énfasis en los procesos de desarrollo curricular implica promover la coherencia entre muchos actores y factores. Por ejemplo, fue necesario generar coherencia entre las orientaciones de los supervisores —directores e inspectores—, las evaluaciones propuestas, la formación de docentes a través de los distintos componentes, los materiales elaborados como contenidos en los portales o en los libros distribuidos desde el CEIP.

Desde el inicio del ciclo lectivo 2018, el CEIP entrega en las escuelas y jardines de infantes de todo el país un importante volumen de materiales didácticos y fungibles que sirven para el desarrollo de las actividades escolares, teniéndose en cuenta que siempre es conveniente aprovechar los recursos que ofrece el entorno del centro educativo y emplear, siempre que sea posible, materiales ya existentes o a reutilizar. Vale aclarar que los útiles escolares que se distribuyen para cada alumno y nivel son los necesarios para realizar todas las actividades requeridas durante el ciclo escolar. También cabe recordar que si la escuela manifiesta que no necesita el material brindado o que la cantidad es demasiada, pueden ser redistribuidos en otros centros educativos.

En 2019, la apuesta fue aún mayor. Con un enfoque centrado en la igualdad y la universalización de la enseñanza y de los aprendizajes de los niños, se distribuyeron materiales didácticos y fungibles que se suman a los más de 700.000 libros para los alumnos y cerca de 27.000 libros para los maestros que se entregan a las escuelas. Se trata de los *Cuadernos de Lectura y Escritura (CLE)* de 1.º a 6.º año, de los *Cuadernos para Hacer Matemática* para Nivel Inicial 5 y de 1.º a 6.º año, los *Armapalabras* para Nivel Inicial y las guías de especificaciones para el docente que acompañan cada uno de estos materiales.

Asimismo, se ha impulsado junto con el Departamento de Evaluación de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) una serie de evaluaciones formativas que devuelven información inmediata a los centros educativos con la convicción de que estos resultados cobran sentido cuando los colectivos docentes reflexionan sobre ellos y planifican acciones para generar cambios. En ese sentido, desde el año 2009 se encuentran disponibles evaluaciones en línea formativas para tercero, cuarto, quinto y sexto año. Estas evaluaciones no permiten decir cuánto saben los estudiantes de un grado acerca de un área particular, sino que reportan información acerca de cómo responden distintas propuestas. Se aplican a mitad del año lectivo para que haya tiempo para el trabajo posterior. En el décimo ciclo de 2018, se aplicaron más de 782.678 evaluaciones en línea formativa. Además, se *disponibilizaron* las evaluaciones adaptativas de inglés y Lectura, Escritura y Oralidad (LEO). Esta última es una evaluación propuesta para segundo año donde el docente interactúa con cada alumno de manera individual y obtiene información de sus desempeños en estas dimensiones. Todas estas evaluaciones dialogan con los documentos curriculares señalados anteriormente.



En suma, los documentos curriculares y las evaluaciones formativas conforman una suerte de carta de navegación con la que cuentan los docentes a la hora de pensar las trayectorias de los estudiantes.



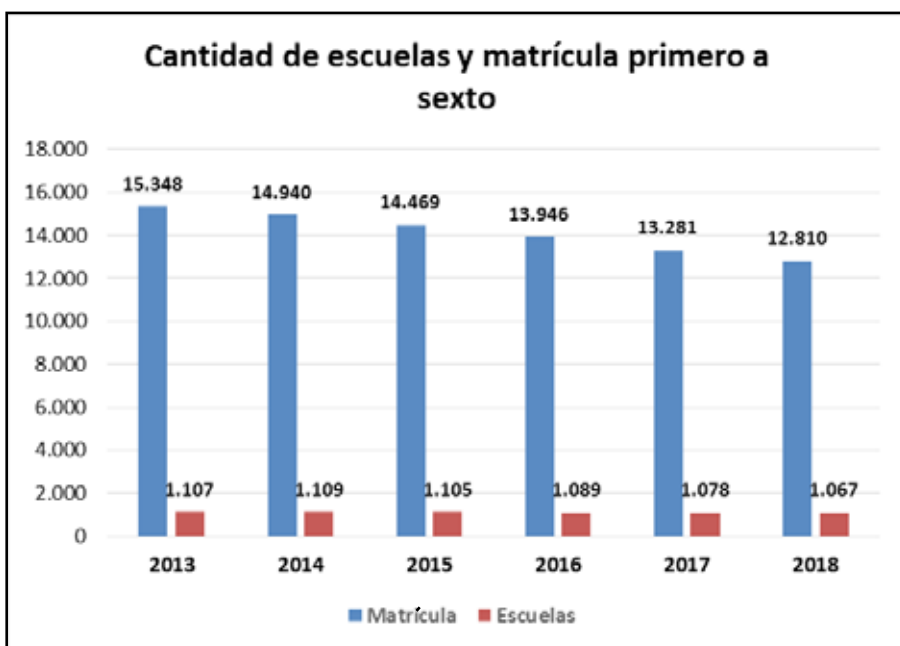
7. Educación para el medio rural

Los marcos institucionales que conforman la estructura de la educación rural en el país tienen que ver con el propio Departamento de Educación Rural, el Centro Agustín Ferreiro, los Centros de Pasantía (CER, CECRU, CEIMER), los 19 Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER), los internados rurales y las escuelas rurales de todo el país. A partir del año 2019, se agrega un nuevo Centro de Pasantía, que funcionara en forma experimental; este centro está ubicado en la localidad de Roldán, Lavalleja.

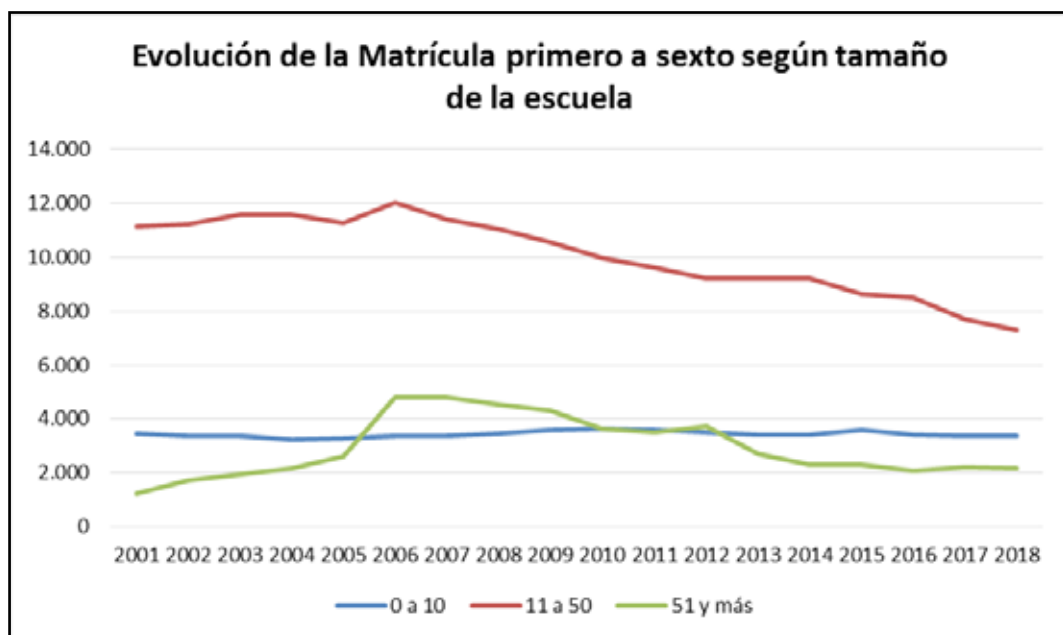
Se concibe esa estructura como una gigantesca red, distribuida en todo el territorio nacional, que es dinamizada a partir de las líneas de acción generadas desde el DER.

Las líneas de acción están enmarcadas en dos grandes concepciones: la pedagogía nacional vinculada con lo rural y la didáctica multigrado. La primera refiere a la especificidad social de la escuela rural y los estrechos vínculos entre escuela y comunidad que ello genera. La segunda está referida a la especificidad didáctica derivada de los efectos que los grupos multigrado tienen sobre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. A esas dos grandes concepciones históricas se deben sumar las referidas a las redes institucionales generadas en torno a la producción, la comunicación, los transportes y las nuevas tecnologías; englobadas en las nuevas concepciones de ruralidad y desarrollo rural.

Si bien la cantidad de estudiantes matriculados en estas escuelas ha disminuido, producto de la movilidad humana, la estructura que hace posible la educación para el medio rural se ha convertido en una red de centros educativos que posee una identidad institucional, pedagógica y didáctica propia.



Por otro lado, si se analiza el tamaño de las escuelas en función de su matrícula y su evolución desde el año 2000, se observa la disminución de la cantidad de escuelas que tienen entre once y cincuenta alumnos, al tiempo que se mantiene estable la cantidad de escuelas con menos de diez niños.



En una visión prospectiva será necesario repensar estrategias de agrupamiento, nucleamiento u otras modalidades que favorezcan las relaciones de los alumnos con otros alumnos, y que al mismo tiempo mantengan el rol de la escuela rural en la comunidad a la que pertenece.





8. Campamentos y Programa Educativo de Verano

Esta línea de acción es quizás una de las más novedosas y significativas como clave educativa de este siglo. Tradicionalmente la escuela inicial y primaria se consolidaba en un formato de cuatro horas en donde docentes y alumnos interactuaban en el edificio escolar. En la actualidad esta concepción ha sido irrumpida por otras ideas de hacer escuela, que implican repensar los tiempos y los espacios en donde se produce el hecho educativo.

A esta nueva concepción, se ha sumado la preocupación de brindar a los alumnos experiencias integrales a las que históricamente accedían solo algunos grupos sociales que tenían los recursos para hacerlo.

La posibilidad de que los alumnos de las escuelas públicas puedan asistir a experiencias de campamentos, alude a distintas modalidades de acceso.

En primer lugar el dispositivo *Campamentos Educativos* de CODICEN que desde 2009 permite que niños y jóvenes del interior del país tengan la posibilidad de vivir experiencias diferentes a las que les brinda la vida institucional cotidiana de los centros educativos a los que asisten. En un contexto intercultural e intergeneracional, conviven durante tres días y dos noches en sedes

distribuidas por todo el país de manera que los alumnos del sur conozcan el norte y los del norte, el sur. Este dispositivo atiende a alumnos de cuarto a sexto de Primaria.

La segunda modalidad es la de *Campamentos autogestionados*. Esta modalidad implica la gestión del campamento por parte de cada escuela y se financia con una parte del presupuesto de salidas didácticas de cada Inspección Departamental. Las sedes sugeridas por el CEIP tienen un control previo, visitas de Inspectores de Ed. Física y/o Asesora del Consejo para verificar la calidad, accesibilidad, programas, de modo de garantizar que la sede esté en perfectas condiciones para alojar a los niños.

La tercera modalidad refiere a los *Campamentos del CEIP*. En la actualidad se cuenta con dos campamentos propios gestionados por el CEIP a través de la Asesoría de Educación Física:

- * Campamento de Parque del Plata (Canelones). Capacidad: 128 acampantes.
- * Campamento De las Sierras (Lavalleja). Capacidad: 100 acampantes.

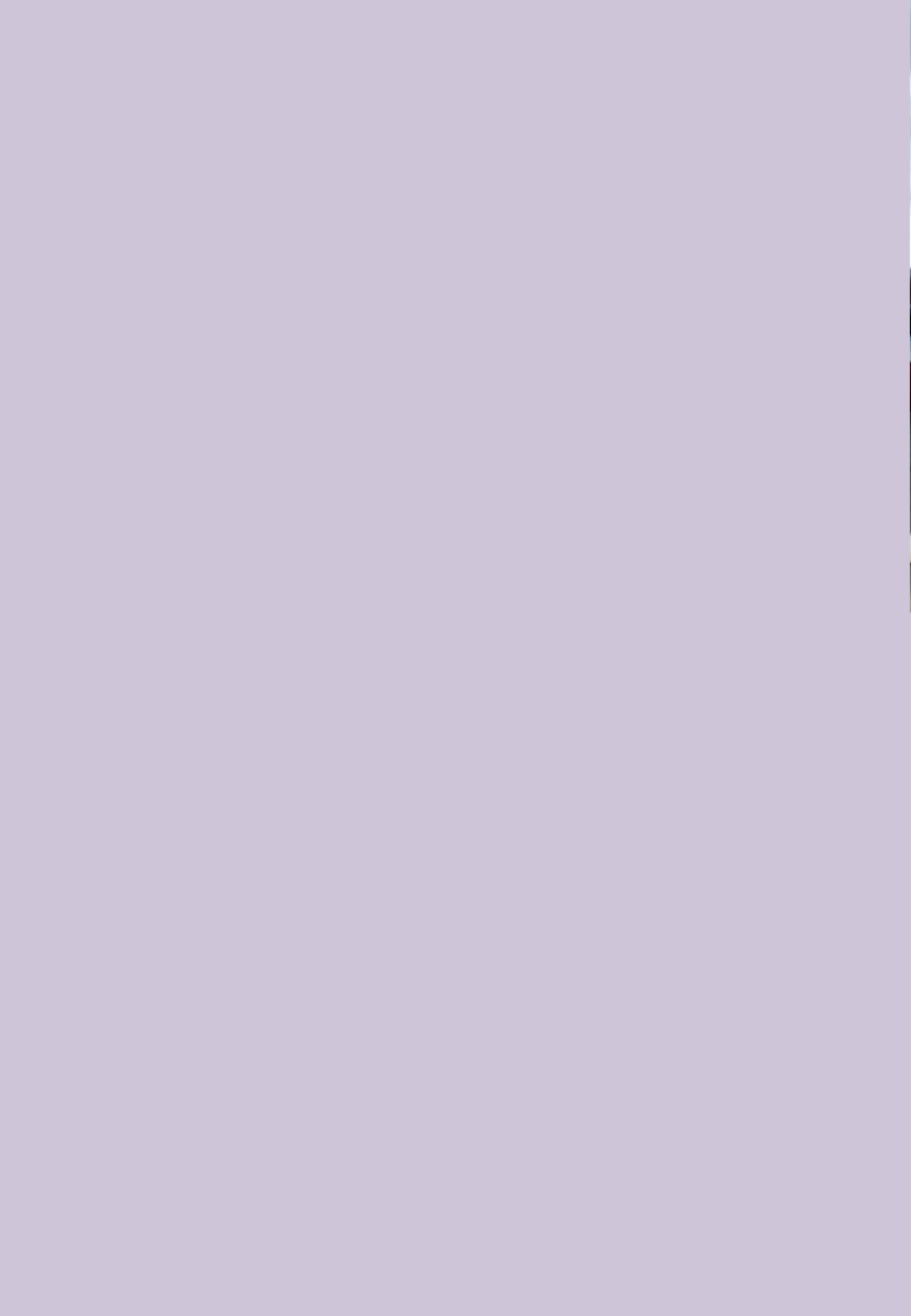
Esta ha sido una gran apuesta de los últimos años. El hecho de que sea el CEIP el que gestiona sus propios campamentos habla de la importancia que cobran estas experiencias y el interés de responsabilizarse porque ellas ocurran. Durante 2018, participaron 6.816 acampantes en el Campamento de Parque del Plata y 6.238 en el De las Sierras.

Por otra parte, el Programa Educativo de Verano (PEV), que el CEIP impulsa y que en 2019 transitó por su 29.^a edición, representa un modelo de innovación educativa. Este programa se desarrolla durante el período de receso estival en el que se ofrece una propuesta que considera tiempos lúdicos de juegos, entretenimiento y creatividad combinados con un trabajo que apunta a la convivencia, a la salud y a los aprendizajes desde otros formatos. Asimismo, el PEV constituye una extensión del tiempo pedagógico; por ejemplo en la edición de 2019, 12.000 niños y niñas disfrutaron los 23 días de la experiencia.

Para viabilizar las distintas propuestas del PEV, se trabaja de manera coordinada con distintas instituciones públicas y privadas. A partir de esos apoyos se generan instancias de campamentos, talleres de arte, de lectura o de robótica, actividades acuáticas en piscinas o playas, paseos, huerta, ajedrez, entre otras. Al mismo tiempo, se fortalecen los hábitos y conocimientos que serán potenciadores del siguiente ciclo lectivo.



En esta propuesta del PEV, es de destacar el trabajo de los distintos colectivos docentes que atienden los centros educativos. Desde la presentación de la propuesta hasta su efectiva ejecución durante los días que dura la experiencia, se ha observado el compromiso y el involucramiento, junto con la alegría de la experimentación pedagógica en un tiempo y un espacio descontracturado y diferente del que se observa de marzo a diciembre en las escuelas.



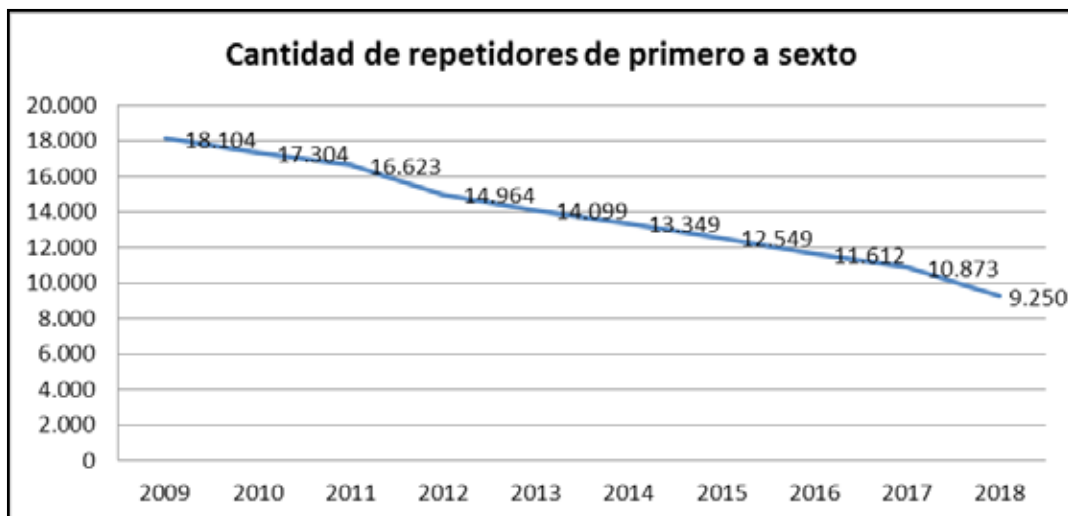


9. Continuidad

Otra de las claves de la educación de este siglo es cuidar la continuidad de los estudiantes, de modo de proteger las trayectorias individuales. Este punto también significa un cambio conceptual donde el centro es el alumno y, por tanto, es la institución la que se adapta al alumno y no el alumno a la institución.

En ese sentido se ha impulsado una mirada personalizada a través de evaluaciones que ponen el acento en la utilización de técnicas de observación —como las evaluaciones de Inicial— o de entrevista —como la evaluación LEO— en segundo año.

Por otro lado, se ha debatido acerca del sentido de la repetición; se ha sugerido el trabajo de aula de acuerdo con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y se ha impulsado el acompañamiento personal con los Proyecto de Trabajo Personal (PTP).



Todo esto se ve cristalizado en los datos cuya medida absoluta alcanza a la mitad de los niños en comparación con diez años atrás.

Además, existen otras claves que apuntan a promover la continuidad de los alumnos, principalmente mirando los saltos entre distintos tramos educativos. El primero de ellos es el de educación inicial a educación primaria.

Tradicionalmente, la transición entre inicial y primaria estaba signada por una mirada preparatoria del primer tramo sobre la segundo. Desde hace unos años esta visión de la educación inicial ha sido revertida; en la actualidad el tramo educativo que atiende a la primera infancia ha cobrado una importancia que surge de resultados de investigaciones que muestran cómo el desarrollo infantil impacta en la vida de los individuos.

En términos curriculares, esta relevancia se concretiza en el *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años* publicado en diciembre de 2014. También desde ese año se ha impulsado la evaluación de los niños de Nivel Inicial, en torno a las dimensiones fundamentales del desarrollo, como se comentó en la clave número 1 de este documento.

Por otro lado, se atiende el salto en las trayectorias de los estudiantes que egresan de Primaria y pasan a educación Media. El tránsito entre la educación primaria y media no es un problema nuevo. Julio Castro, en 1949, señalaba: «Hoy se libra en torno a Secundaria la misma campaña que en el año 68 inició Varela en favor de la enseñanza primaria: la de exigir que el Liceo sea para todos». En la actualidad, se impulsan al menos dos estrategias que coadyuvan a la protección de las trayectorias en este tránsito.

La primera de ellas es una estrategia general que tiene que ver con la modalidad de inscripción y que se aplica desde hace tres años. Se trata de un Sistema de Preinscripción Temprana a través de la plataforma GURI Familia (Gestión Unificada de Registros e Información), que permite que los niños que egresan de sexto año de Primaria, puedan optar por el centro educativo de Educación Media de su preferencia antes de que culmine el año. Esta iniciativa se enmarca en la protección de las trayectorias educativas continuas y completas, acompañando el tránsito entre ciclos educativos.

La segunda, tiene que ver con la generación de alternativas para el cursado de Media en Centros Educativos Asociados-CEA. El objetivo es facilitar el interciclo educativo asegurando la continuidad de quienes egresan de primaria a media, en este caso de CETP, contemplando la contigüidad territorial. Esta modalidad permite que las dependencias funcionen en predios contiguos, o compartiendo el edificio, a fin de que intercambien recursos, potencien sus infraestructuras y desarrollen proyectos conjuntos. Los CEA nacieron en 2017 en respuesta a la demanda de colectivos docentes y comunidades que solicitaban propuestas de educación media en lugares donde no existían o estaban alejados del centro escolar. Al final de 2018, funcionaron 18 CEA distribuidos en seis departamentos donde se atendieron 41 grupos de Ciclo Básico Tecnológico (CBT). Para el año lectivo 2019, se contará con más propuestas CEA, alcanzando los 24 centros en ocho departamentos. En un escenario prospectivo, están previstos 30 CEA para el 2020.





10. Formación

La formación de los cuerpos docentes y no docentes del sistema ha sido una preocupación que se ha atendido con énfasis en los últimos años.

En lo que refiere a la formación de los docentes, la creación del Instituto de Formación en Servicio en la órbita del CEIP —que comenzó a funcionar el 1.º de marzo de 2014—, da cuenta de ello. De hecho durante el 2018 transitaron, y finalizaron, 5763 docentes por los distintos espacios de formación que el Instituto propone: 2990 en los cursos por áreas o acompañamiento en territorio, y 2273 docentes en la formación en coordinación con el Departamento de Apoyo a Programas y Gestión.

Además, se han generado espacios de formación situada otorgando autonomía a las jurisdicciones departamentales que, a través de la coordinación con el Departamento de Apoyo a Programas y Gestión del IFS, han seleccionado los temas y los ponentes según las necesidades o intereses emergentes.

También se han desarrollado cursos para determinados docentes según la especificidad de sus funciones como, por ejemplo, el dirigido a los equipos de los campamentos de CEIP, que fue gestionado por la Inspección Regionalizada N.º 3 de Educación Física en coordinación con el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la UDELAR y la unidad de apoyo a posgrado y educación permanente, contando con el trabajo de la dirección de los Campamentos Escuela n.º 304 «Prof. Salvador Mauad» y n.º 122 «De las Sierras», que brindaron los insumos logísticos

para realizarlo. O, el curso en formación en educación inclusiva «Educación inclusiva, un camino a recorrer», coordinado por el CEIP —por medio del Instituto de Formación en Servicio— en alianza con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Asimismo, el Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU) cuenta con un área de formación que desde 1998 inició el proceso de capacitación en servicio para maestros y directores de las escuelas de Tiempo Completo.

A estas instancias de formación en servicio, se agregan otras ofrecidas desde Ceibal para docentes. Es el caso de los cursos presenciales o virtuales, como los desarrollados en las Escuelas de Verano para docentes de los distintos subsistemas, o el acompañamiento en el uso de las distintas plataformas educativas, u otros cursos virtuales cortos a demanda de los colectivos docentes.

Además, el CEIP ha celebrado convenios de colaboración para la formación de docentes, a través del Instituto de Formación en Servicio, con distintas universidades. Por ejemplo, el Diplomado en Alfabetización Inicial en convenio con la Universidad del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), orientado a fortalecer equipos docentes con el propósito de generar intervenciones potentes tanto a nivel de aula de institución, como también de jurisdicción.

Por otra parte, cada año un gran grupo de docentes participa en las diversas actividades de formación que impulsa el DER. Ejemplo de eso es el *Curso de formación permanente para maestros rurales* que en 2018 tuvo su 43.ª edición.

Por último, el CEIP ha aprovechado recursos internos para generar espacios de formación diversos. Ejemplo de ello es el acompañamiento de los Inspectores por parte de los docentes integrantes de CACEEM para llegar a acuerdos que surgen del intercambio y el debate.



