

EVALUACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA 2007



Comisión Directiva del INEE: Javier Lasida (presidente), Guillermo Fossati y Pablo Caggiani

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Los autores de este documento son Gonzalo Dibot, Guadalupe Goyeneche, Carmen Haretche y Sofía Mannise.

Corrección de estilo: Federico Bentancor y Mercedes Pérez

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Foto de tapa: DGETP

Montevideo, 2021

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)
Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU
Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay
(+598) 2604 4649 – 2604 8590
ineed@ineed.edu.uy
www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE (2021). *Evaluación del Plan de Formación Profesional Básica 2007*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/fpb/2021/Evaluacion-FPB.pdf>

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

ÍNDICE

Introducción	4
Objetivos y preguntas de la evaluación	6
Objetivos específicos	6
Preguntas generales	6
Metodología	8
La exclusión educativa como problema: el paradigma de inclusión como respuesta	10
La exclusión educativa: causas relacionadas con la oferta y con la demanda.....	10
La desnaturalización del fracaso escolar	12
La defensa de la diversidad de trayectorias	12
El cuestionamiento a la homogeneidad de la oferta.....	13
Los programas de segunda oportunidad como respuesta de inclusión educativa.....	15
La masificación de la educación media	16
Los desafíos del diseño curricular	17
La educación media básica en Uruguay	20
Contexto, evolución, descripción de planes y antecedentes	21
La formación profesional básica en la visión de los actores.....	53
Valoraciones respecto al diseño, la implementación y los resultados	53
Valoraciones respecto a la modificación del requisito de ingreso.....	85
Fortalezas y debilidades de formación profesional básica.....	90
Análisis de las preferencias en inscripciones a los cursos de educación media básica	94
Caracterización de perfiles, preferencias en la preinscripción y matriculación efectiva	94
El proceso de trabajo en la transición de la educación primaria hacia la educación media básica	106
Trayectorias educativas y laborales previas y posteriores al egreso de la educación media básica.....	111
Identificación y características de los estudiantes de cada generación.....	111
Egreso de formación profesional básica para los estudiantes de cada generación.....	112
Repetición y desvinculación.....	116
Continuidad educativa al egreso de formación profesional básica.....	117
Estudiantes del último año de educación media superior, año 2017	118
Trayectoria laboral de los estudiantes de formación profesional básica	122
Recomendaciones para las bases de datos de la DGETP.....	127
Conclusiones.....	128
Anexo.....	134
Bibliografía	146

INTRODUCCIÓN

El presente informe describe los principales resultados obtenidos en el marco de la evaluación del Plan de Formación Profesional Básica de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), llevada adelante por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) entre los meses de abril y julio de 2021. El estudio tuvo el objetivo de analizar el proceso de implementación y los resultados obtenidos en el plan, y las trayectorias educativas de sus estudiantes en la educación media básica y media superior de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Esta comparación se realiza tanto al interior de la DGETP (ciclo básico tecnológico, Programa Rumbo y Rumbo Integrado) como con la Dirección General de Educación Secundaria (DGES). El análisis se enfocó en reflexionar en torno a las distintas propuestas de educación media básica, de forma de estudiar y caracterizar el perfil de los estudiantes que concurren a ella. Con el cometido de examinar si existen similitudes y diferencias entre estas ofertas educativas, se analizaron las trayectorias educativas obtenidas por los estudiantes antes de ingresar y luego de que egresaron de la educación media básica.

Para dar cuenta de estos objetivos, se desarrolló una estrategia metodológica mixta. A partir del acceso a registros administrativos de matrícula y resultados proporcionados por la ANEP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria, DGES y DGETP), así como de los brindados por el Sistema de Información Integrada del Área Social (SIIAS), se dio paso a dimensionar y caracterizar a cada una de las ofertas educativas y de los estudiantes que concurren a ellas. A través de la dimensión cualitativa, se realizó un análisis documental centrado en el diseño de las ofertas curriculares, los objetivos perseguidos, la estructura curricular, los reglamentos, los principios pedagógicos y las figuras educativas. Esta documentación ofició de insumo fundamental para analizar la información relevada en el análisis de los perfiles de los estudiantes y los resultados obtenidos.

El foco de las entrevistas tuvo el cometido principal de reflexionar en torno a los motivos que dieron origen a la creación de la formación profesional básica, los objetivos buscados, así como el diseño elaborado para llevar adelante su implementación. Para ello, se consultó a distintos actores que estuvieron en su origen y a los que actualmente se encuentran a cargo de su implementación (actores centrales, coordinadores, autoridades educativas, técnicos, directores de centros, docentes, talleristas, inspectores). En paralelo, y a través del relato de los familiares de los estudiantes que concurren al programa, se relevaron las representaciones y expectativas que poseen al inscribirse. De esta manera, se buscó analizarlas en función de su ajuste a los objetivos buscados por la formación profesional básica y a las perspectivas que posee el cuerpo docente que la implementa.

Como forma de trascender el caso concreto de formación profesional básica y obtener una mirada general de la educación media básica, se consultó también a referentes académicos y expertos en el área educativa. De esta manera, se entiende que el análisis presentado en este informe brindará información de utilidad para reflexionar en torno a los ajustes que puedan llegar a necesitarse en un posible escenario de reformulación de la formación profesional básica y de su articulación con las distintas ofertas educativas de la DGETP y de la DGES.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA EVALUACIÓN

El objetivo general de este estudio es analizar el proceso de diseño e implementación y los resultados obtenidos por el Plan de Formación Profesional Básica de la DGETP, así como examinar las trayectorias educativas de sus estudiantes con relación a la oferta de educación media básica y media superior de la ANEP.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar, comparar y analizar las principales ofertas de educación media básica que habilitan la continuidad educativa, tanto a la interna de la DGETP (ciclo básico tecnológico, formación profesional básica, Programa Rumbo y Rumbo Integrado) como de la DGES, atendiendo a los diseños curriculares y a las características de la población que asiste a ellas.
2. Analizar el proceso de diseño, su implementación, las características de los estudiantes y los resultados obtenidos en formación profesional básica, de manera de reflexionar sobre las expectativas que poseen los alumnos al inscribirse en función de su ajuste a los objetivos buscados por el plan y a las expectativas que posee el cuerpo docente que lo implementa.
3. Indagar en las preferencias de los estudiantes que se inscriben a los cursos de ingreso en la educación media básica de la DGETP y de la DGES, en las orientaciones que reciben las familias y en los aspectos que estas toman en cuenta para su elección en la preinscripción, de manera de analizar si el sistema permite cumplir con la demanda recibida.
4. Describir y analizar las trayectorias educativas previas y posteriores al egreso de la educación media básica que poseen los estudiantes de formación profesional básica.

PREGUNTAS GENERALES

1. ¿Cuáles son las principales características que poseen las distintas ofertas de la educación media básica de la ANEP que habilitan la continuidad educativa?
2. ¿Cómo fue el proceso de diseño del Plan de Formación Profesional Básica y cómo se llevó adelante su implementación?

3. ¿Se observan diferencias según los perfiles de estudiantes entre y al interior de cada oferta educativa?
4. ¿Cómo fueron las trayectorias previas y posteriores al egreso de la educación media básica entre los estudiantes de formación profesional básica?
5. ¿Cuáles son las preferencias de quienes se inscriben a los cursos de ingreso en educación media básica?
6. ¿Qué orientaciones brindan los actores educativos que apoyan a las familias en el proceso de preinscripción a educación media básica?
7. ¿Hay consistencia entre la demanda y la inscripción efectiva en cada curso?

METODOLOGÍA

El diseño metodológico empleado fue de carácter combinado: cualitativo y cuantitativo. La dimensión cualitativa se realizó a través del uso de dos técnicas: análisis documental y entrevistas semiestructuradas. La estrategia de análisis documental se focalizó en el diseño de las ofertas curriculares con énfasis en los objetivos de estas, el análisis de la estructura curricular, los reglamentos, los principios pedagógicos y las figuras educativas. Esta documentación ofició de insumo fundamental para examinar la información relevada en los perfiles de los estudiantes y los resultados obtenidos.

Una vez realizado este análisis de documentación, en conjunto con el Departamento de Estadística, el Departamento de Diseño y Desarrollo Curricular y el Observatorio de Educación y Trabajo de la DGETP, se desarrolló una muestra de actores educativos y referentes académicos, en conjunto con una muestra de tres centros educativos en los que se imparte formación profesional básica. Allí se efectuaron entrevistas a actores centrales (coordinadores del programa, autoridades educativas, técnicos, docentes, directores de centros), y actores encargados del diseño y la implementación de la oferta educativa de la educación media básica de la DGETP en general y de formación profesional básica en particular. En este punto, se indagó en cómo se implementa efectivamente el plan, la percepción de los actores en términos de las fortalezas y debilidades que encuentran en la implementación y su operativa, la asignación de responsabilidades y funciones claves, entre otros aspectos. Las entrevistas se realizaron contemplando a todos los actores mencionados y fueron ampliadas con los familiares de los estudiantes y expertos educativos en la temática. De esta manera, y siempre con foco en formación profesional básica, se relevaron los distintos roles y especificidades que permitan dar cuenta de la implementación del programa. Asimismo, las entrevistas se ampliaron a distintos representantes que forman parte de las demás ofertas educativas analizadas. En total, se realizaron 42.

CUADRO 1

NÚMERO DE ENTREVISTAS REALIZADAS SEGÚN ACTOR CENTRAL Y REFERENTE ACADÉMICO

Actor central	15
Referente académico	4
Total	19

CUADRO 2

NÚMERO DE ENTREVISTAS REALIZADAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS SEGÚN CARACTERÍSTICAS DE LOS ACTORES

	Centro educativo 1	Centro educativo 2	Centro educativo 3	Total
Director del centro educativo	1	1	1	3
Docente de asignatura	1	1	1	3
Docente de taller	1	2	1	4
Educador	1	1	1	3
Referente de Unidad de Alfabetización Laboral	1	1	1	3
Familiar de estudiante	1	1	2	4
Director de escuela primaria referente	1	1	1	3
Total	7	8	8	23

Para la estrategia cuantitativa se estudiaron los datos administrativos de matrícula y resultados proporcionados por la ANEP (DGETP y DGES), los cuales posibilitaron efectuar un análisis que permitió describir y caracterizar a los estudiantes, así como dar cuenta de sus trayectorias, específicamente en lo que refiere a matriculación y resultados educativos. Asimismo, se consultó información proveniente del SIIAS, que permitió indagar en la trayectoria laboral de los estudiantes, así como del Censo Nacional de Estudiantes del Último año de Educación Media Superior realizado en 2017.

Finalmente, a partir del proceso de preinscripción electrónica se analizaron las preferencias iniciales de los estudiantes a los cursos de educación media básica en comparación con su matriculación efectiva.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA COMO PROBLEMA: EL PARADIGMA DE INCLUSIÓN COMO RESPUESTA

Como forma de iniciar la reflexión que luego habilitará el análisis específico de cada uno de los planes educativos, este apartado presenta una breve consideración en torno a los principales debates con respecto a la exclusión educativa. Se describen los argumentos más relevantes relacionados con la desnaturalización del fracaso escolar, la implementación de trayectorias educativas diversas que cuestionan la homogeneidad de la oferta y la creación de los programas de segunda oportunidad como respuesta para fomentar la inclusión educativa. Posteriormente, se da paso a los desafíos que trae aparejada la masificación de la educación media, concretamente los relacionados a la inclusión de todos los estudiantes, la discusión respecto a la función de la educación media, así como a su relación con el mundo del trabajo. Se entiende que estas discusiones teóricas brindan una estructura analítica sobre la cual sustentar luego una reflexión en torno a cada una de las ofertas educativas analizadas.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: CAUSAS RELACIONADAS CON LA OFERTA Y CON LA DEMANDA

A partir de la Ley General de Educación n.º 18.437 del año 2008 se establecieron catorce años de escolaridad obligatoria: dos de educación inicial, seis de primaria, tres de media básica y tres de media superior. A pesar de lo fijado por la norma jurídica, los datos indican que la obligatoriedad está lejos de cumplirse. Los adolescentes y jóvenes entran a media básica, pero el sistema los expulsa antes que logren terminar el nivel. Si bien el país ha conseguido universalizar la educación primaria, con tasas de finalización del ciclo sumamente altas y estables, este mismo proceso en educación media no presenta similares características. Las tasas de egreso en educación media básica en 2019 se ubicaron en el orden del 74% para personas de 17 años y 78% en el caso de las de 18 a 20 años¹.

Estos hechos dan cuenta de un problema que afecta al sistema educativo que se ha dado en llamar exclusión educativa, deserción educativa o desafiliación escolar. El término seleccionado para definir el tema tiene connotaciones respecto a sus posibles causas, tanto en la oferta como en la demanda. Mientras que la exclusión educativa hace referencia a una falencia de la oferta educativa (que no se adecua al perfil de algunos alumnos), la deserción escolar centra la atención en los problemas asociados a la demanda de los alumnos que llegan a inscribirse. Por un lado, el término *deserción* se utiliza como sinónimo de *abandono de los estudios* para referirse a aquellos estudiantes que habiéndose inscripto en el sistema

¹ Para el año 2006, la tasa de egreso en educación media básica era de 60,9% a los 17 años y de 64,5% entre los 18 y los 20 años, según datos del [Mirador Educativo](#) del INEEd.

educativo dejan de asistir en forma sostenida. Los estudios han examinado tres tipos de deserción: la que se refiere a eventos anuales, es decir, la que considera a los que abandonan año a año; la de un tramo etario, o sea, la que toma toda la deserción de un tramo, sea cuando sea que esta haya ocurrido, y la por cohortes, que es la que ocurre en una generación a lo largo de un período de tiempo determinado, que se estudia para analizar cómo es el proceso (Aristimuño, 2009).

Mientras las causas de la exclusión educativa se encuentran en la oferta, las causas de la deserción educativa se observan en la demanda. Un estudio de Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) (Josephson, Francis y Jayaram, 2018) identifica factores exógenos y endógenos al sistema educativo en las explicaciones sobre la deserción o exclusión educativa. A partir de este y otros trabajos, se pueden encontrar tanto causas asociadas a la oferta como a la demanda.

TABLA 1
FACTORES EXÓGENOS Y ENDÓGENOS AL SISTEMA EDUCATIVO EN LAS EXPLICACIONES SOBRE LA DESERCIÓN Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Exclusión educativa	Deserción educativa
Causas asociadas a la oferta	Causas asociadas a la demanda
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a los estudiantes limitado por parte de los centros • Baja calidad/capacidad escolar: estructura/organización de la escuela • Homogeneidad de oferta • Naturalización del fracaso escolar • Trayectorias únicas, uniformes y esperadas • Currículo asignaturista • Estrategias pedagógicas con un fuerte componente de contenidos y liderazgo docente • Falta de personalización del proceso educativo • Escasa relevancia de la educación: desconexión entre planes de estudio y el mundo del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza y presiones económicas • Búsqueda de empleo • Embarazo/maternidad, paternidad adolescente • Cuidados de familiares • Anonimato en los centros • Ausencia de experiencias con educación media • Diferencias de mandato social respecto a la primaria • Escasa relevancia de la educación: percepciones de relevancia del estudiante • Factores individuales de los estudiantes: falta de interés, comportamientos/actitudes, desempeño académico bajo, repetición de grados, inscripción en edad avanzada

Fuente: elaboración propia a partir de Mancebo y Goyeneche (2009, 2010) y Josephson et al., (2018).

En el caso de la deserción, el foco está puesto en el alumno, es él quien no se adapta al sistema. En el caso de la exclusión, es el sistema el que no se adapta al alumno y, por lo tanto, es el sistema el que debe modificarse. Como se puede observar en el cuadro anterior, mientras las causas de la oferta están asociadas a lo que el sistema educativo ofrece, las causas de la demanda están asociadas a los problemas sociales a los que los alumnos puedan verse enfrentados.

Desde el lado de la demanda, los motivos de deserción en educación media son variados: cuestiones económicas, búsqueda de empleo, maternidad precoz, responsabilidades de cuidados familiares, entre otros. Algunos estudios, además, incluyen al abandono escolar como un proceso que comienza en primaria, pero que tiene sus consecuencias en educación media. En este sentido, ciertos aspectos de educación media, a diferencia de primaria, funcionan como factores que en conjunto podrían explicar los procesos de deserción escolar: (a) el programa de alimentación, que se ofrece en primaria pero no en media; (b) el anonimato que sufren los estudiantes en muchos centros de media a diferencia de la personalización de la enseñanza en primaria; (c) la falta de experiencia de los padres

con relación al vínculo con los liceos y las escuelas técnicas; (d) los miedos de algunos padres ligados a los riesgos que supone para sus hijos asistir a centros de educación media en cuanto a su seguridad personal (Krawford y Yapor, citados en Lasida, 2017), y (e) el mandato social que las familias perciben respecto a la educación primaria, que no es el mismo que para media. Otros estudios analizan el fracaso escolar en primaria y sus vinculaciones con procesos de desvinculación en educación media. Filgueira, Fuentes y Rodríguez (2006) encuentran evidencia de alumnos que culminan el ciclo de educación primaria no por haber logrado los aprendizajes esperados, sino por la extraedad. Señalan, además, que los adolescentes que comienzan a dejar la educación formal tras completar primaria y continúan haciéndolo a lo largo de toda la enseñanza media fueron antes los niños que repitieron un grado o más en primaria.

Desde el lado de la oferta, Mancebo y Goyeneche (2010) realizan una revisión de literatura en la que identifican los pilares sobre los cuales se construye la inclusión educativa:

La desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores (p. 19).

LA DESNATURALIZACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

La desnaturalización del fracaso escolar refiere al fenómeno por el cual el fracaso ocurre en función de las concepciones previas de los docentes respecto al potencial o déficit de sus alumnos. En este sentido, Baquero (Ministerio de Educación, 2006) identifica en tres grandes rubros las razones que suelen esgrimirse en la explicación del fracaso escolar masivo: 1) posiciones centradas en el alumno, 2) posiciones que apuntan a las condiciones sociales y familiares del alumno, y 3) posiciones centradas en la relación alumno-escuela. La constante en estas tres variables explicativas es la noción de déficit y junto con esta idea aparece la preocupación por la “educabilidad” de los estudiantes, concebida como inherente a los sujetos. Ante esto, Baquero se pregunta: “¿cómo nos propondremos una educación emancipatoria si sospechamos de la mera posibilidad de apropiación de aprendizajes básicos por parte de nuestros alumnos?” (Ministerio de Educación, 2006, p. 10).

LA DEFENSA DE LA DIVERSIDAD DE TRAYECTORIAS

La defensa de la diversidad de trayectorias cuestiona la idea de “trayectorias normales”. Según esta, los sujetos avanzan en la escalera educativa y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescriptos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados. Desde esta perspectiva, “los progresos de los sujetos [...] quedan signados como distancia que se acorta hacia la meta a llegar, como progreso en el sentido o dirección correcta medible por lo que aún falta por recorrer” (Ministerio de Educación, 2006, p. 22). Frente a este enfoque de trayectorias únicas, uniformes y esperadas, se propone una conceptualización alternativa sobre el desarrollo de los individuos: “bien podría concebirse el desarrollo

como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúa por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea inicialmente incierta o, al menos, no naturalmente prescrita” (Ministerio de Educación, 2006, p. 22).

EL CUESTIONAMIENTO A LA HOMOGENEIDAD DE LA OFERTA

El cuestionamiento a la homogeneidad de la oferta educativa tiene relación con la defensa de la diversidad de trayectorias. En este sentido, si se piensa en trayectorias diversas, se debería pensar en heterogeneidad de oferta en función de la diversidad de los alumnos. La oferta homogénea se caracteriza por la uniformidad del régimen de trabajo y de la regulación de espacios y tiempos, la simultaneidad áulica y sistémica, la creación de un colectivo de educandos, y la obligatoriedad de la escolarización básica (Ministerio de Educación, 2006). En dicho modelo la organización de los sistemas educativos se estructuraba a través de dispositivos básicos que distribuían la educación de manera masiva, la asistencia simultánea de alumnos y profesores a espacios idénticos a lo largo y ancho del territorio nacional, regidos por una serie de normas y dispositivos curriculares únicos. En este sentido, los sistemas educativos latinoamericanos se basaron en un modelo homogeneizador en el cual las escuelas aplicaban un mismo conjunto de reglamentaciones y currículos para una población homogénea: modelo de familia urbana, clase media, con el español como lengua materna (Schmelkes, 2009).

Esta “utopía educacionista” (Bordoli y Martinis, 2010) se mantuvo hasta fines del siglo XX y comenzó a ser cuestionada a partir de la evidencia creciente de que el ámbito escolar homogéneo puede contribuir a reproducir las desigualdades sociales y económicas existentes. Si se considera que todos los estudiantes son diversos y, por el mismo motivo, se encuentran en diferentes puntos de partida a la hora de aprender, una oferta educativa homogénea en sectores tan diferentes necesariamente llevará a resultados disímiles. Pero, además, la lectura de que la explicación se encuentra solo en el estudiante conduce a desconocer las implicaciones que el sistema educativo tiene en la generación de exclusión. Al respecto, la lectura del diseño del Plan de Formación Profesional Básica señala:

Quando se simplifica la interpretación del alejamiento del sistema educativo exclusivamente en términos de origen y de hándicap sociocultural se deja a un lado aquellos elementos relacionados con la actividad del estudiante y de quien enseña, sin preguntarse en qué medida la forma en que ella se ha desarrollado ha incidido en ese resultado (CETP, 2009b, p. 23 y 24).

En este sentido, avanzar hacia la inclusión educativa implica dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción.

Por último, no es posible pensar en procesos de inclusión sin contar con docentes competentes y comprometidos. Según Bravo de Weiner (Foro Educativo, 2007), una efectiva implementación de la inclusión educativa requiere que los docentes compartan una serie de convicciones básicas en los planos cultural y político: deben adherir incondicionalmente



a la filosofía de la inclusión y preocuparse por la traducción de la política de inclusión en todos los aspectos de la labor educativa, desde la planificación hasta la didáctica y la evaluación estudiantil.

La inclusión educativa se ha puesto en el foco del debate público desde la década del 2000. Más específicamente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) la colocó en el centro de sus lineamientos programáticos y la define como:

El proceso de responder a la diversidad de las necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p. 6).

La Conferencia Internacional de Educación de 2008 mostró que en el término *inclusión educativa* conviven diversas concepciones y se revelan diferencias en el uso del vocablo según regiones (UNESCO, 2008). Mientras en Europa se alude fundamentalmente a la educación dirigida a los inmigrantes, adultos y personas con discapacidad, en América Latina se asocia a la educación en contextos de vulnerabilidad social. Este nuevo paradigma de educación inclusiva parte de la idea de que todos los niños deben aprender juntos, más allá de sus diferencias y particularidades. Así, la inclusión es una aspiración que abarca a la diversidad del alumnado, pero poniendo particular énfasis en aquellos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar asociado a factores sociales o económicos (Simón y Echeita, 2013).

Vaillant (2009) identifica cinco concepciones de inclusión que coexisten: 1) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, 2) como respuesta a exclusiones disciplinarias, 3) referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, 4) como promoción de una escuela para todos y 5) como educación para todos. La inclusión educativa es uno de los temas que está en el centro del debate sobre la educación en la actualidad. En un informe sobre América Latina, UNESCO (2020) señala que la inclusión debe ser de todos sin excepción e identifica los principales grupos que son excluidos por el sistema educativo, entre los que se encuentran: estudiantes con problemas socioeconómicos, estudiantes en situación de discapacidad, estudiantes que viven en zonas rurales, migrantes, estudiantes LGBTI (lesbianas, gays, transgénero, bisexuales e intersexuales), grupos pertenecientes a una raza específica, entre otros. “En todo el mundo, las distintas capas de discriminación niegan a las y los alumnos el derecho a ser educados con sus compañeros o a recibir una educación de la misma calidad”, afirma UNESCO (2020, p. 18).

LOS PROGRAMAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD COMO RESPUESTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Frente a los desafíos planteados por la inclusión educativa, desde 2005 en adelante los gobiernos han comenzado a desarrollar una serie de programas y políticas llamados de segunda oportunidad. Son iniciativas que tienen por población objetivo a aquella que se ha visto excluida de la educación media y, en este sentido, proponen una segunda oportunidad educativa (Lasida, 2017). Según Ainscow y Miles (2008), se proponen cumplir con dos objetivos: por un lado, fortalecer la permanencia de adolescentes y jóvenes escolarizados pero que tienen un alto nivel de riesgo de abandonar el curso y, por otro, revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando. En el caso uruguayo, entre el 2005 y el 2015 los gobiernos desarrollaron una serie de programas de inclusión educativa que se proponían lograr estos objetivos. La oferta de formación profesional básica, en particular, se propuso dos objetivos: revincular a los adolescentes que estaban fuera del sistema educativo y lograr la culminación del ciclo de educación media básica.

Rumberger (2004) realizó un análisis sobre la inclusión en la educación media superior en Estados Unidos y clasificó a estos programas en dos tipos: *school within school* y *alternative schools*. El autor concluye que ninguno de ellos se enfoca en cambiar las escuelas existentes, sino que son intervenciones “tardías” en el curso de la vida de niños y adolescentes en riesgo y, por tanto, dejan intactas las barreras de inclusión y los factores de exclusión.

Durante las primeras décadas del siglo XXI los gobiernos se propusieron avanzar hacia la inclusión a través de programas de segunda oportunidad. La masificación, específicamente en la educación media, tiene como efecto que quienes quedan fuera se identifican como grupos prioritarios a captar. Para ello, se genera una propuesta alternativa que contempla las necesidades de los estudiantes y las razones por las cuales interrumpieron los estudios. Los programas de segunda oportunidad se crean, entonces, como respuesta a la rigidez de los sistemas educativos en los que la movilidad horizontal es escasa y costosa, y predomina una organización de los trayectos educativos con una lógica de autopista, según la cual, una vez que se ingresa, son muy distantes los puntos de salida. A su vez, las propuestas educativas muestran escasos mecanismos de vinculación y reconocimiento respecto a las trayectorias laborales. Considerando estas características, los programas de segunda oportunidad proponen trayectos flexibles y diversidad de orientaciones vinculadas al mundo del trabajo, centrados en el desarrollo de competencias y la capacitación laboral (Eroles e Hirmas, 2009). Estos aspectos resultan especialmente motivadores para los adolescentes y jóvenes que no han culminado la educación media básica debido a la rigidez del sistema.



LA MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA

El análisis anterior permite visualizar que la masificación de la educación media generó algunos desafíos entre los que se encuentran: 1) la inclusión de todos los estudiantes, 2) la función de la educación media y 3) su relación con el mundo del trabajo. En lo referente a la inclusión, el reto es asegurar el derecho a la educación considerando que la enseñanza secundaria estuvo pensada como propedéutica hacia la universidad y, por lo tanto, como un mecanismo de selección (Fernández y Alonso, 2012). La masificación implicó repensar esta función y, al mismo tiempo, los contenidos, formatos pedagógicos, perfiles de egreso, entre otros aspectos.

En relación con la función de la educación media, la masificación implica una reflexión acerca de sus objetivos y con ello de los perfiles de egreso. La función de la educación media tiene claras implicancias sobre el mundo del trabajo. Históricamente, mientras la masificación de primaria tenía el objetivo claro de la alfabetización, la función de la secundaria era claramente selectiva y propedéutica universitaria, mientras que la educación técnica estaba orientada al mundo laboral. Según Weller (2007), la evidencia muestra que la educación técnica se complementa con aprendizajes en el lugar de trabajo y facilita la transición entre educación y trabajo, lo que la diferencia de la oferta secundaria o general.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando el piso mínimo exigido para acceder a un empleo ya no es educación primaria, sino media? Según Lasida (2017), a la educación media le cuesta más repensar su papel en esta nueva etapa. Mientras la primaria está lejos del mundo del trabajo y la terciaria no se concibe sin una relación directa con la inserción laboral, la educación media tiene una relación ambigua con la realidad laboral. Fue diseñada y construida como propedéutica y también como etapa de selección para estudios universitarios, mientras la educación técnica era la orientación clara hacia el mundo del trabajo. Las preguntas que caben son: ¿esta diferenciación entre técnica y secundaria debe mantenerse?, ¿cómo universalizar la educación media en una secundaria que se diseñó como mecanismo de selección?

Mancebo, Filardo et al. (2013) realizaron una investigación sobre la universalización de la educación media en Uruguay analizando cinco dimensiones estratégicas: social, cultural, pedagógica, institucional y económica. Con relación a las preguntas anteriores, el estudio de la dimensión cultural señala que universalizar la educación media tiene diferentes implicaciones para los actores: mientras para unos conlleva el incremento de la cobertura actual de la propuesta, para otros refiere a la transformación del sistema educativo. Examinando los discursos, las autoras encuentran dos posiciones como extremos de un continuo: la elitista, que defiende una visión humanista y propedéutica para los estudios superiores, enfrentada a la que podría denominarse “universalismo inclusor”, posición con muchas variantes en su interior. Encuentran, además, algunas tensiones que sobresalen, como el debate entre la diversificación de propuestas y la calidad de la educación, y los programas focalizados como dispositivos eficaces de inclusión. Estos aspectos son claves en el presente informe y son parte del análisis de comparación de planes de estudio que se presenta más adelante.

LOS DESAFÍOS DEL DISEÑO CURRICULAR

Como se mencionó anteriormente, parte de los problemas de exclusión escolar tienen sus causas en la oferta educativa: homogeneidad de la oferta, trayectorias educativas esperadas, currículo asignaturista, estrategias pedagógicas con un fuerte componente de contenidos y falta de personalización del proceso educativo. Esto hace que las políticas de inclusión se planteen soluciones relativas a diversificar el currículo escolar y las estrategias pedagógicas llevadas adelante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a los debates sobre diseño curricular, Martin y Coll (2006) encuentran dos aspectos que son recurrentes: 1) la función social de la educación escolar en general y de la educación básica en particular, y 2) la selección, caracterización y organización de los aprendizajes.

La función social de la educación refiere al para qué educar o qué es lo que se pretende con la educación que se imparte. En este punto, los principales debates giran en torno a la educación orientada al mercado laboral versus la educación para el desarrollo personal. En este sentido, algunas de las preguntas que se plantean los autores son: “¿debe diseñarse la escuela fundamentalmente desde las competencias cuya adquisición y desarrollo exige el mundo laboral o, por el contrario, desde las capacidades que las personas necesitan para llevar adelante una vida plena y satisfactoria tanto para sí mismos como para aquellos con los que conviven?, ¿es posible combinar ambas fuentes? ¿Admite esta pregunta respuestas diferentes en función de los niveles educativos en los que se plantee?” (Martin y Coll, 2006, p. 3). Este es un debate relevante, fundamentalmente en educación media, más aún considerando la división existente en la oferta educativa uruguaya y las funciones que se le adjudicaron a secundaria y a educación técnica. Más específicamente, Fernández y Alonso (2012) señalan que la diversificación curricular entre secundaria y educación técnica se ha especificado en cada una de las reformas constitucionales desde 1917 a 1967:

Reforzando una asimetría por la cual la Educación Secundaria se edificó separada de la Educación Técnica, la Agraria y la Artística, y fue definida como propedéutica universitaria. Las tres últimas, en cambio fueron ancladas en el trabajo, y carecieron en sentido estricto del carácter obligatorio otorgado a Secundaria cuando se extendió la obligatoriedad más allá de la Primaria (artículo 70 de la Constitución de 1967) (p. 17).

La consecuencia más importante de esto es que, si bien ambas instituciones acreditan educación media básica y media superior, en el imaginario social permanece la división entre enseñanza para el trabajo y para la universidad. En este sentido, otra cuestión a agregar en el debate es si hay que pensar en formaciones diferenciadas para el trabajo y para la universidad o si hay que pensar en formaciones comunes para toda la población, más allá de las definiciones que cada individuo tome sobre si busca una salida laboral o una orientación universitaria.

Un segundo punto es la tensión existente entre calidad y equidad, exclusión y segregación (Ainscow, Bereford, Harris, Hopkins y West, 2001). En este punto, la discusión está en la búsqueda de una educación de calidad sin dejar a nadie atrás. El paradigma de la inclusión

educativa señala que debe apuntarse a la mejor educación para la diversidad del alumnado, en donde es el sistema el que debe adaptarse a esta diversidad y no al revés. La discusión está en cómo generar sistemas que se ajusten a todos los alumnos cuando aquellos están pensados para una población claramente homogénea con características específicas, que no admite la diversidad y está orientada a la vida académica. En este sentido, los sistemas tienden a generar programas de segunda oportunidad para quienes no se adaptan a lo que el sistema necesita y no a reformular estructuras, formatos pedagógicos, formas de evaluar, formas de enseñar y aprender. Históricamente, la educación primaria creó escuelas especiales para atender a la población en situación de discapacidad. Ahora bien, ¿qué sucede cuando la diversidad del alumnado no solamente implica dificultades físicas o sensoriales, sino además cuestiones sociales? La discusión sobre la comprensividad de los sistemas educativos y las formas organizativas para una educación de calidad y con equidad aún está presente.

En relación con la selección y organización de los aprendizajes, Martin y Coll (2006) encuentran tres temas a discutir: 1) la definición de los aprendizajes básicos, 2) la tensión entre los contenidos y las competencias, y 3) la organización académica y el espacio temporal del currículo.

En primer lugar, la definición de los aprendizajes básicos que toda persona debe adquirir al completar la educación media básica es una de las cuestiones que el sistema uruguayo se propuso analizar en las últimas administraciones. Por un lado, en la sociedad de la información y el conocimiento parece evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos al currículo de educación básica. Por otro, algunos autores señalan que es imposible que el alumnado pueda aprender y que los profesores puedan enseñar todos los contenidos ya incluidos en los planes vigentes (Martin y Coll, 2006). La discusión sobre el marco curricular común implica repensar el currículo escolar desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable; descargarlo del exceso de contenidos es una tarea compleja. En específico, Palamidessi y Feldman (2015) realizan un análisis de los currículos de ciclo básico de secundaria y ciclo básico tecnológico, y señalan que las sucesivas reformas curriculares han tendido a aumentar la cantidad de unidades curriculares:

El plan de 1986 disminuía el número de unidades curriculares limitando la yuxtaposición de asignaturas rubros y operando mediante una “concentración en lo básico” (Español, Inglés, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias Físicas, Biología, Dibujo y Educación Física). El plan de 1996 —y su contemporáneo para el ciclo básico tecnológico— obtenía el mismo resultado mediante la integración en áreas y la expansión de los temas y experiencias ofrecidas por el currículum (Informática, Música y espacios optativos). Este planteo fue modificado en las reformas de 2006 y 2007, en la medida en que no se mantuvo la propuesta de áreas y aumentó el número de asignaturas por año de estudio (p. 38).

En segundo lugar, la discusión sobre lo básico da pie a otro debate: pensar el currículo escolar desde los contenidos versus desde las competencias. Y es que en la solución respecto a la sobrecarga del currículo en términos de contenidos se ha puesto el foco en las competencias. Estas remiten a la movilización y aplicación de saberes y tienen en consecuencia un correlato comportamental. Sin embargo, en ocasiones la generación de currículos por competencia

hace perder de vista que detrás de una competencia hay saber aprendido (Martin y Coll, 2006). En la discusión entre contenidos y competencias se encuentra también la tensión entre las formas de enseñanza y aprendizaje, más específicamente entre currículos asignaturistas y currículos integrados. Mientras la enseñanza por contenidos remite a la importancia de la estructura curricular por asignaturas, la enseñanza por competencias puede dar pie al “aprender haciendo”. Este es uno de los puntos en los cuales la formación profesional básica ha generado innovaciones, aunque el concepto de integralidad tenga sus orígenes en la propuesta de Pedro Figari, como se analiza más adelante.

Una discusión que es relevante agregar con relación a las formas de enseñar y aprender es la tensión entre formación general y formación profesional. Como fuera mencionado anteriormente, la división entre secundaria y técnica (formación para la universidad y para el trabajo) hizo que las instituciones tuvieran orientaciones diferentes y, por lo mismo, generaran planes más enfocados en la formación general o en la profesional. Algunos autores señalan que la cantidad de horas de formación general es un indicador válido para medir la calidad educativa (Feldman y Palamidessi, 2015). Esta conclusión está basada en los estudios sobre la ampliación del tiempo pedagógico y sus consecuencias educativas. Sin embargo, puede ponerse en duda cuando se analiza la inversión en tiempo, esto es: ¿más tiempo para hacer qué? Esto tiene relación con el último debate sobre la organización académica y espacio temporal del currículo (Eisner, 2000). ¿Es posible enseñar en la sociedad del conocimiento en una escuela que mantiene una estructuración en disciplinas estancas impartidas en períodos cerrados de tiempo, en aulas que siguen organizadas en filas y columnas? A partir de estas preguntas, el Plan de Formación Profesional Básica se propuso repensar la organización curricular y de los tiempos, así como los formatos áulicos de manera tal que el aprendizaje sea integral e integrado.

LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA EN URUGUAY

Tras la presentación de la discusión teórica en torno a los principales desafíos que enfrenta la educación media básica, a continuación, se da paso a la descripción de las características que presenta en Uruguay esta oferta educativa. Este apartado posee cuatro grandes subapartados.

Por un lado, se presenta la matrícula global y se estudia su evolución a lo largo de los años. En segundo lugar, se presenta un análisis comparativo de las principales ofertas educativas de la educación media básica, tanto de la DGES como de la DGETP. Se examinan y comparan los perfiles de ingreso y egreso, el diseño curricular y las estrategias pedagógicas de cada uno de los planes. Se entiende que este estudio permitirá obtener una mirada global tanto de los planes de educación secundaria como de educación técnica, así como de las diferencias fundamentales entre ellos.

El tercer apartado se focaliza en describir los antecedentes que condujeron a la creación del Plan de Formación Profesional Básica. Esta descripción se estructura en función de tres grandes etapas: 1) el contexto y los inicios de la propuesta (2005-2010), 2) su ampliación (2011-2015) y 3) el cambio de la edad hasta el año 2020 (2016-2020).

Finalmente, el cuarto apartado se centra en caracterizar el perfil de los estudiantes matriculados en la DGETP. Posteriormente, el análisis se focaliza en formación profesional básica, ciclo básico tecnológico² y RUMBO³, ofertas educativas que nuclean a más del 90% de los estudiantes que asisten a la educación media básica de la DGETP. Se presta especial atención a las características sociodemográficas de sus estudiantes (sexo, edad, región, procedencia). A su vez, como forma de presentar una mirada general, el análisis de estas tres propuestas se realiza a través de la descripción de las generaciones de los años 2008, 2011 y 2017. Sobre estas mismas generaciones se profundizará más adelante, en relación con las trayectorias educativas previas y posteriores al egreso de la educación media básica. Finalmente, la información se complementa con la descripción de los resultados educativos obtenidos por los estudiantes que asisten a formación profesional básica y ciclo básico tecnológico.

² Para el análisis se toma de manera conjunta ciclo básico tecnológico y ciclo básico tecnológico agrario.

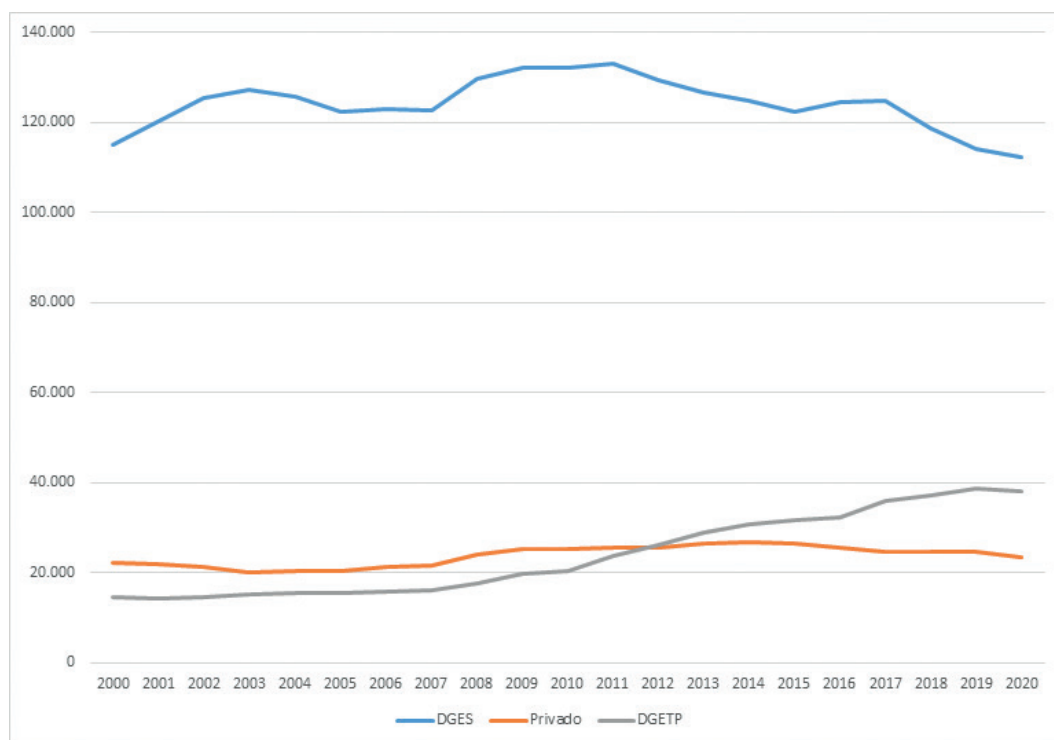
³ Para el análisis se toma de manera conjunta Rumbo y Rumbo Integrado.

CONTEXTO, EVOLUCIÓN, DESCRIPCIÓN DE PLANES Y ANTECEDENTES

LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA EN URUGUAY: CONTEXTO Y EVOLUCIÓN

La educación media básica pública en Uruguay se imparte desde dos subsistemas: la DGES y la DGETP. Si se observa la matrícula de la educación media básica pública entre 2000 y 2020, se puede encontrar un crecimiento general con diferencias entre los subsistemas. Por su parte, la matrícula de ciclo básico privado en el año 2000 era de 22.100 estudiantes. Se mantiene estable hasta 2007 y a partir de 2008 muestra un incremento que se mantiene hasta 2015, para luego comenzar a descender levemente hasta llegar a 23.373 estudiantes (gráfico 1).

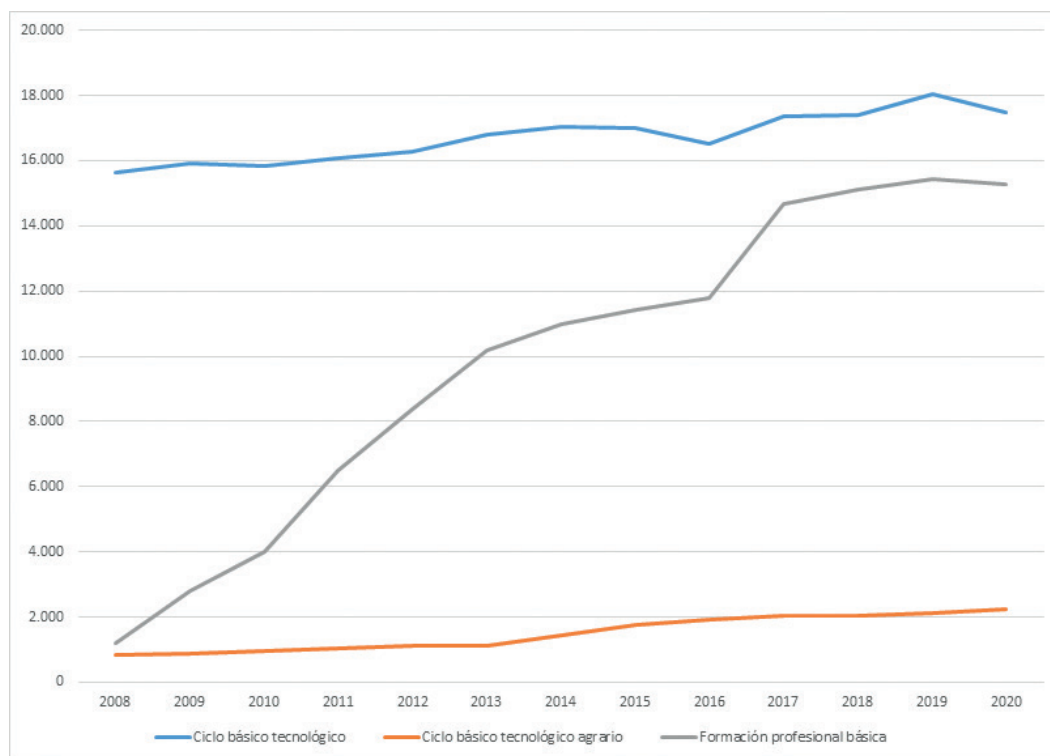
GRÁFICO 1
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE CICLO BÁSICO POR SECTOR PÚBLICO/PRIVADO
AÑOS 2000-2020



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

Si bien la matrícula de educación media básica pública ha crecido entre 2000 y 2020, el crecimiento se explica más por la educación técnico profesional que por secundaria. Mientras la matrícula de secundaria se mantiene con oscilaciones y cae un poco al final del período, la de educación técnico profesional muestra un crecimiento de dos veces y media con respecto al valor del año 2000. Debe señalarse el crecimiento de formación profesional básica desde 2008 a 2020, el cual se multiplica por más de doce (gráfico 2).

GRÁFICO 2
**EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO, CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO AGRARIO
 Y FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA**
 AÑOS 2008-2020

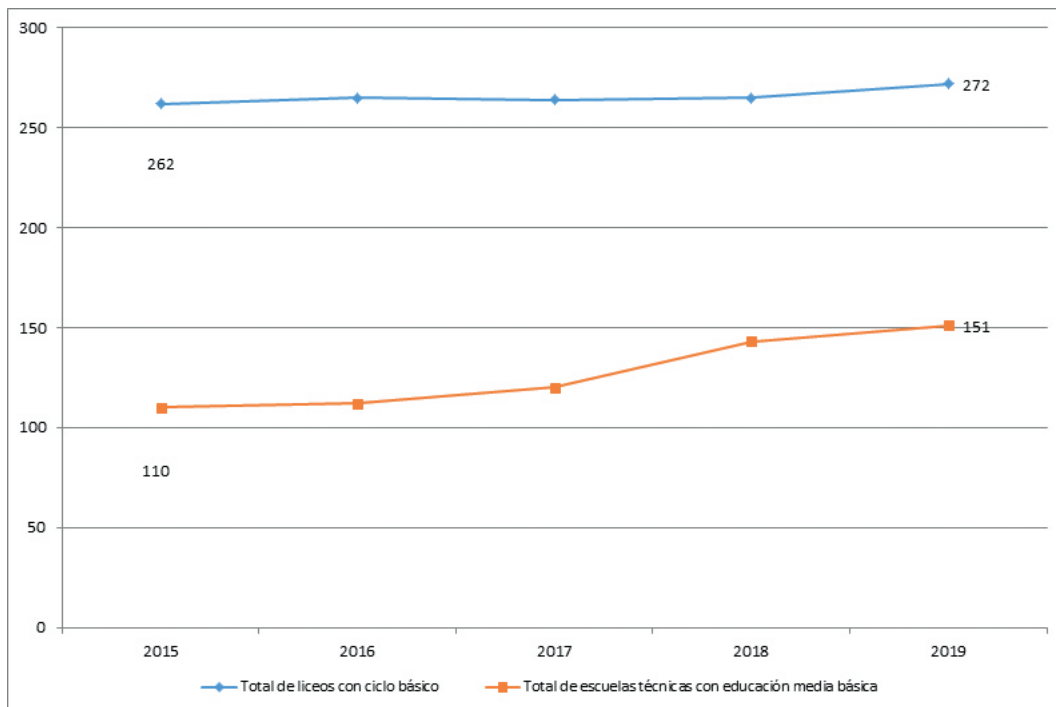


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

Esto también puede observarse en la evolución de la cantidad de centros educativos de educación media básica por subsistema. Mientras el número de liceos se mantiene en el período 2015–2019, la cantidad de escuelas técnicas con educación media básica se incrementa (gráfico 3).

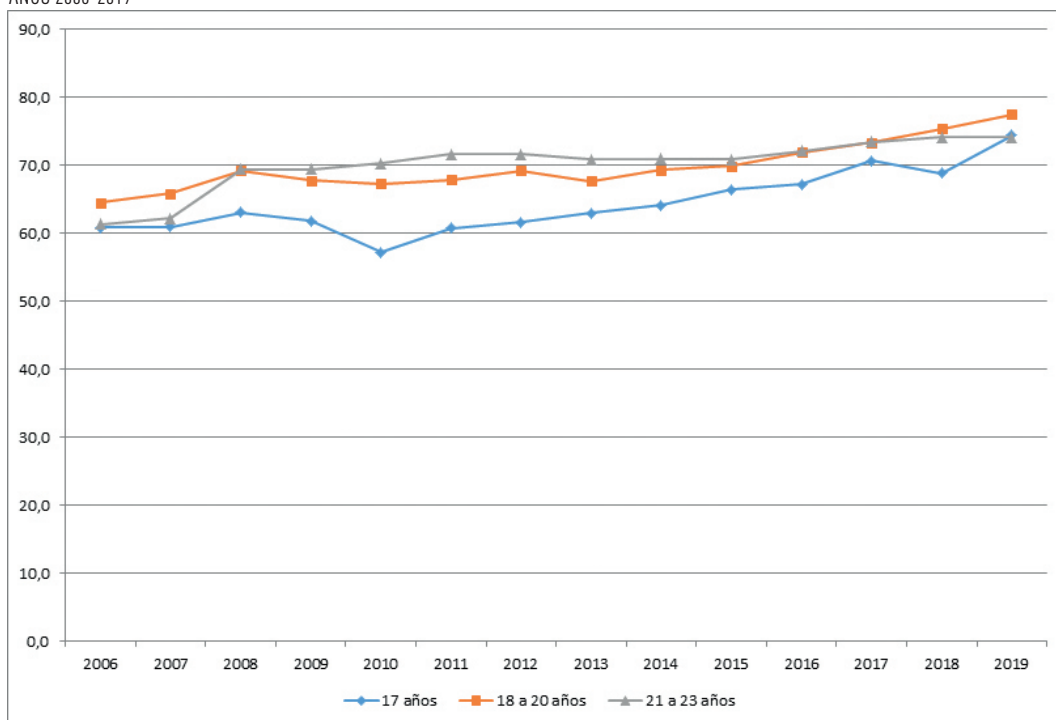
Si bien la matrícula de educación media básica pública ha aumentado en los últimos 15 años, la meta de universalización del egreso es un tema pendiente en materia de política educativa. Si se analizan las tasas de egreso de la educación media básica para jóvenes de entre 17 y 23 años, se encuentra un aumento de aproximadamente 14 puntos porcentuales entre 2006 y 2019. A pesar de este incremento, la tasa de egreso de educación media básica en jóvenes de entre 17 y 23 años se encuentra entre un 74% y 77% en el año 2019 (gráfico 4).

GRÁFICO 3
EVOLUCIÓN DE LA CANTIDAD DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS CON EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA PÚBLICA SEGÚN SUBSISTEMA
 AÑOS 2015-2019



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

GRÁFICO 4
TASA DE EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA PÚBLICA EN JÓVENES DE 17 A 23 AÑOS
 AÑOS 2006-2019



Fuente: elaboración propia a partir del Mirador Educativo del INEED.

Históricamente Uruguay buscó la equidad educativa a través de la homogeneidad curricular, y este principio también se ha desarrollado en la educación media. Desde 2005 el país ha empezado a cambiar la estrategia para pasar de la homogeneidad curricular a la diversidad de la oferta, implementando programas de inclusión y ampliando la oferta de planes curriculares que incluyen flexibilidad a la propuesta educativa. Esta estrategia ha pretendido enfrentar las tasas de deserción en el nivel medio (Filardo y Mancebo, 2013). En el siguiente apartado se examinan los diferentes planes de educación media básica con el objetivo de identificar similitudes y diferencias relacionadas con el marco de diseño curricular detallado anteriormente.

PLANES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA⁴

A partir del análisis comparativo se pretende examinar la diversidad de la oferta educativa con relación a los perfiles de ingreso y egreso, el diseño curricular, las estrategias pedagógicas y las dimensiones específicas de los planes. Este estudio permitirá obtener una mirada global tanto de los planes de educación secundaria como de educación técnica, así como de las diferencias entre ellos en términos de sus aspectos centrales y de su estructura curricular.

A partir del diagnóstico revisado anteriormente, durante los últimos 20 años la oferta de educación media básica ha diversificado sus planes de estudio con el objetivo de poder incluir a todos los adolescentes y jóvenes que se encontraban fuera del sistema educativo sin haber terminado este nivel de estudios. En este sentido, para el nivel de media básica, la ANEP cuenta con una gran diversidad de ofertas educativas para diferentes poblaciones, ya sea para cursar en educación secundaria o en técnica. Todos los planes de estudio que se presentan a continuación comparten las características de permitir la finalización de la educación media básica y posibilitar la continuidad educativa (tabla 2).

TABLA 2
PLANES DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA ANEP PARA CURSAR EDUCACIÓN SECUNDARIA O EDUCACIÓN TÉCNICA QUE PERMITEN LA CONTINUIDAD EDUCATIVA

Educación secundaria	Educación técnica
Ciclo básico 2006	Ciclo básico tecnológico
Plan 1996 extraedad	Formación profesional básica
Plan 2009	Rumbo
Plan 2012	Rumbo Integrado
Plan 2013	
Plan 2016	

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos de cada uno de los planes de estudio.

Perfiles de ingreso

Si se analizan los planes por perfiles de ingreso, se encuentra la diversidad mencionada anteriormente. Considerando un diagnóstico donde las poblaciones de estudiantes son diversas, los planes se diferencian en perfiles de ingreso según la edad de ellos.

⁴ A partir de aquí, cuando el informe se refiere a la educación media básica y media superior, se está refiriendo a la educación pública.

En el caso de la educación técnica, dos de los planes permiten el ingreso de estudiantes de educación primaria sin límite en la edad (ciclo básico tecnológico y formación profesional básica) y los otros dos planes están pensados para estudiantes mayores de 15 años para el caso de Rumbo Integrado y mayores de 21 años para el de Rumbo (tabla 3). El Plan de Formación Profesional Básica en su origen estuvo pensado como programa de inclusión educativa para jóvenes que se hubieran desvinculado del sistema educativo y su perfil de ingreso se dirigía a estudiantes de 15 años o más. Sin embargo, en 2017 se toma la decisión de bajar ese límite y permitir que estudiantes que egresaran de educación primaria con 12 años pudieran ingresar a la propuesta. En este sentido, tal como se presentan en la actualidad, mientras Rumbo y Rumbo Integrado tienen características de programas de segunda oportunidad, ciclo básico tecnológico y formación profesional básica son planes con perfiles de ingreso regulares, lo que podría llamarse de “primera oportunidad”. En lo referente a formación profesional básica y el cambio de la edad para su ingreso, será un tema que se examinará más en profundidad en los siguientes capítulos.

TABLA 3
PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL SEGÚN PERFILES DE INGRESO

Educación técnico profesional	
Planes	Perfiles de ingreso
Ciclo básico tecnológico	Egresados de educación primaria.
Formación profesional básica	Trayecto I: egresados de la educación primaria o con certificado de enseñanza primaria, o que no han completado los estudios de primer año de la educación media básica. Trayecto II: estudiantes que han aprobado primer año de educación media básica. Trayecto III: estudiantes que han aprobado segundo año de educación media básica.
Rumbo	Adultos de 21 años o más, egresados de educación primaria. Jóvenes con, por lo menos, 18 años, egresados de primaria y que hayan transitado (aún sin egreso) por alguna propuesta educativa. Nuclea a todos los estudiantes de cursos de capacitación profesional sin continuidad educativa.
Rumbo Integrado	Jóvenes de 15 a 30 años que hayan transitado alguna propuesta de enseñanza media básica y no hayan podido sostenerla hasta su egreso. Además, deben demostrar interés por el área profesional asociada a la capacitación.

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos de cada uno de los planes de estudio.

En educación secundaria también se encuentra una diversidad de planes en cuanto a perfiles de ingreso (tabla 4). La mayoría de los planes son de segunda oportunidad con límite de edad para ingresar. Solo el ciclo básico 2006 permite el ingreso con 12 años desde educación primaria. La variedad de opciones es razonable en el sentido de que se dirigen a poblaciones con diferentes edades y a través de diferentes propuestas. Sin embargo, en algunos casos los límites de edad se superponen, como ocurre en los planes 2012, 2013 y 2016.

Considerando los planes de secundaria y educación técnica, se encuentra que tres de ellos habilitan el ingreso con 12 años desde primaria: ciclo básico 2006, ciclo básico tecnológico y formación profesional básica. Como se verá más adelante, mientras los primeros dos son bastante similares en términos de estructura curricular, el tercero presenta innovaciones. Luego hay siete planes con características de programas de segunda oportunidad, debido al

perfil de ingreso, y con propuestas diferentes en términos de malla curricular. La diversidad de estas propuestas tiene sentido en el entendido de que la política educativa de los últimos quinquenios se propuso abrir la oferta educativa y presentar una diversidad de planes de estudio de manera tal de incluir a todos aquellos estudiantes que se encontraban fuera del sistema educativo.

TABLA 4
PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN PERFILES DE INGRESO

Educación secundaria	
Planes	Perfiles de ingreso
Ciclo básico 2006	Egresados de primaria.
Plan 1996 extraedad	Estudiantes en los que se aplican disposiciones de excepcionalidad, como extraedad, trabajo u otras. La inscripción es por asignatura y el director de un liceo nocturno o extraedad tiene la facultad de aceptar o negar la tercera inscripción si el estudiante tiene registro de inscripción dos veces con anterioridad en un mismo curso sin haber aprobado ninguna asignatura.
Plan 2009	Mayores de 21 años a fin de acreditar el ciclo básico. Se imparte en liceos con turno nocturno. Módulo 1: pase escolar de enseñanza primaria o que su antecedente de educación media es repetición de primer año de ciclo básico. Módulo 2: cuando se haya aprobado o revalidado el primer año de ciclo básico de cualquier plan. Módulo 3: cuando haya aprobado o revalidado segundo de ciclo básico de cualquier plan.
Plan 2012	Dirigido a estudiantes de entre 15 y 20 años a fin de acreditar ciclo básico.
Plan 2013	Mayores de 15 años que hayan egresado de educación primaria.
Plan 2016	Adolescentes de 13 a 17 años que habiendo egresado de educación primaria no registran matriculación en educación media, presentan repetición en ambos ciclos o desvinculación del primer año de ciclo básico. Población con perfil de alta vulnerabilidad social y educativa atendida por el Programa Aulas.

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de planes de estudio.

Perfiles de egreso

Con relación al perfil de egreso, los planes de formación profesional básica, Rumbo y Rumbo Integrado poseen grandes similitudes en lo que se espera de un estudiante que egresa de la educación media básica y lo especifican en acciones concretas, algunas de las cuales están muy relacionadas con el campo laboral. En el caso de ciclo básico tecnológico, el perfil de egreso es mucho más general que en los anteriores, no posee una orientación hacia lo laboral, sino más enfocada hacia la adquisición de conocimientos para participar de la vida social, económica, cultural y laboral (tabla 5).

TABLA 5

PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA SEGÚN PERFILES DE EGRESO

Educación técnica	
Planes	Perfil de egreso
Ciclo básico tecnológico	Adquirir una cultura general e integral que lo habilite a participar en la sociedad democrática como un ciudadano con competencias y habilidades para la vida. Que le permita participar en la vida cultural, social, económica y laboral tanto en su evolución, como en su transformación, desarrollo y control, desde un rol proactivo, creativo y responsable, que incluya los conocimientos necesarios desde "saber para hacer" y el "hacer para saber" y el desarrollo de habilidades, capacidades y conocimientos teórico-prácticos. Comprender la importancia de la ciencia, la tecnología y la técnica en nuestra sociedad actual y futura y su relación con el mundo del trabajo.
Formación profesional básica	Participar en la sociedad democrática como un ciudadano con competencia y habilidades para la vida desde un rol proactivo, creativo y responsable. Comprender la importancia de la ciencia, la tecnología y la técnica en nuestra sociedad actual y futura, y su relación con el mundo del trabajo. Elegir su continuidad educativa en niveles superiores, desde una visión de experiencia propia vinculada a su contexto local o regional. Realizar las operaciones básicas de su campo ocupacional con eficiencia y responsabilidad. Seguir las pautas recomendadas para la ejecución de procedimientos y operaciones. Observar, detectar y comunicar aquellas situaciones anómalas que no están bajo su dominio de resolución. Registrar e interpretar información básica en los sistemas de registro usuales en su área laboral. Aplicar las normas de seguridad recomendadas para su entorno de trabajo y las tareas que realiza. Desarrollar hábitos adecuados de desempeño laboral, tanto en forma individual como en equipo.
Rumbo	Participar en la sociedad democrática como un ciudadano con competencias y habilidades para la vida desde un rol proactivo, creativo y responsable. Comprender la importancia de la ciencia, la tecnología y la técnica en nuestra sociedad actual y futura y su relación con el mundo del trabajo. Elegir su continuidad educativa en niveles superiores desde una visión de experiencia propia vinculada a su contexto local o regional. Transferir sus competencias profesionales adquiridas a las nuevas situaciones que se le presenten. Registrar e interpretar información básica en los distintos sistemas de lenguaje. Desarrollar hábitos adecuados de desempeño, tanto en forma individual como colectiva.
Rumbo Integrado	

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio.

El perfil de egreso es una variable fundamental en temas de diseño curricular, ya que explicita los objetivos del plan en cuanto a las capacidades y conocimientos que se espera que el estudiante tenga al egresar del nivel. Pero es, además, un tema de debate curricular, ya que influye en el diseño de la malla curricular, así como en la discusión entre educación orientada a la universidad versus educación para el trabajo.

TABLA 6

PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN PERFILES DE EGRESO

Educación secundaria	
Planes	Perfiles de egreso
Ciclo básico 2006	No explicitado en el documento. Se definen expectativas de logro por asignatura y por nivel.
Plan 1996 extraedad	No explicitado en el documento.
Plan 2009	Ampliar conocimientos y habilidades en el marco de una cultura general, que le permita participar democráticamente en el ejercicio de su ciudadanía, en la vida cultural, social, económica y laboral, tanto en su evolución, como en su transformación desarrollo y control, desde un rol proactivo, crítico, creativo y responsable, y que incluya los conocimientos necesarios desde "saber para hacer" y el "hacer para saber". Comprender la importancia de los diferentes campos del saber en nuestra sociedad actual y futura, y su relación con el mundo del trabajo. Decidir con autonomía su trayecto educativo en niveles superiores vinculado a su contexto, local o regional con el convencimiento de que todo ser humano debe procurar educación permanente a lo largo de toda la vida. Valorar el vínculo del ser humano con el conocimiento, a través de aprendizajes permanentes, de manera que el crecimiento personal conlleve al crecimiento de una sociedad más digna y proyectiva.
Plan 2012	No explicitado en el documento.
Plan 2013	No explicitado en el documento.
Plan 2016	Desde lo personal, generar oportunidades para la construcción de la subjetividad en interacción con otros. En este sentido, se promoverá en los estudiantes el desarrollo de la metacognición y la autorregulación para reflexionar y comprender su accionar. Desde lo social, que los estudiantes aprendan a dialogar, a debatir, a trabajar en equipo y a vincularse con el otro respetando su alteridad. Desde lo cognitivo, que logren mejorar sus aprendizajes y adquieran estrategias de pensamiento y competencias reflexivas en diferentes áreas de conocimiento.

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio

Duración de los planes

Con respecto a los años de duración, se encuentran similitudes y diferencias entre los planes: cuatro de los diez planes analizados tienen tres años de duración, dos se plantean año y medio, Rumbo Integrado tiene una duración de dos años, Rumbo de un año y la duración del Plan 1996 depende de la cantidad de materias que el alumno tiene para rendir. En el caso de formación profesional básica, la duración del plan es de dos a tres años dependiendo del trayecto en el que el estudiante comience (tabla 7).

TABLA 7

PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA SEGÚN EDUCACIÓN TÉCNICA Y SECUNDARIA POR AÑOS DE DURACIÓN

	Planes	Años de duración
Educación técnica	Ciclo básico tecnológico	Tres años
	Formación profesional básica	De dos a tres años dependiendo del trayecto en el que se inicia
	Rumbo	Un año
	Rumbo Integrado	Dos años
Secundaria	Ciclo Básico 2006	Tres años
	Plan 1996 extraedad	Es un plan de inscripción por asignatura, por lo que la duración depende de las asignaturas que al estudiantes le falte aprobar
	Plan 2009	Tres cuatrimestres (año y medio de duración)
	Plan 2012	Tres cuatrimestres (año y medio de duración)
	Plan 2013	Tres años
	Plan 2016	Tres años

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio

Estructura modular o por asignatura

Frente al cuestionamiento de currículos poco flexibles y homogeneidad de oferta, la política educativa no solo se propuso diversificar la oferta, sino además otorgar flexibilidad en los planes y entre ellos. Esto último se realiza a través de la validación de asignaturas aprobadas (en lugar de tener que aprobar el curso completo), la acreditación de saberes, el planteo de un currículo con materias semestrales y otras anuales, y la modularidad del currículo. A este respecto, varios de los planes establecen una estructura curricular modular, a diferencia de la estructura por asignaturas (tabla 8).

TABLA 8

PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA SEGÚN ESTRUCTURA POR ASIGNATURA O MODULAR

Estructura por asignatura	Estructura modular
Ciclo básico 2006	Plan 2009
Plan 1996 extraedad	Plan 2012
Plan 2016	Plan 2013
Ciclo básico tecnológico	Formación profesional básica
	Rumbo
	Rumbo Integrado

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio

A diferencia de la estructura por asignatura, la estructura modular permite a los estudiantes semestralizar las materias, lo cual habilita a reforzar el conocimiento en periodos más cortos de tiempo en lugar de evaluar el conocimiento aprendido durante un año. Si se analizan las dos tablas anteriores, se puede observar que la mayoría de los planes con duración de tres años tienen una estructura curricular por asignaturas, mientras que los más flexibles en términos de duración tienen una estructura curricular modular. Las excepciones a esta regla son el Plan 2013, que tiene una estructura modular en tres años de duración, y formación

profesional básica, que se organiza por módulos y plantea trayectos de dos a tres años de duración. En el último caso, la estructura por módulos permite aprobar asignaturas, módulos o trayectos, a diferencia de la estructura por asignaturas en la cual el pasaje de grado esta mediado por la aprobación total o parcial (hasta tres asignaturas pendientes)⁵.

La estructura por módulos o por asignaturas tiene relación con el diseño curricular en sí, así como la cantidad de horas por materias o módulos. Las tablas 9 y 10 presentan los diseños curriculares de cada uno de los planes analizados.

TABLA 9
DISEÑO CURRICULAR PARA LOS PLANES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA DGETP

Educación técnica	
Planes	Diseño curricular
Ciclo básico tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio curricular de base: Idioma Español, Informática, Inglés, Lengua y Literatura, Matemática. • Espacio ciencia y tecnología: Geografía, Historia, Formación Ciudadana, Biología, Ciencias Físicas, Química, Tecnología. • Espacio de expresión: Educación Física y Dibujo. • Talleres optativos curriculares (TOC).
Formación profesional básica	<p>Trayecto 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Módulos 1 y 2: Taller, Tecnología, Representación Técnica, Matemática, Informática, Inglés, Idioma Español. • Módulos 3 y 4: Taller, Tecnología, Representación Técnica, Matemática, Ciencias Experimentales, Informática, Inglés, Idioma Español. • Módulos 5 y 6: Taller, Matemática, Ciencias Experimentales, Informática, inglés, Idioma Español, Espacio de Ciencias Sociales y Artístico. <p>Trayecto 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Módulos 1 y 2: Taller, Tecnología, Representación Técnica, Matemática, Ciencias Experimentales, Informática, inglés, Idioma Español. • Módulos 3 y 4: Taller, Matemática, Ciencias Experimentales, Informática, inglés, Idioma Español, Espacio Social y Artístico. <p>Trayecto 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Módulos 1 y 2: Taller, Tecnología, Representación Técnica. • Módulos 3 y 4: Taller, Matemática, Ciencias Experimentales, Informática, Inglés, Idioma Español, Espacio Social y Artístico.
Rumbo	<p>5 componentes educativos, cada uno de ellos formados por dos disciplinas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias experimentales: Química y Biología. 2. Físico matemático: Matemática y Física. 3. Lenguas: Idioma Español e Inglés. 4. Social y artístico: Ciencias Sociales y Arte. 5. Formación ciudadana y laboral: Construcción de Ciudadanía y Trabajo y Producción. 6. Curso de Informática.
Rumbo Integrado	<p>Primer año: lo integran cinco espacios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación específica (área profesional). • Informática: aporta los conocimientos para el aprendizaje virtual. • Lenguas: Idioma Español e Inglés. • Físico-matemático: Física y Matemática. • Tutoría pedagógica: acompañamiento, sostén y reforzamiento con aporte de estrategias de aprendizaje. <p>Segundo año: lo integran cinco espacios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación específica (área profesional). • Ciencias experimentales: Biología y Química. • Espacio de ciencias sociales y artístico (ECSA). • Formación ciudadana y laboral (propuesta educativa de la Unidad de Alfabetización Laboral).

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio

⁵ Reglamento de evaluación y pasaje de grado del Plan ciclo básico 2006.

A diferencia del resto de los planes de educación técnica, en formación profesional básica el taller adquiere una relevancia fundamental y eso se observa tanto en las horas que presenta como en la construcción de la Unidades Didáctico Integradas. Mientras el componente de Taller tiene asignadas 20 horas semanales en formación profesional básica, en ciclo básico tecnológico los Talleres Optativos Curriculares tienen tres horas semanales. Con relación a las asignaturas, no se presentan grandes diferencias entre los planes, más que la agregación en “espacios” como, por ejemplo, en el caso de las ciencias sociales o experimentales, de manera tal de reducir la cantidad de asignaturas y contemplarlas todas al mismo tiempo.

TABLA 10

DISEÑO CURRICULAR PARA LOS PLANES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA DGES

Secundaria	
Planes	Diseño curricular
Ciclo básico 2006	Primero y segundo: Idioma Español, Matemática, Inglés, Historia, Geografía, Biología, Ciencias Físicas, Taller de Informática, Dibujo, Educación Sonora, Espacio Curricular Abierto, Espacio de Estrategias Pedagógicas Inclusoras, Educación Física. Tercero: Idioma Español, Matemática, Literatura, Inglés, Historia, Geografía, Biología, Física, Química, Dibujo, Educación Sonora, Espacio de Estrategias Pedagógicas Inclusoras, Educación Física, Educación Social y Cívica.
Plan 1996 extraedad	Primero y segundo: Idioma Español, Matemática, Inglés, Historia, Geografía, Dibujo, Ciencias Físicas, Biología, Educación Musical. Tercero: Literatura, Inglés o Francés, Matemática, Biología, Química, Física, Historia, Geografía, Educación Social.
Plan 2009	Se organiza por sectores. <ul style="list-style-type: none"> • Artístico: Música, Dibujo y Literatura. • Ciencias sociales: Historia, Geografía, Formación para la Ciudadanía y el Trabajo. • Lingüístico: Idioma Español. • Lógico-matemático: Matemática. • Naturalista: Biología, Física y Química. • Otros lenguajes: Inglés, Informática.
Plan 2012	Matemática, Idioma Español, Formación para la Ciudadanía y el Trabajo, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Literatura, Dibujo, Música, Educación Física e Inglés.
Plan 2013	Se organizan semestral y anual modular. <ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas anuales de primero y segundo: Matemática, Idioma Español, Inglés, Informática. • Asignaturas semestrales de primero y segundo: Biología, Dibujo, Historia, Ciencias Físicas, Geografía y Música. • Asignaturas anuales de tercero: Matemática, Literatura e inglés. • Asignaturas semestrales de tercero: Física, Geografía, Química, Biología, Historia, Educación Social.
Plan 2016	Asignaturas anuales de primero y segundo: Razonamiento Lógico Matemático, Comunicación Lingüística, Inglés, Educación Física y Recreación. Las seis asignaturas de cursado semestral de primero y segundo están organizadas de modo que Biología, Ciencias Físicas y Educación Visual y Plástica compartan un semestre, e Historia, Geografía y Educación sonora otro. Asignaturas anuales de tercero: Razonamiento Lógico Matemático, Comunicación Lingüística, Inglés, Taller de informática. Las asignaturas de cursado semestral de tercero están nucleadas en los siguientes sectores de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales: Historia, Geografía, y Formación Ciudadana. • Artístico literario: Literatura y Educación Visual y Plástica. • Ciencias experimentales: Física, Química y Biología. • Expresión corporal y musical: Educación Física y Educación Sonora y Musical. Los semestres de tercero se organizan de modo que los sectores ciencias sociales y artístico literario se desarrollan en el primero y los sectores ciencias experimentales y expresión corporal y musical en el segundo.

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio.

La flexibilización curricular en educación secundaria se encuentra en algunos planes a través de la semestralización de las materias. Ejemplos de esto son los planes 2013 y 2016, que combinan asignaturas anuales y semestrales, a diferencia de ciclo básico 2006, donde todas son anuales. Del análisis de los planes se encuentra que la semestralización de las materias tiene ventajas y desventajas. En la fundamentación de las razones de optar por la semestralización puede verse que a través de ella se pretende profundizar el conocimiento y, a su vez, evaluarlo en períodos más cortos de tiempo. Esto tiene relación con la discusión de lo básico que el estudiante debe aprender versus todos los contenidos que se desean enseñar. Entre las desventajas, se encuentra la discusión respecto a que menos horas curriculares de una materia podría implicar menos aprendizaje por parte de los estudiantes.

Ahora bien, una variable a agregar en la discusión respecto al tiempo de aprendizaje es la calidad de este y las estrategias pedagógicas involucradas en el aprendizaje, ya que más tiempo de disciplinas separadas y lideradas exclusivamente por el docente no necesariamente es mejor. En este punto puede verse que aquellos diseños que involucran estrategias didácticas basadas en problemas a resolver o proyectos a llevar a cabo e integralidad de las disciplinas en las soluciones rompen con la rigidez del sistema y dan sentido a los conocimientos.

Estrategias pedagógicas

En las tablas 11 y 12 se presentan las estrategias pedagógicas desarrolladas por los planes. Para algunos casos los documentos no las explicitan.

TABLA 11
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS PARA LOS PLANES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA DGETP

Educación técnica	
Planes	Estrategia pedagógica
Ciclo básico tecnológico	Horas pizarrón: donde se da el contenido de los programas habituales.
Formación profesional básica	Currículo integrado. Espacios Docentes Integrados y Unidades Didácticas Integradas.
Rumbo	Cada componente está conformado por dos disciplinas, las cuales trabajan de forma integrada. Unidades de Trabajo Integradas.
Rumbo Integrado	No especifica.

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio.

A diferencia del ciclo básico tecnológico, el diseño curricular de formación profesional básica se caracteriza por ser integrado e integrar las disciplinas a través del taller:

No renuncia a la estructura y aporte de las disciplinas aunque [...] la solución a los problemas del estudiante ante la realidad no depende del uso de instrumentos facilitados por una sola disciplina, sino que son el resultado de una actuación que comporta el uso relacionado, integrado o simultáneo de distintos recursos intelectuales y actitudinales provenientes de múltiples disciplinas (CETP, 2009b, p. 20).

Para poder integrar el conocimiento, el diseño curricular de formación profesional básica prevé los Espacios Docentes Integrados. Se trata de propuestas de coordinación docente a

partir de las cuales se diseñan las Unidades Didáctico Integradas, “un conjunto de ideas resultantes de una instancia de reflexión del colectivo docente, transformadas en una propuesta de trabajo contextualizada y para un periodo de tiempo concreto y acotado” (CETP, 2009b, p. 57).

En el caso de Rumbo, también se sigue la lógica de currículo integrado, pero a través de pares de docentes. El caso de ciclo básico tecnológico es similar al de ciclo básico 2006, Plan 1996 extraedad y Plan 2013 de secundaria, donde la enseñanza ocurre a través de horas pizarrón.

TABLA 12
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS PARA LOS PLANES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA DGES

Secundaria	
Planes	Estrategia pedagógica
Ciclo básico 2006	Horas pizarrón: donde se da el contenido de los programas habituales.
Plan 1996 extraedad	Horas pizarrón: donde se da el contenido de los programas habituales.
Plan 2009	El proceso de enseñanza y de aprendizaje se apoya en la conjunción de la teoría y la práctica para abordar la resolución de un problema o desafío mediante la actividad participativa del estudiante, a través del ensayo creativo que este hace de sus capacidades, conocimientos y destrezas, utilizando variados recursos.
Plan 2012	Seminario praxis: espacio de formación integral a partir de situaciones problema del contexto y del mundo de hoy con perspectiva crítica. Forma de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje que se apoya en la conjunción de la teoría y la práctica para abordar la resolución de un problema o desafío mediante una actividad participativa del estudiante a través del ensayo creativo que este hace de sus capacidades, conocimientos y destrezas utilizando variados recursos. Los profesores tienen horas integradas.
Plan 2013	Horas pizarrón: donde se da el contenido de los programas habituales. Horas de apoyo: se trabaja en forma personalizada atendiendo las demandas y los requerimientos de los estudiantes.
Plan 2016	Se promueve una metodología de trabajo por proyectos transversales e interdisciplinarios, que sin descuidar la profundización del pensamiento disciplinar favorezca, a través de la integración del conocimiento, el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se trata de crear espacios de formación compartidos por varias disciplinas. Para facilitar el trabajo de elaboración de un proyecto se plantea la construcción de secuencias didácticas con diferentes actividades sobre la base de un hilo conductor o tópico integrador.

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio.

Como se puede observar en las tablas anteriores, algunos de los planes se plantean estrategias de enseñanza diferentes a las clases tradicionales. Se trata de romper con la visión de las disciplinas como compartimentos estancos. Este es el caso del Plan 2016, que tiene horas de docencia individual, de docencia compartida y de coordinación, planteando, a su vez, una estrategia de trabajo por proyectos donde la integración del conocimiento ocurre a partir de un tema o hilo conductor. Otro ejemplo es Rumbo, en el cual cada componente está formado por dos disciplinas, las cuales trabajan de forma integrada. En este caso, el concepto es Unidades de Trabajo Integradas. Se observan similitudes hacia esta dirección en otros planes como el 2012 y el 2009, en los cuales cobra relevancia la conjunción entre la teoría, la práctica y el aprendizaje a partir de problemas y la búsqueda de soluciones. Sin embargo, solo formación profesional básica prevé un diseño curricular donde la integralidad de las disciplinas se vuelve tan preponderante a partir del taller y en función de las Unidades Didácticas Integradas. La fundamentación de la creación y función del taller radica en que

permite materializar los problemas en situaciones concretas, lo cual no puede efectuarse en planes de estudios que no posean este espacio.

Reglamentos de pasaje de grado

Otro de los aspectos que se discuten en cuanto a los planes de estudio es aquel que refiere al reglamento de aprobación y pasaje de grado. La flexibilidad o rigidez de estos podrían afectar la decisión del alumno respecto a continuar sus estudios o abandonarlos. En este sentido, se revisaron los reglamentos de aprobación de pasaje de grado de cada uno de los planes para analizar si existe diversidad en las exigencias requeridas para pasar de un grado al siguiente (tablas 13 y 14).

TABLA 13
REGLAMENTOS DE APROBACIÓN PARA LOS PLANES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA DGETP

Educación técnica	
Planes	Reglamento de pasaje de grado
Ciclo básico tecnológico	Podrán promover al siguiente curso los estudiantes que: a) registren menos de 35 inasistencias y ninguna asignatura insuficiente (promovido total), b) registren menos de 25 inasistencias y hasta 3 asignaturas insuficientes (promovido parcial). Tendrán carácter de condicionales los alumnos que: tengan hasta 25 inasistencias y más de 3 asignaturas insuficientes. Deberán volver a cursar los alumnos que tengan entre 25 y 35 inasistencias y más de 6 asignaturas insuficientes; más de 35 inasistencias independientemente de sus calificaciones (repite por inasistencias).
Formación profesional básica	El egreso del formación profesional básica implicará la aprobación del total de los módulos que conforman los trayectos formativos, debiendo los estudiantes cursar cada módulo en forma independiente y secuencial. Estarán habilitados a cursar el modulo siguiente los estudiantes que a la reunión final de profesores se encuentren en las siguientes situaciones: a) hayan aprobado todas las asignaturas, b) hayan aprobado algunas asignaturas del componente de formación general y taller y se encuentren excedidos de las inasistencias previstas en el art. 67, siempre y cuando la reunión de profesores vote favorablemente. Cursarán en calidad de condicional el siguiente modulo aquellos estudiantes que: a) no alcancen aceptable en el taller y no se encuentren excedidos de las inasistencias previstas. El estudiante que deba recusar el taller recusará también los espacios integrados.
Rumbo	La acreditación de la educación media básica se obtiene aprobando los cinco componentes educativos y realizando el Curso de Informática. Cada componente educativo se aprueba de forma independiente de los otros con una calificación mínima de 6 y no superando el máximo de inasistencias fictas. Quien al finalizar el módulo III no logre la aprobación de alguno o todos los componentes educativos, será derivado a un proceso educativo compensatorio de dichos componentes. Al concluir este proceso, los docentes integrantes del componente educativo registrarán en un acta la aprobación o no del componente.
Rumbo Integrado	La acreditación de la educación media básica se obtiene aprobando los cinco componentes educativos y realizando el Curso de Informática. Cada componente educativo se aprueba de forma independiente de los otros con una calificación mínima de 6 y no superando el máximo de inasistencias fictas. Quien al finalizar el módulo III no logre la aprobación de alguno o todos los componentes educativos, será derivado a un proceso educativo compensatorio de dichos componentes. Al concluir este proceso, los docentes integrantes del componente educativo registrarán en un acta la aprobación o no del componente.

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio

TABLA 14

REGLAMENTOS DE APROBACIÓN PARA LOS PLANES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA DGES

Secundaria	
Planes	Reglamento de pasaje de grado
Ciclo básico 2006	Tener calificación de suficiencia en todas las asignaturas (promoción total). Mantener hasta tres asignaturas del curso que se evalúa con calificación insuficiente (promoción parcial). A partir del período de diciembre inmediato el estudiante rendirá examen en esas asignaturas. El estudiante deberá repetir el curso cuando: mantenga calificación insuficiente en más de la mitad de las asignaturas del curso que se evalúa, registre más de 25 inasistencias fictas y el número de asignaturas con calificación insuficiente sea superior a tres.
Plan 1996 extraedad	Curso por asignatura.
Plan 2009	La acreditación se determinará al finalizar el ciclo educativo y se consignará en el acta correspondiente a tales efectos. (acta de acreditación). Se establecen los siguientes fallos: "acredita", "no acredita" y "en proceso", según la situación de aprendizaje de los estudiantes en relación con el desarrollo de las competencias determinadas por los diferentes sectores de asignaturas, en el marco del perfil de egreso. En ningún caso se determinarán acreditaciones parciales por módulos, sectores, tutorías, o asignaturas. En caso de que una vez finalizado el año lectivo (febrero) el estudiante mantuviera el fallo "en proceso", las estrategias de apoyo y seguimiento continuarán bajo la responsabilidad del mismo colectivo. Si hubiera recomposición parcial o total del equipo docente, será responsabilidad del nuevo colectivo la implementación de este espacio tutorial.
Plan 2012	La acreditación se otorga al alumno que mediante el proceso de desarrollo en el transcurso de los tres seminarios praxis logra construir las competencias determinadas en el perfil de egreso. A diferencia de otras propuestas educativas, en el plan 2012 la valoración de los aprendizajes y el desarrollo de competencias se realizan en función del proceso, sin necesidad de otras formas de evaluación tradicionales como exámenes o pruebas finales para demostrar conocimientos descontextualizados. Los colectivos docentes implementarán alternativas para los estudiantes que no logran el perfil de egreso en el tiempo previsto, seleccionando aquellas estrategias que estimen pertinentes, contemplando el proceso de aprendizaje de cada estudiante en particular.
Plan 2013	Para promover el curso deberá aprobar la mitad más una de las asignaturas.
Plan 2016	Acredita el curso cuando ha acreditado todas las asignaturas. Curso en proceso: cuando no ha alcanzado el nivel de suficiencia se explicitan tutorías a implementar en el curso siguiente. Los estudiantes de primero y segundo con fallo "en proceso" podrán inscribirse en el curso siguiente, con lo cual se pretende generar un proceso de superación que asegure la continuidad y mejores niveles de aprendizaje. Si el estudiante logra alcanzar el nivel satisfactorio, muy bueno o excelente en los cursos siguientes, se entenderá que habrá acreditado la asignatura correlativa del curso anterior. En caso de estar cursando tercer año y mantener asignaturas en proceso, la acreditación del proyecto de las asignaturas del sector determinará la acreditación de las asignaturas correlativas involucradas en su elaboración. Si el estudiante termina de cursar tercer año y continúa con asignaturas en proceso, recibirá las apoyaturas necesarias hasta lograr su acreditación. En la tercera semana de febrero se realizará un acto administrativo a fin de registrar las acreditaciones logradas luego de las apoyaturas recibidas entre diciembre y febrero.

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio.

Como puede observarse en las tablas anteriores, en los reglamentos de aprobación y pasaje de grado de los diferentes planes se pueden encontrar los siguientes niveles de rigidez o flexibilidad:

- planes que exigen la aprobación total o parcial con hasta tres asignaturas pendientes a ser aprobadas durante el curso siguiente (ciclo básico tecnológico y ciclo básico 2006);
- planes que exigen la aprobación de la mitad más una de las asignaturas (Plan 2013);
- planes que son flexibles en la cantidad de materias a ser aprobadas:
 - siempre y cuando haya aprobación en reunión de profesores (formación profesional básica), y

- que habilitan la acreditación de asignaturas pendientes cuando el estudiante logra un suficiente en la asignatura correlativa del grado que está cursando (Plan 2006), y
- planes que ofrecen estrategias compensatorias para la aprobación (Rumbo, Rumbo Integrado, Plan 2009 y Plan 2012).

Mientras los planes con perfil de ingreso desde primaria (estudiantes con 12 años) como ciclo básico tecnológico y ciclo básico 2006 cuentan con mayor rigidez en lo que refiere al pasaje de grado, el resto son más flexibles. En estos se prioriza la evaluación de procesos y la permanencia en el sistema. La flexibilidad o rigidez de los reglamentos de aprobación y pasaje de grado muestra, a su vez, relación con el número de asignaturas que posea el plan. Mientras los que poseen mayor cantidad de materias son más rígidos, los que presentan menor cantidad son más flexibles (tablas 15 y 16).

TABLA 15
NÚMERO DE ASIGNATURAS DE LOS PLANES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA DGETP

Educación técnica	
Planes	Cantidad de asignaturas
Ciclo básico tecnológico	Primer año: 13 asignaturas. Segundo año: 13 asignaturas. Tercer año: 14 asignaturas.
Formación profesional básica	Trayecto 1: • Módulos 1 y 2: 7 asignaturas. • Módulos 3 y 4: 8 asignaturas. • Módulos 5 y 6: 7 asignaturas. Trayecto 2: • Módulos 1 y 2: 8 asignaturas. • Módulo 3 y 4: 7 asignaturas. Trayecto 3: • Módulos 1 y 2: 3 asignaturas. • Módulos 3 y 4: 7 asignaturas.
Rumbo	5 componentes educativos, cada uno de ellos formados por dos disciplinas: 9 asignaturas por modulo.
Rumbo Integrado	5 componentes educativos, cada uno de ellos formados por dos disciplinas: 9 asignaturas por modulo.

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos de los planes de estudio

TABLA 16
NÚMERO DE ASIGNATURAS DE LOS PLANES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA DGES

Secundaria	
Planes	Cantidad de asignaturas
Ciclo básico 2006	Primer año: 13 asignaturas. Segundo año: 13 asignaturas. Tercer año 14 asignaturas.
Plan 1996 extraedad	Plan que se cursa por asignatura.
Plan 2009	Módulo 1: 7 asignaturas. Módulo 2: 7 asignaturas. Módulo 3: 7 asignaturas.
Plan 2012	3 seminarios praxis con 3 asignaturas cada uno, más Matemática, Idioma Español, Formación para la Ciudadanía y el Trabajo. 6 Asignaturas por cuatrimestre.
Plan 2013	7 asignaturas por semestre. 10 asignaturas anuales.
Plan 2016	7 asignaturas por semestre. 10 asignaturas anuales.

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de los planes de estudio.

Comentarios finales

Como se puede observar en las tablas anteriores, se encuentra que hay distintas cantidades de materias anuales o semestrales según el plan. Mientras propuestas como ciclo básico tecnológico y ciclo básico 2006 poseen 13 materias anuales, el resto de los planes bajan la cantidad a 7 semestrales o modulares y 10 anuales.

Todo el análisis presentado anteriormente entre las diferencias y similitudes de los planes guarda relación con el marco sobre el diseño curricular. ¿Qué función se le otorga a la educación media básica? ¿Qué competencias y conocimientos debe obtener un estudiante al egresar de la media básica? ¿Cuáles son las exigencias de pasaje de grado y cómo esto influye en la permanencia en el sistema? ¿Qué estrategias pedagógicas o metodología de trabajo se proponen durante los procesos de enseñanza y aprendizaje?

La revisión de los planes da cuenta de dos visiones en torno a la educación media. Por un lado, planes con una gran cantidad de materias por año, perfil de ingreso desde la primaria y reglamentos de pasaje de grado rígidos. Por otro, planes más flexibles, con perfil de ingreso de estudiantes mayores de cierta edad, menor cantidad de materias por semestre, estrategias pedagógicas de aprendizaje contextualizado y reglamentos de pasaje de grado más flexibles. En lo que tiene que ver concretamente con formación profesional básica, el análisis de su plan de estudios muestra que el diseño tuvo como objetivos la generación de una oferta que incluyera a aquellos estudiantes que se encontraban fuera del sistema educativo y que, al mismo tiempo, les permitiera la continuidad educativa. Los cambios introducidos durante la implementación, tales como la modificación en el perfil de ingreso (aspecto que desarrollará en el siguiente apartado) también dan cuenta de este debate acerca de cómo alcanzar estos dos objetivos.

ANTECEDENTES Y CREACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

En el presente apartado se profundiza en los antecedentes y el contexto en el que se creó el Plan de Formación Profesional Básica. De esta forma, se apunta a situar la propuesta en el marco de las políticas institucionales que se han desarrollado y que contribuyen a la comprensión y evaluación de sus resultados. Se consideran cuatro períodos que, a la vez que se corresponden con las distintas etapas de gestión institucional, marcan los hitos del plan y son considerados de manera transversal en la evaluación. Vale destacar que tres de ellos fueron sugeridos por la DGETP y comprenden los inicios del plan, la ampliación de la oferta y el cambio de la edad de ingreso.

El contexto y los inicios del plan (2005-2010)

A partir del año 2005, y de acuerdo a lo que se propuso la ANEP para el quinquenio 2005-2010, el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)⁶ se planteó cinco líneas de acción principalmente orientadas a: mejorar la infraestructura edilicia y el equipamiento, modernizar los procesos administrativos, fortalecer la formación profesional de base,

⁶ Actual Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

renovar los planes de los ciclos básicos tecnológicos, y extender la oferta de educación tecnológica terciaria y multiplicar sus relaciones con el sector productivo (ANEP, 2009).

En este período, la matrícula presentó un crecimiento significativo: pasó de 66.429 estudiantes en 2005 a 70.898 en 2010, en todos sus cursos y niveles. La política educativa desarrollada por el CETP se focalizó en la universalización de la educación formal, específicamente en los niveles de educación media básica y educación media superior, así como en la ampliación de la oferta de nivel terciario. Se propuso promover una diversidad de ofertas con continuidad educativa que significaran una oportunidad de ingreso al mercado laboral, pero también la oportunidad de continuar su trayectoria dentro del sistema educativo formal.

En este sentido, una de las principales características de este período es la creación del Plan 2007 de formación profesional básica, el ciclo básico de alternancia, así como el nuevo plan del ciclo básico tecnológico y de educación media tecnológica. Tal como puede apreciarse en el cuadro 3, las propuestas con continuidad educativa adquieren un peso relativo mayor dentro de la matrícula, especialmente aquellas de educación media básica. Esto se debe, principalmente, a la incorporación de la propuesta de formación profesional básica, cuyo principal objetivo fue la reincorporación al sistema educativo de jóvenes mayores de 15 años que se habían desvinculado de la educación media. Es así que la matrícula de educación media básica pasa de representar el 23,5% en 2005 al 29,3% en 2010, la de educación media superior pasa del 43,1% al 45,5% y la de educación terciaria pasa del 6,1% al 8,7% en el período. En línea con lo anterior, los cursos de formación profesional, que no poseen continuidad educativa y no acreditan ningún nivel educativo formal, pasan de representar el 27,4% de la matrícula en 2005 al 16,5% en 2010.

CUADRO 3
MATRÍCULA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO TÉCNICO PROFESIONAL
AÑOS 2005 Y 2010

Nivel educativo	2005		2010	
	Matrícula	%	Matrícula	%
Educación media básica	15.591	23,5	20.798	29,3
Educación media superior	28.634	43,1	32.258	45,5
Educación terciaria	4.024	6,1	6.158	8,7
Formación profesional	18.180	27,4	11.684	16,5
TOTAL	66.429	100	70.898	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

Formación profesional básica comenzó su implementación en 2008 en 11 escuelas técnicas con una matrícula de 1.189 estudiantes, en 2009 se dictó en 29 alcanzando a 2.806 estudiantes y en 2010 la propuesta se dictó en 46 con una matrícula de 4.009 estudiantes.

El crecimiento de la matrícula fue acompañado de un aumento de la cantidad de centros educativos en todo el territorio nacional. En 2010, el CETP tenía 123 entre escuelas técnicas, agrarias, especializadas e institutos tecnológicos. La mejora en la infraestructura supuso, además de la construcción de centros educativos, la ampliación y mejora de locales, y la renovación del equipamiento de talleres, laboratorios y espacios educativos (ANEP, 2009).

TABLA 17

PRINCIPALES LÍNEAS ESTRATÉGICAS Y DE ACCIÓN EN EL PERÍODO 2005-2010

Líneas estratégicas de la ANEP	Líneas de acción del CETP
<ul style="list-style-type: none"> - Promover una conducción institucional democrática y respetuosa de los derechos humanos. - Mejorar la gestión académica y administrativa de la ANEP en el marco de su conducción democrática. - Asegurar la pertinencia social de la educación, mejorar su calidad y ofrecer igualdad de oportunidades. - Impulsar una educación técnico profesional sinérgica con el nuevo proyecto productivo nacional. - Fortalecer y renovar la formación, y el perfeccionamiento docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la infraestructura edilicia y el equipamiento. - Modernizar los procesos administrativos. - Fortalecer la formación profesional de base. - Renovar los planes de los ciclos básicos tecnológicos. - Extender la oferta de educación tecnológica terciaria. - Multiplicar sus relaciones con el sector productivo.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP.

Segundo período: ampliación de la oferta (2011-2015)

La educación técnico profesional continúa con la diversificación de su oferta durante este período, específicamente con la introducción de nuevas propuestas educativas (como Rumbo y los centros educativos comunitarios). Esto ocurre también con la diversificación de orientaciones en propuestas educativas existentes.

Durante este período se presenta un crecimiento significativo en la matrícula, especialmente en los cursos de educación media y terciaria. Las modalidades de educación media básica pasaron de 23.791 estudiantes en 2011 a 32.145 en 2015 (8.300 alumnos más, aproximadamente, correspondientes a un crecimiento del 35% en términos relativos) y continuaron aumentando su peso relativo dentro de la matrícula total del CETP. Por su parte, la matrícula de educación media superior pasó de 33.552 a 43.478 (un 30% de crecimiento relativo), mientras que la de educación terciaria pasó de 7.109 estudiantes en 2011 a 10.555 en 2015. Al igual que en el período anterior, los cursos de formación profesional perdieron unos 2.000 alumnos en este período.

En síntesis, en 2015, los 93.022 estudiantes matriculados en el CETP se distribuían del siguiente modo: el 34,6% en la educación media básica, el 46,7% en la educación media superior, el 11,3% en educación terciaria y el 7,4% en cursos de formación profesional.

CUADRO 4

MATRÍCULA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO TÉCNICO PROFESIONAL

AÑOS 2011 Y 2015

NIVEL EDUCATIVO	2011		2015	
	Matrícula	%	Matrícula	%
Educación media básica	23.791	33,3	32.145	34,6
Educación media superior	33.552	46,9	43.478	46,7
Educación terciaria	7.109	9,9	10.555	11,3
Formación profesional	7.032	9,8	6.844	7,4
Total	71.484	100	93.022	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

Al analizar la matrícula según las distintas propuestas educativas, puede observarse el crecimiento que cada una de ellas tuvo durante este período y su importancia relativa dentro del nivel. En este sentido, si el estudio se centra en educación media básica, puede apreciarse el crecimiento exponencial que la formación profesional básica ha tenido durante este período. Mientras que en 2011 representaba el 27% de la matrícula del nivel, en 2015 era el 35,5%, con un crecimiento del 75%, lo que significa la incorporación de 4.900 estudiantes a la propuesta entre 2011 y 2015. Si bien se observa un crecimiento de la matrícula del ciclo básico tecnológico, no se produce con la misma magnitud: el crecimiento fue del 5,6% (908 estudiantes más), mientras que pasa de representar el 67,5% de la matrícula de educación media básica del CETP en 2011 al 53% en 2015. Por otra parte, el ciclo básico tecnológico agrario presenta un crecimiento del 67% en el período, pasando de 1.047 estudiantes en 2011 a 1.746 en 2015. Lo mismo sucede con la propuesta de Rumbo, que pasa de 156 estudiantes en 2011 a 1.542 en 2015.

CUADRO 5

MATRÍCULA SEGÚN CURSO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA TÉCNICO PROFESIONAL
AÑOS 2011 A 2015

AÑO	Ciclo básico tecnológico	Ciclo básico tecnológico agrario	Formación profesional básica	Rumbo	Centros educativos comunitarios	Total educación media básica
2011	16.079	1.047	6.509	156	-	23.791
2012	16.291	1.101	8.389	460	-	26.241
2013	16.787	1.135	10.198	954	-	29.074
2014	17.023	1.432	10.981	1.380	-	30.816
2015	16.987	1.746	11.412	1.542	458	32.145

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

Este crecimiento es consecuencia de las políticas desarrolladas en el período, que buscaban integrar a la educación media básica a poblaciones con distintas características. El diseño de nuevas orientaciones del Plan de Formación Profesional Básica, así como la incorporación de Rumbo, centros educativos comunitarios y la ampliación de las propuestas de ciclo básico tecnológico agrario responden a estas políticas. La propuesta de formación profesional básica sustituye paulatinamente a las de formación profesional que existían en la institución. Se trata de una iniciativa que, además de ser profesionalizante, ofrece la posibilidad de acreditar la educación media básica y permite al estudiante continuar su trayectoria en educación media superior.

En la tabla 18 puede apreciarse la diversificación de orientaciones del Plan de Formación Profesional Básica durante este quinquenio. Mientras que en 2008 la oferta incluía 9 orientaciones, en 2011 contaba con 17 y en 2015 tuvo 27.

TABLA 18
ORIENTACIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA
 AÑOS 2008, 2011 Y 2015

2008	2011	2015
Belleza – capilar	Belleza – capilar	Artes gráficas
Carpintería	Carpintería	Audiovisual
		Belleza – capilar
		Carpintería
		Chapa y pintura automotriz
	Construcción	Construcción
	Deporte	Deporte
		Energías renovables fotovoltaica eólica
Electricidad	Electricidad	Electricidad
	Ganadero – lechero	Ganadero – lechero
Gastronomía	Gastronomía	Gastronomía
		Hípica
	Informática	Informática
		Instalaciones sanitarias
Mecánica automotriz	Mecánica automotriz	Mecánica automotriz
Mecánica general	Mecánica general	Mecánica general
Metalúrgica	Metalúrgica	Metalúrgica
		Música
		Panadería
	Producción animal de carne y ovino	Producción agropecuaria sustentable
	Producción granjera	Producción granjera
	Producción hortícola intensiva	Producción hortícola intensiva
		Refrigeración
		Robótica
	Seguridad Eléctrica para la vivienda	Seguridad eléctrica para la vivienda
Vestimenta prendas de punto	Vestimenta prendas de punto	Vestimenta prendas de punto
Vivero	Vivero	Vivero

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

La política central del CETP en este período viene dada por las estrategias de diversificación curricular, el énfasis en la continuidad y trayectorias educativas, es decir, que la oferta educativa acompañe todo el ciclo desde educación media básica a terciaria, en vínculo con el mundo del trabajo y el sistema productivo. Asimismo, se desarrollaron acciones tendientes a la descentralización (por ejemplo, a través de la creación de los Campus Regionales de Educación Tecnológica).

En 2015, el CETP cuenta con 142 centros educativos entre escuelas técnicas, agrarias e institutos, al tiempo que aumenta su presencia en el territorio brindando cursos en más de 150 reparticiones (es decir, en locales que no son del consejo, pero donde se brindan alguno de sus cursos). En este sentido, vale destacar que el 62% de la matrícula se encuentra en centros educativos del interior del país, proporción que permanece estable desde el año 2005.

TABLA 19

PRINCIPALES LÍNEAS ESTRATÉGICAS Y DE ACCIÓN EN EL PERÍODO 2011-2015

Líneas estratégicas de la ANEP	Objetivos estratégicos del CETP
<ul style="list-style-type: none"> - Impulso a la superación de la calidad educativa sustancial, contribuyendo así a elevar los actuales niveles de cobertura, retención y egreso. - Impulso a las políticas de integración académica, orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes. - Impulso a la innovación educativa, en especial, en la perspectiva de universalización del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. - Fortalecimiento de los procesos de desarrollo profesional docente y técnico-administrativo, en la perspectiva del fortalecimiento institucional continuo. - Fomento al protagonismo de los centros educativos y su construcción como ámbitos participativos y amigables para aprender, enseñar y crecer. - Cooperación en la construcción de nueva institucionalidad educativa terciaria y superior, desplegada en todo el territorio nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la universalización del acceso a la educación media básica fortaleciendo la integralidad formativa, promoviendo la incorporación de adolescentes, jóvenes y adultos que no encuentran en las propuestas educativas actuales una opción pedagógica que atienda sus intereses y necesidades. - Fortalecer la educación técnico-tecnológica profesional, media superior y terciaria, pertinente y de calidad, aumentando la cobertura y la calificación. - Impulsar la mejora de la gestión institucional a través de un proceso de empoderamiento que consolide el modelo de descentralización, fomentando el desarrollo de la capacidad local de organización y gestión. - Incorporar actividades de innovación y desarrollo tecnológico al trabajo institucional. - Propiciar espacios de formación permanente que aporten a la profesionalización de las trabajadoras y trabajadores del CETP, promoviendo el incremento y la circulación del conocimiento en la Institución. - Confluir y potenciar la construcción y acumulación de conocimiento generado en el mundo del trabajo y en el sistema educativo. - Lograr que las actividades de extensión se conviertan en una herramienta de transferencia de nuestro trabajo educativo y de innovación. - Fortalecer la infraestructura edilicia y el equipamiento didáctico cuantitativamente y cualitativamente. - Instalar el modelo de campus de educación superior y terciaria como polos de concentración de las capacidades humanas especializadas y desarrollo de actividades de investigación y extensión asociadas a las cadenas productivas de la región en la que estos se insertan. - Desarrollar la departamentalización como un nuevo modelo de trabajo para el fortalecimiento del componente académico de la educación media y terciaria, técnico-tecnológica.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP.

Cambio de edad al año 2020 (2016-2020)

Durante este período, la matrícula continuó su tendencia creciente, aunque a un ritmo menos acelerado que en el anterior. El crecimiento total fue del 11,8% entre 2016 y 2020, mientras que en educación media básica representó el 18,4%. Asimismo, el peso relativo de los cursos de educación media básica y educación media superior continuó en aumento, representando al finalizar el período el 36,6% y el 50,5%, respectivamente.

CUADRO 6
MATRÍCULA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO TÉCNICO PROFESIONAL
 AÑOS 2016 Y 2020

NIVEL EDUCATIVO	2016		2020	
	Matrícula	%	Matrícula	%
Educación media básica	32.250	34,6	38.182	36,6
Educación media superior	45.180	48,4	52.729	50,5
Educación terciaria	10.580	11,3	11.163	10,7
Formación profesional	5.249	5,6	2.246	2,2
TOTAL	9.3259	100	104.320	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

En educación media básica, de los casi 6.000 estudiantes que se incorporan durante este período, aproximadamente 3.500 lo hicieron en cursos de formación profesional básica. De esta forma, el plan continúa con el crecimiento que viene teniendo desde su implementación y representa al 40% del total de la matrícula de educación media básica técnico profesional en 2020. El ciclo básico tecnológico también presenta crecimiento, aunque en un nivel inferior (tal como sucede en el período anterior) y con una leve caída entre 2019 y 2020. Tanto la propuesta de ciclo básico tecnológico agrario como la de Rumbo mantienen su tendencia de crecimiento.

CUADRO 7
MATRÍCULA SEGÚN CURSO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA TÉCNICO PROFESIONAL
 AÑOS 2016 A 2020

AÑO	Ciclo básico tecnológico	Ciclo básico tecnológico agrario	Formación profesional básica	Rumbo	Centros educativos comunitarios	TOTAL educación media básica
2016	16.537	1.936	11.790	1.452	535	32.250
2017	17.363	2.040	14.670	1.152	682	35.907
2018	17.400	2.057	15.100	2.033	696	37.286
2019	18.043	2.113	15.452	2.340	682	38.630
2020	17.494	2.245	15.263	2.559	621	38.182

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

Si bien se incorporaron algunas orientaciones, otras dejaron de dictarse y el plan ofertó en 2020 un total de 28 opciones (tabla 20).

TABLA 20
ORIENTACIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA
 AÑO 2020

Artes gráficas	Energías renovables fotovoltaica eólica	Panadería
Artes y artesanías - Figari	Electricidad	Producción Agropecuaria Sustentable
Audiovisual	Gastronomía	Producción Hortícola intensiva
Belleza - capilar	Informática	Producción granjera
Carpintería	Informática - rural	Robótica
Carpintería - modalidad rural	Instalaciones sanitarias	Técnicas creativas joyería fibra
Chapa y pintura automotriz	Mecánica automotriz	Vestimenta prendas de punto
Construcción	Mecánica general	Vivero
Deporte y recreación	Metalúrgica	
Diseño – aplicación en madera	Música	

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

Para el año 2020, el CETP cuenta con 180 escuelas técnicas, agrarias e institutos, al tiempo que aumenta su presencia en el territorio brindando cursos en más de 100 reparticiones. En este sentido, vale destacar que el 62% de la matrícula se encuentra en centros educativos del interior del país, proporción que permanece estable desde 2005.

Uno de los principales cambios introducidos en 2016, e implementado a partir de 2017, es la ampliación de la edad de ingreso a los cursos de formación profesional básica. Por resolución, el CETP autorizó el ingreso en los cursos de esta oferta educativa a aquellos estudiantes que acreditan contar con educación primaria aprobada, sin límite de edad.

Paralelamente, la ANEP se propuso profundizar en la mirada sistémica que comenzó a desarrollar en el período anterior. Al comienzo del quinquenio, y en virtud de los lineamientos estratégicos definidos para el período, se diseñó e implementó un Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas, entendiendo que ello posibilitaría el seguimiento del desempeño educativo de los estudiantes, la detección oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención durante el corto y largo plazo, especialmente para las situaciones que configuraran un riesgo en el acceso, la continuidad o la permanencia en el sistema educativo. Esta política tuvo como objetivo proteger y acompañar la educación obligatoria, a través de un proceso sistemático y planificado (ANEP, 2015).

En este marco, se implementa el proceso de inscripción temprana al primer año de educación media, cuyo principal objetivo fue asegurar que todo niño o adolescente tenga un centro asignado para cursar ese nivel educativo al finalizar la educación primaria. De esta forma, se busca realizar un seguimiento atento a las trayectorias educativas de los estudiantes.

Por otra parte, la inscripción permite conocer con antelación la demanda de cursos de educación media básica y ajustar la oferta de acuerdo a las preferencias de los estudiantes y las posibilidades de cada institución. La preinscripción opera como mecanismo de relevamiento de intereses, poniendo de manifiesto las prioridades de las familias a la hora de elegir la oferta de educación media para sus hijos.

Tanto el cambio en la edad de ingreso como los efectos del sistema de inscripción temprana serán analizados en profundidad en los capítulos siguientes.

TABLA 21
PRINCIPALES LÍNEAS ESTRATÉGICAS Y DE ACCIÓN EN EL PERÍODO 2016-2020

Líneas estratégicas de la ANEP	Líneas de acción del CETP
<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de la ANEP. - Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida. - Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad. - Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente. - Fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico-administrativa y de servicio. - Profundizar la educación profesional y tecnológica y sus vínculos con el mundo del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Universalización de la escolaridad obligatoria. - Trayectorias educativas continuas y completas. - Ampliación del tiempo escolar. - Fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida. - Fortalecimiento y extensión de la formación de los docentes y su desarrollo. - Desarrollo profesional de la evaluación y la investigación educativa. - Profundizar la educación profesional y tecnológica y sus vínculos con el mundo del trabajo.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP.

COBERTURA Y PERFILES DE LAS OFERTAS EDUCATIVAS DE LA DGETP

EVOLUCIÓN Y CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA DE LA DGETP

El presente apartado se centra en caracterizar el perfil de los estudiantes matriculados en la DGETP. Posteriormente el análisis se focaliza en formación profesional básica, ciclo básico tecnológico⁷ y Rumbo⁸, ofertas educativas que nuclean a más del 90% de los estudiantes que asisten a la educación media básica de la DGETP. Para eso, y con el cometido de continuar reflexionando en torno a las similitudes y diferencias entre estas ofertas, se presta especial atención a las características sociodemográficas de sus estudiantes (sexo, edad, región, procedencia). La descripción se efectúa a través de las generaciones de los años 2008, 2011 y 2017. Sobre estas se profundizará más adelante en lo relacionado con las trayectorias educativas previas y posteriores al egreso de la educación media básica.

Tal como puede verse en el cuadro 8, la matrícula total de educación técnico profesional muestra un incremento sistemático desde el 2008 al 2020, pasando de 70.110 estudiantes a 104.320. Si se observa la oferta de educación media básica, pasa de 17.676 estudiantes en 2008 a 38.182 en 2020. Esto representa un 25% en relación con la matrícula total para el año 2008, ascendiendo al 37% para 2020.

CUADRO 8

MATRÍCULA DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA, EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, FORMACIÓN PROFESIONAL Y TOTAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

AÑOS 2008-2020

Año	Formación profesional básica	Ciclo básico tecnológico	Rumbo	Centros educativos comunitarios	Educación media básica	Educación media superior	Terciaria	Formación profesional	Total
2008	1.189	16.487			17.676	28.396	4.650	19.388	70.110
2009	2.806	16.812			19.618	30.788	5.243	16.443	72.092
2010	4.009	16.789			20.798	32.258	6.158	11.684	70.898
2011	6.509	17.126	156		23.791	33.552	7.109	7.032	71.484
2012	8.389	17.392	460		26.241	36.643	7.610	9.401	79.895
2013	10.198	17.922	954		29.074	38.995	8.511	8.632	85.212
2014	10.981	18.455	1.380		30.816	41.416	9.489	9.092	90.813
2015	11.412	18.733	1.542	458	32.145	43.478	10.555	6.844	93.022
2016	11.790	18.473	1.452	535	32.250	45.180	10.580	5.249	93.259
2017	14.670	19.403	1.152	682	35.907	47.535	10.025	2.942	96.409
2018	15.100	19.457	2.033	696	37.286	47.840	11.979	2.327	99.432
2019	15.452	20.156	2.340	682	38.630	49.761	11.216	2.509	102.116
2020	15.263	19.739	2.559	621	38.182	52.729	11.163	2.246	104.320

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

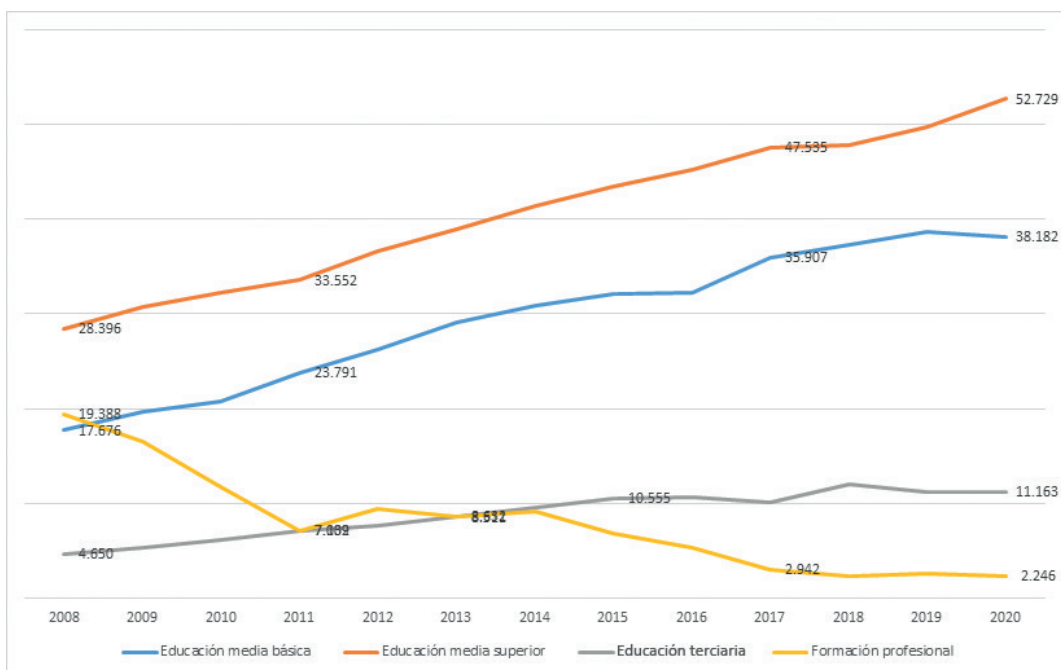
La matrícula de formación profesional básica representaba en 2008 el 6,7% de la de educación media básica de educación técnico profesional. Esta proporción crece sistemáticamente hasta 2017 y luego se mantiene en el entorno del 40%. En lo que refiere

⁷ Para el análisis se toman de manera conjunta ciclo básico tecnológico y ciclo básico tecnológico agrario.

⁸ Para el análisis se toman de manera conjunta Rumbo y Rumbo Integrado.

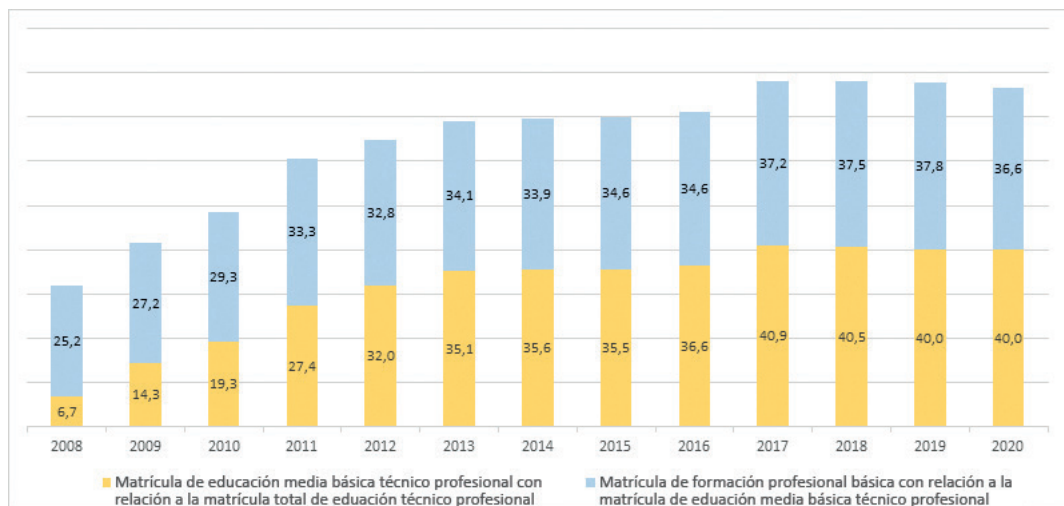
a educación terciaria, la matrícula pasa de representar el 7% en 2008 al 11% en 2020, con relación al total de la educación técnico profesional. Los cursos de formación profesional, que no poseen continuidad educativa y no acreditan ningún nivel educativo formal, pasan de representar el 27,7% de la matrícula en 2008 al 2% en 2020 (gráfico 5).

GRÁFICO 5
MATRÍCULA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA, EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, TERCIARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL
 AÑOS 2008-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

GRÁFICO 6
MATRÍCULA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA CON RELACIÓN A LA MATRÍCULA TOTAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL Y MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA CON RELACIÓN A LA MATRÍCULA TOTAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2008-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

Si se observa lo que acontece a la interna de la educación media básica técnico profesional en relación con las tres generaciones analizadas, se obtiene que el ciclo básico tecnológico es el que nuclea el mayor número de estudiantes. En 2008 la matrícula es de 16.487 estudiantes, en 2011 de 17.126 y en 2017 de 19.399. Con respecto a formación profesional básica, para 2008 —año de creación de la propuesta— la matrícula es de 1.189 estudiantes, en 2011 asciende a 6.509 y en 2017 a 14.670. En lo que refiere a Rumbo, en 2011 son 156 estudiantes, mientras que en 2017 son 1.152. De esta manera, entre 2008 y 2017, formación profesional básica es la oferta educativa que registra el incremento más grande en su matrícula, al tiempo que, si bien en el ciclo básico tecnológico también se observa un incremento, este es mucho menos acentuado (cuadro 9).

CUADRO 9

MATRÍCULA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO Y RUMBO, SEGÚN GENERACIONES 2008, 2011 Y 2017

Oferta educativa	2008		2011		2017	
	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula total	%
Formación profesional básica	1.189	6,7	6.509	27,4	14.670	41,7
Ciclo básico tecnológico	16.487	93,3	17.126	55,6	19.399	55,1
Rumbo	-	-	156	0,2	1.152	3,3
Total	17.676	100	23.791	100	3.5221	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

EDAD, SEXO, REGIÓN Y PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES

Si se observa la distribución de los estudiantes matriculados en formación profesional básica, ciclo básico tecnológico y Rumbo según sexo, en general puede registrarse un perfil caracterizado en su mayoría por varones. La relación es de seis varones cada diez estudiantes y se acentúa en formación profesional básica (cuadro 10).

CUADRO 10

MATRÍCULA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO Y RUMBO POR SEXO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN GENERACIONES 2008, 2011 Y 2017

EN PORCENTAJES
AÑOS 2008, 2011 Y 2017

Año	Sexo	Formación profesional básica	Ciclo básico tecnológico	Rumbo
2008	Varones	63,4	61,0	
	Mujeres	36,6	39,0	
2011	Varones	63,3	60,3	61,5
	Mujeres	36,7	39,7	38,5
2017	Varones	62,5	59,3	44,3
	Mujeres	37,5	40,7	55,7

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

En lo que respecta a la matriculación de los estudiantes según región geográfica, para las tres ofertas educativas se concentra en el interior. La proporción de alumnos del interior es más acentuada en ciclo básico tecnológico. Para la generación 2017, el 82% de

los matriculados en ciclo básico tecnológico cursa fuera de la capital, mientras que para formación profesional básica esta proporción es del 73%. Para el caso de los estudiantes matriculados en Rumbo en la generación 2017, el 69% cursa en el interior.

CUADRO 11

MATRÍCULA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO Y RUMBO POR REGIÓN, SEGÚN GENERACIONES 2008, 2011 Y 2017 EN PORCENTAJES

Oferta educativa	Región	2008	2011	2017
Formación profesional básica	Montevideo	40,5	26,6	26,9
	Interior	59,5	73,4	73,1
Ciclo básico tecnológico	Montevideo	14,5	14,4	18,0
	Interior	85,5	85,6	82,0
Rumbo	Montevideo		43,6	30,6
	Interior		56,4	69,4

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

Si se analiza la distribución por edades de los estudiantes de formación profesional básica y ciclo básico tecnológico de las generaciones 2008 y 2011, puede verse una concentración de alumnos en las edades más altas para los que se matriculan en la primera propuesta. Para estas dos generaciones, el 85% de los estudiantes de formación profesional básica se concentran entre los 15 y 19 años. Por su parte, casi el 60% de los matriculados en ciclo básico tecnológico en estos años posee entre 13 y 14 años. En sintonía con el cambio de la edad de ingreso a formación profesional básica, la situación se modifica en 2017. Para este año el 71% de los matriculados en formación profesional básica posee entre 15 y 19 años, mientras que para el ciclo básico tecnológico el porcentaje es de 20%. Esta última oferta educativa sigue registrando una población más joven, concentrando el 80% de sus estudiantes en el tramo de edades entre 11 y 14 años.

En función de la información presentada, y de acuerdo al perfil de ingreso de cada uno de los planes, el análisis de la matrícula muestra una adecuación con dichos perfiles. De todas maneras, en el caso de formación profesional básica, tanto para 2008 como para 2011 se registran estudiantes que poseen entre 11 y 14 años, y que por esta razón no se adecúan con el perfil de ingreso. Para 2008, existe un 2% de los estudiantes que posee entre 13 y 14 años, mientras que para el año 2011 esta proporción es del 6,4%. Por su parte, más del 60% de los matriculados en Rumbo tiene 20 o más años.

Finalmente, se analizan los estudiantes matriculados según su procedencia al momento de ingreso en formación profesional básica, ciclo básico tecnológico y Rumbo. Concretamente, se describe si al momento de la matriculación provienen de educación primaria o su ingreso es de otra procedencia, ya sea de la educación técnico profesional o secundaria. En este punto, puede verse que son los estudiantes matriculados en ciclo básico tecnológico los que mayormente provienen de educación primaria. Esto se evidencia tanto para la generación 2011, donde el 92% de los matriculados en ciclo básico tecnológico proviene de educación primaria (33% para los estudiantes de formación profesional básica), como para la generación 2017. Para este año, el 96% de los matriculados en ciclo básico tecnológico proviene de educación primaria, frente al 52% de los de formación profesional básica.

CUADRO 12

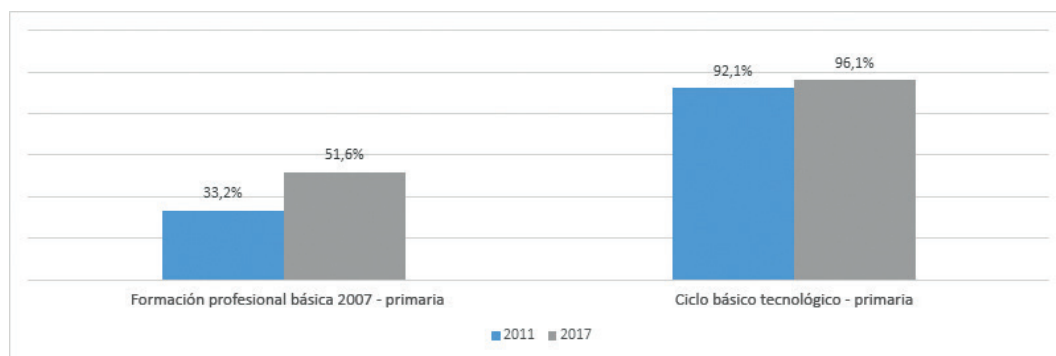
MATRÍCULA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO Y RUMBO POR TRAMO DE EDAD DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN GENERACIONES 2008, 2011 Y 2017 EN PORCENTAJES

Año	Edades	Formación profesional básica	Ciclo básico tecnológico	Rumbo
2008	11 a 12		18,1	
	13 a 14	2,0	57,8	
	15 a 19	84,6	23,7	
	20 o más	13,4	0,4	
2011	11 a 12		18,9	
	13 a 14	6,4	58,7	
	15 a 19	85,2	22,1	33,5
	20 o más	8,4	0,3	66,5
2017	11 a 12	3,5	22,9	
	13 a 14	19,8	57,0	
	15 a 19	71,3	20,0	22,9
	20 o más	5,5	0,1	77,1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

GRÁFICO 7

ALUMNOS MATRICULADOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO SEGÚN PROCEDENCIA (PRIMARIA/NO PRIMARIA) Y AÑO EN PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO

A continuación, y para complementar este apartado, se analizan los resultados educativos globales (incluye todos los trayectos de formación profesional básica y todos los años de ciclo básico tecnológico y ciclo básico tecnológico agrario) obtenidos por los estudiantes⁹. Concretamente, se efectúan dos análisis: por un lado, se presentan los resultados globales de aprobación¹⁰, repetición¹¹ y desvinculación¹². La información se presenta en términos

⁹ Al igual que en todo el reporte, la información de ciclo básico tecnológico incluye la de ciclo básico tecnológico agrario.

¹⁰ Estudiantes con fallo de aprobación total o parcial del curso realizado durante el año t y habilitados a cursar el grado siguiente en t + 1.

¹¹ Estudiantes que no aprobaron o abandonaron su curso en el año t, y se encuentran en el mismo grado y nivel en el año t + 1. Los cambios de orientación que no vienen acompañados de un aumento en el grado que se cursa, se incluyeron en esta categoría.

¹² Estudiantes que abandonaron el curso durante el período interanual del año t y que no se encontraron como matriculados al año siguiente t + 1.

generales y discriminada por alumnos sin extraedad (hasta 14 años al 30 de abril) y con extraedad (más de 15 años al 30 de abril), tal cual la define y reporta la DGETP. En segundo lugar, a partir de 2017, cuando ambas modalidades educativas comparten el mismo requisito de ingreso con respecto a la edad¹³, la comparación se realiza según grupos de edades.

Los datos de resultados educativos según modalidad muestran que hasta 2018 los estudiantes de ciclo básico tecnológico tienen mayor egreso y menor deserción que los de formación profesional básica. En 2019 no hay diferencias en los resultados de aprobación. La repetición es algo mayor en ciclo básico tecnológico y la desvinculación es algo mayor en formación profesional básica. Sin embargo, el análisis de la información debe realizarse a la luz de las características de la población que asiste a cada propuesta.

Si el análisis se realiza tomando en cuenta la extraedad, puede verse que en las generaciones 2015 y 2016 los resultados de formación profesional básica, en donde la amplia mayoría de los estudiantes tiene extraedad, fueron muy similares a los de ciclo básico tecnológico con extraedad. En 2017 y 2019 los resultados de formación profesional básica se ubican en un lugar intermedio entre los de ciclo básico tecnológico con y sin extraedad, esto porque en esos años en formación profesional básica aumentó el porcentaje de alumnos que ingresaron directamente de primaria, por lo que tenían menos acumulación de experiencias de repetición. Finalmente, en 2019, los resultados de formación profesional básica son muy similares al total de ciclo básico tecnológico. La aprobación es igual, la repetición es 4 puntos porcentuales menor en formación profesional básica, mientras que la desvinculación es 4 puntos porcentuales mayor. Estos resultados confirman que, si se consideran las diferencias en la población, ambas propuestas presentan resultados similares en la educación media básica (cuadro 13).

Si se realiza el mismo análisis a partir del año 2017 y se compara lo que acontece en términos de aprobación, repetición y desvinculación por grupos de edades, se encuentra que la aprobación de los estudiantes de formación profesional básica es menor en comparación a los que asisten al ciclo básico tecnológico (cuadro 14). Esto sucede tanto para 2017 como para 2018. Para 2017 la aprobación es 9 puntos porcentuales menor, la desvinculación es 7 puntos porcentuales mayor y la repetición es 2 puntos porcentuales mayor. Para el año 2018 la diferencia en la aprobación asciende a 13 puntos porcentuales en favor del ciclo básico tecnológico, la desvinculación es casi 8 puntos mayor y la repetición es casi 6 puntos porcentuales mayor.

De todas maneras, para 2019, los resultados de formación profesional básica son muy similares a los registrados por ciclo básico tecnológico. La aprobación es casi igual, la repetición es 4 puntos porcentuales menor en formación profesional básica y la desvinculación es 4 puntos porcentuales mayor en formación profesional básica. En el año 2019 ya han ingresado estudiantes más jóvenes a todos los trayectos y módulos de formación profesional básica, por tanto, a medida que se van incorporando, se observa que van mejorando los resultados en términos de aprobación. Esto se confirma si se analiza

¹³ En formación profesional básica en el caso de las cohortes anteriores hay pocos casos de estudiantes entre 11 y 14 años. A su vez, seguramente posean sesgo de selección con relación al resto de los alumnos de 11 a 14 años que se habrían inscrito si no estuviera el límite de edad.

lo que sucede con la aprobación de los estudiantes en función de las edades, dado que tanto para los de ciclo básico tecnológico como para los de formación profesional básica, la aprobación es mayor en los más jóvenes (11 a 14 años).

CUADRO 13

APROBACIÓN, DESVINCULACIÓN Y REPETICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO CON Y SIN EXTRAEDAD

EN PORCENTAJES
AÑOS 2015-2019

		Aprobación	Repetición	Desvinculación	
2015	Ciclo básico tecnológico	Sin extraedad	68,3	19,9	11,9
		Con extraedad	49,2	22,7	28,1
		Total	64,8	20,4	14,8
	Formación profesional básica		45,6	20,2	34,2
2016	Ciclo básico tecnológico	Sin extraedad	69,2	20,8	10
		Con extraedad	50,0	22,6	27,4
		Total	65,1	21,2	13,7
	Formación profesional básica		47,5	21,6	30,9
2017	Ciclo básico tecnológico	Sin extraedad	67,8	24,3	7,9
		Con extraedad	44,4	31,9	23,8
		Total	63,1	25,8	11,1
	Formación profesional básica		51,1	28,2	20,7
2018	Ciclo básico tecnológico	Sin extraedad	70,3	20,8	8,9
		Con extraedad	49,8	26,1	24,2
		Total	64,7	22,3	13,0
	Formación profesional básica		51,4	27,9	20,7
2019	Ciclo básico tecnológico	Sin extraedad	69,4	21,7	8,9
		Con extraedad	42,0	30,1	27,9
		Total	63,5	23,5	13,0
	Formación profesional básica		63,2	19,5	17,6

Fuente: elaboración propia a partir de datos de resultados de la DGETP.

Estos resultados muestran que, a medida que se van incorporando estudiantes directamente de primaria a formación profesional básica, ambas propuestas presentan resultados similares.

CUADRO 14

APROBACIÓN, DESVINCULACIÓN Y REPETICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO POR TRAMO DE EDAD

EN PORCENTAJES
AÑOS 2017-2019

		Formación profesional básica			Ciclo básico tecnológico		
		11 a 14	15 a 19	Total	11 a 14	15 a 19	Total
2017	Aprobación	56,0	45,9	51,1	61,9	28,5	60,4
	Desvinculación	12,1	25,0	19,1	10,7	40,8	12,1
	Repetición	31,8	29,1	29,8	27,4	30,6	27,5
2018	Aprobación	60,6	49,7	51,5	73,7	57,7	64,7
	Desvinculación	7,6	21,6	20,7	7,2	17,5	13,0
	Repetición	31,8	28,7	27,9	19,1	24,9	22,3
2019	Aprobación	71,5	61,3	63,0	73,0	54,3	63,5
	Desvinculación	7,0	19,0	17,6	7,0	18,3	13,0
	Repetición	22,0	19,0	19,5	20,0	27,4	23,5

Fuente: elaboración propia a partir de datos de resultados de la DGETP

Nota: para el año 2017 se compara trayecto I módulos 1 y 2 con primer año de ciclo básico tecnológico. Esto se debe a la movilidad que existe de estudiantes del trayecto I módulo 2 hacia el trayecto II módulo 1.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN LA VISIÓN DE LOS ACTORES

Tras presentar las principales discusiones teóricas en torno a la inclusión educativa, las características de la educación media básica en Uruguay, la descripción de los planes, la matrícula de la oferta educativa de educación media básica de la DGETP, y los antecedentes que condujeron a la creación de formación profesional básica, el presente apartado se focaliza en brindar las opiniones de los actores consultados en cuanto al diseño, la implementación y los resultados obtenidos.

Concretamente, el análisis se realiza a partir de la opinión de coordinadores, autoridades educativas, técnicos, docentes (asignatura, taller, educador), referentes de la Unidad de Alfabetización Laboral, directores de centros educativos y familiares de los estudiantes. La mirada se concentra en la valoración que poseen estos actores hacia los principales roles y espacios creados por el plan, así como en la reflexión de los perfiles de egreso esperados y su adecuación con la continuidad educativa y laboral planteada por el Plan de Formación Profesional Básica. Posteriormente, se presentan las valoraciones respecto a la modificación de las restricciones de la edad para ingresar al plan. Finalmente se da paso a las fortalezas y a las debilidades que, según la mirada de los consultados, posee la propuesta.

VALORACIONES RESPECTO AL DISEÑO, LA IMPLEMENTACIÓN Y LOS RESULTADOS

SOBRE EL DISEÑO

Origen del programa

Los actores entrevistados, especialmente aquellos que estuvieron en la etapa de creación del programa, identifican diversas razones que condujeron al diseño e implementación del Plan de Formación Profesional Básica. Las cuatro principales son las siguientes: 1) detectaban un conjunto de jóvenes que, por diversas razones, habían abandonado la educación media básica y se encontraban desvinculados del sistema educativo; 2) la oferta de educación media básica no resultaba atractiva para gran parte de esta población; 3) la oferta no contemplaba ninguna propuesta tecnológica de nivel básico que habilitara la continuidad educativa, y 4) el contexto de debate de la Ley General de Educación aprobada en 2008 obligaba a repensar las políticas educativas desde la perspectivas de derechos, lo que significaba que la oferta debía ser accesible y el Estado debía garantizar este acceso. Estas razones confluyeron en la creación del plan y guiaron tanto su génesis como gran parte de su devenir.

La formación profesional básica permitió a jóvenes mayores de 15 años que no habían terminado la educación media básica transitar por una propuesta alternativa a las existentes, de forma de poder culminar el ciclo educativo y seguir avanzando hacia otros ciclos superiores. Hasta ese momento, las propuestas de educación media básica contemplaban el ciclo básico de secundaria y el ciclo básico tecnológico.

“Hasta 2007, educación media básica y ciclo básico era la misma categoría” (entrevista con actor central 12).

En opinión de los entrevistados vinculados a su diseño, la implementación de esta oferta otorgó respuestas a una población que hasta entonces no contaba con una alternativa adecuada para ejercer el derecho a la educación en términos de acceso y, específicamente, de continuidad educativa. Por lo anterior, este dispositivo brindaba una nueva oportunidad para concluir la educación media básica y continuar sus trayectorias en la educación media superior.

“Había un conjunto de estudiantes que no terminaban la educación media básica, que se desvinculaban [...] que no terminaban el ciclo básico, que nosotros identificábamos en los centros educativos con mayor índice de pobreza, pero también lo vimos en aquellas escuelas donde los estudiantes no tienen nivel socioeconómico bajo, sino que ya veíamos en la clase media también un problema grande en ese sentido. Estudiantes que repetían primero, segundo, tercer año y, además de repetir, directamente no se inscribían, terminaban la escuela y no hacían nada. Nosotros teníamos la información de que había unos 30 mil estudiantes en todo el país” (entrevista con actor central 12).

“Surge como una necesidad de poder darle respuestas a un sector de la población que se encontraba fuera del sistema educativo y se pensó en una propuesta educativa que podría potenciar y era central el estudiante que fuera el centro de la propuesta. Se entendía que esa modalidad de trabajo integrado aportaba algunas herramientas para que los estudiantes pudieran transitar de otra manera por una propuesta educativa” (entrevista con actor central 1).

Por otra parte, los entrevistados que participaron en este proceso de creación encontraban que la oferta de educación media básica no resultaba atractiva para gran parte de esta población. Las propuestas de ciclo básico (tanto de secundaria como de técnico profesional) no cumplían con las expectativas de un sector de la población juvenil que veía en algunas propuestas existentes en la institución (especialmente en el Plan 1962 de formación profesional básica) una opción educativa, aunque consideraban que no eran suficientes para garantizar el derecho a la educación, ya que no permitían la culminación del ciclo educativo y la posterior trayectoria hacia niveles superiores.

“Hasta ahí un poco del momento de inicio del planteo de este plan, entonces en realidad lo que veíamos que, si bien la ley marcaba a la educación media como obligatoria, con seis años de duración, en realidad no había propuestas, otra vez, no porque no estuvieran disponibles en cuanto a la cobertura, sino porque no había un currículum que atendiera a poblaciones que no elegían estar en el ciclo básico tecnológico ni tampoco en el ciclo básico de secundaria” (entrevista con actor central 2).

“Esos chicos que venían solo por el taller y que era así. Había chicos que, si no conseguían lugar, ellos podían esperar un año; un año sin ir a ningún lado para poder entrar a la UTU” (entrevista con actor central 3).

“Muchas veces pasaba, sobre todo en el interior del país que, si bien salían de la escuela primaria, egresaban con 12 años y esperaban hasta los 15 años para entrar en ese famoso curso básico, no iban al liceo, no hacían el ciclo básico tecnológico de UTU porque, bueno, la edad que se requería era 15 años” (entrevista con actor central 2).

Si bien existían propuestas que tenían un fuerte componente de taller y algunos espacios de formación general (lengua y matemática, principalmente), ninguna propuesta tecnológica de nivel básico habilitaba la continuidad educativa. Por estas razones, el proceso de diseño de formación profesional básica comienza a trabajarse en el año 2005 y se crea una comisión para repensar la formación profesional del CETP.

“En ese momento UTU venía teniendo una formación profesional con un fuerte componente de taller y algunos espacios de formación general que tienen que ver con la parte de lengua, matemáticas y algo de representación técnica. Eran cursos sin continuidad educativa, eran cursos para personas que terminaban la primaria, mayores de 15 años... pero no tenían continuidad educativa” (entrevista con actor central 1).

“Para aquel momento nosotros teníamos los viejos talleres, lo que era la educación básica que no llegaban a ningún lado. Iban puntualmente dos años de taller y allí quedaban. Entonces, entre otros objetivos, lo que tenía esta nueva formación profesional básica era que la persona pudiera tener continuidad, que se le equiparaba con ciclo básico y que arriba, jarriba!, que pudiera continuar, que pudiera seguir teniendo el taller que era lo que buscaban. Un poco, más o menos, ese es el trabajo que nosotros hacíamos” (entrevista con actor central 3).

De esta forma, se buscó rescatar lo atractivo de las propuestas existentes, que además contenían mucho de la identidad institucional, por lo que se buscaba potenciarlas y resignificarlas a través del diseño de un nuevo plan que las contenga y, a la vez, las supere (en términos de las posibilidades que brindaba a los estudiantes). En este sentido, se trató de rescatar la historia institucional y el concepto de Figari de integralidad, basado en el diálogo entre el conocimiento académico y el hacer, y que daba a la institución, por su experiencia histórica, condiciones para desarrollar propuestas educativas pertinentes.

“El tema de la integralidad no surge del FPB 2007 [formación profesional básica]. El tema de la integralidad surge en el plan de formación profesional anterior, que ya proponía espacios integrados. Se consideró en ese momento que era una estrategia pedagógica válida para poder trabajar con cierta población que se encontraba fuera del sistema educativo, que no encontraba respuesta en las propuestas, vamos a decir, que tenían dentro de la oferta educativa y que proponía un encare distinto de lo que es el aprendizaje y, por ende, el proceso de aprendizaje de los estudiantes [...] se definió continuar trabajando con esa modalidad, se definió fortalecer eso, entonces se crearon ciertos espacios en donde se posibilitara profundizar ese trabajo” (entrevista con actor central 1).

“Figari lo que tenía básicamente era la integración de los conocimientos, inclusive generales, que articulen con la producción. Esa era la propuesta figariana en forma sintética y a brocha gorda [...]. Lo que permitió en UTU es la tradición de UTU. Había una tradición en UTU, que estaba latente de Figari para acá. Mi lectura histórica de la UTU es de que había una corriente fuertemente industrial de formación técnica, tecnológica y profesional, más en este último tiempo, tecnológica” (entrevista con actor central 12).

“Para mí, es lo que emergió, fue una tradición de la UTU, donde dignificó el trabajo como principio educativo, que hasta el momento no se había logrado con continuidad educativa, porque todo lo que había antes, por ejemplo, los cursos básicos, que era, era un forma de mecanismo curricular de reproducción de la pobreza, así sumamente eficiente porque el estudiante hacía un año, era, aprendía carpintería, por ejemplo, después tenía un segundo año de profundización y después si quería seguir estudiando tenía que cambiar de orientación, no podía pasar nunca eso” (entrevista con actor central 12).

Conjuntamente con lo anterior, el contexto de debate que devino en la ley de educación aprobada en 2008 obligó a repensar las políticas educativas desde la perspectiva de derechos. En este sentido, los actores entrevistados identifican en ese entonces un cambio de perspectiva en el diseño de las políticas educativas: el Estado es el que debía generar condiciones que garantizaran el acceso, la permanencia y la culminación de los niveles obligatorios de educación, para lo que la oferta debía ser accesible y contemplar la heterogeneidad de situaciones por las que atravesaba la población.

“Era un cambio de filosofía de política, ya no se esperaba que los estudiantes vengan, sino que el tema era ir atrás de ellos para asegurar el derecho. Ese también es un tema [...] fue un cambio grande, ¿no? Que después se plasmó en la ley de educación, donde el Estado ya no pasa a ser un sostenedor, el Estado pasa a ser garante. Ser garante implica ir atrás del ciudadano para que efectivamente se apropie del patrimonio cultural al que tiene derecho, no solamente dar la oportunidad: vení si querés, es una responsabilidad tuya, vení, no, hay que ir a la búsqueda en función de eso, esa fue la primera etapa, la segunda etapa fue el diagnóstico” (entrevista con actor central 12).

“Estaba por ley la obligatoriedad de la educación media hasta la educación media superior. En realidad, en muchos puntos de nuestro país, por chico que sea, no estaba disponible el poder acceder a esos niveles educativos, con lo cual la ley estaba anunciada, pero el derecho efectivo a ejercer el derecho a la educación no se concretaba por falta de, bueno, justamente de disponibilidad de ofertas. Así que la accesibilidad de la oferta, la diversidad, fue un, fueron los ejes de nuestro trabajo” (entrevista con actor central 2).

“Habíamos tenido un cambio en lo que era la concepción de las propuestas educativas. Históricamente se generaban propuestas educativas y luego el centro esperaba que los alumnos llegasen y quisieran sumarse a las mismas, ¿sí? Y así teníamos ciclo básico único en secundaria, el ciclo básico tecnológico en UTU o las propuestas de las escuelas agrarias, pero tenías propuestas y esperabas y el alumno venía y si le iba bien, notable, y si le iba mal, repetía, pero yo estoy acá, en la institución y si te adecuas a mi oferta y mis reglas y si te va mal lo lamento y ya está. En UTU, en esos años, lo que se trató fue de adecuar o generar

propuestas de acuerdo a las demandas, las necesidades, lo que estaban pidiendo distintos grupos poblacionales” (entrevista con actor central 10).

Este proceso, de acuerdo al relato de los entrevistados, implicó también una revisión y la generación de propuestas en todos los niveles, que tuvo como consecuencia la expansión de la oferta de la educación técnico profesional, tanto a nivel territorial como de cobertura. De esta forma, la multiplicidad de propuestas educativas orientadas a atender a distintos sectores de la población fue un objetivo en sí mismo y formación profesional básica es parte de dicho proceso. La diversidad de áreas de conocimiento, niveles educativos y vínculos estrechos con las realidades sociales, productivas y culturales se destaca como una riqueza por quienes impulsaron estas transformaciones. Se entiende que de esta forma fue posible atender las distintas realidades regionales poblacionales, fortalecer estrategias pedagógicas que permitieran mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afianzando, a su vez, la integralidad y la interdisciplinariedad. Asimismo, se entiende que resultó en una resignificación de la imagen institucional, que situó al estudiante como sujeto de derecho, buscando potenciar su trayectoria académica y tratando de garantizar el acceso a los distintos niveles de educación.

“Nosotros en su momento, y yo aún lo sigo creyendo, que la diversidad de currículum es una riqueza y no un impedimento. Obviamente que hace a la gestión mucho más compleja, porque si tu tenés un panorama uniforme, hegemónico, claro que es más fácil, pero eso es pensado desde el sistema, pero en realidad nosotros pensamos las políticas educativas, se concentró en las personas, o sea viendo un poco cual era la situación de los jóvenes uruguayos, quiénes accedían, quiénes no accedían y cuáles eran las cosas por las cuales ese acceso estaba limitado” (entrevista con actor central 2).

“El FPB [formación profesional básica] les devolvía el saber que ellos podían hacer. No habían podido con matemática y acá podían con matemática. No habían podido con el inglés y acá podían con el inglés. Entonces ese descubrimiento que ellos hacían de su propias potencialidades les devolvía la autoestima muy alto y cuando uno está en ganador, cualquiera de nosotros que esté en ganador, hace que nosotros podamos seguir aprendiendo” (entrevista con actor central 3).

En este sentido, la concepción que estaba detrás de la política era que la disponibilidad, adaptabilidad y accesibilidad de la oferta educativa en cada territorio permitirían la inclusión educativa, la universalización del acceso y la concreción de trayectorias continuas hacia niveles superiores.

Por otra parte, una de las dimensiones consideradas para el diseño del nuevo plan fue la participación de los distintos actores educativos durante el proceso.

“Fue un proceso muy consultado, fue una construcción muy democrática donde no solamente la ATD [asamblea técnico docente] y los gremios de UTU participaron, sino que también hicimos mesas de consultas con empresarios y con sectores productivos, como para ir construyendo perfiles de egreso que realmente fueran válidos [...] Un plan que además fue construido por muchas personas, por muchos sectores, no personas, representados, hubo

mucha aceptación, ¿verdad? Fue muy validado, pero a la hora de realizar hay que, vamos a decir, respetar a esos colectivos que participaron para que también no solamente experticia la académica, sino también aquel que gestiona el centro y aquel que gestiona el aula ¿no?” (entrevista con actor central 2).

“Se conformó un equipo de seguimiento, que se llamaba así, equipo de seguimiento, donde participaban referentes institucionales, el equipo de planeamiento, pero que estaba integrado también por un inspector referente regional, un inspector técnico de los programas educativos de UTU, en aquel momento del MIDES [Ministerio de Desarrollo Social] porque teníamos experiencias comunitarias. Nos reuníamos todas las semanas y todas las semanas trabajábamos armando el plan de trabajo” (entrevista con actor central 1).

Conjuntamente a lo anterior, la articulación interinstitucional fue una de las estrategias que se planteó desde el origen, de forma de acceder a algunas poblaciones específicas. Para ello, se desarrolló la formación profesional básica en su modalidad comunitaria, cursos que surgen a partir del planteo de las comunidades y eran gestionados en forma conjunta por el CETP y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), con el objetivo de llegar a aquellas poblaciones que necesitaban de dispositivos concretos antes de su inserción en los centros educativos formales. Más adelante, se implementaron otras propuestas comunitarias con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que articuló modalidades formales y no formales de educación.

“Porque nos dimos cuenta que había una línea de gurises que ni así venía y lo que hicimos fue la experiencia de los FPB [formación profesional básica] comunitarios, con un cuestionamiento grande de si estaba bien hacer propuestas educativas adentro de los barrios, no era mejor que los estudiantes vayan a otros lugares, bueno y ahí se diseñó” (entrevista con actor central 12).

A partir del año 2005, la propuesta educativa del CETP, y específicamente de cada centro educativo, fue construida colectivamente, es decir, con participación entre los actores del centro educativo, inspectores regionales y técnicos, y las autoridades. En este proceso, conocido como “planillado escolar”, se establecieron diferentes etapas en las que cada centro, en coordinación con otros actores (inspectores, comunidad educativa, actores territoriales, etc.), elaboraba sus propuestas para el año lectivo. Cada región debía evaluar la pertinencia de los cursos, considerando las necesidades de la zona y para ello se debían nutrir de los distintos recursos que permitan optimizar la toma de decisiones (participación de actores locales, diagnósticos de mapeos productivos, información brindada por otros actores locales o estudios, información elaborada por el CETP, etc.)¹⁴.

En este marco es que se recoge la demanda que en el año 2008 desencadena la implementación de formación profesional básica. Para esto, el CETP se había planteado comenzar con un piloto que implicaba unos 300 estudiantes. Sin embargo, en virtud de la demanda de algunos centros educativos, se decidió ampliar la cobertura y finalmente comenzó la puesta en funcionamiento en 11 centros educativos, abarcando 1.189 estudiantes.

¹⁴ “Protocolo del proceso de definición participativo de la propuesta educativa”. Documento aprobado por el CETP, expediente n.º 4572/2014, resolución n.º 1964/2014, de fecha 27 de agosto de 2014. Actualización de julio 2019, expediente n.º 2019-25-4-004147.

“Nosotros nos habíamos planteado un determinado número de grupos abrir en el 2008, que fue el primer año, y realmente tuvimos que abrir más por las demandas que teníamos en distintos lugares” (entrevista con actor central 2).

“La idea era hacer un piloto con 300 estudiantes, lo que era perfectamente manejable, pero tuvimos 1.200 estudiantes, un poquito menos de 1.200 estudiantes inscriptos” (entrevista con actor central 12).

SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN

En función del relato de los actores consultados, pueden identificarse en la implementación del plan cuatro períodos bien diferenciados: 1) 2008 a 2010, 2) 2011 a 2014, 3) 2015 a 2019 y 4) 2020 a 2021.

Período 2008 a 2010: primera etapa de implementación

En 2008 se creó una comisión de seguimiento integrada por técnicos de los distintos programas educativos, inspectores regionales y técnicos, docentes y representantes del MIDES (por las propuestas comunitarias) que sería la encargada de realizar el acompañamiento en la primera etapa de implementación. Uno de los desafíos iniciales de la comisión fue la realización de talleres de sensibilización que permitieran dar a conocer la propuesta, al tiempo que se trabajaba específicamente sobre el componente de integralidad y de evaluación integrada, aspectos que se destacaban como más innovadores, conjuntamente con las nuevas figuras educativas que no existían con anterioridad al plan: educadores y alfabetizadores laborales. De forma paralela, se realizaron las descripciones de perfiles y los llamados para cubrir los cargos de educadores y alfabetizadores.

“No fue nada fácil y fue complejo. Ustedes no se olviden de que los directores de los centros y los docentes que asumieron la propuesta en ese período no conocían de qué se trataba, entonces teníamos que empezar de cero” (entrevista con actor central 1).

Conjuntamente con la sensibilización y el acercamiento de la propuesta a los directores y docentes de los centros, se comenzó un proceso de formación orientado a aquellos docentes que trabajarían en el plan. Esto implicó la formación permanente de docentes en todo el país.

“Para poner en marcha este plan hubo que trabajar con los profesores de todo el país donde se iba a desarrollar ese plan [...] si bien ellos tenían su formación, nosotros teníamos un equipo en donde trabajábamos lo que era el espacio de construcción de las EDI [Espacios Docentes Integrados], que era un espacio diferente a la coordinación que conocemos comúnmente. Entonces nosotros formamos para el trabajo en ese lugar; porque qué pasaba, en ese lugar el abordaje al objeto de estudio del estudiante era muy diferente a lo que se hacía en una coordinación, para eso no se podía partir de cero, había que trabajar con gestión de aprendizaje, formas de aprendizaje; había que trabajar mucho lo que era la interdisciplinariedad y la articulación de las disciplinas” (entrevista con actor central 3).

La formación de los docentes estaba entre las prioridades del equipo de seguimiento, que debía acercarles la nueva propuesta educativa y especialmente indicarles el espíritu de la propuesta, que era diferente, según la opinión de los entrevistados, al formato de las propuestas existentes, así como a los desafíos a los que se enfrentaban.

“Nosotros veníamos de una currícula hiperfragmentada que es el ciclo básico, pasar a una lógica integrada era, fue lo que apareció claramente como mayor desafío y lo que fuimos haciendo fue viviendo el plan el primer año básicamente y después sistematizándolo” (entrevista con actor central 12).

“Eso en realidad nos costó muchísimo que el colectivo entendiera, nos decían ‘no pero mi asignatura no es suficiente, tiene que ir a examen de Idioma Español’, ‘no, pero, a ver, la calificación no es solo de tu asignatura porque Idioma Español está con taller’. Hay una parte de ese proceso que tiene que ser en conjunto, integral, entonces no solo la parte curricular, sino la evaluación también era interesante y es un desafío, porque los docentes también trabajan en soledad, se los forma para trabajar solos en el aula con su grupo y no están acostumbrados a trabajar en equipo y a poder ceder espacios, acompañar, decidir y construir currículum. No están acostumbrados, están acostumbrados a que les den el programa y yo en base al programa voy dando mis unidades, voy priorizando. Acá como había una parte en donde vos tenés que sentarte con tus colegas, ver la situación del grupo que vamos a trabajar, dónde vamos a poner el eje, qué vamos a profundizar esta semana” (entrevista con actor central 1).

Otro de los desafíos radicó en dar a conocer esas nuevas figuras y definir específicamente cuáles serían sus cometidos y cuál el rol que asumirían en el proceso educativo.

“Nos dio mucho trabajo esa figura, primero porque creó esa discusión de que educadores somos todos. Es verdad, educadores somos todos, pero tenemos distintos perfiles, distintas formaciones. Y el educador que buscábamos no era un adscripto, porque el adscripto más que nada se mueve en el centro y el educador en realidad tenía que circular y tejer la red entre centro educativo y familias y otros sectores de la comunidad” (entrevista con actor central 2).

En esta primera etapa, este rol de acompañamiento y seguimiento fue central para lograr que la implementación sea satisfactoria, pero además porque fue una propuesta cuya elaboración fue culminada en conjunto con los distintos actores involucrados, en especial con los docentes. De acuerdo a lo que narran los entrevistados que participaron en esta etapa, del trabajo con los docentes y del intercambio permanente con los equipos de implementación surgieron no solo devoluciones que fueron generando modificaciones a la idea original y corrigiendo distintos aspectos de implementación, sino también el reglamento de evaluación y pasaje de grado.

“Si hay un eje transversal a toda la implementación del plan, fue la capacitación, nosotros arrancamos el reglamento de evaluación y pasaje de grado, eso fue una decisión política de construirla con todos los docentes. Teníamos talleres mensuales a donde poníamos documentos borradores arriba de la mesa, los docentes los estudiaban y después abríamos debates. Se iba sistematizando la perspectiva de los docentes y en función de

las presentaciones de aquellos aspectos vinculados a la filosofía del plan, por ejemplo, el tema de la integralidad, que es el eje central. El problema más grande que tuvimos fue cómo pensamos el sistema de evaluación que no, si vos tenés un sistema de evaluación que no condice con la malla curricular, ahí tenés una evaluación por asignatura y tenés una currícula integrada, reventás. Entonces, básicamente, lo que se trató fue de buscar una evaluación que sea coherente. Recién en julio tuvimos un reglamento de evaluación y pasaje de grado, con todo lo que significa” (entrevista con actor central 12).

“Cada tanto se hacía o un foro, un seminario, una charla, un encuentro. Se compartían prácticas exitosas, pero también se compartían de las otras, y la adaptación de la reglamentación se nutría de esa identificación de problemática en los territorios, es decir, muchas veces uno podía establecer contacto con las autoridades. Con los equipos de trabajo que llevaban adelante el plan y que le hacían el monitoreo permanente, constante y sostenido y uno podía plantear complejidades de diversa índole, muchas veces veíamos reflejado en el corto plazo la instrumentación de correcciones en la reglamentación o en la instrumentación o incluso en resolver en función a que, en base a la experiencia educativa exitosa de tal lado, ahora a nivel país podemos hacer todos eso o algo de eso. Eso fue muy bueno, eso fue muy bueno porque había un vínculo, un ida y vuelta, un diálogo fluido entre lo que pasaba en territorio y lo que se diseñaba desde la institucionalidad (entrevista con actor central 4).

Figuras, roles y dispositivos creados para la implementación de formación profesional básica

La implementación en esta primera etapa de la oferta de formación profesional básica implicó la creación y puesta en funcionamiento de nuevas figuras educativas, las cuales se coordinan con las tradicionales del sistema educativo. La siguiente tabla muestra las diferentes figuras que incorpora la propuesta y la cantidad de horas asignadas a ellas.

TABLA 22
FIGURAS QUE INCORPORA EL PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y HORAS ASIGNADAS

Figura	Cantidad de horas
Taller	20 horas semanales
Unidad de Alfabetización Laboral	30 horas totales por modulo (semestre)
Educador	10 horas cada 25 alumnos debiéndose atender los casos emergentes de primer año de ciclo básico tecnológico
Docente de asignatura	4 a 6 horas semanales (varía según la asignatura e incluye las horas integradas)
Promedio de horas semanales de los estudiantes	30 horas semanales en promedio (varía según el modulo y el trayecto)

Fuente: elaboración propia a partir de resoluciones de la DGETP.

Rol del director

El director de un centro educativo con formación profesional básica es una figura central para la implementación de la propuesta. La tabla 23 enumera sus principales funciones.

TABLA 23

PRINCIPALES FUNCIONES DEL DIRECTOR DE UN CENTRO EDUCATIVO CON FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Funciones del director
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo institucional • Definición de las líneas estratégicas a trabajar • Definición del proyecto institucional • Coordinación con otras instituciones educativas • Organización de horarios entre los diferentes planes para la utilización de los talleres • Definición de la oferta educativa: orientaciones dentro de la propuesta de formación profesional básica • Acompañamiento y articulación docente • Resolución de situaciones dentro de los grupos

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

El director posee un rol sustantivo en la gestión del centro educativo. A modo de ejemplo, la gestión de la propuesta educativa implica la generación de un proyecto educativo institucional, la programación de la propuesta educativa, la diagramación de grupos y horarios de manera de hacer un uso eficiente de los espacios y recursos del centro, y la definición de estrategias y objetivos anuales, entre otras actividades. Respecto a la gestión de los grupos, una docente menciona:

“En FPB [formación profesional básica], lo que nosotros tratamos de hacer con los docentes y el equipo de Dirección es diagramar los espacios del taller, cosa que no se choquen los grupos. Cosa que tú vayas a trabajar con un grupo de 25 alumnos, como es el FPB y vos no te podes chocar, sí alguna que otra hora con un grupo, pero no todo el horario de semana. O sea, que tengas de tal forma un día al menos tú solo el taller para trabajar. Porque, te cuento, el taller arranca desde las 7:15 de la mañana que arranca el turno y para a las 12:00 de la noche. Son cuatro grupos, vamos a decir, de bachillerato donde está, primero de carpintería, segundo de construcción de vivienda y abertura, segundo de muebles por diseño, y después tenemos tercero y aparte de eso, en la escuela también están funcionando tres FPB, y todos tienen que pasar por el taller. Entonces, por eso yo te decía, de que el equipo de Dirección junto con los docentes diagramamos de tal forma, de que si bien se va a montar algún grupo con otro, pero tratamos de que quede lo más distribuido posible. De manera de poder aprovechar el máximo cada clase a taller” (entrevista con docente de Taller 3).

Por otra parte, una serie de articulaciones con el Espacio Docente Integrado, con el desarrollo de la Unidad de Alfabetización Laboral, el rol de los educadores y el seguimiento de trayectorias de los estudiantes, hacen que el rol del director sea sumamente relevante, ya que implica mecanismos de articulación que se dan solo en centros educativos con esta propuesta. Al respecto, un docente señala la importancia del rol del director y de su articulación con el equipo docente en la construcción del proyecto de centro:

“El director es el líder en el centro educativo y nosotros trabajamos todos alrededor de él, para llevar adelante las dudas de la escuela. Porque cada escuela tiene su proyecto de centro, porque cada lugar es diferente, al menos en Montevideo, y se maneja en base a esa impronta, a esa características propias del lugar. Eso me parece súper importante, porque no podemos mandar una forma de trabajo igual, que puede ser, yo que sé, igualar Paso de la Arena con Paso Carrasco. Son lugares distintos y por eso me parece que el hecho de que

lidere el director una propuesta de centro me parece súper bueno y me encanta, eso, ya te dije, el trabajo en equipo” (entrevista con docente de Taller 4).

El vínculo entre la Dirección y el equipo docente es fundamental para el éxito de la propuesta. Al respecto, una educadora menciona:

“Es súper importante ahí el vínculo, yo no he tenido mayores problemas con las direcciones, pero sí conozco casos que, si la Dirección tiene unos objetivos que uno no, no está de acuerdo o el perfil del director capaz, a veces, uno tiene como más cintura en algunas cosas y capaz que tenés un director que es muy rígido, te complica el trabajo. Yo no, no he tenido mayores dificultades, pero el director es bueno, es el que dirige y el que pone también las normas de trabajo y cuál es el perfil que quiere, cuáles son los objetivos, que marca el objetivo de la institución. Cada uno tiene un proyecto institucional que lo tiene que hacer todos los años y también, ahí marca objetivos, marca estrategia, marca un montón de cosas” (entrevista con educadora 3).

En este sentido, el liderazgo del director, conjuntamente con las posibilidades de generar una comunidad educativa que sea sostenida en el tiempo y que permita tener visiones de mediano y largo plazo, es otra de las características que algunos de los actores entrevistados destacan como deseables.

“Los directores en las cuestiones educativas son fundamentales. Si no tenés una cuestión educativa fuerte... hoy creo que para cualquier profesión es fundamental, no solo de FPB [formación profesional básica]. El tema de la movilidad de los docentes, para los equipos de Dirección es una dificultad, para FBP y para cualquier propuesta. Si empezás a trabajar como una comunidad educativa y después al año siguiente te cambian todos los docentes, te cambian de director todos los años tenés que volver a construir y eso es bastante dificultoso” (entrevista con actor central 1).

En esta primera etapa de implementación se incorporan nuevas figuras al sistema educativo: el educador y los docentes de la Unidad de Alfabetización Laboral. A su vez, se reconfiguran otras ya existentes, como el profesor de taller.

El educador

El educador es una de las nuevas figuras. Posee un papel sumamente relevante en la propuesta de formación profesional básica, fundamentalmente por el seguimiento que realiza de los estudiantes y el vínculo que establece con las familias, la comunidad educativa y el territorio. La tabla 24 enumera sus principales funciones.

TABLA 24

PRINCIPALES FUNCIONES DEL EDUCADOR DE UN CENTRO EDUCATIVO CON FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

- Visitas a las familias: conocimiento de la realidad de cada estudiante
- Hacer partícipe a la familia del proceso educativo
- Seguimiento de los alumnos: asistencia, proceso educativo, virtualidad, motivación
- Acompañamiento en tramites: procesos de inscripción, controles médicos, adecuaciones curriculares
- Problemáticas familiares: violencia, adicciones, vínculos
- Coordinación con otras instituciones: MIDES, Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa, escuela primaria, instituciones de salud, etc.
- Trabajo con la comunidad, con las instituciones del barrio.
- Coordinación con el equipo docente

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

Esta nueva figura educativa introdujo una innovación significativa y vino a reforzar y profundizar en funciones que muchas veces los centros educativos y los equipos que los integraban no podían abarcar. Se apeló a un perfil nuevo, que no estaba presente en los centros y que pudiera fortalecer y enriquecer el trabajo que los equipos docentes ya realizaban.

“El educador en realidad tenía que circular y tejer la red entre centro educativo y familias y otros sectores de la comunidad porque las realidades son muy complejas. Ahora aún más complejas con toda esta situación [pandemia por COVID-19] y muchas veces los actores del centro están como muy encasillados en el centro y no circulan, o no les da el tiempo o no están preparados para hacer todo ese vínculo entre actores [...] Apelamos a integrar a la UTU otros perfiles, y entonces así se integraron los educadores, con lo cual nuevamente enriqueció muchísimo lo que fue al colectivo docente [...], la incorporación del educador a los equipos docentes y el trabajo en espacios docentes integrados [...] permitió abordar el proceso educativo desde otra perspectiva” (entrevista con actor central 2).

El rol del educador resulta central para el objetivo de retener a los estudiantes dentro del sistema educativo. Al respecto, un docente menciona:

“Y el educador es el nexo que tenemos con la familia, que ahora, en la virtualidad, es fundamental y con todo lo que tiene que ver con el estudiante, con otras carencias vinculadas más a lo socioemocional. Cuestiones básicas como, por ejemplo, fulanito no viene, o sea, llama, a ver qué es lo que está sucediendo. Bueno, trámites vinculados a adecuaciones curriculares. También con lo que tiene que ver con el educador, bueno, cuestiones vinculadas a problemas de adicciones, violencia intrafamiliar, vínculos, por ejemplo, con estudiantes que tenemos en alguna otra institución, el educador también, establece vínculos con los educadores de esas instituciones. Básicamente, va por ahí, la... comunicación, les escribimos, por favor, decirle a fulanito que tiene la tarea atrasada, llámalo a ver qué pasa, si hay dificultad con la conectividad que está pasando. O sea, más lo que tiene que ver con el nexo con la familia o muchas veces, con los mismos estudiantes, que son sus propios referentes. A veces, frente a la ausencia de esas figuras familiares, el mismo estudiante es su referente y el educador nos acerca esa información” (entrevista con docente de asignatura 3).

El vínculo entre el educador y los alumnos se vuelve central en la propuesta de formación profesional básica. Lo anterior ocurre debido al conocimiento de la realidad de los

estudiantes, así como a los apoyos que se les prestan, la articulación con los docentes, la contención, el sostenimiento de los estudiantes, cuestiones que hacen a la personalización del proceso de aprendizaje. El vínculo de confianza que generan el educador y el estudiante hace que el primero pueda resolver problemáticas cotidianas del segundo que hacen al proceso de aprendizaje.

“El alumno del FPB [formación profesional básica] reconoce quién es su educador y sabe que el educador está haciendo un trabajo individualizado de cada alumno. Digo, más allá, después de que el chiquilín le dispare un poco al educador o nos dispare un poco a nosotros digo, él sabe que llegado un problema o algo, el educador y el colectivo docente, en este caso dependiendo del colectivo docente que tengas. Pero sabe, que, llegado un problema, siempre hay respuesta, de parte del equipo docente y el educador. Ahí hay una diferencia abismal entre CBT [ciclo básico tecnológico] y un FPB” (entrevista con docente de Taller 4).

Pero, además, en el nexo con la familia el educador juega un rol fundamental en contribuir a que esta participe más en el proceso educativo de los estudiantes. Al respecto, una educadora menciona a este tema como una variable fundamental de la trayectoria educativa de los estudiantes:

“Se trata siempre de que la familia esté bien, o sea, que esté involucrada en el proceso educativo de los gurises. En que todo lo que vaya pasando, en lo bueno y en lo malo. A mí me pasa que muchas veces tendemos a llamar a los papás cuando los gurises se portan mal y cuando les va mal y no cuando les va bien. En realidad, está bueno también hacerlos partícipes cuando, porque para la familia también es como les da esa felicidad de decir, woow, mira se sacó. Y bueno, en realidad el vínculo con las familias yo no he tenido mayores dificultades. Sí tenés familias que, bueno, que no pueden, que no tienen herramientas, algunos no quieren tampoco ser parte de y te lo dicen. Pero, por lo general, el vínculo siempre es bastante sano y para mí está el chiquilín, para nosotros es el centro de esto. Y creo que la familia es de los pilares más importantes, una familia que apoya, hay un éxito casi seguro de ese chiquilín” (entrevista con educadora 3).

Desde el lado de las familias, el rol del educador es valorado muy positivamente, en el entendido de que es un actor que va a estar pendiente del proceso de aprendizaje de los estudiantes, aspecto muy señalado y buscado por ellas en el pasaje a educación media básica. Como señalan los entrevistados, es alguien que “está pendiente de ellos”.

“Que iba a haber siempre alguien, que iba a estar pendiente, que nosotros íbamos a estar al tanto de lo que iba pasando. Íbamos a tener a alguien siempre atrás de ella informándonos y si faltaba y si llegaba tarde y si pasaba algo, siempre iba a haber alguien atrás. Y, realmente, la educadora se preocupó muchísimo de ella” (entrevista con familiar 1).

Fundamentalmente, el educador juega un papel central en procesos de retención de los estudiantes.

“Es tan fuerte la apuesta del FPB [formación profesional básica], que lo que son los equipos de educadores, trabajan incansablemente y luchan contra viento y marea para llamarlos

igual. Y tienen el teléfono pegado en la oreja, todos los días llamando, y eso es una gran ayuda. Porque está molestando, mire que tiene que venir, mire que se está perdiendo tal clase, mire que tal cosa. Y yo creo que, por cansancio, los van trayendo y después, la otra parte, es la nuestra, cómo los atraemos para que ellos queden en ese centro educativo” (entrevista con docente de Taller 4).

En lo que tiene que ver con la continuidad en el sistema, los educadores también juegan un rol en la inscripción al siguiente año o al siguiente nivel:

“El educador, una cortita que hace, por ejemplo, cuando ellos están terminando el curso, el año, el educador se encarga ya de inscribirlo al módulo, al año siguiente. Por ejemplo, el muchacho está cursando trayecto 1, está terminando. Ahora este año, va a ser el trayecto 2 o el módulo 3 y 4 del año que viene, entonces ella se encarga de inscribir. Cuando está terminando el FPB [formación profesional básica], se hace una semana de integración, dónde viene el educador y le muestra todas las propuestas y las ofertas educativas que los muchachos pueden seguir” (entrevista con docente de Taller 3).

Por último, el educador tiene un rol en la coordinación interinstitucional, así como en relación con las organizaciones del territorio en el que se encuentra la escuela.

“Podemos pensar con la escuela de dónde viene, bueno, ese vínculo es reimportante con los gurises de primero. Generar como un vínculo con la institución de donde vienen y después, mucho también, se genera muchos vínculos con salud, con la parte de salud tanto salud mental como ginecología. Conocer algunos actores del barrio, por eso elijo la zona oeste, porque creo que es, para mí, es de las zonas que está como más organizada en ese aspecto. O sea, se puede como trabajar más con la comunidad, como todos nos conocemos, ya sabes a quién recurrir si pasa tal cosa y si pasa tal otra” (entrevista con educadora 3).

Según señalan de manera unánime todos los consultados, el educador es un actor que establece la diferencia con el ciclo básico, tanto con relación a la retención, como al sostenimiento y personalización de la enseñanza.

“La figura del educador es una de las figuras que cumple el rol más importante, a mi modo de ver, dentro de este plan y que digamos, que lo más novedoso dentro de este plan. Sobre todo para quienes trabajamos con ciclo básico vemos que al no existir estas figuras, a veces, hay un montón de carencias que desde los FPB [formación profesional básica] se subsanan a través del educador” (entrevista con docente de asignatura 3).

En este sentido, el educador juega un papel fundamental en las variables emocionales que afectan los procesos de aprendizajes. Al respecto, un docente señala:

“Porque eso, en el CBT [ciclo básico tecnológico], nosotros no lo tenemos, lo terminamos descubriendo de pronto a fin de año, o porque el chico se lo contó en confianza a algún docente, porque entró con mucha confianza con ese docente y le explicó tal o cual cosa. Sí, el tema de la educación, no corre solamente por un tema cognitivo, corre también por un lado emocional. Aprendemos cuando estamos bien, saludables físicamente, mentalmente,

emocionalmente. Entonces, si el educador no está en conocimiento de la salud de ese chico, física, mental o emocional, o familiar, etcétera, se hace difícil la relación educador-educando y el vínculo y, realmente, la figura del educador acerca y crea un puente, que permite que esa, que esa relación de educando-educador exista de otra forma, que en el CBT no se da” (entrevista con docente de asignatura 2).

En síntesis, tiene una función de acompañamiento y sostén que implica diversas dimensiones (educativas, sociales, emocionales, etc.) del proceso educativo. Además, es quien posee la mirada general y, a la vez, particular sobre las trayectorias de los estudiantes y sus vínculos con la comunidad educativa.

“Se lo incorpora como una figura de acompañamiento y de sostén. Se entiende que los estudiantes, algunos, venían con mucho tiempo de alejamiento del sistema educativo y que los docentes no cuentan con todas las herramientas para poder dar respuestas a acompañamientos particulares. Y esa figura tenía ese rol de poder identificar y acompañar aquellos estudiantes que estaban teniendo alguna dificultad para sostener la trayectoria educativa, acompañándolos en diferentes dimensiones más lo educativo dentro del centro y también poder acompañarlos más a nivel familiar, contención, apoyo. Pero, como les decía, forma parte del cuerpo, vamos a decir del colectivo educativo donde tiene una figura más de acompañamiento y de trabajo singular” (entrevista con actor central 1).

Unidad de Alfabetización Laboral

La Unidad de Alfabetización Laboral es un dispositivo integrado por dos perfiles multidisciplinarios que, en atención al contexto, diseñan un programa de formación ajustado a las características locales. Respecto a lo anterior, una educadora menciona la diferencia entre los perfiles de la unidad:

“A mí lo que siempre me ha funcionado mucho con la UAL [Unidad de Alfabetización Laboral], dependiendo mucho del perfil, porque son dos perfiles diferentes, en esto de que los talleres, de buscar a veces las particularidades del grupo, ellos pila de veces, me ayudan con eso. Porque claro, tenemos a cargo una psicóloga y un abogado, y bueno, si tenés algún tema que podes trabajar; el año pasado, trabajamos mucho el tema de las redes sociales y lo legal y el roce con lo ilegal, y bueno, y teníamos un UAL que era abogado, y bueno, en realidad, articulamos desde ahí. Yo ahí veo como dificultad en el grupo, ellos son como pilares, porque por lo general tienen como dos perfiles bien distintos y uno está muy relacionado con lo social y lo otro más que nada con lo jurídico y lo profesional” (entrevista con educadora 3).

Las áreas temáticas abordadas son: el vínculo entre la educación y el trabajo, la salud ocupacional, las distintas formas de organización de los trabajadores, el emprendedurismo y los derechos laborales. Para llevar adelante estas áreas temáticas, los docentes de la Unidad de Alfabetización Laboral emplean diferentes estrategias. La tabla 25 enumera las principales.

TABLA 25

PRINCIPALES ESTRATEGIAS LLEVADAS ADELANTE POR LOS DOCENTES DE LA UNIDAD DE ALFABETIZACIÓN LABORAL

- Salidas didácticas a establecimientos productivos
- Alfabetización en derechos laborales, trabajo digno, cadenas productivas, sindicatos, construcción de ciudadanía, derechos humanos
- Formas de buscar empleo: aspectos a tener en cuenta
- Vínculos con el sector productivo: empresas y emprendimientos de la zona
- Coordinación de pasantías
- Trabajo integral a través de los Espacios Docentes Integrados y a partir de los productos que están elaborando

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

Durante el trabajo con los alumnos, la dinámica de la Unidad de Alfabetización de Laboral considera la teoría y su aplicación en la práctica, tomando aspectos del contexto local en el cual los estudiantes están insertos. Al respecto, una docente menciona:

“Trabajamos por áreas, porque elegimos por dos áreas. Mi área es la de trabajo y producción que es la 929, siempre trabajaba acompañada por la otra área, creo que es la 703, que es la parte de ciudadanía, y bueno, la idea era que siempre trabajamos en lo que te decía, en dupla. Nos presentábamos en la clase, trabajábamos con los chiquilines, llevamos diferentes propuestas que siempre tenían que ver con motivar a los chiquilines. Primero a verse como ser ciudadanos y después irlos incorporando a lo que es el mundo laboral y sus derechos y responsabilidades. Con dinámicas y actividades que fueran lo más parecido a la dinámica de taller. Que tengan una parte de introducción de teórico, una parte de práctica y después, la posibilidad de analizar, al final, darle un cierre y analizar a ver cómo se vieron en esa, en esa instancia de taller los chiquilines” (entrevista con docente de la Unidad de Alfabetización de Laboral 1).

El trabajo en dupla dentro de un aula se considera como un aprendizaje y es muy bien valorado por los docentes, que tradicionalmente suelen desarrollar sus tareas en solitario.

“Nosotros primero hacemos una coordinación entre la dupla, porque vos para trabajar, para presentarte frente a la clase, somos dos personas, tenemos que coordinar específicamente lo que vamos a trabajar y cómo lo vamos a hacer. Porque, obviamente, está en el pienso, de que tú no podés entrar a una clase, ir pisando a la compañera o hablando encima de la otra. Bueno, entonces eso requiere, obviamente, una coordinación. Y bueno, después con los años a mí me ha pasado de trabajar con duplas por varios años, entonces, digo, le agarrás un entrenamiento y después te acostumbras mucho a trabajar en equipo. Que después cuando vas a trabajar sola, sentís la falta” (entrevista con docente de la Unidad de Alfabetización de Laboral 1).

El aterrizaje en la práctica es fundamental y es parte del aprendizaje por contexto, así como de la integralidad del aprendizaje. En la Unidad de Alfabetización de Laboral, se establece a partir de salidas didácticas, el conocimiento de establecimientos productivos, la relación con las empresas de la zona, la generación de pasantías, etc. Al respecto, una docente señala:

“Era un proyecto que armaban casas, exportaban al extranjero. Incluso todo en base a madera, porque toda la parte eléctrica también la hacían, tenían como módulos, era todo un sistema de construcción en madera. Y bueno, fuimos con un grupo de carpintería, porque

bueno, estuvimos trabajando qué otros usos tiene la carpintería además de la mueblería, ¿no?, que es lo que ellos básicamente aprenden ahí. Y bueno, y ahí estuvimos, viendo pila este taller gigante que ellos tenían y qué maquinaria tenían y cuáles eran los trabajos manuales y cuáles eran los trabajos mecanizados y quiénes manejaban las máquinas, tienen que saber para manejar la máquina. Entonces, bueno, ahí las coordinaciones ya las hacemos más las profes de la Unidad de Alfabetización de Laboral, también las materias teóricas y educadores y docentes de taller, que muchas veces tienen información y saben, porque hace años que están en esto. Mira allá, hay tal propuesta, que eso lo pueden como ver y, además, están abiertos a recibir estudiantes” (entrevista con docente de la Unidad de Alfabetización de Laboral 3).

Respecto a la Unidad de Alfabetización de Laboral, se observa una tensión entre la continuidad educativa y la inserción laboral. Aquella desarrolla conocimientos en torno al mercado laboral, los derechos laborales, el conocimiento de sectores productivos y la realidad local en la que se inserta la escuela técnica. Al respecto, una docente menciona:

“Entonces, trabajar justamente los derechos laborales es como imperioso, esto de que bueno, quien va a salir al mercado de trabajo y va a empezar como a generar también su base para mejorar su calidad de vida, que lo haga de una forma digna, que lo hagan, digamos, bien firme. Que su vida laboral transcurra dentro de sus derechos y no que por tener ciertas desventajas materiales, digamos, que condicionan mucho su vida, se enfrente al mercado laboral desde una posición de desventaja. Que eso es una realidad, una realidad muy dura, pero una realidad que existe. Entonces, justamente ahora, los perfiles de los chicos que ingresan son más jóvenes. Entonces, también está toda la ley de empleo juvenil que hay que difundirla. Porque los chicos muchas veces están como con esto de bueno, en casa hay carencias y yo podría ayudar. Entonces, bueno, también, como guiarlo para que esa intención que ellos tienen puedan llevarla adelante sin descuidar su vida” (entrevista con docente de Unidad de Alfabetización de Laboral 3).

Al mismo tiempo, los docentes mencionan que la Unidad de Alfabetización de Laboral tiene por objetivo tener una mirada general y básica sobre el mundo productivo y saber dónde uno está ubicado.

“Lo laboral implica muchas cosas, pero es algo, yo lo concibo así, te ayuda a ver en qué lugar estas vos parado en esta, en este mundo. Y bueno, cuáles son tus posibilidades, sacar la cabeza por encima del muro y decir, ‘bueno, mirá, está todo este mundo’, y es un, tomar conciencia de eso, es muy difícil, pero bueno, hay que empezar a trabajarlo” (entrevista con docente de la Unidad de Alfabetización de Laboral 3).

El taller

De manera unánime, familias, docentes y directores señalan al taller y su funcionamiento como eje central en el éxito de la propuesta de formación profesional básica y como motivador principal de los estudiantes.

“Y nosotros fuimos, porque él quería retomar. Entonces, la directora nos ofreció, si él quería estudiar algo, si él quería para el bien de él hacer alguna materia, así que le gustará, para poder saber, así tener algo hoy o mañana. Y nos ofertó varias materias así, para que él pudiera hacer y había UTU de FPB [formación profesional básica] de mecánica y me dijo que esa era la oportunidad de él y que, si era así, al él le gustaba dice, en dos años, yo tengo algo, dice, inclusive puedo seguir estudiando, sigo” (entrevista con familiar 3).

“Porque es una realidad, los atraen los talleres, los profesores de taller, terminan haciendo de ese padre, amigo, que no solamente les enseña, de lo que es hacer una mezcla para trabajar en albañilería, sino que los escucha, les da contención, los motiva a seguir estudiando. Es como algo mucho más cercano la relación de los docentes del FPB [formación profesional básica], con gurises” (entrevista con docente de Unidad de Alfabetización de Laboral 2).

El vínculo de los estudiantes con el profesor de taller es muy importante y se construye a partir de la cantidad de horas que comparten. A diferencia de los docentes de asignatura, que poseen entre 4 a 6 horas semanales asignadas, el de taller tiene 20 horas semanales y eso redundante en que el conocimiento que tiene de los estudiantes sea mucho mayor.

“Pero el tema es, que nosotros los docentes, por ejemplo, de taller, al verlo al muchacho 20 horas semanales generamos un vínculo que un docente de una teórica no lo genera, que eso está muy bueno para el alumno. Entonces, sabemos muchas veces qué pasa en la casa, tenemos otro *feeling*, otra afinidad con el alumno” (entrevista con docente de Taller 3).

El taller es el eje integrador de la propuesta curricular, por allí transitan los conocimientos específicos del taller y también los conocimientos integrados de las asignaturas.

“Yo quiero ser un buen carpintero, sí, bárbaro, pero yo necesito saber de matemáticas, necesito manejar números, necesito saber geometría y explicarle por qué es importante la geometría. Mirá, fijate, vamos a hacer una mesa, a ver, traeme la regla, vamos a necesitar una escuadra y acá que hago y acá a... ¿qué te parece?, ¿no será importante saber de esto? Entonces, buscarle el porqué, entonces, vamos a quitarle cucos a las matemáticas y a la geometría, y todo eso si es parte cotidiana de nuestra vida, y así con todas las cosas. Por qué es necesario hablar correctamente, por qué es necesario leer para incorporar el lenguaje al vocabulario [...]. Y bueno, cómo hablamos, cómo nos expresamos, nos expresamos cuando incorporamos vocabulario y cómo lo incorporamos, lo incorporamos mucho en la clase. Entonces, te sentás a leer con ellos y lees despacio y vas leyendo y le hacés leer a otro, otro pedacito y a otro y así. Que vayan tomándole el gusto a eso y que le vayan tomando el gusto a esas asignaturas, que son tan importantes también para mejorar en el taller. Porque el taller no es solamente ir y agarrar un martillo y darle a una madera, es todo lo demás, que está hablando, ¿no?” (entrevista con docente de Taller 4).

En este sentido, los profesores de taller lideran el equipo de trabajo y orientan respecto hacia donde ir al resto del equipo docente. Al respecto, un docente señala:

“El tallerista para nosotros es la herramienta, es la guía. Y nosotros reafirmamos al tallerista y vamos para adelante, porque tiene que saber. Ahora, si el tallerista no sabe a dónde va,

desorganiza un grupo y perdés un grupo entero. Porque los demás, profesores tenemos 2 horas o 3 horas, no tenés tanta incidencia. Pero donde el tallerista no sea bueno para el plan, ahí tenemos un gran problema” (entrevista con docente de Unidad de Alfabetización de Laboral 1).

A nivel de prácticas, los docentes señalan que el crecimiento en la cantidad de alumnos por grupo y el cambio de la edad hace que algunos colegas tuvieran que hacer adaptaciones en su práctica o pedirle en ocasiones al educador que participe del taller.

“Y sí, alguna adaptación sí. Sobre todo en el tema, los primeros años, por ejemplo, pedirle al educador que vaya más seguido al taller, para poder trabajar con ellos. Porque no te olvides que el FPB [formación profesional básica], fue pensado para grupos de entre 15 a 20 máximo de alumnos, con esa edad que yo te decía: 15 años. Después que se formuló el FPB, que se bajó a 12, se admitió grupos de hasta 30 alumnos. Imagínate en un taller de carpintería, donde están todas las máquinas, con 30 alumnos de 12 años. Entonces, una forma que nosotros tuvimos con los docentes, es pedirle al educador que nos acompañará más en esas horas, que nosotros estamos solos en el taller con ellos y ha funcionado bien” (entrevista con docente de Taller 3).

Para el trabajo en los talleres, los alumnos deben traer los materiales y eso es una dificultad debido a que muchas veces no pueden adquirirlos.

“Por eso digo que, a veces, en el tema de las elaboraciones, que ellos tienen que traerse las cosas, porque UTU no les proporciona, como no se les proporcionan, obviamente, los insumos, ellos tienen que traer. Y bueno, a veces, de cinco días que tenemos talleres y todos los días, tenemos que elaborar, bueno, no elaboran los cinco, elaboran los tres y, bueno, también uno tiene que tener como flexibilidad. Porque es preferible eso y no que el chiquilín deserte y se vaya, verdad” (entrevista con docente de Taller 2).

Los docentes y las Unidades Didácticas Integradas

Como se analizó anteriormente, el currículo de formación profesional básica está diseñado a partir del concepto de integralidad, en el cual: “el saber es una relación, un producto, un resultado. Relación del sujeto conocedor con su mundo, producido por la interacción entre el sujeto y su mundo, resultado de esa interacción” (Schalanger, citado en Charlot, 2008). En este sentido, se parte de un campo profesional específico y se propone al taller como figura pedagógica que permite, en el proceso de aprender objetos, actividades y relaciones, la elaboración de explicaciones que, si bien requieren de las disciplinas, no se reducen a ellas.

La integralidad es la base para la construcción del conocimiento a partir de los aportes disciplinares y desde un abordaje interdisciplinar. Se construye a partir de Espacios Docentes Integrados en donde profesores de diferentes disciplinas interactúan entre sí y con el profesor de taller crean Unidades Didácticas Integradas acordando logros de aprendizaje comunes, que se desarrollan en espacios áulicos integrados. El último dispositivo es:

Un conjunto de ideas resultantes de una instancia de reflexión del colectivo docente, transformadas en propuestas de trabajo contextualizadas para un periodo de tiempo concreto y acotado, que serán puestas a prueba. Su objetivo es didáctico: organizar la práctica integrada de la enseñanza de ciertos contenidos y perfiles de alumnos y alumnas (CETP, 2009b, p. 57).

La implementación de este currículo integrado implica horas de docencia individual y de docencia integrada con el taller. Pero, además, la generación de las Unidades Didácticas Integradas a partir de un problema u objeto de estudio. En este sentido, el diseño de una implica:

1. a partir de uno objeto de aprendizaje, el maestro de taller define un logro y una actividad que contribuya a ese logro;
2. cada docente de asignatura realiza el mismo proceso (seleccionar un logro que posibilite una comprensión más integral del objeto de aprendizaje seleccionado por el maestro de taller y establece una actividad);
3. puesta en común y análisis de la pertinencia pedagógica;
4. redacción del logro común que sintetiza los aportes del colectivo, y
5. valoración periódica de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollado (CETP, 2009a).

A modo de ejemplo, un docente señala:

“El trabajo con taller es, por ejemplo, buscamos ejes transversales, lo que tiene que ver con un taller de carpintería, ¿no?, y preparo. La primera lección que hicimos fue del árbol, o sea, siempre coordinando talleres de biología, te digo las experiencias, del árbol, a la materia prima para el trabajo en taller. Entonces, como que hicimos todo un recorrido básicamente, pensando en pino y eucaliptus, que son las maderas que más usan los chiquilines. Bueno, buscando en qué reino están incluidos, cómo son sus células. Entonces, carpintería trabaja lo que tiene que ver con, bueno, qué características tiene la madera de cada uno de esos árboles y yo voy trasladando, entonces, ese contenido a la biología. Nos apoyamos mucho con el docente de español, que maneja el texto, que tenga esa información, para que ellos también puedan acercarse desde ese lugar a la información. Y el trabajar los contenidos específicos de su asignatura, la tecnología, como soporte, nos ha costado, pero hemos buscado estrategias, que han dado resultados y, bueno, y en esa línea seguimos trabajando” (entrevista con docente de asignatura 3).

La cita anterior refleja cada uno de los logros que las asignaturas buscan trabajar en función del objeto de aprendizaje: la madera de pino. En este sentido, los contenidos trabajados no son abstractos, sino que se construyen a partir de un objeto concreto. Pero, además, la construcción de la Unidad Didáctica Integrada implica la definición de un logro educativo, algo que es sumamente relevante en la construcción de los aprendizajes. Estos dispositivos permiten, a su vez, no solo trabajar contenidos, sino también competencias: lectura, matemática, oralidad, entre otras. La clave está en que los logros habilitan a comprender mejor el objeto de estudio, en lugar de ser la suma de diferentes partes. La Unidad Didáctica Integrada permite observar y analizar el objeto de estudio desde diferentes perspectivas y generar aprendizajes a partir de la resolución de un problema.

“El chico tiene que hacer y tiene que mirar ese fenómeno desde diferentes perspectivas, incorporar diferentes dimensiones. Entonces, por ahí, el chico no es bueno en matemáticas, algo que suele suceder en todos los cursos, pero a través de otra materia y del trabajo integrado puede entender y vivir la matemática, quizás más desde lo corporal. ‘Bueno, vaya, agarre tres, tres elementos de esa cantidad y tráigalos hasta acá, y con esto vamos a hacer esto’, ‘bueno, cuánto había en un principio, cuántos quedaron, después, bueno, eso es un tercio’. Entonces, este, como le buscamos la vuelta, de forma creativa para que, por ahí, chicos que no entienden de la forma tradicional, entiendan y sepan hacer las cosas, por otra vueltita. Y yo creo que eso lo logramos entre todos los profes, compartiendo ese espacio” (entrevista con docente de Unidad de Alfabetización de Laboral 3).

En este sentido, la planificación docente y también la capacidad de trabajar en equipo son elementos claves para el proceso de aprendizaje en la generación de una Unidad Didáctica Integrada. Como se mencionó anteriormente, el espacio para ello son los Espacios Docentes Integrados. Al respecto, una docente señala:

“Y claro, lo que pasa es que están los espacios de EDI [Espacio Docente Integrado] y ahí tenemos que ver cómo nosotros aprovechamos ese espacio. Si lo aprovechamos para tomar mate y conversar, o si lo aprovechamos realmente, para hacer el trabajo y el espacio es valiosísimo. Somos nosotros, son los profesores y hablamos de los chiquilines, que nos lleva tiempo hablar de los chiquilines y hablar de las situaciones familiares, las situaciones complejas que viven. Pero también tenemos que aprovechar y potenciar ese espacio para poder realmente trabajar juntos” (entrevista con docente de asignatura 1).

De forma unánime, los docentes valoran el Espacio Docente Integrado como lugar de coordinación, planificación, generación de unidades didácticas y seguimiento de trayectorias.

“Te digo, ahí es como la cocina del chef. Ahí, por eso te digo, si vos lográs también es una belleza las unidades, las EDI [Espacios Docente Integrados], que realmente, los docentes se ponen las pilas y quieren trabajar. Porque es como todo, no vamos a decir que todo funciona de maravilla. Pero realmente cuando vos tenés intenciones de buscar estrategias y de trabajar, la herramienta de la EDI es fundamental, porque en ese rato vos coordinás lo que vas a hacer, pero también, pensás las estrategias del seguimiento de los gurises uno a uno” (entrevista con docente de Unidad de Alfabetización de Laboral 1).

Otro de los aspectos que los entrevistados destacan es la oportunidad que significó para los docentes en términos de sus prácticas educativas y de las dinámicas de trabajo en el aula. El trabajo integrado les brinda una posibilidad de intercambio y articulación de una forma que no era frecuente en una profesión que estaba caracterizada por el trabajo en soledad, con pocas posibilidades de intercambio con sus colegas.

“También hay un cambio en cuanto a la dinámica de los docentes y en cómo dimensionan sus clases, cómo piensan y replanifican sus prácticas educativas, esto exige una replanificación constante y nos exige también una crítica y autocrítica constante de las prácticas educativas en función de lo que vamos viendo, qué nos da resultado. Creo que eso también ha permitido

que nosotros mismos, sin darnos cuenta, vayamos impregnando otras experiencias educativas, desde esta metodología, de integrar, de buscarle la vuelta, de decir: ‘bueno yo, vos qué estás dando y qué te parece si intercambiamos nuestros programas, nuestras planificaciones anuales y mientras vos das esto, yo voy a dar esto porque se tocan allá y hacemos una actividad conjunta’. Creo que eso está bueno” (entrevista con actor central 4).

“Y es un desafío, porque los docentes también trabajan en soledad, se los forma para trabajar solos en el aula con su grupo y no están acostumbrados a trabajar en equipo y a poder ceder espacios, acompañar, decidir y construir currículum. No están acostumbrados, están acostumbrados a que les den el programa y yo en base al programa voy dando mis unidades” (entrevista con actor central 1).

Como se menciona en la cita anterior, la integralidad no es algo que los docentes hayan desarrollado de su formación de base y por ello es tan importante la formación permanente de los equipos que trabajan en formación profesional básica. Al respecto, una directora señala:

“Integrar entre docentes no es un aprendizaje que hayamos tenido en nuestra formación como docentes. Porque nosotros, en realidad, esa dinámica de integrarse en las diferentes asignaturas para generar una unidad era avanzada y fue pensado hace mucho, o sea, hay que rescatar lo que tiene de bueno. Yo creo que ese tipo de trabajo es muy bueno, el tema está en que quienes están ahí sepan qué es integrar las áreas, que no es solamente juntarse y pensar una tarea en conjunto. Sino que tienen que estar escondidas de alguna manera, la consigna tiene que ser clara, obviamente, pero mi intención de que yo quiero que vos uses para resolver esa tarea el contenido que trabajamos acá y el de allá y entrelazarlos y eso tiene que tener una planificación muy aceptada. Tenés que saber qué es integrar primero que nada, que no es juntarse y pensar juntos y ya está. Es un avance, pero no todos los equipos lo hacen” (entrevista con directora de centro educativo 1).

Algunos docentes mencionan que el carácter de currículo abierto de formación profesional básica les permite trabajar la integralidad, a diferencia del programa de educación secundaria, que está más centrado en la asignatura.

“Pero miré los programas de Idioma Español del FPB [formación profesional básica] y dije, ‘está genial’, porque era abierto, porque no era acotado como el programa de secundaria. Era abierto, porque si vamos a trabajar en forma integrada al taller, no puede haber un programa cerrado. Entonces, yo le puse contenido y lo armé, y me armé todos unos esquemas imponentes, de qué quería poner en cada uno de esos títulos que me daba el programa. Para mí fue riquísimo, lo hicimos con otra compañera también, lo fuimos intercambiando, entonces, me ayudó a pensarlo desde otro lugar, no solamente asignaturista, sino desde una perspectiva integradora” (entrevista con docente de asignatura 1).

En el análisis de sus prácticas educativas los docentes encuentran diferencias entre formación profesional básica y otras ofertas de educación media básica a nivel de contenidos, carga horaria y práctica educativa.

“Los contenidos, depende de la asignatura. Justamente, te puedo dar el ejemplo de lo que son Ciencias Físicas y Matemáticas. En relación a Ciencias Físicas, los contenidos son exactamente los mismos. La carga horaria es mayor en el FPB [formación profesional básica], porque en el ciclo básico, tú tenés dos horas de Ciencias Físicas y en el FPB, tú tenés tres horas, donde dos son propias y una es integrada. Entonces, qué pasa, en esas dos horas propias yo desarrollo los contenidos de la misma manera que los desarrollé en un ciclo básico tecnológico, que tengo dos horas y la currícula es la misma. Pero en el FPB, le agrego el hecho de que tengo el espacio con el profesor de taller, de integración. Entonces, aplico todo lo que tiene que ver en este caso con la física, este, a la carpintería, la mecánica, bueno, el audiovisual, lo que sea. Me resulta muchísimo más productivo porque eso produce en los estudiantes como un mayor interés. Una de las cosas, una pregunta muy común, a veces, en los estudiantes, que es típico y que los docentes no sabemos es: ¿para qué me sirve esto? En el FPB, cuando vos estás en el momento integrado, le decís, ‘ves, para esto te sirve la primera ley de Newton’, ‘ves, para esto te sirve saber qué es trabajo y energía’” (entrevista con docente de asignatura 2).

Fundamentalmente en las prácticas los docentes señalan la importancia de la motivación en el aprendizaje, así como de la interacción entre el estudiante, el objeto de estudio y el docente, supuestos que están en la base de la integralidad.

“No existe aprendizaje ninguno si la persona no tiene ganas de aprender. Porque eso de que yo vengo y enseño es mentira, yo no enseño nada. Yo lo que puedo es venir y decir, ‘bueno, vamos a trabajar en tal cosa’. Puedo hacer un planteamiento, una consigna, lo que sea, para trabajar. Pero el otro, que está ahí, tiene que tener claro, y para eso tengo que hacer propuestas. Que se sienta bien, y eso no es solamente ‘yo hago la propuesta’, sino que la propuesta puede ser interactiva, puede salir también de él. O sea, vamos por ese camino, vamos trabajando, pero, a su vez, lo vamos vinculando de tal manera que por ese camino que vamos, él también tenga sus propuestas y digan ‘ah... pero me gustaría esto’, ‘o me gustaría lo otro’. Entonces, cuando nosotros logramos involucrarlo, ahí se produce ese proceso de aprendizaje. Porque es un proceso, pero siempre va a surgir del estudiante” (entrevista con docente de Taller 4).

Como se puede observar a lo largo de este apartado, el trabajo de manera integrada implica trabajo en equipo y esto depende mucho de la capacidad del equipo docente para llevarlo a cabo.

“Bueno, la opción que te da el FPB [formación profesional básica], de tener las UDI [Unidad Didáctica Integrada], las EDI [Espacio Docente Integrado], esa reunión semanal que nos permite elaborar consignas para toda la semana o, por lo menos, este, un logro en común para toda la semana. Digo, siempre se trabaja en forma integrada, no se ve reflejado en la actividad en sí que lleve cada docente, planificación que tenga cada docente, pero sí en... en la idea de los valores quizás, que son una de las principales cosas que se trabajan en el FPB, en cuanto a lo social. Yo creo que sí, es muy rescatable, y que funciona así, nosotros trabajamos muchísimo integrado. Digo, siempre depende del colectivo docente que le toque cada año también, siempre digo, el FPB lo hace el grupo docente. Tú puedes tener la mejor programación, el mejor desarrollo, pero si no hay capital humano atrás, entonces...” (entrevista con docente de Taller 1).

Algunos docentes señalan que se visualiza un perfil de docentes de formación profesional básica, es decir, no todos tienen el perfil para trabajar en esta propuesta. En otras palabras, hay docentes que tienen un perfil más social, de contención y otros que tienen un perfil más de contenidos.

“Yo creo que hay docentes que no tienen que estar en el FPB [formación profesional básica], no son para FPB, no sé cómo manejarlo. Porque, en realidad, el derecho a la elección de horas lo tienen y pueden elegir lo que quieren. Pero hay profesores como exclusivos de los gurises, que no está bueno, a diferencia de aquellos que los abrazan, que los contienen. Y yo creo que eso es algo que habría que poder arreglar de alguna manera, no sé cómo, pero yo creo que no todo el mundo puede trabajar en el FPB” (entrevista con docente de Unidad de Alfabetización de Laboral 2).

Al respecto, algunos docentes encuentran diferencias entre los colegas con más y menos años en el plan. Se trata de una introducción que los docentes con más experiencia en la propuesta les trasladan a los noveles.

“Entonces, hacerlos concientizar, hablarles, explicarles que este es un tema social, que tenemos que trabajar las clases desde otro lugar, que va desde que el chiquilín se concientice y trate de aprender. Porque si no, si nosotros venimos a dar cátedra acá y yo me pongo allá y doy mi clase, no me importa nada, si aprende o no aprende, es un tema del otro. Entonces, ahí se rompió todo, no sirve para nada, no, bueno, eso es una lucha que tenemos. Después que se adaptan los profes va bien, pero hay una etapa de sensibilización que les hacemos los viejos, los que ya venimos de atrás, cada vez que viene uno nuevo, decimos arrancar otra vez” (entrevista con docente taller 4).

En resumen, para los docentes, el trabajo en formación profesional básica implica una serie de cambios en su práctica profesional que se describen en la tabla 26.

TABLA 26

CAMBIOS IDENTIFICADOS POR LOS DOCENTES EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESARROLLADA EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

- Trabajo en equipo para la generación de Unidades Didácticas Integradas.
- Planificación docente en conjunto: definición de logros y actividades de aprendizaje.
- Aprendizaje construido a partir del contexto: saber ser y saber hacer.
- Evaluación individual pero también evaluación integrada.
- Evaluación centrada en el proceso educativo.
- Adecuaciones curriculares por trabajar con población diversa.
- Planes de inclusión para estudiantes con discapacidad.
- Necesidad de formación docente para trabajar con alumnos en situación de discapacidad.

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

Atención a la diversidad

Desde la implementación de la primera etapa de formación profesional básica se tuvo que dar cuenta y responder a la diversidad de estudiantes. En este punto, los docentes señalan realizar adecuaciones curriculares debido a que el perfil del alumnado es sumamente diverso. En algunos casos, las adecuaciones tienen que ver con estudiantes con discapacidad, que realizan planes de inclusión en formación profesional básica.

“El perfil, ya te digo, es muy heterogéneo hoy por hoy. No se puede, yo creo, hablar de un perfil. Tenés chicos que vienen muy rezagados, con muchas dificultades. Hemos tenido chicos de plan inclusión con parálisis motriz en un taller de mecánica y el chico hace una, una inclusión, desde lo social, donde terminó el año, el curso con amigos y, bueno, uno más. Después, está todo lo otro, todo lo que el sistema tampoco ha podido dirimir como, bueno, este chico cómo sigue en el sistema educativo, puede hacer un bachillerato, no puede. Ellos hacen la inclusión educativa, llegan a las metas de sociabilidad, pero los conocimientos adquiridos, lo académico, no le vale. Entonces, bueno, ahí hay toda una cuestión difícil” (entrevista con docente de Unidad de Alfabetización de Laboral 3).

En este sentido, desde su origen, el plan tiene enfoque inclusivo, ya que permite integrar a todos más allá de sus problemáticas o situaciones. Como se mencionó en el apartado teórico, el paradigma de inclusión educativa está basado en que la población estudiantil es sumamente diversa y, en este sentido, la oferta escolar debe ser lo suficientemente diversa como para que todos tengan acceso. A este respecto, los docentes señalan que en el caso de alumnos con discapacidad formación profesional básica ha sido la única oportunidad de continuidad educativa.

“Por esto que yo te digo, no pueden soportar 30, 40 gurises. ¿Por qué? Porque hay gurises con autismo, gurises [con síndrome de] Down, sordos, ciegos, una cantidad de no sé, autistas, pero cantidad que el sistema en ningún lado le da otra posibilidad, salvo que tú tengas económicamente cómo pagar un colegio particular y hay gran parte de la población que no lo tiene y no le estamos garantizando el derecho a la educación. Entonces, hoy en día, mi postura es que sí, que siga trabajando con los gurises de 12. ¿Por qué? Porque le están brindando una posibilidad de educación y la posibilidad de no cortar ese vínculo educativo, que pasa, que terminan la escuela y quedaron ahí, y no tienen dónde insertarse” (entrevista con docente de Unidad de Alfabetización de Laboral 1).

La implementación de formación profesional básica desde esta primera etapa, y sobre todo en lo que refiere a la atención a la diversidad, encuentra dificultades con relación a los reglamentos de pasaje a bachillerato, la formación y el desarrollo de estrategias pedagógicas para trabajar con esta población.

Período 2011 a 2014: crecimiento de la matrícula y diversificación de orientaciones

Entre 2011 y 2014 ocurren múltiples cambios que afectan la implementación de la oferta de formación profesional básica. Entre ellos se encuentran el crecimiento exponencial de la matrícula y la diversificación de orientaciones. Con relación al crecimiento, los entrevistados señalan que la masificación del plan generó dificultades de puesta en funcionamiento, ya que no es lo mismo implementarlo en 11 escuelas que en 80. Durante la masificación, la formación de docentes dejó de desarrollarse. Respecto a las orientaciones, una entrevistada señala la explosión de orientaciones que se da en este período:

“El primer momento es en donde estaban las que tienen más tiempo en la institución como, por ejemplo, gastronomía, mecánica, electricidad, vestimenta. Esas eran como las primeras que, por lo menos los primeros cuatro o cinco años, fueron las que se desarrollaron. Después

tuvimos una explosión de orientaciones donde entraban áreas diversas [...] otras que la institución no tenía, entra, por ejemplo, deporte, audiovisual, música, energías renovables, robótica, mecatrónica, técnicas creativas, diseño, son todas áreas que la institución no tenía y después algunas que se diseñaron, pero son demasiado específicas para mi gusto. Por ejemplo, hípica, que se desarrolló dos años, tres años y no se abrió más. Eran más que nada convenio con el instituto Hípica Rioplatense, se desarrolló en ese momento y después no se desarrolló más. Y después tenemos un tercer momento más que fueron los últimos cuatro años que hicimos un parate y dijimos, 'bueno vamos a parar un poco de hacer orientaciones porque es demasiada la diversificación'" (entrevista con actor central 1).

En este sentido, algunos actores entrevistados consideran que las orientaciones podrían agruparse en grupos más amplios, como un primer acercamiento a determinadas áreas de conocimiento, que luego puedan ser profundizadas en los niveles educativos superiores.

"Me parece que tiene que transitar en determinadas competencias, determinados conocimientos, que hacen a un área en el sentido más amplio y no hacer esa especificidad" (entrevista con actor central 5).

Por otra parte, la amplia diversidad de orientaciones introduce dificultades en términos de recursos, tanto humanos como materiales, que vuelven compleja la gestión. Para cada propuesta es necesario contar con un taller equipado (el nivel de inversión y complejidad en la gestión de recursos depende de la orientación) y con docentes de taller especializados que puedan atender la demanda.

"A veces abrimos un FPB [formación profesional básica] y no podíamos avanzar porque no tengo profesor de taller, me falta profesor de esto, del otro y al final termina siendo un problema. Entonces tampoco podemos hacer una propuesta educativa por el profesor, en realidad tendríamos que pensar cómo actualizar a los recursos humanos que tenemos en estas improntas porque tenemos lindas áreas" (entrevista con actor central 5).

"La educación técnico profesional, tenemos que partir de la base que es cara, es cara por los talleres, por la infraestructura, por los diversos talleres que tiene. Es cara por eso, no se mide en cantidad de alumnos, se mide por la diversidad de orientaciones y la inversión y el mantenimiento que hay que hacer del equipamiento que necesitan, este, y, a veces, también del perfil profesional en algunas áreas que necesitás hacer unos cuantos vericuetos para conseguir docentes, porque hay áreas que realmente no existen docentes. Entonces, todos esos elementos están detrás. Entonces, bueno, lo interdisciplinar de la experiencia está bueno, pero tenés este correlato que no sé, me parece que tuvo dificultades para funcionar" (entrevista con actor central 7).

Otra de las consecuencias que los actores observan respecto a la diversidad es que para los centros educativos muchas veces resulta difícil poder innovar en sus propuestas en virtud de los recursos que se necesitan para cada orientación. Esto hace que en ocasiones las escuelas técnicas elaboren sus propuestas en función de la disponibilidad de recursos.

“Por supuesto que hay algunos cursos que son —vamos a llamarle así— de oferta *inelástica*, que te es muy difícil pasar de un taller de carpintería a un taller de electrónica. Sin embargo, es fácil pasar de un taller de deportes a un taller de administración, por ejemplo, pero los centros educativos se van adaptando a la demanda y después tienen otra que es un poco rehén a lo que ellos tienen en ese lugar y en ese momento” (entrevista con actor central 6).

Si bien el plan comenzó como una política focalizada, en poco tiempo su crecimiento fue exponencial y se transformó en una política institucionalizada. Al mismo tiempo, la propuesta se fue diversificando en sus orientaciones (pasó de las 9 iniciales a más de 25 en la actualidad). Este crecimiento dificultó el seguimiento que se realizaba en la primera etapa, específicamente en lo que refiere a la formación permanente de docentes, lo que generó algunas dificultades a la hora de mantener la idea o filosofía que dio origen al plan.

“El FPB [formación profesional básica] tuvo un origen, pero bueno, como todo currículum, puesto en acción también te devuelve. Si tú haces un seguimiento, también te devuelve muchos elementos como para ir transformando ese currículum, a veces explícitamente y otras veces de forma oculta, pero, bueno, hoy si van a ver cursos del FPB realmente pueden llegar a ver algo muy distinto a lo que se planteó, sobre todo cuando se desatiende el seguimiento o el apoyo a los colectivos docentes” (entrevista con actor central 2).

“Porque vos necesitás, si vas a implementar un plan, eso está en cualquier guía, manual de implementación de plan, vos necesitás un aparato de formación permanente, sistemático, al lado de la propuestas. Porque si no terminás apropiándote de las propuestas anteriores, o sea, el docente tiende a adaptar lo nuevo a lo que ya conoce” (entrevista con actor central 12).

Período 2015 a 2019: cambios en la asignación de horas a Ciencias Experimentales y eliminación del requisito de edad al ingreso

En este período ocurren dos cambios importantes en el plan: 1) en la asignación de horas a ciencias experimentales y 2) la eliminación de la edad de ingreso (la opinión de los docentes sobre este tema se expone más adelante).

En 2015, el CETP resuelve anualizar Ciencias Experimentales en el currículum de formación profesional básica y reducir la cantidad de horas en los Espacios Docentes Integrados a una hora quincenal¹⁵. Al respecto, los docentes mencionan:

“Si no recuerdo mal, creo que fue a partir del año 2015, los docentes de Ciencias, Física, Química, Biología e Introducción a las Ciencias vieron reducida su carga horaria en los espacios integrados, en los Espacios Docentes Integrados a una hora en vez de dos horas. Eso complicó mucho también el desarrollo de, de la EDI [Espacio Docente Integrado], no solo para el propio docente de ciencias, que estaba solamente 45 minutos, que podían ser los primeros o los últimos, pero que se quedaba siempre sin algo que decir o sin algo que saber. Sino que también, este, aceleraba un poco los tiempos cuando ese docente estaba porque un poco, para ayudar a ese compañero, el coordinador, aceleraba un poquito, este, bueno,

¹⁵ Resolución 5391/2015. El diseño curricular de formación profesional básica preveía una hora integrada semanal para Ciencias Experimentales y la semestralización de esta asignatura.

mientras, este, el compañero de ciencias, a ver, bueno, qué es lo que vamos a hacer esta semana, que coordinen él con el docente de taller” (entrevista con docente de asignatura 2).

Período 2020 a 2021: reducción de la oferta, y modificaciones a los roles de educador y de coordinador de los Espacios Docentes Integrados

A partir del año 2020, se tomó la decisión de no inscribir estudiantes en trayectos I, motivo por el cual se redujo la oferta.

“Este año fueron los trayectos 1. El FPB [formación profesional básica] funciona por trayecto. El trayecto 1 es aquel donde el alumno que tiene 12 [años] cumplidos recién salió de la escuela y puede ingresar. O más años, puede tener 15, 18 y haber terminado la escuela, o haber repetido primer año de ciclo básico. Después está el trayecto 2, tener primer año de ciclo básico aprobado, y ahí puedes acceder. Y un trayecto 3, que no hay en la escuela, que es aquel que terminó segundo año de ciclo básico y se inscribe al trayecto 3. Este año, en la escuela no hay trayectos 1. Este año no permitieron inscribirse a esos alumnos” (entrevista con docente de Taller 4).

“No hay cupos. Este año salieron mucho menos cursos. En el recorte se notó. Específicamente FPB [formación profesional básica], fueron muchos menos cursos y esos gurises en algún lugar se tienen que anotar. Entonces, se terminan anotando en el ciclo básico. Pero son gurises que capaz en un FPB sí marchan... porque hay un seguimiento más personalizado. En cambio, en un ciclo básico ya se complica bastante más, para que puedan lograr ese sostén y más en este proceso virtual que venimos teniendo hace tantos meses” (entrevista con docente de Taller 3).

Asimismo, desde 2021, a raíz de la pandemia, la DGETP aprobó resoluciones que modifican los roles de educador y de coordinador de los Espacios Docentes Integrados. La resolución 240/2021 aumenta la cantidad de estudiantes atendidos por horas asignadas al educador¹⁶, pasando de 20 horas semanales cada 40 alumnos a 10 horas semanales cada 25 alumnos e incorporando la atención de los emergentes del ciclo básico tecnológico. Según los diferentes actores entrevistados, en los centros este cambio está afectando la calidad del servicio, ya que los educadores deben atender a un mayor número de estudiantes durante su trabajo, sumando, además, el surgimiento de emergentes en ciclo básico tecnológico. Al respecto, una educadora menciona:

“Y, en realidad, yo tengo muchas menos horas por más alumnos y eso también, obviamente, afecta directamente el trabajo, ¿no? Yo en su momento, nosotros teníamos 10 horas 20 alumnos, ahora tenemos 10 horas 30 alumnos y aparte tenemos que trabajar con el CBT [ciclo básico tecnológico] de onda, como digo yo. O sea, si surge alguna problemática en CBT, que surge todo el tiempo, estos 10 días que estuve presencial surge y ahora, surge también, tenés que trabajar con los gurises de CBT también y eso ya, para mí, la calidad la reduce mucho en un montón de cosas. Porque si bien nosotros somos encargadas de los grupos y tenemos alumnos a nuestro cargo, cuando vos estás en una escuela, los alumnos

¹⁶ La resolución 2440/12, acta n.º 104 del expediente 6247/12, del 3 de octubre de 2012, establecía que al educador le correspondían 20 horas si tenía hasta 40 estudiantes y 30 horas si tenía entre 40 y 60 estudiantes.

son todos de todos y al haber bajado la cantidad de horas de educadores... Nosotros en la mañana somos 3, hay 10 grupos y son 3 educadoras, y eso se nota, se nota pila” (entrevista con educadora 3).

En este período, la pandemia por COVID-19 tuvo efectos fundamentalmente en la presencialidad de la educación y esto se observa también en formación profesional básica. Los educadores señalan que durante estos dos años de pandemia los objetivos estuvieron puestos en lograr la permanencia en el sistema y en trabajar en la motivación de los estudiantes. Al respecto, remarcan:

“Por ejemplo, ahora hemos tenido un decaimiento importante de la presencia, o sea, de la presencia virtual de los chiquilines, no tanto en sí, de la presencia virtual, en el sentido de que sí hemos mantenido un contacto, porque estamos permanentemente vinculados. Pero en cuanto a lo que tiene que ver a hacer trabajos, no, lo concreto de la realización de tareas. Ahí hemos encontrado diferentes cosas, primero, una gran desmotivación, los chiquilines están sumamente afectados por, por todo lo que ha traído la pandemia y, además, este, hay una caída de expectativas. Porque los chiquilines, en realidad, un chiquilín que quería hacer carpintería, en realidad, se imagina en un taller, este, con sierra, con madera, y bueno, eso es muy, desde lo visual es muy difícil de, de reproducir. Si bien se hacen cosas, de hecho, hemos promovido una visita virtual trabajando también lo que tiene que ver la proyección de los chiquilines, este, una visita virtual al taller” (entrevista con educador 2).

“Este año, nunca dejamos de ir, tanto la adscripta como el educador siguen yendo a la UTU presencial. Y siempre como tratar ahora, el objetivo principal es que no haya desvinculación, trabajar eso, ¿no? El vínculo con el chiquilín, con la institución, así sea que es lo mejor y lo ideal que trabaje y que haga las tareas, pero en su defecto, bueno, si eso no es posible porque, bueno, porque las herramientas no están, mantener ese vínculo, que el chiquilín siga vinculado desde otros lados” (entrevista con educadora 3).

Otro de los cambios sucedidos en este período tiene que ver con el generado por la resolución 765/2021, la cual suspende las horas asignadas para cumplir con la función de coordinador del Espacio Docente Integrado y propone la rotación de este rol entre quienes ejerzan docencia directa con el grupo¹⁷. Al respecto, los docentes señalan que la falta de este rol ha afectado el trabajo en el Espacio Docente Integrado.

“Sinceramente, estamos viviendo un momento bastante complicado, al respecto, los docentes de FPB [formación profesional básica]. Porque en el momento de desarrollar el Espacio Docente Integrado la falta del coordinador de EDI [Espacio Docente Integrado] se siente muchísimo. Porque era la persona que, de alguna manera, llevaba un poco, este, el orden en la reunión, llevaba antiguamente, en formato papel, ahora, ya en formato digital, este, todo lo que se hablaba en las actas, todo lo que se hablaba en las EDI anteriores, todo lo que se hablaba acerca de cada uno de los estudiantes. Bueno, un montón de cosas que son sumamente importantes en ese momento, porque organizan mucho a los docentes. Somos aproximadamente entre 9, 11, 12 docentes, una vez a la semana que nos reunimos, este,

¹⁷ La Resolución 957/2012 establecía el rol de coordinador del Espacio Docente Integrado y horas específicas asignadas para su desempeño.

para planificar la semana en FPB, es sumamente importante, por el tema de los Espacios Integrados, los espacios en los cuales el profesor de taller integra con las materias teóricas. Tú en ese momento tenés que coordinar con él, qué de tu asignatura va a ser importante para ese momento, qué va a aportar tu asignatura al desarrollo del curso, en ese momento. Luego, el coordinador de EDI también llevaba un registro, entonces, esa falta se está sintiendo mucho sí” (entrevista con docente de asignatura 2).

SOBRE LOS RESULTADOS

Una de los temas que interesaba indagar en la evaluación refería a los resultados educativos de los alumnos de formación profesional básica, así como la continuidad educativa o la salida al mercado de trabajo. Entre los distintos actores entrevistados predomina la idea de que el plan ha tenido resultados satisfactorios para muchos de los estudiantes que han transitado por la propuesta. En este sentido, destacan que, para un correcto análisis de los resultados, resulta ineludible considerar las trayectorias que la mayoría de esos estudiantes tuvo, caracterizadas principalmente por el rezago y la desvinculación del sistema.

“Lo que pasa es que en realidad hay una cuestión de poblaciones, digamos, el problema es lo que no son comparables así nomás si no tenés en cuenta que una cosa está pensada para una población y la otra para otra” (entrevista con actor central 12).

“Muchas veces la estadística desde el punto de vista del número frío, sin entender el contexto social, el contexto económico, país, los diferentes momentos y cómo afectan [...] no es lo mismo para un gurí en un hogar estable, con un proyecto de vida, con un sostén, con una contención. No es lo mismo su desarrollo por la fase educativa básica digamos, o por ese momento de la vida con todo lo que implica la primera adolescencia, que un gurí que tiene intermitencias en alguno de esos aspectos, y también transita su opción y su primera adolescencia, en una experiencia educativa que puede ser diferente” (entrevista con actor central 4).

En consideración de esos perfiles es que la mayoría coincide en que el plan consiguió brindar una oportunidad para la reinserción, pero también para la culminación del ciclo a estudiantes que no habían podido transitar la educación media básica de la manera esperada.

“Porque, en realidad, vos estás rescatando estudiantes que vienen de otros problemas [...]. Si vos rescatás 10, 12, 15 es un logro, porque esos, ¿a dónde iban a ir? A un bolsón, esos van a un bolsón de las periferias en lo que se llama hoy la marginalidad urbana... Entonces lo rescataste a ese por lo menos, ese no está en ese lugar improproductivo, está haciendo algo por sí solo” (entrevista con actor central 3).

Asimismo, los docentes mencionan un cambio cualitativo en los estudiantes en cuanto a construcción de hábitos, valores, relacionamiento con el otro, etc.

“Entonces, realmente, es lo que ellos adquieren a lo largo de los dos o tres años que están en el proceso del FPB [formación profesional básica], como ciudadanos y como seres sociales,

es fundamental. Capaz que, no te digo, que tienen todas las herramientas de conocimiento, pero sí herramientas básicas para insertarse en la sociedad. Porque la mayoría de ellos son gurises que estaban totalmente por fuera y muchas veces no saben ni estar sentados cinco minutos en un banco, porque no tenían la idea y eso es un aprendizaje que se hace del día uno [...]. Pero la idea es que vemos realmente muy buenos procesos y nos quedamos, son de las satisfacciones más grandes que te da la educación, cuando los gurises de FPB egresan, porque son otros gurises” (entrevista con docente de Unidad de Alfabetización de Laboral 1).

“El mayor impacto me parece que no es en los emprendimientos que ellos logran después, por lo menos, no específicamente en la orientación que hicieron, en mi experiencia, por lo menos. Sino más bien, y me parece que es el mayor logro, poder decir ‘este chiquilín me da la impresión de que nunca hubiera sobrevivido a un ciclo básico’. Poder decir, ‘hoy que está sentado haciendo con dificultades o no un EMT [educación media tecnológica] o un EMP [educación media profesional]’” (entrevista con director de centro educativo 3).

En el mismo sentido, algunos actores destacan que el tránsito por formación profesional básica brindó a los estudiantes la posibilidad de reafirmar su valoración y les devolvió expectativas sobre las posibilidades que creían perdidas (en virtud de las experiencias de fracaso que habían tenido antes dentro del sistema educativo).

“El FPB [formación profesional básica] les devolvía el saber que ellos podían hacer. No habían podido con la matemática y acá podían con la matemática. No habían podido con el inglés y acá podían con el inglés. Entonces ese descubrimiento que ellos hacían de sus propias potencialidades les devolvía la autoestima muy alta y cuando uno está en ganador, cualquiera de nosotros que esté en ganador, hace que nosotros podamos seguir aprendiendo. Cualquiera de nosotros que está triste, que esté desvalido, que nada le sale, hace que nosotros tengamos menos expectativas en nosotros mismos, por lo tanto, este plan de FPB lo que trabajó muchísimo fue esto del estudiante, devolver su autonomía en el trabajo, demostrarle que sí podía” (entrevista con actor central 3).

Uno de los principales objetivos de la propuesta es la finalización de la educación media básica y la continuidad educativa en media superior. En este sentido, interesaba relevar la percepción de los actores respecto a las posibilidades de continuidad educativa de los estudiantes que egresan de formación profesional básica, así como también respecto a las de inserción laboral. En cuanto a la continuidad educativa, se destacan experiencias exitosas de estudiantes que incluso logran ingresar a propuestas de educación terciaria.

“Me llegaban historias de estudiantes que habían empezado el FBP [formación profesional básica] y estaban haciendo un terciario o están haciendo profesorado, o sea, porque hay esas historias, chiquilines que transitaron el FBP que hicieron bachillerato y terminaron, aunque no es el general” (entrevista con actor central 1).

Sin embargo, esas experiencias no eran las más frecuentes y se destaca que muchos estudiantes volvían a fracasar. Por esta razón es que algunos entrevistados identifican una necesidad de acompañamiento mayor para esas trayectorias.

“Me parece que en el proceso de repensar la propuesta es necesario poder trabajar el egreso a nivel superior y cómo el nivel superior también los recibe a los estudiantes. Los chiquilines vienen de dos o más años de un trabajo integrado, en donde vienen acompañados y donde con mucho esfuerzo van transitando, y después llegan al nivel dos y el nivel dos es otra cosa, ahí no hay contemplación. Nos decía un director que los chiquilines se habían anotado a una propuesta nivel dos y les decían ‘no director, queremos volver a la escuela porque no nos sentimos comprendidos’. Entonces el interciclo me parece que es fundamental, el acompañamiento académico durante el trayecto de FPB [formación profesional básica] me parece que es fundamental. A veces, los docentes no tienen herramientas como para acompañar en las cuestiones básicas de alfabetización, hay estudiantes que vienen con mucho rezago y necesitan un apoyo extra para poder transitar de forma más exitosa la propuesta. Con cara al repensar, me parece que el interciclo es fundamental. Y poder pensar otro tipo de acompañamiento académico, la idea es que salgan fortalecidos de la propuesta” (entrevista con actor central 1).

Asimismo, respecto a la igualdad de oportunidades para enfrentar un bachillerato en comparación con sus pares de ciclo básico tecnológico o ciclo básico de secundaria, los docentes entrevistados señalan que esto depende de la opción que los estudiantes elijan después.

“Las condiciones son distintas, no son ni mejores ni peores, sino que depende después de lo que van a hacer. En realidad, un chiquilín de CBT [ciclo básico tecnológico] que va a hacer bachillerato de gastronomía, va en desventaja al que hizo FPB [formación profesional básica]. Si el chiquilín de gastronomía va a hacer un cuarto de liceo, probablemente esté más en desventaja que el que hizo un ciclo básico tecnológico. O sea, me parece que, en realidad, son perfiles distintos y las ventajas y las desventajas dependen mucho de la continuidad educativa que quieran hacer. Alguien que hizo un FPB de mecánica va a ir mucho mejor proporcionado a hacer un MP [educación media profesional] o MT [educación media tecnológica] de mecánica, que el que hizo un ciclo básico tecnológico, eso es así” (entrevista con educadora 3).

“Y depende para qué. Esa es la gran pregunta, depende para qué y capaz que no, no para un médico, pero sí para un tecnólogo. Y depende mucho de lo que vaya a seguir, la carrera que vaya a hacer. También depende de otros factores, de la casa, cómo sea la casa. No te podría decir si sale más preparado, menos preparado que en ciclo básico, porque va a depender mucho lo que quiera hacer, la profesión que él quiera. Capaz, que... para estudiar medicina, yo te digo, le estás errando, no estudies el FPB [formación profesional básica] de carpintería, seguí en el ciclo básico. Pero si vos vas a ser un ingeniero forestal, sí, venite a un FPB, que después, hacés el bachillerato en carpintería y todos esos años que estudiaste en la madera te van a servir para bachillerato, para el ingeniero” (entrevista con docente de Taller 3).

En este sentido, la orientación que los estudiantes eligen les otorga más herramientas hacia la misma orientación en el nivel medio superior y menos si cambian por completo del área. Por lo que, según los docentes, los estudiantes egresan bien preparados para un bachillerato en media tecnológica o media profesional, pero quizás con menos herramientas para un bachillerato de secundaria.

Lo anterior refuerza la idea de que existe una necesidad de acompañar y guiar a los estudiantes en sus trayectorias entre los ciclos educativos, de manera que les permita pensar en sus decisiones en el mediano y largo plazo.

“Si la expectativa es el límite del mundo que conocen, entonces en la apertura de esos otros mundos que hay, que no es el que conocen ellos, que es el de la familia o el del vecino, hay un trabajo que me parece que hay que profundizar más. En esa línea, poder abrirles las posibilidad y que puedan ver que hay otras, esto es un tránsito por un nivel educativo y que la idea es que sigan” (entrevista con actor central 1).

Por otra parte, los docentes señalan que, si bien el plan está pensado para la continuidad educativa, en algunos casos, y dependiendo de la edad de los estudiantes y sus condiciones socioeconómicas, los llevan a pensar con mayor énfasis en una salida laboral.

“Y, yo lo veo como una doble etapa, o sea, una doble posibilidad, depende de la edad. No cuando son muy chiquitos, no te salen para trabajar y sí una continuidad educativa. Pero ya cuando están cerca de los 18, tienen una chance muy fuerte de trabajar y de tener una continuidad educativa en otro horario” (entrevista con docente de Taller 4).

VALORACIONES RESPECTO A LA MODIFICACIÓN DEL REQUISITO DE INGRESO

SOBRE EL CAMBIO DE EDAD AL INGRESO

Tal como se ha venido mencionando a lo largo del informe, una de las modificaciones más importantes en la implementación de formación profesional básica fue el cambio en el perfil de ingreso. A través de la resolución 3388/2016, el CETP cambió el límite de edad para ingresar a este plan: pasó de un mínimo de 15 años a 11.

Según surgió de las entrevistas realizadas, con el cambio de administración, en 2021 la DGETP recomendó a los directores de los centros educativos no inscribir a los recién egresados de educación primaria en los cursos de formación profesional básica, lo cual implicó la reducción de grupos de trayecto I (dirigido a personas que no tienen aprobado primer año de ciclo básico). La decisión sobre el cambio en la edad de ingreso generó opiniones a favor y en contra. Los argumentos se centran en lo que refiere a la atención temprana que ahora permite el pasaje directo de los estudiantes desde educación primaria, los distintos niveles de maduración que pueden tener los diversos grupos de estudiantes que ahora conviven en un mismo plan, la adecuación o no de un diseño curricular que en sus orígenes estuvo pensado para un perfil determinado de estudiantes, y el carácter profesionalizante del plan y el egreso laboral diseñado.

TABLA 27

ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA DEL CAMBIO DE LA EDAD PARA INGRESAR A FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Argumentos a favor	Argumentos en contra
Atención temprana a posibles procesos de desvinculación: ¿por qué esperar a que tengan 15 años para poder revincularlos?	El plan está pensado para estudiantes de 15 años, desvinculados, no para estudiantes de 12 años.
En algunos estudiantes, el nivel de maduración cuando egresan de primaria hace que puedan sostenerse mejor en formación profesional básica que en ciclo básico.	Niveles de maduración diferentes a lo que es la propuesta de taller: talleres en los que puede haber ciertos riesgos.
El modelo pedagógico de formación profesional básica funciona para estudiantes de 12 años y para estudiantes de 18 años.	La formación profesional básica estaba pensada para población mayor de 15 años, el currículo no está pensado para menores de 12.
La convivencia de diferentes edades es buena, de hecho, se encuentran buenas experiencias de convivencia.	La convivencia de estudiantes de diferentes edades puede generar dificultades.
El título de operario práctico existe, pero no es el principal objetivo de formación profesional básica.	La formación profesional básica es profesionalizante y no se puede pensar en alumnos menores de 15 años que salgan a trabajar.

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

Atención temprana

Uno de los principales argumentos para el cambio en la edad de ingreso de 15 a 12 años tiene relación con la atención temprana a posibles procesos de desvinculación. En este sentido, una entrevistada menciona:

“Los chiquilines que tenían 12 años y esperaban hasta los 15 años no era que tenían una segunda oportunidad, o ibas al liceo o ibas a la UTU ciclo básico o no ibas a ningún lado. Y había gente que optaba por no ir a ningún lado y los padres los avalaban... yo escuché de varios ‘estoy esperando que cumpla los 15 años, mientras tanto está ayudando al padre’” (entrevista con actor central 2).

La cita anterior refleja un diagnóstico previo en el cual, a pesar de la diversidad de ofertas existentes, la elección de las familias y los estudiantes era esperar a cumplir los 15 años en lugar de intentar con otra oferta educativa. Frente a este argumento, otros entrevistados señalan que formación profesional básica en su diseño estaba pensado para estudiantes de 15 años, desvinculados del sistema educativo y no para estudiantes de 12 años.

“Porque necesariamente vos tenés que tener algún tipo de experiencia para entrar al plan, a no ser en el trayecto uno, pero en el trayecto dos y tres, vos tenés que tener algún tipo de experiencia, en el ciclo básico y eso, en definitiva, te permite ahorrar tiempo, siempre fue pensado así” (entrevista con actor central 12).

Distintos niveles de maduración de los estudiantes

Relacionado con la atención temprana y la desvinculación, el diagnóstico que los maestros de primaria realizan acerca de la posibilidad de sostenimiento de sus alumnos en un ciclo básico tecnológico o en formación profesional básica es otro de los argumentos que se manejan para el cambio de edad.

“Y el FPB [formación profesional básica] lo que permitía y permite, si se mantiene esta normativa, es que esos niños y niñas en esas edades puedan tener ese pasaje, que durante un tiempo, con la formación tecnológica, los mantenga motivados, los atrape, en una propuesta para poder continuar sus estudios... A veces, es como decíamos entre casa: le faltaba el golpe de horno para terminar en la escuela y entrar en otra propuesta o, bueno, de quizás desde este lugar, con las características del FPB, donde también se combina mucho lo formal y la educación no formal, eso se combina bastante. La mayoría de los FPB están en espacios donde hay equipos multidisciplinares que también atienden otras características” (entrevista con actor central 8).

En este sentido, el equipo de docentes de formación profesional básica era un aspecto favorable frente a estudiantes que necesitaban un mayor acompañamiento del que tienen en ciclo básico. Frente a este argumento, algunos docentes de Taller señalan que se observan diferentes niveles de maduración entre los estudiantes de 12 y los de 15 años, lo que en ciertos talleres con grupos de 30 alumnos podría ser riesgoso.

“Porque estás con un alumno que tiene 13 años, que salió de la escuela a los 12 años, viene totalmente nulo de lo que es un ámbito de taller. Tenés un alumno que tiene 18, 19 años, que accedió a la escuela o a primero del liceo incompleto. Creo que viene un poquito más maduro en cierto aspecto y, a veces, más inmaduro en otros aspectos. Porque eso depende del alumnado, se dan cosas interesantes. Yo creo que en el Taller siempre se ha luchado de no bajar tanto el nivel de ingreso. Porque no es que no quiéramos a ese público, pero, a veces, es muy difícil tener en un taller, donde hay máquinas, herramientas en movimiento, materiales punzantes, tener niños de 12 años, que no sé si están preparados para estar en ese lugar físico” (entrevista con docente de Taller 1).

Diseño curricular asociado a un perfil determinado de estudiantes

Frente a la diversidad de estudiantes en términos de edades, algunos entrevistados señalan que el diseño curricular no está pensado para menores de 15 años.

“La currícula es para un adolescente de 15 años. Porque entre uno de 12 y de 15 hay diferencia, capaz que entre uno de 30 y de 33 años no hay tanta diferencia, pero en 12 y 15 años hay diferencias psicológicas, de desarrollo, de madurez, de una cantidad de aspectos” (entrevista con actor central 12).

Ante este argumento, otros entrevistados señalan que el modelo pedagógico permite trabajar con estudiantes de diferentes edades.

“Yo lo que quiero rescatar del FPB [formación profesional básica] es el modelo pedagógico y ese modelo vale para los chiquilines de 12, 13, 14, 6, 8 [años], no importa [...], los chiquilines de 12 años pueden trabajar en base a objetos de aprendizaje integrado por situaciones reales, en donde la integración del conocimiento la tengan que hacer los docentes y ellos de alguna manera le van dando los elementos para resolver ese objeto de aprendizaje que es una situación problema. Y no tenemos por qué llegar a un título de operativo básico, porque de pronto eso sí es para personas que ya tienen otras edades o tienen otras necesidades.

Entonces, el modelo pedagógico a mí me parece totalmente válido para cualquier edad” (entrevista con actor central 2).

Convivencia de estudiantes de distintas edades

Uno de los argumentos para no cambiar la edad de ingreso tiene que ver con problemas de convivencia entre estudiantes de diferentes edades.

“Yo entiendo que no es conveniente tener alumnos, de repente, con 12 años, totalmente nuevitos, recién salidos de la escuela, frente a alumnos de 15, 16, 17 años que han tenido otra vida, en barrios carenciados, cercanos a las drogas, cercanos a los delitos, todo eso que pueda conllevar a esto. Creo que no es conveniente tenerlos juntos” (entrevista con actor central 6).

Mientras algunos entrevistados identifican problemas de convivencia debido a la diferencia de edad, otros consideran que se enriquece con la diferencia.

“Hasta la convivencia con ellos se hace distinta, sí, por supuesto. Desde el punto de vista de las normas, del punto de vista de aspectos de la conducta, del punto de vista de cómo enfocan con la madurez. También me ha pasado que, a veces, el intercambio intergeneracional, o esa diferencia de edades, es bueno. Nosotros teníamos el grupo, que tenía ese muchacho grande, que era un líder también dentro de la clase, un líder positivo. O sea, él ayudaba en lo que tiene que ver con que los gurises abrieran los ojos, miren a futuro” (entrevista con docente de asignatura 3).

“La diversidad, sigo insistiendo, no es un problema, es una riqueza. Lo que pasa es que vos adentro de un aula siempre vas a tener personas diversas. Decir que porque tienen la misma edad son homogéneos no es cierto, porque las trayectorias de vida son distintas” (entrevista con actor central 2).

Carácter profesionalizante del plan y su vínculo con el egreso laboral

Por último, el carácter profesionalizante del plan, y las posibilidades de salida laboral, es otra premisa esgrimida para mantener el perfil de ingreso en 15 años. En este sentido, una postura señala que las leyes internacionales no permiten que personas menores de edad ingresen al mercado laboral.

“Por otro lado, tenés otras posturas que te dicen, pero, bueno, en realidad, nosotros consideramos que está bien. La mayoría está de acuerdo que la formación profesional sea para mayores de 15 años, porque hay un componente fuerte de trabajo en taller que un estudiante de 12 años es dudoso, más que nada porque hay legislación internacional que habla de trabajo vinculado a menores de 15 años” (entrevista con actor central 1).

Frente a este argumento, quienes están a favor señalan que, si bien el plan otorga un perfil de operario práctico, su objetivo central es la continuidad educativa, más que la formación profesional.

“El chiquilín que sale del FPB [formación profesional básica] no es un mecánico ni un carpintero ni una peluquera, en todo caso, es un ayudante básico. Nosotros nunca buscamos eso, lo que buscamos, y justamente que es lo que más se intenta trabajar en las escuelas, lo que es la propuesta educativa de cada escuela. Yo tengo una escuela en ruralidad y debo tener una propuesta en educación media superior de la misma área y que le dé al chiquilín la posibilidad de continuar, porque el verdadero logro del FPB, más allá de los números, es lograr sostener la propuesta y que luego continúe en la educación media superior. La idea no es largarlos cuando terminan el módulo seis y acá terminaste, no, para nada. Yo insisto en la importancia de concebir el FPB como una modalidad de cursar la educación media básica, no como una preparación para insertar a los gurises en el mundo laboral” (entrevista con actor central 10).

Los docentes coinciden en que, si bien el plan permite una salida laboral, esta posibilidad depende más de la edad que tienen los estudiantes.

“O sea, la habilitación para el campo laboral es relativa, dependiendo de la edad con la que salen. Hay planes como para tomar gente más joven, menores de 18 años, con determinadas protecciones de la edad. Pero si egresás con 14 años, por ejemplo, en el área de carpintería, en ese caso, debería estar orientado a la continuidad educativa. Ahora, si ingresé con 15 años, termino con 18, soy un operario práctico, me voy al campo laboral, porque tengo la formación” (entrevista con docente de asignatura 1).

Un último argumento a favor del cambio de edad es que la distancia de los centros educativos, fundamentalmente en el interior, es una variable a considerar para el acceso a la oferta. En este sentido, abrir la propuesta de formación profesional básica a alumnos egresados de primaria podría generar un mayor acceso a la educación media básica.

“Se matriculaban y no sostenían, directamente no se matriculaban porque no había ninguna propuesta que a los padres les surgiera. Estoy hablando no solo de Montevideo, estoy hablando más que nada de otras partes del país, que les resultaba muy alejados y que sus hijos tenían que trasladarse varios kilómetros para poder llegar a una propuesta de media. No tenían confianza en instituciones más grandes, venían de una escuela y una institución muy grande tampoco les generaba mucha confianza” (entrevista con actor central 8).

Finalmente, detrás de toda esta discusión está la cuestión de si el plan puede atender a la diversidad y cuánta diversidad puede atender. En este sentido, todos los argumentos dados a favor o en contra tienen relación con la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, así como con la flexibilidad de la propuesta. Cada una de las posturas encuentra sustento en distintos paradigmas. Por un lado, el paradigma de inclusión, el cual argumenta a favor del cambio de edad, por otro lado, el paradigma que refiere al establecimiento de modelos más homogéneos de oferta con relación a las edades de los grupos.

Estos aspectos señalados ameritan ser analizados en mayor profundidad y con mayor información. Tanto para la oferta de formación profesional básica en particular como para el sistema de educación media básica en general, este análisis debería contribuir a definir y establecer una estrategia para la revinculación y continuidad educativa. Entre otras

alternativas, la decisión puede sustentarse en mantener la estrategia actual de diversificar las propuestas, de modo de generar tantas opciones como poblaciones diferentes existan, o generar un sistema que permita incluir a todos los estudiantes bajo una misma estructura. Entre el abanico de las distintas posibilidades para tomar una decisión al respecto, las siguientes preguntas pueden orientar la variedad de opciones posibles. ¿Mantener la edad de ingreso en 12 años con cambios relativos a las orientaciones a las que pueden acceder los estudiantes para que sean acordes a su maduración? ¿Volver a la edad de ingreso con 15 años y pensar en otra propuesta diferente para la población de 12 años con riesgo de deserción en ciclo básico? ¿Volver a la edad de ingreso con 15 años y reformular el ciclo básico tecnológico de manera tal que incorpore las fortalezas de formación profesional básica y se distinga del ciclo básico de secundaria?

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Para finalizar, este apartado presenta las principales fortalezas y debilidades de formación profesional básica identificadas según la visión de los actores consultados.

FORTALEZAS

Se destacan fortalezas del plan en cuatro dimensiones: 1) educación como derecho, 2) aprendizajes, 3) sostenimiento educativo y 4) coordinaciones institucionales.

En primer lugar, se observa un cambio de perspectiva en el diseño de las políticas educativas: el Estado es el que debía generar condiciones que garantizaran el acceso, la permanencia y la culminación de los niveles obligatorios de educación, para lo que la oferta debía ser accesible y contemplar la heterogeneidad de situaciones por las que atravesaba la población. Se situó al estudiante como sujeto de derechos, buscando potenciar su trayectoria académica y tratando de garantizar el acceso a los distintos niveles de educación. Esta perspectiva implica ubicarse desde el paradigma de la inclusión educativa y, en este sentido, formación profesional básica es un plan que incluye a todos los estudiantes más allá de sus dificultades sociales, económicas, de aprendizaje, de funcionamiento, etc. Desde este paradigma es el sistema el que debe adaptarse al estudiante y no viceversa.

En segundo lugar, se encuentran fortalezas del plan con relación a metodologías de aprendizaje, y su diseño curricular flexible, modular e integrado. Al respecto, interesa destacar el concepto de Figari de integralidad como metodología de aprendizaje basada en el diálogo entre el saber conocer y el saber hacer. Este concepto rompe con la concepción asignaturista de tener disciplinas separadas, donde cada una tiene su objetivo particular, y propone espacios integrados en donde las disciplinas se articulan e integran con objetivos comunes. En este sentido, el Espacio Docente Integrado es el lugar privilegiado para la planificación docente, para el trabajo en equipo, la integralidad y la interdisciplinariedad. Se destaca como una fortaleza para poder planificar y resolver situaciones de grupo o de estudiantes individuales. El coordinador de este espacio es una figura relevante para llevar adelante el trabajo en equipo.

La apertura de los programas de formación profesional básica permite también la interrelación de las disciplinas para construir conocimiento desde problemas u objetos específicos. Interesa destacar, además, el papel fundamental que juega el taller como instancia para aprender haciendo y como motivador para los aprendizajes. Pero, a su vez, la metodología de trabajo permite una mayor participación del estudiante en su aprendizaje. Es relevante destacar, además, el trabajo de la Unidad de Alfabetización Laboral en lo que tiene que ver con los conocimientos relativos a los derechos laborales, el conocimiento de emprendimientos productivos y la relación con los sectores productivos de la zona.

En tercer lugar, desde la dimensión del sostenimiento o permanencia en el sistema educativo resulta central el papel del educador, el trabajo del equipo docente con los estudiantes y en perspectiva de ciclo. El rol del educador es destacado de manera unánime por todos los actores entrevistados. La construcción del vínculo entre educador y estudiante, y su función como nexo entre la familia y el centro resulta central para el sostenimiento de la propuesta y para el avance en los aprendizajes. Los educadores juegan un rol fundamental de contención, sostenimiento, atención a diferentes situaciones, conocimiento del estudiante, personalización de la enseñanza y articulación con diferentes instituciones a nivel territorial. Su trabajo se encastra con el del equipo docente en cuanto a hábitos, conductas y valores que son la base para la construcción de los aprendizajes y la inserción social.

Por último, en lo que tienen que ver con coordinaciones y articulaciones institucionales, se destaca la diversidad de áreas de conocimiento y el papel de la Unidad de Alfabetización Laboral, ya que ha generado vínculos estrechos con las realidades sociales, productivas y culturales. En este punto, se destaca también el rol del educador en la articulación interinstitucional para resolver situaciones de los estudiantes, así como las experiencias comunitarias con el MIDES y los centros educativos de capacitación y producción del MEC como estrategia para acceder a poblaciones específicas.

TABLA 28
RESUMEN DE LAS FORTALEZAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA POR DIMENSIONES, SEGÚN LA VISIÓN DE LOS ACTORES CONSULTADOS

Dimensión	Fortaleza
Educación como derecho	Se toma al estudiante como sujeto de derechos
	Paradigma de inclusión educativa
Aprendizaje	Integralidad como metodología de enseñanza aprendizaje
	La flexibilidad y la modularidad del diseño curricular
	El Espacio Docente Integrado
	La posibilidad de participación del estudiante en su aprendizaje
	La apertura de los programas de cada asignatura
	El taller como espacio para aprender haciendo y como factor de motivación
Sostenimiento educativo	Rol del educador: el seguimiento que realizan de los estudiantes y como nexo con la familia
	El trabajo docente con los estudiantes: motivación, apoyo, sostenimiento
	El trabajo sobre hábitos, conductas, valores, inserción en la sociedad
	Perspectiva de ciclo
Coordinaciones institucionales	La Unidad de Alfabetización Laboral
	La coordinación con los actores del territorio

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

DEBILIDADES

Con respecto a las debilidades del plan, se pueden clasificar en tres dimensiones: 1) aprendizajes, 2) formación docente, y 3) seguimiento y acompañamiento.

En primer lugar, algunos entrevistados encuentran debilidades en cuanto a diferentes aspectos que tienen relación con los aprendizajes como, por ejemplo, el diseño curricular más flexible con menos materias cuando se lo compara con secundaria. En este punto, también reconocen que es una fortaleza del plan, ya que de lo contrario se volvería una propuesta similar a ciclo básico o ciclo básico tecnológico, con las rigideces de sus diseños curriculares. Los entrevistados encuentran, además, que la diversidad tan grande de orientaciones muchas veces condiciona las trayectorias educativas, es decir, los estudiantes eligen una orientación y luego se dan cuenta que no les gusta y optan por cambiarla, lo cual implica volver a transitar por algún módulo o trayecto. En este punto, algunos entrevistados señalan que una menor cantidad de orientaciones o una propuesta con más de una orientación le permitiría al estudiante tener una variedad de opciones para transitar antes de elegir una específica. Señalan, a su vez, la falta de materiales para los talleres, los cuales muchas veces son comprados por los propios docentes. Otra debilidad se encuentra en la cantidad de alumnos por grupo, lo cual dificulta los aprendizajes, más aún cuando se trata de una propuesta de taller donde lo ideal sería tener hasta 20.

En segundo lugar, los entrevistados señalan la necesidad de formación docente de manera permanente y sistemática. El plan en sus inicios implementó la formación docente fundamentalmente en lo que tiene que ver con la propuesta educativa y la integralidad. Sin embargo, con su masificación, la formación dejó de implementarse. Los docentes señalan que es necesaria la formación tanto en integralidad como en inclusión educativa y temas relacionados con metodologías de aprendizaje. En lo que tienen que ver con la integralidad, destacan la importancia de volver a tener formación para poder sacarle provecho al Espacio Docente Integrado y construir las Unidades Didácticas Integradas. El Espacio Docente Integrado es el lugar por excelencia para la coordinación y planificación y, en ese sentido, plantean el requisito de mantener el rol de coordinador de manera tal que la planificación pueda tener un seguimiento, sea estable y se logre la coordinación con los diferentes actores educativos del centro. En lo que tiene que ver con inclusión, señalan que el plan ha recibido muchos estudiantes en situación de discapacidad o con adecuaciones curriculares y que para ello necesitan formarse.

Pero, además, está la necesidad de tener docentes formados en áreas que son nuevas o muy innovadoras. La educación tecnológica posee la complejidad de que el docente necesario para desarrollarla no tiene que poseer solamente el conocimiento de las disciplinas clásicas, sino que este debe ser articulado con el conocimiento del componente de taller. Por tanto, necesita de docentes (maestros técnicos) que cumplan con estas características y, de esta manera, puedan acercar el conocimiento a los estudiantes.

En tercer lugar, se encuentran debilidades en cuanto al seguimiento y acompañamiento. El trabajo de la comisión de seguimiento, muy valorado por los distintos actores en los inicios del plan, fue discontinuado y con ello se perdió una parte importante del intercambio

y la formación docente, aspectos que fueron centrales para la implementación de la propuesta. Por otro lado, los entrevistados señalan la necesidad de fortalecer la figura de los coordinadores regionales de manera tal de resolver cuestiones relacionadas con el territorio.

TABLA 29

RESUMEN DE LAS DEBILIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA POR DIMENSIONES, SEGÚN LA VISIÓN DE LOS ACTORES CONSULTADOS

Dimensiones	Debilidades
Aprendizajes	Algunas asignaturas: Historia, Geografía, Literatura
	La flexibilidad con relación a la asistencia y a las calificaciones
	Falta de materiales para los talleres
	Grupos numerosos: la propuesta está pensada para 20 alumnos y hay grupos de 30
	La cantidad de orientaciones que definen en parte la trayectoria posterior
	Mejorar algunos programas de Taller
	Necesidad de fortalecer la figura del educador y diferenciarlo del educador de ciclo básico tecnológico
Formación docente	Necesidad de formación docente con respecto a la integralidad, a la inclusión educativa
	Necesidad de fortalecer el Espacio Docente Integrado
	Formación permanente
Seguimiento del plan	Por parte de los coordinadores regionales
	Seguimiento y acompañamiento

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

ANÁLISIS DE LAS PREFERENCIAS EN INSCRIPCIONES A LOS CURSOS DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

A continuación, se indagan las preferencias de los estudiantes que se inscribieron a los cursos de ingreso en la educación media básica de la DGETP y de la DGES. Para ello, se toma como insumo principal la información generada por el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de la ANEP. Concretamente, se analizan las preinscripciones realizadas por los estudiantes desde 2016 a 2020, la asignación realizada por el sistema y la matriculación efectiva en los centros. Luego, a partir de un análisis cualitativo, el apartado culmina con la descripción de las orientaciones que reciben las familias y el análisis que estas toman en cuenta para su elección en la preinscripción. De esta manera, se pretende estudiar si el sistema permite cumplir con la demanda recibida.

La información que se presenta se enmarca en la implementación a partir de 2016 del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Esta política pública busca realizar el:

seguimiento del desempeño educativo de los estudiantes, la detección temprana de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención tanto durante determinado año escolar como en la trayectoria educativa de largo plazo, sobre todo para las situaciones que configuran un riesgo de acceso, continuidad o permanencia educativa (ANEP, 2019b, p. 13).

Para ello, la política de trayectorias se implementa fundamentalmente a través de tres dimensiones: enlace, estrategias de acompañamiento y formación de referentes de trayectorias. La política de enlace pretende potenciar la articulación intersubistemas de manera de poder acompañar el tránsito de los estudiantes que cursan el último año de cada ciclo educativo. La inscripción temprana interciclo primaria–media básica busca que todo niño o adolescente tenga un centro asignado para cursar la educación media al finalizar primaria. De esta manera, permite que en cada centro de educación media se conozca con antelación los estudiantes que lo han elegido. A su vez, posibilita que se prepare anticipadamente el encuentro con estos adolescentes y sus familias.

CARACTERIZACIÓN DE PERFILES, PREFERENCIAS EN LA PREINSCRIPCIÓN Y MATRICULACIÓN EFECTIVA

OPCIONES PRIMARIAS DE PREINSCRIPCIÓN SEGÚN AÑOS DE EGRESO

La inscripción temprana del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas se efectúa a través de la plataforma Gurí Familia y se realiza en dos fases: preinscripción y confirmación.

En la primera, cada familia elige tres opciones de preferencia de centros educativos para cursar educación media básica. En la segunda, cada familia debe acercarse al centro educativo que le fue asignado (dentro de las opciones elegidas) para hacer efectiva la inscripción.

La siguiente tabla presenta la distribución de preferencias en las opciones primarias escogidas por los estudiantes en el sistema de preinscripción entre 2016 y 2020. Como puede verse, de la totalidad de las preinscripciones efectuadas, la que nuclea las mayores preferencias es la opción por secundaria: cerca del 70% de los estudiantes la elige en la preinscripción. El segundo lugar de las preferencias es para educación técnico profesional. Allí, en promedio, se ubica en un 25% de las preferencias de los estudiantes. A su vez, para el periodo 2016-2020, el mayor incremento de preferencias se ubica en técnico profesional, encontrándose un incremento sostenido desde 2016 a 2019. Para el año 2017, son 791 estudiantes más los que eligen educación técnico profesional con respecto al año anterior, en 2018 son 843 estudiantes, mientras que en 2019 son 459 estudiantes más. Por su parte, para 2020 se registra una disminución en las preferencias de los estudiantes, dado que en comparación con el año 2019, son 1.300 menos los que escogen esta opción en la preinscripción (cuadro 15).

CUADRO 15
PRIMERA OPCIÓN DE PREFERENCIA EN LA PREINSCRIPCIÓN ELECTRÓNICA POR SUBSISTEMA
 AÑO 2016-2020

Opción preinscripción	2016	2017	2018	2019	2020
Séptimo rural	375	291	290	270	311
Liceo	30.292	28.297	28.462	28.494	29.000
Privado	1.638	1.505	1.194	926	800
Escuela técnica	9.592	10.383	11.226	11.685	10.385
Total	41.897	40.476	41.172	41.375	40.496

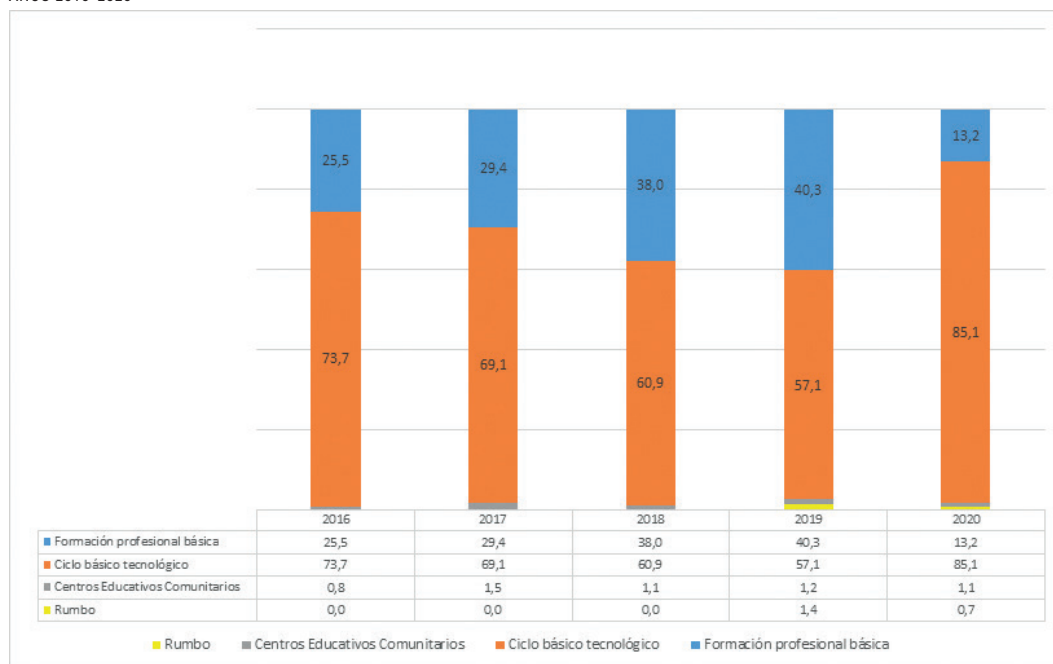
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP y el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.

Si se analizan las preferencias de las preinscripciones a la interna de la educación técnico profesional según modalidad educativa, en 2016 el 25,5% de los estudiantes elegía formación profesional básica como primera opción, proporción que fue ascendiendo año a año hasta llegar al 40% en 2019. En 2020 las preferencias se reducen al 13%¹⁸ (gráfico 8).

¹⁸ Esta caída en la preinscripción se explica por la reducción de la oferta de cursos de formación profesional básica en 2020.

GRÁFICO 8

PRIMERA OPCIÓN DE PREFERENCIA EN LA PREINSCRIPCIÓN ELECTRÓNICA POR MODALIDAD EDUCATIVA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL AÑOS 2016-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP y el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.

PREINSCRIPCIONES Y MATRICULACIÓN EFECTIVA

Por su parte, si se analizan las opciones primarias de los estudiantes preinscriptos en el sistema y la matriculación efectiva, puede verse que, si bien existe una alta sintonía que ronda entre el 85 y 90%, la contracara es que se registra un descenso año a año en este guarismo. La relación entre los estudiantes preinscriptos y matriculados en educación técnico profesional es del 92,2% para 2017, situación que se reduce al 85,4% para los matriculados en 2020 (cuadro 16).

CUADRO 16

PRIMERA OPCIÓN DE PREFERENCIA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN LA PREINSCRIPCIÓN ELECTRÓNICA Y MATRICULACIÓN EFECTIVA EN PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

Preinscripción		Matriculados en educación técnico profesional		% preinscriptos matriculados en educación técnico profesional
2016	9.592	2017	8.841	92,2
2017	10.383	2018	9.041	87,1
2018	11.226	2019	9.726	86,6
2019	11.685	2020	9.981	85,4

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas y matrícula de la DGETP.

Al comparar la preinscripción con la inscripción efectiva, se observa que entre 2016 y 2020 aproximadamente un 40% de los estudiantes cuyas familias prefieren que asistan a formación profesional básica son inscriptos en otras modalidades educativas. En cambio, en ciclo básico tecnológico, esto sucede solo para un 20% de los alumnos.

Tanto en ciclo básico tecnológico como en formación profesional básica, la mayoría de quienes prefieren cada opción, pero son matriculados en una oferta distinta, son inscriptos fuera de educación técnico profesional.

Si se analiza lo que acontece respecto a las preferencias de los estudiantes, visualizada a través de las preinscripciones y la matriculación en educación técnico profesional (cuadro 17), para los que eligen como opción primaria ingresar a formación profesional básica y se matriculan según esta preferencia, entre 2017-2020 se registran variaciones. Entre los 2.450 estudiantes preinscriptos en 2016 que estaban en la citada situación el 57% se matriculó en el año 2017 efectivamente en el plan. Existe un 18% de estudiantes que, habiendo elegido formación profesional básica como primera opción, no se matriculan en el plan, aunque sí lo hacen en ciclo básico tecnológico o centros educativos comunitarios. Por su parte, existe, además, un 25% de los estudiantes que eligen en la preinscripción la opción primaria de formación profesional básica que no se matriculan efectivamente en el plan.

En el año 2017 son 3.056 los estudiantes que eligen como opción primaria formación profesional básica en la preinscripción. De ellos, el 65% se matricula en 2018. Existe un 11% que, habiendo elegido formación profesional básica como primera opción, no se matricula en el plan, aunque sí lo hace en ciclo básico tecnológico, centros educativos comunitarios o Rumbo. Por su parte, existe además un 23% de los estudiantes que eligen en la preinscripción la opción primaria de formación profesional básica que no se matriculan efectivamente en el plan.

En 2018 son 4.266 los estudiantes que eligen como opción primaria formación profesional básica en la preinscripción. De ellos, el 60% se matricula en el año 2019 en formación profesional básica. Existe un 13% de los estudiantes que habiendo elegido el plan como primera opción, no se matriculan en él, aunque sí lo hacen en ciclo básico tecnológico, centros educativos comunitarios o Rumbo. Se registra un 27% de los estudiantes que eligen en la preinscripción la opción primaria de formación profesional básica que no se matriculan efectivamente en el plan.

Finalmente, para los 4.709 estudiantes preinscriptos en 2019 que eligieron como primera opción formación profesional básica, el 60% se matricula efectivamente en el plan en 2020. Existe un 11% de estudiantes que habiéndolo elegido como primera opción, no se matriculan en el plan, aunque sí lo hacen en ciclo básico tecnológico, centros educativos comunitarios o Rumbo. Se registra un 28% de los estudiantes que eligen en la preinscripción la opción primaria de formación profesional básica que no se matriculan efectivamente en el plan.

CUADRO 17

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE ELIGIERON COMO OPCIÓN PRIMARIA A FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN LA PREINSCRIPCIÓN Y MATRICULACIÓN EFECTIVA EN CURSOS DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL POR AÑO

	Preinscripción 2016 - matriculación 2017	Preinscripción 2017 - matriculación 2018	Preinscripción 2018 - matriculación 2019	Preinscripción 2019 - matriculación 2020
Opción primaria formación profesional básica en preinscripción	2.450	3.056	4.266	4.709
Matriculados en formación profesional básica	1.398	2.002	2.543	2.836
Matriculados en ciclo básico tecnológico	417	288	483	468
Matriculados en centros educativos comunitarios	24	39	46	37
Matriculados en Rumbo	0	12	27	31
Total de matriculados en educación técnico profesional	1.839	2.341	3.099	3.372
No están matriculados en educación técnico profesional	611	715	1.167	1.337
% matriculados en formación profesional básica	57,1%	65,5%	59,6%	60,2%
% matriculados en educación técnico profesional	75,1%	76,6%	72,6%	71,6%
% no matriculados en educación técnico profesional	24,9%	23,4%	27,4%	28,4%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas y matrícula de la DGETP.

Las preferencias de los estudiantes que eligen ciclo básico tecnológico y su matriculación efectiva muestran un porcentaje más alto en relación con lo que sucede con formación profesional básica. Para los años analizados, el porcentaje de alumnos que se matricula según sus preferencias ronda el 80%. A su vez, la proporción de estudiantes que en la preinscripción eligen como primera opción el ciclo básico tecnológico y que no se matricula en educación técnico profesional es cercano al 15% (a excepción del año 2018, que llega al 18%) (cuadro 18).

CUADRO 18

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE ELIGIERON COMO OPCIÓN PRIMARIA A CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO EN LA PREINSCRIPCIÓN Y MATRICULACIÓN EFECTIVA EN CURSOS DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL POR AÑO

	Preinscripción 2016 - matriculación 2017	Preinscripción 2017 - matriculación 2018	Preinscripción 2018 - matriculación 2019	Preinscripción 2019 - matriculación 2020
Opción primaria ciclo básico tecnológico en la preinscripción	7.068	7.171	6.836	6.671
Matriculados en ciclo básico tecnológico	5.738	5.576	5.391	5.388
Matriculados en formación profesional básica	264	292	298	261
Matriculados en centros educativos comunitarios	14	15	48	10
Matriculados en Rumbo		15	9	13
Total de matriculados en educación técnico profesional	6.016	5.883	5.737	5.659
No están matriculados en educación técnico profesional	1.052	1.270	1.090	999
% matriculados en ciclo básico tecnológico	81,2%	77,8%	78,9%	80,8%
% matriculados en educación técnico profesional	85,1%	82,0%	83,9%	84,8%
% no matriculados en educación técnico profesional	14,9%	17,7%	15,9%	15,0%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas y matrícula de la DGETP.

Las preferencias de los estudiantes que eligen como opción primaria a Rumbo y su matriculación efectiva muestran el porcentaje más bajo con relación a lo que sucede con formación profesional básica y ciclo básico tecnológico. De los 163 estudiantes preinscriptos en 2019, el 37,4% se matriculó en 2020 en Rumbo. La proporción de estudiantes que en la preinscripción eligen como primera opción Rumbo y que no se matricula en educación técnico profesional es del 57% (cuadro 19).

CUADRO 19

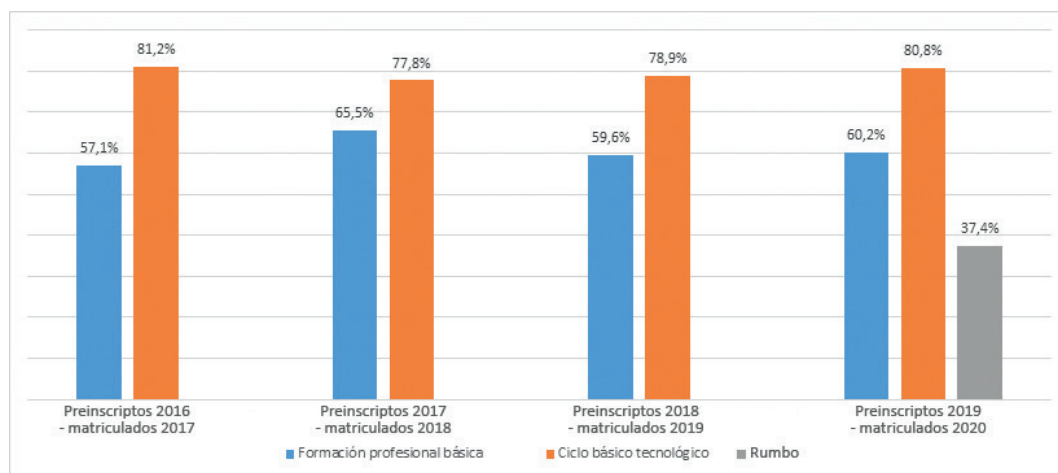
DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE ELIGIERON COMO OPCIÓN PRIMARIA A RUMBO EN LA PREINSCRIPCIÓN Y MATRICULACIÓN EFECTIVA EN CURSOS DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL POR AÑO

	Preinscripción 2019 - matriculación 2020
Opción primaria Rumbo en la preinscripción	163
Matriculado en Rumbo	61
Matriculado en formación profesional básica	
Matriculado en centros educativos comunitarios	
Matriculado en ciclo básico tecnológico	1
Total de matriculados de educación técnico profesional	71
No está matriculado en educación técnico profesional	92
% matriculados en Rumbo	37,4 %
% matriculados en educación técnico profesional	43,6%
% no matriculados en educación técnico profesional	56,4

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas y matrícula de la DGETP.

GRÁFICO 9

ESTUDIANTES PREINSCRIPTOS Y MATRICULACIÓN EFECTIVA EN PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA SEGÚN MODALIDAD EDUCATIVA Y AÑO EN PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ANEP, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas y matrícula de la DGETP.

MATRICULADOS EN EL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA CON RELACIÓN A LA MATRÍCULA DE PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO

Si se analizan las características de los estudiantes inscriptos en el módulo 1 del trayecto I de formación profesional básica en relación con los inscriptos en el primer año del ciclo básico tecnológico, se ve que la matrícula de formación profesional básica se encuentra levemente más masculinizada (gráfico 10).

CUADRO 20

ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO

AÑOS 2017-2020

Año	Formación profesional básica - módulo 1 del trayecto I	Ciclo básico tecnológico - primer año
2017	6.073	8.177
2018	5.318	7.793
2019	5.288	7.845
2020	5.229	7.562

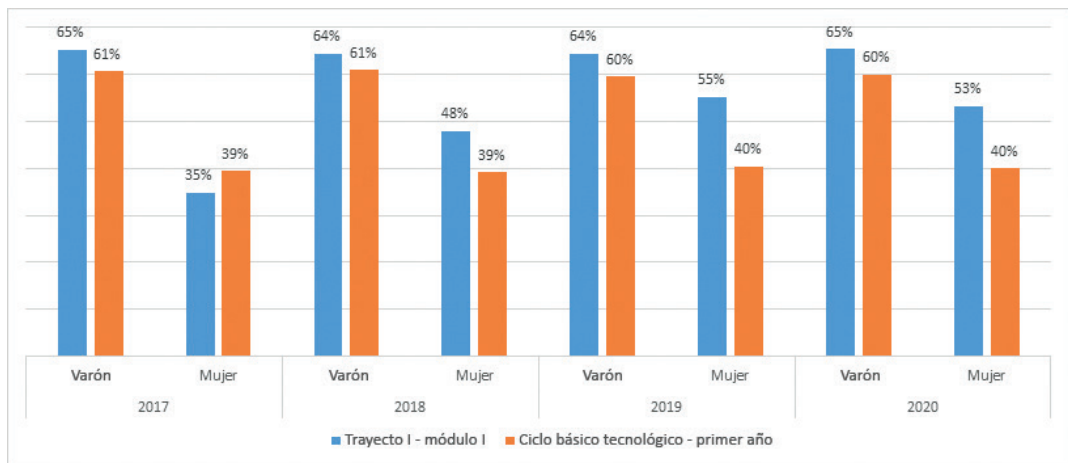
Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula de la DGETP.

GRÁFICO 10

ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO POR SEXO

EN PORCENTAJES

AÑOS 2017-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula de la DGETP.

Las características de los estudiantes matriculados en estas opciones de educación media básica muestran algunas diferencias. Puede verse una composición de edades que en formación profesional básica se concentra entre los 13 y 19 años, mientras que en el ciclo básico tecnológico se focaliza entre los 11 y 14 años. Desde 2017 más del 90% de los estudiantes que cursan primer año de ciclo básico tecnológico poseen entre 11 y 14 años, mientras que para el mismo período considerado el 80% de los estudiantes del módulo 1 del trayecto I de formación profesional básica poseen entre 13 y 19 años. De todas maneras, desde 2017 se observa un incremento en el porcentaje de estudiantes que poseen entre 11 y 12 años y que asisten a formación profesional básica. En 2017 era el 8%, en 2018 el 13,5%, en 2019 el 19,6 y en 2020 el 18,7% (cuadro 21).

CUADRO 21

ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO POR TRAMOS DE EDAD

 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2017-2020

Año	Edades	Formación profesional básica - módulo 1 del trayecto I	Ciclo básico tecnológico - primer año
2017	11 a 12	8,3	54,0
	13 a 14	40,7	41,2
	15 a 19	47,8	4,7
	20 o más	3,2	0,1
2018	11 a 12	13,5	49,7
	13 a 14	44,3	42,9
	15 a 19	39,8	7,4
	20 o más	2,4	0,0
2019	11 a 12	19,6	55,4
	13 a 14	46,3	39,4
	15 a 19	32,2	5,1
	20 o más	1,9	0,0
2020	11 a 12	18,7	56,1
	13 a 14	47,6	39,3
	15 a 19	32,1	4,2
	20 y más	1,6	0,3

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula de la DGETP.

Como puede verse en el cuadro 22, el promedio de edades de los estudiantes que ingresan al módulo 1 del trayecto I de formación profesional básica evidencia una clara baja desde 2008 a 2020. En 2008 el promedio de edad de los estudiantes era de 17,9, mientras que en 2017 se reduce a 15, para llegar a 14,1 en 2020.

CUADRO 22

PROMEDIO DE EDADES, MEDIANA, EDAD MÍNIMA Y MÁXIMA DE LOS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

AÑOS 2017-2020

	2008	2011	2017	2018	2019	2020
Promedio	17,9	16,5	15,0	14,6	14,2	14,1
Mediana	16	15	15	14	14	14
Mínimo	12	12	12	11	11	11
Máximo	64	60	63	64	63	60

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

PROCEDENCIA DE LA MATRÍCULA DEL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

A continuación, se analiza la composición de la matrícula de los estudiantes del módulo 1 del trayecto I de formación profesional básica comparada con la de los estudiantes de primer año de ciclo básico tecnológico, con relación a su procedencia. Concretamente, se analiza si provienen directamente desde primaria o no. Puede verse que, en 2017, de los 6.073 estudiantes de formación profesional básica, el 32% proviene de educación primaria, mientras que este porcentaje prácticamente se duplica en 2020: asciende al 62%. Como contraparte, en el caso de los estudiantes de primer año de ciclo básico tecnológico, de los 8.177 matriculados en 2017, el 82,5% proviene de primaria, mientras que este porcentaje se mantiene muy estable y llega al 84% en 2020 (cuadro 23 y gráfico 11).

CUADRO 23

MATRÍCULA DEL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y DE PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO, POR PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES

AÑO 2017-2020

Año	Formación profesional básica - módulo 1 del trayecto I			Ciclo básico tecnológico - primer año		
	Total	De primaria	De otros	Total	De primaria	De otros
2017	6.073	1.929	4.144	8.177	6.746	1.431
2018	5.318	2.457	2.861	7.793	6.306	1.487
2019	5.288	2.990	2.298	7.845	6.370	1.475
2020	5.229	3.231	1.998	7.562	6.369	1.193

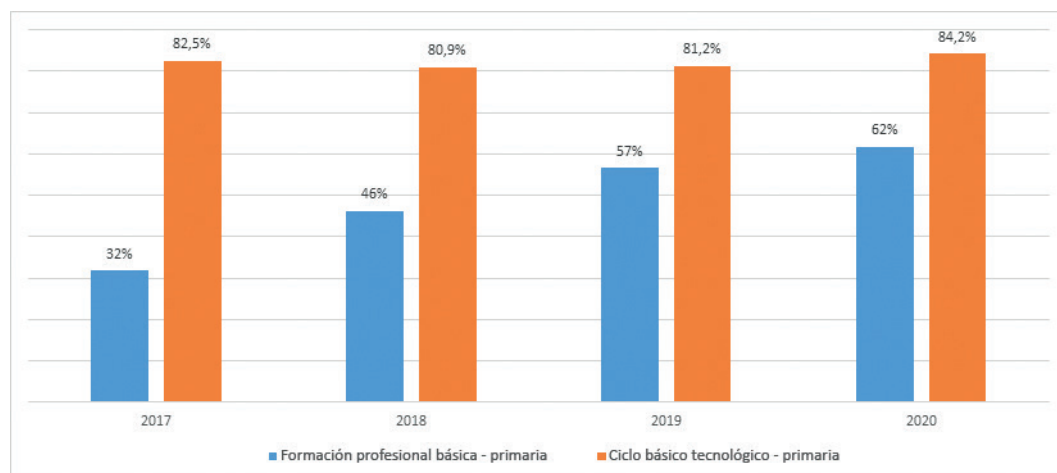
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

GRÁFICO 11

ESTUDIANTES DEL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y DE PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO QUE PROCEDEN DE PRIMARIA

EN PORCENTAJES

AÑO 2017-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGETP.

ORIENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Finalmente, se analizan las orientaciones en las cuales se matricula el 90% de los estudiantes del módulo 1 del trayecto I. El estudio, que se efectúa de 2017 a 2020, describe las principales orientaciones, según sexo y edades.

Puede verse que, para todos los años, las opciones que nuclean a la mayoría de los estudiantes son las de gastronomía, mecánica, deporte, informática, belleza-capilar, carpintería y electricidad (cuadro 24).

CUADRO 24
DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DEL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, SEGÚN EL PESO DE SU MATRÍCULA EN PORCENTAJES AÑOS 2017-2020

	2017	2018	2019	2020
Gastronomía	13,9	16,3	14,4	13,9
Mecánica	13,2	10,5	9,7	11,0
Deporte	11,7	12,0	15,2	10,9
Informática	9,7	10,2	9,9	8,8
Belleza – capilar	8,5	10,9	12,1	11,5
Carpintería	8,3	9,4	9,3	6,9
Electricidad	8,0	6,5	7,4	5,5
Música	5,9	4,4	3,4	4,2
Construcción	3,4	1,4	1,2	3,0
Metalúrgica	2,7	1,3	1,0	1,0
Audiovisual	2,7	1,7	3,2	6,9
Vestimenta prendas de punto	2,4	1,3	1,0	1,3
Robótica	2,0	2,6	2,1	4,9
Vivero	1,7	1,3	0,8	1,4
Panadería	1,6	3,8	4,4	1,9
Energías renovables fotovoltaica eólica	0,0	0,0	0,3	1,0
Producción granjera	1,3	2,2	2,1	2,6

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula de la DGETP.

Por su parte, si se analiza la composición de estas áreas según el sexo de los estudiantes, se encuentran grandes diferencias (cuadro 25). Si se toma como ejemplo el 2020, se observa que el 30% de las mujeres se encuentra matriculada en belleza-capilar (frente al 2,4% de los varones), al tiempo que el 22% de las mujeres se matricula en gastronomía (frente al 10,6% de los varones). En cambio, existen orientaciones fuertemente masculinizadas, tales como mecánica, donde el 17% de los varones se matricula (frente al 1,4% de las mujeres); carpintería, que es elegida por el 8,5% de los varones (frente al 1,7% de las mujeres); electricidad, que es elegida por el 8% de los varones (frente al 1% de las mujeres), y robótica, en la que se matricula el 6% de los varones (frente al 3% de las mujeres).

CUADRO 25

DISTRIBUCIÓN DE LAS ÁREAS QUE NUCLEAN MÁS ESTUDIANTES EN EL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, SEGÚN SEXO DE LOS ESTUDIANTES
EN PORCENTAJES
AÑO 2020

	Varones	Mujeres
Gastronomía	10,6	21,7
Mecánica	16,9	1,4
Deporte	12,5	9,3
Informática	10,5	6,8
Belleza – capilar	2,4	30,0
Carpintería	8,5	1,7
Electricidad	8,3	1,0
Música	3,3	6,5
Construcción	4,0	1,5
Metalúrgica	1,5	0,1
Audiovisual	7,3	7,2
Vestimenta prendas de punto	0,4	3,3
Robótica	6,1	3,3
Vivero	1,7	1,0
Panadería	1,7	2,5
Energías renovables fotovoltaica eólica	1,3	0,6
Producción granjera	3,0	2,2

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula de la DGETP.

La composición según grupo de edades y áreas no registra grandes variaciones. Si se observan los estudiantes matriculados en 2020 que tienen 11 o 12 años, el 13% de ellos lo hace en gastronomía. Este guarismo es del 15% para los que tienen 13 o 14 años y de 14% para los que tienen entre 15 y 19 años. Para el caso de deporte y recreación, el 11,7% de los estudiantes que tienen 11 o 12 años se inscriben en dicha orientación. Este guarismo es del 10,6% para los de 13 o 14 años y del 13% para los de 15 a 19 años. El caso de la orientación de mecánica, también es similar. El 9% de los estudiantes que tienen 11 o 12 años se matricula en dicha orientación, al tiempo que este guarismo es del 12% tanto para los que tienen 13 o 14 años como para los que tienen entre 15 y 19 años (cuadro 26).

CUADRO 26

DISTRIBUCIÓN DE LAS ÁREAS QUE NUCLEAN MÁS ESTUDIANTES EN EL MÓDULO 1 DEL TRAYECTO I DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, SEGÚN TRAMOS DE EDAD DE LOS ESTUDIANTES EN PORCENTAJES
AÑO 2020

Orientación	11 a 12	13 a 14	15 a 19	20 o más
Gastronomía	13,1	14,9	14,4	19,8
Mecánica	9,1	12,1	11,9	12,3
Deporte	11,7	10,6	12,7	6,2
Informática	10,5	9,3	8,2	11,1
Belleza – capilar	8,6	12,1	13,7	14,8
Carpintería	5,2	6,6	6,2	1,2
Electricidad	6,4	5,6	5,7	3,7
Música	5,1	4,9	3,4	2,5
Construcción	2,2	2,4	4,8	3,7
Metalúrgica	1,6	1,1	0,6	0,0
Audiovisual	6,7	7,5	7,2	4,9
Vestimenta prendas de punto	0,9	1,3	1,6	6,2
Robótica	8,0	5,2	3,3	4,9
Vivero	0,7	1,0	2,3	7,4
Panadería	2,2	2,1	1,8	0,0
Energías renovables fotovoltaica eólica	2,3	0,6	0,9	1,2
Producción granjera	5,9	2,6	1,4	0,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula de la DGETP.

EL PROCESO DE TRABAJO EN LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

A través del relevamiento cualitativo, se indagó respecto a cómo se lleva adelante este proceso de preinscripciones entre los centros educativos de primaria y los de educación media básica. Concretamente, se analizaron las actividades realizadas, el trabajo con los estudiantes y las familias, así como el efectuado con los centros educativos de referencia.

CONOCIMIENTO, ACOMPAÑAMIENTO Y ARTICULACIÓN

Si bien el proceso asume particularidades según las características específicas que posean las escuelas, de las trayectorias de sus actores, del vínculo y cercanía que las escuelas tienen con las instituciones de educación media, así como de la existencia de redes y actores que en ellas participan, puede verse que el trabajo para el registro de las preinscripciones muestra algunas características comunes.

Los directores consultados señalan realizar un variado trabajo para efectuar la transición educativa. Enfatizan que, si bien el proceso de preinscripción se profundiza y efectiviza

alrededor de la finalización del ciclo lectivo (octubre–noviembre) y se concentra en los maestros de sexto año, estas actividades se realizan durante todo el ciclo. Por ende, no se debe reducir a un trabajo puntual y exclusivo de los maestros de sexto, sino que es un proceso paulatino y articulado que las instituciones educativas van preparando durante todos los años a través de un exhaustivo seguimiento y conocimiento de los estudiantes. Por tanto, relatan que así efectúan la tarea de transición. En esta participan diversos actores, tales como el equipo de Dirección, los maestros de sexto, maestros comunitarios y de apoyo, los estudiantes y sus familias.

CONOCIMIENTO DEL ESTUDIANTE Y DE LA OFERTA EDUCATIVA LOCAL

Según lo relatado por los directores, el proceso de preinscripción comienza con el conocimiento de los estudiantes, de sus potencialidades y gustos. Esto se complementa con un cercano seguimiento de ellos. Este aspecto es señalado como fundamental para poder brindar un apoyo ajustado y a medida que redunde en la vinculación del alumno con el centro educativo (tanto durante el transcurso del cursado en primaria como con el tránsito a educación media básica). Los directores resaltan que de esta manera es más factible poder realizar una vinculación exitosa del estudiante con la educación media básica, que se encuentre armonizada con las diversas necesidades de los estudiantes, estilos y formas de aprendizajes.

El proceso de seguimiento del estudiante se articula y complementa con el de la oferta educativa local. Esto se realiza de distintas maneras, ya sea haciendo visitas a las instituciones o recibiendo en las escuelas a los representantes de estas instituciones para compartir con los alumnos las posibilidades educativas existentes en la zona. La realización de reuniones con los maestros de sexto, articuladas con las visitas a las escuelas y a los centros educativos de educación media básica, el apoyo con redes de actores locales y el seguimiento del estudiante, se sustenta con la participación y consulta familiar.

TRABAJO CON CENTRALIDAD EN LA FAMILIA Y PREINSCRIPCIÓN A TRAVÉS DEL SISTEMA

En este proceso, las familias de los estudiantes son parte fundamental. Para ello, los directores realizan reuniones con los padres y madres, donde se les explican las distintas posibilidades educativas existentes para que se interioricen acerca de ellas y conozcan todas las diferentes opciones con las que cuentan. Allí, en conjunto e intercambiando puntos de vista, se van tomando las decisiones, pero siempre señalando que la decisión final es de la familia y del alumno.

Los directores relatan que, en este intercambio, muchos padres asisten buscando orientación. Señalan que los planteos de las familias son diversos y que varían según el bagaje educativo que posean. Por esta razón, muchas no saben lo que es el liceo o la escuela técnica por no haber asistido y, por tanto, ahí se tiene que trabajar mucho con ellos, para

luego sí poder orientarlos. Otro de los aspectos con los cuales se enfrentan los directores radica en las numerosas ocasiones en las que se encuentran con referentes que no manejan la tecnología y tienen problemas para realizar la preinscripción. Por este motivo, se les habilita la secretaría y en conjunto se les van mostrando los pasos que deben seguir.

“La inscripción la hacemos en la escuela. En general, más o menos, se conserva un 30%, que lo hacen desde la familia. Después, lo que siempre se hace es una reunión con las familias, explicando primero las ofertas que hay a nivel de secundaria y a nivel de escuela técnica profesional. Se les explican los trayectos, cómo son, lo que permite uno y lo que permite el otro. Nosotros identificamos claramente los estudiantes que necesitan algún trayecto cuidado. Entonces, con ellos tenemos entrevistas aparte. Los maestros comunitarios trabajan mucho con las familias, nosotros también y, además, se hace la visita. El año pasado se hizo a través de trayectorias protegidas la visita a los dos lugares. Para nosotros es muy fácil, porque estamos acá. Entonces, hay un vínculo continuo también, se nos hace fácil, otras cosas, que los chiquilines de la UTU y del liceo continúan, cuando se podía, venían a comer a la escuela. El comedor de la escuela siempre se usó como un lugar, como cuando te casás y venís igual, a comer a la casa de tu mamá, era más o menos parecido” (entrevista con directora de escuela primaria 3).

“Te diría que en nuestras familias hay un 70% que no tiene ni la menor idea, porque ellos no circularon por los liceos. Nosotros seguimos teniendo muchos papás y muchas mamás que no saben lo que es ser adolescente... En Uruguay, en el liceo o en la UTU, es un lugar socialmente perteneciente al adolescente. La niñez en la escuela. Entonces, si yo estoy negándote esa parte, te estoy negando la parte de desarrollo tuya, no solamente el desarrollo cognitivo, sino no estaríamos en falta, sino el desarrollo social, el grupo de pares” (entrevista con directora de escuela primaria 2).

DIFERENCIAS ENTRE LOS PERFILES Y LOS DISTINTOS EGRESOS POSIBLES

En este conocimiento de las expectativas de los alumnos y familias, los directores dicen realizar un trabajo de articulación para poder armonizar los distintos perfiles de los estudiantes con los que interactúan. Desde su perspectiva, no todos se encuentran preparados para realizar una cursada similar, ya que algunos necesitan cursar trayectos educativos más protegidos, como es el caso de los programas de inclusión educativa como Aulas Comunitarias o formación profesional básica.

En esta articulación entre los distintos perfiles de los estudiantes que egresan de primaria, los directores deben efectuar un fuerte trabajo para interactuar con las valoraciones que se encuentran instaladas en ellos, las familias y el imaginario colectivo respecto a las instituciones educativas, a lo que estas representan y a lo que se puede encontrar en ellas. Allí, relatan, juegan un papel importante los orígenes institucionales tanto de la DGES como de la DGETP, que hasta el día de hoy influyen en las decisiones de los alumnos. En este punto, señalan que tanto en las valoraciones de los familiares como de los estudiantes, existe un sentimiento de que la educación técnico profesional es algo más práctico, instalado para el mercado laboral. Por tanto, los directores y el cuerpo docente deben efectuar una difícil

articulación entre los deseos del estudiante, las expectativas familiares y la oferta educativa de la zona, así como brindar distintas sugerencias para que, en definitiva, luego sean la familia y el estudiante los que decidan con toda la información a disposición.

REDUCCIÓN DE OFERTA EDUCATIVA, ROTACIÓN DOCENTE

Frente a esta articulación entre conocimiento del estudiante, deseos genuinos, oferta educativa disponible en la zona y representaciones de estas instituciones, los directores relatan otras dificultades adicionales con las que tuvieron que enfrentarse últimamente. En particular, la reducción de la oferta educativa, que redundó en menos posibilidades para los alumnos (menos grupos de formación profesional básica y Aulas Comunitarias). Por otra parte, la dificultad con respecto a la rotación de los directores de los centros educativos afecta la continuidad en los procesos de trabajo y en las articulaciones ya desarrolladas, dado que señalan que este tipo de articulación a largo plazo tiene que contar con el requisito de la estabilidad como proyecto que sustente el trabajo puntual de los actores educativos.

“Y lo que nos pasó el año pasado, que no nos pasaba, no nos había pasado nunca. Es que de los 13 inscriptos, de las 13 chiquilinas que solicitamos inscripciones en la UTU, que está acá, no, que yo la veo de acá, en el mismo complejo, solamente, quedaron 4. Nunca nos había pasado, porque, además, esta escuela es una escuela aprender. En general, tenemos un seguimiento importante del trayecto de nuestros chiquilines. Tenemos muchos, o sea, muchos. Tenemos una inclusión interesante y, bueno, y de alguna manera todo lo que era Aulas Comunitarias, FPB [formación profesional básica], estas propuestas, que te daban un aire entre el pasaje de la escuela y cierta maduración en el desarrollo que los chiquilines tenían que tener, para encarar el liceo, o sea, el ciclo básico en sí. Claro, nos fuimos quedando sin esas propuestas cada vez más. Porque, en realidad, el argumento fue ese, que en las grillas de la UTU se fueran como acotando las propuestas que había y, bueno, y realmente, para esos chiquilines, nos quedamos prácticamente sin propuestas. En este momento, eso no podría decirte qué tanto de abandono, porque hay mucho abandono, ¿no? Pero qué tanto tuvo la pandemia y qué tanto tuvo el no poder inscribirse donde ellos quisieron” (entrevista con directora de escuela primaria 3).

“No tenemos ninguno perdido y si hay alguno perdido, se hacen esas intervenciones pertinentes. Después, también, digo, dentro de ese proceso, vienen este, el tema de que siempre, se hace es, la oferta, bueno, a ver, qué ofertas tenemos cercanas, qué ofertas tenemos en cuanto a proximidad, en cuanto a necesidades y gustos de los niños, en cuanto también a los estilos y formas de aprendizaje. Porque sabemos que hay niños que quizás no estén para un primer año, o de un ciclo básico, o un primer año de UTU, o algo. Pero tenemos algunas otras opciones y, bueno, en fin, como que vamos orientando, y dar a conocer todas aquellas, digamos, opciones que puede tener el muchacho, cuando sale de primaria. También, las redes que tendemos con los diferentes centros educativos son muy importantes. Bueno, que nos visitan, visitamos también las reuniones que los maestros de sexto tienen, también, que son muy importantes” (entrevista con directora de escuela primaria 1).

De esta manera, la tarea fundamental es de escucha, apoyo, orientación y contacto. A partir del conocimiento de las necesidades y potencialidades de los estudiantes, con la escucha de las familias, se trata de poder definir las ofertas educativas que más se ajusten a aquellos.

PREINSCRIPCIÓN

Tras haber realizado todas estas actividades señaladas anteriormente, se efectúa la preinscripción a través del sistema. Si bien se reconoce que el procedimiento es ágil y sencillo de realizar, también se encuentran relatos que enfatizan algunas dificultades que posee. Algunos, incluso reconociendo la facilidad que posee la plataforma, relatan que adquiere algunas complejidades, tiempos, carga de documentación, que muchas veces no se acoplan a la dinámica de los familiares de los estudiantes. Esta situación la comparan con el funcionamiento previo al pasaje de inscripción electrónica que, a veces, es visto como más seguro, dado que cuando los padres llegaban a destiempo, con el formato papel tenían otras seguridades y alternativas. Esto insume un gran desgaste al cuerpo docente para efectuar un seguimiento de los padres para que no posterguen los tiempos de la preinscripción, dado que ahora el sistema es más restringido y excluyente con los plazos.

“El año pasado no tuvimos ninguna dificultad, porque la plataforma estaba fácil de acceder y, como nosotros tenemos acceso como docentes, si el padre tenía alguna dificultad para preinscribir al niño, nos daba la cédula y la contraseña y los ayudamos nosotros. Que fueron casos contados, porque, en realidad, ya este proceso de entrar a la plataforma, a familia GURI, que en el caso de los padres donde entran es a familia GURI, ellos ya están acostumbrados, ya hace varios años que están transitando por eso. Más allá de que pierdan las contraseñas y no se acuerden de la contraseña y que haya que darla varias veces, no sé en el caso de esta escuela, que, vuelvo a decir, hay algunas familias que no tienen la cultura letrada que tenían las otras familias” (entrevista con directora de escuela primaria 2).

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES PREVIAS Y POSTERIORES AL EGRESO DE LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

Este apartado describe y analiza las trayectorias educativas y laborales previas y posteriores al egreso de la educación media básica de los estudiantes matriculados en formación profesional básica. Para ello, la descripción de las trayectorias educativas se realiza a través del seguimiento de tres cohortes de estudiantes: la 2008, la 2011 y la 2017. Se entiende que estas tres generaciones son representativas de formación profesional básica y pueden brindar un panorama general de los distintos momentos del plan, dado que contemplan la generación de origen, la de ingreso luego de tres años de inicio del plan y la de 2017, año en que se produce el cambio de la edad de entrada al programa. Completando la información referente a la trayectoria educativa para estas tres generaciones, se analiza la trayectoria laboral luego del ingreso a formación profesional básica. Finalmente, a través de los datos relevados por el censo realizado por el CETP en 2017, este apartado culmina presentando información educativa y laboral de los estudiantes del último año de educación media superior de la DGETP.

IDENTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE CADA GENERACIÓN

El análisis de la matrícula de estudiantes de cada generación se efectúa exclusivamente sobre aquellos que ingresan por primera vez a formación profesional básica. Esto implica considerar a los que estén cursando módulo 1 de cualquiera de los trayectos y, a la vez, dejar de lado en el seguimiento a los que se comprueba que ya han cursado el plan en períodos anteriores. De esta manera, a partir de los estudiantes que ingresan por primera vez a la propuesta, se realiza el seguimiento de cada una de las cohortes.

En términos del total de estudiantes que cumplen con estas características, se registra un incremento sostenido de matriculación a lo largo de las generaciones: se triplica en 2011 en relación con 2008 y se duplica en 2017 con relación a 2011. La matrícula entre la generación 2008 y la 2017 pasa de 1.188 a 7.902 estudiantes.

Este incremento en la matrícula es sostenido en los trayectos I y II a lo largo del período y relativamente constante en el trayecto III (si bien hay un aumento en 2011 con relación a 2008, se observa una caída en 2017 en relación con 2011, volviendo a niveles similares a 2008).

La distribución por sexo muestra una estabilidad entre las tres generaciones analizadas, encontrándose una relación de seis varones por cada diez estudiantes.

En lo que refiere a la distribución por edades, puede verse un aumento del peso relativo de estudiantes de entre 11 y 14 años. En 2008 el programa se dirigía a estudiantes de 15 o más años, por tanto, el 89% de dicha generación se encontraba entre los 15 y 19 años. Para 2017 esta situación se modifica: la proporción de estudiantes que en ese año posee entre 15 y 19 años es del 54,7% y del 41% para los de entre 11 y 14 años (cuadro 27).

CUADRO 27

ESTUDIANTES DE CADA GENERACIÓN DE INICIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA SEGÚN SEXO, EDAD Y TRAYECTO

	Generación 2008	Generación 2011	Generación 2017	Generación 2008	Generación 2011	Generación 2017
Total	1.188	3.985	7.902	100%	100%	100%
Varones	753	2.523	4.984	63,4%	63,3%	63,1%
Mujeres	435	1.462	2.918	36,6%	36,7%	36,9%
11 a 14 años	-	403	3.269	-	10,1%	41,4%
15 a 19 años	1.029	3.298	4.324	86,6%	82,8%	54,7%
20 años o más	159	284	309	13,4%	7,1%	3,9%
Trayecto I	725	1.981	5.463	61,0%	49,7%	69,1%
Trayecto II	314	1.759	2.299	26,4%	44,1%	29,1%
Trayecto III	149	245	140	12,5%	6,1%	1,8%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

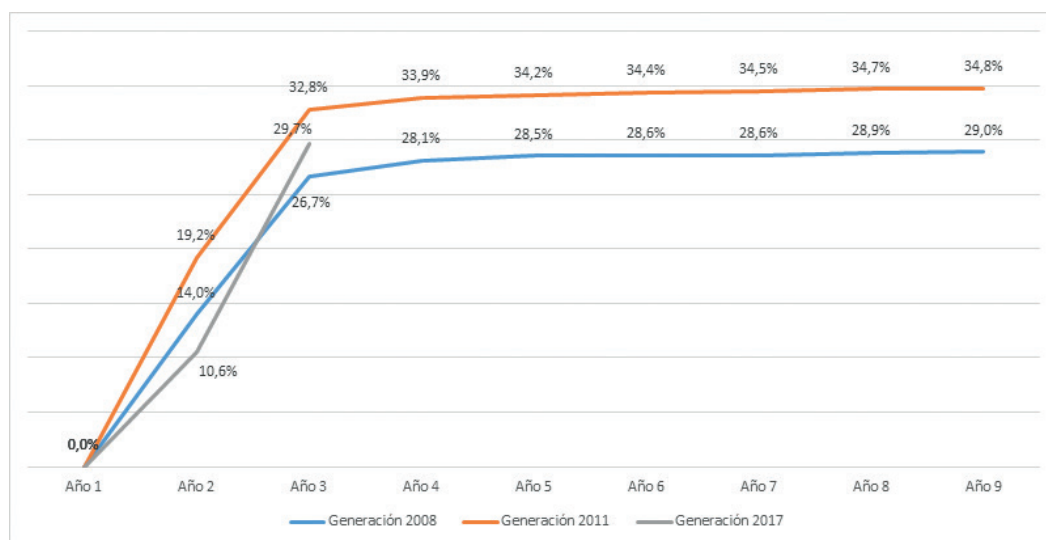
EGRESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA PARA LOS ESTUDIANTES DE CADA GENERACIÓN

A continuación, se describe lo que sucede con el egreso de los estudiantes de formación profesional básica en cada generación. Como puede apreciarse en el gráfico 12, los egresos se concentran fundamentalmente dentro de los primeros tres años. Luego, si bien se registran egresos, estos son más bien reducidos y casi marginales.

Si se compara lo que sucede entre las generaciones analizadas, se encuentra que el porcentaje de egresos al tercer año es mayor para la 2011, con un 32,8%, frente al 29,7% de la 2017 y al 26,7% de la 2008¹⁹. En una mirada de más largo plazo, la de 2011 presenta una tasa de egreso aproximadamente 6 puntos porcentuales superior a la de 2008.

¹⁹ Las cohortes 2011 y 2008 son comparables, ya que la edad de ingreso a formación profesional básica cambia en 2017.

GRÁFICO 12
EGRESO ACUMULADO DE ESTUDIANTES DE CADA GENERACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA POR AÑO EN PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

EGRESO SEGÚN SEXO

En lo que refiere al egreso de los estudiantes según sexo, puede verse que para la generación 2008 es similar para varones y mujeres: 27% y 26% egresa al tercer año, respectivamente. Mientras tanto, para la generación 2011 el egreso de mujeres es aproximadamente 4 puntos porcentuales superior al de varones. Si se analiza lo que acontece al tercer año, en esta generación egresa el 31,2% de los varones, frente al 35,6% de las mujeres. Por su parte, para la generación 2017 al tercer año el egreso de las mujeres es 1,4 puntos porcentuales superior al de los varones (cuadros 28 y 29).

CUADRO 28
EGRESO ACUMULADO DE ESTUDIANTES VARONES DE CADA GENERACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA POR AÑO EN PORCENTAJES

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9
Generación 2008	0,0	15,7	27,1	28,4	28,8	28,8	28,8	29,1	29,1
Generación 2011	0,0	17,7	31,2	32,4	32,6	32,8	32,9	33,1	33,2
Generación 2017	0,0	9,7	29,1						

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

CUADRO 29

EGRESO ACUMULADO DE ESTUDIANTES MUJERES DE CADA GENERACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA POR AÑO EN PORCENTAJES

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9
Generación 2008	0,0	11,0	26,0	27,6	28,0	28,3	28,3	28,5	28,7
Generación 2011	0,0	21,9	35,6	36,6	36,9	37,1	37,3	37,3	37,5
Generación 2017	0,0	12,0	30,5						

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

EGRESO SEGÚN TRAYECTO

En lo que refiere al egreso de los estudiantes según trayecto cursado, se registra una mejora sustantiva en la proporción de egresos de formación profesional básica de estudiantes que iniciaron en trayecto I. Para quienes iniciaron en trayecto I, la generación 2017 es la que muestra un porcentaje superior de egresos en el tercer año (26,5%), siguiéndola la generación 2011 (25,6%) y, bastante por debajo, la generación 2008 (20,6%). La diferencia entre las dos últimas se mantiene luego en el tiempo en aproximadamente 4 puntos porcentuales (cuadro 30).

CUADRO 30

ESTUDIANTES QUE INICIARON EN TRAYECTO I (ACUMULADO) DE CADA GENERACIÓN QUE EGRESA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO EN PORCENTAJES

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9
Generación 2008	0,0	0,6	20,6	22,3	23,0	23,2	23,2	23,6	23,7
Generación 2011	0,0	0,8	25,6	27,1	27,5	27,5	27,6	27,7	27,8
Generación 2017	0,0	0,0	26,5						

Fuente: elaboración propia a partir de datos matrícula y resultados de la DGETP.

Para aquellos estudiantes que iniciaron en trayecto II, la generación 2011 es la que muestra una tasa de egreso superior en el tercer año (40,8%). Luego le siguen la generación 2008 con 37,3% y la generación 2017 con 35,9% (cuadro 31).

CUADRO 31

ESTUDIANTES QUE INICIARON EN TRAYECTO II (ACUMULADO) DE CADA GENERACIÓN QUE EGRESA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO EN PORCENTAJES

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9
Generación 2008	0,0	35,4	37,3	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5
Generación 2011	0,0	38,0	40,8	41,6	41,7	42,1	42,3	42,4	42,4
Generación 2017	0,0	33,4	35,9						

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

Para los estudiantes que iniciaron en trayecto III, la generación 2017 muestra porcentajes de egreso al tercer año notoriamente por encima del resto (50,7% de la generación 2017, 34,2% de la generación 2008 y 33,9% de la generación 2011) (cuadro 32).

CUADRO 32

ESTUDIANTES QUE INICIARON EN TRAYECTO III (ACUMULADO) DE CADA GENERACIÓN QUE EGRESA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO EN PORCENTAJES

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9
Generación 2008	0,0	34,2	34,2	34,2	34,2	34,2	34,2	34,2	34,2
Generación 2011	0,0	33,1	33,9	34,7	34,7	35,1	35,1	35,5	35,9
Generación 2017	0,0	47,1	50,7						

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

Para la generación 2008, los porcentajes de egreso son superiores para quienes iniciaron en trayecto II. Al año 9, los porcentajes de egresos fueron 38,5%, 34,2% y 23,7% para quienes iniciaron en trayecto II, III y I, respectivamente. Para la generación 2011, los porcentajes de egreso crecen en todos los trayectos con relación a la generación 2008, aunque se mantiene el mismo orden con relación a porcentajes de egreso entre trayectos (superior para quienes inician en trayecto II). En el caso de la generación 2017, el mayor porcentaje de egreso (al tercer año) se presenta para quienes iniciaron en trayecto III (50,7%), frente a quienes iniciaron en el trayecto II (35,9%) y el trayecto I (26,5%).

EGRESO SEGÚN EDAD

Si se analizan los egresos por tramo de edad, se observa que, para la generación 2008, el porcentaje de egresos es mayor para el tramo de 15 a 19 años, frente al tramo de 20 o más (7,6 puntos porcentuales para el año 3, aumentando a 9,4 puntos porcentuales para el año 9). Para la generación 2011, el porcentaje de egreso es mayor para el tramo de edad de 11 a 14 años. Si bien al año 3 no se observa diferencia con el tramo de 15 a 19 años (33,7%), la diferencia luego es de 3 puntos porcentuales en favor del tramo de edad de 11 a 14 años. A su vez, la diferencia con el tramo de 20 o más años es de 14,4 puntos porcentuales. Para la generación 2017, al tercer año el porcentaje de egreso para el tramo de 11 a 14 años es de 32,2%, para el de 15 a 19 años de 28,1% y para el de 20 años o más de 24,3% (cuadros 33, 34 y 35).

CUADRO 33

ESTUDIANTES DE 11 A 14 AÑOS (ACUMULADO) DE CADA GENERACIÓN QUE EGRESAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO EN PORCENTAJES

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9
Generación 2011	0,0	11,2	33,7	37,0	37,5	37,5	37,7	38,0	38,0
Generación 2017	0,0	3,8	32,2						

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

Nota: en la generación 2011 se incluye solo el 10% de la generación.

CUADRO 34

ESTUDIANTES DE 15 A 19 AÑOS (ACUMULADO) DE CADA GENERACIÓN QUE EGRESAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO EN PORCENTAJES

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9
Generación 2008	0,0	15,2	27,7	29,3	29,7	29,8	29,8	30,1	30,2
Generación 2011	0,0	20,9	33,7	34,5	34,7	35,0	35,1	35,2	35,3
Generación 2017	0,0	15,6	28,1						

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

CUADRO 35

ESTUDIANTES DE 20 O MÁS AÑOS (ACUMULADO) DE CADA GENERACIÓN QUE EGRESAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO EN PORCENTAJES

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9
Generación 2008	0,0	6,3	20,1	20,1	20,8	20,8	20,8	20,8	20,8
Generación 2011	0,0	10,9	21,8	22,9	22,9	23,6	23,6	23,6	23,6
Generación 2017	0,0	11,7	24,3						

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

Para el tramo de 11 a 14 años, las diferencias entre la generación 2011 y la 2017 son menores (33,7% frente a 32,2%). Para el tramo 15 a 19 años, la evolución de los egresos en los tres primeros años entre la generación 2008 y la 2011 es muy similar, mostrando un porcentaje mayor en la segunda (aproximadamente 5 puntos porcentuales). En el caso del tramo de 20 o más años la situación es diferente, teniendo al tercer año un mayor porcentaje de egreso la generación 2017 (24,3%), frente a la 2011 (21,8%) y la 2008 (20,1%).

REPETICIÓN Y DESVINCULACIÓN

Con relación a la repetición de los estudiantes en el primer año, se observa una caída de 17% a 7% entre las cohortes de 2008 y 2011, y un nuevo aumento en la cohorte de 2017 (30%). Si bien la repetición aumenta en la cohorte de 2017 con respecto a las cohortes previas, para la de 2017 se observa un mejor nivel de retención de los estudiantes que en las generaciones previas. La tasa de desvinculación en el primer año para la generación 2008 fue de 35%, en la 2011 bajó a 28%, siendo claramente inferior en la 2017 (18%) (cuadro 36).

CUADRO 36

REPETICIÓN Y DESVINCULACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA AL SIGUIENTE AÑO SEGÚN GENERACIÓN AÑOS 2008-2019

		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Generación 2008	Repetición	16,8	4,1	1,5	0	0	0,1	0,1	0	0			
	Desvinculación	34,8	6,7	4,5	0,8	0,4	0,3	0,3	0,1	0,1			
Generación 2011	Repetición				6,7	5,2	1,2	0,3	0,1	0	0,1	0	0
	Desvinculación				28,0	11,0	5,0	1,9	0,9	0,2	0,3	0,1	0,1
Generación 2017	Repetición										30,1	19,7	7,9
	Desvinculación										18,1	12,3	8,3

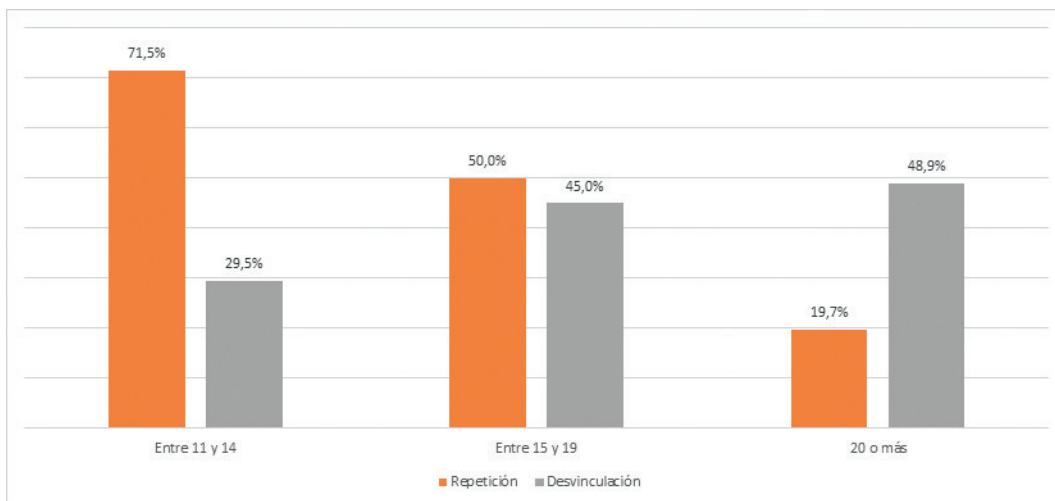
Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

Nota: porcentajes con relación al total de alumnos de la generación.



Si se analizan la repetición y desvinculación por tramo de edad, se observa que, para la generación 2017, si bien entre los menores de 15 años es donde se observan las cifras más altas, también es entre ellos en donde se registra la menor deserción (gráfico 13).

GRÁFICO 13
TRAYECTORIA ACUMULADA DE LA GENERACIÓN 2017 (REPETICIÓN Y DESVINCULACIÓN) HASTA EL AÑO 2019, SEGÚN EDAD



Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.
 Nota: porcentajes con relación al total de alumnos del año inicial de la generación.

CONTINUIDAD EDUCATIVA AL EGRESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Al analizarse la continuidad educativa de los estudiantes luego del egreso²⁰ de formación profesional básica, se observa una mejora sustantiva en la proporción de estudiantes que continúa sus estudios en educación media superior de la DGETP a lo largo de las generaciones.

Si el análisis se focaliza al tercer año, para la generación 2008 se aprecia que el 35% de los estudiantes que habían egresado de educación media básica continuaron sus estudios al año siguiente en educación media superior de educación técnico profesional. Este porcentaje asciende al 44,6% para los de la generación 2011 y al 59,1% para la 2017.

El total de egresados de la generación 2017 (acumulados en 2018 y 2019) es de 2.343 estudiantes, de estos, el 60% se encuentra al año siguiente cursando estudios de educación media superior de educación técnico profesional. El total de estudiantes egresados de la generación 2011 (acumulados desde 2012 a 2019) es de 1.385 estudiantes, de estos, el 44,5%

²⁰ Debe resaltarse que, para realizar el análisis para la continuidad educativa, no se tiene información de toda la oferta educativa disponible. Cuando se estudia la continuidad, esta no se analiza en modalidades de la DGETP cuyos códigos en la base de datos sean distintos de niveles 1 y 2 (educación media básica y superior). Según la información disponible, no se encuentra continuidad educativa de los estudiantes de formación profesional básica en la DGES. Existen casos de estudiantes que en la base de datos figuran con aprobación (sin egreso), repetición y desvinculación, que al siguiente año se encuentran en las bases como cursando educación media superior de la DGETP. Esto puede implicar tanto un problema en la información sobre resultados o sobre el curso que realizó al siguiente año, así como del sistema de registro.

se encuentra al año siguiente cursando estudios de educación media superior de educación técnico profesional. Por su parte, el total de egresados de la generación 2008 (acumulados desde 2009 a 2016) es de 344, de estos, el 35% se encuentra al año siguiente cursando estudios de educación media superior de educación técnico profesional (cuadro 37).

CUADRO 37

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EGRESADOS EN CADA AÑO QUE SE MATRICULA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR AL AÑO SIGUIENTE

EN PORCENTAJES
AÑOS 2010-2019

Egresados de formación profesional básica	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Generación 2008	35,0	34,9	34,2	34,4	35,0	34,9	35,0			
Generación 2011				44,6	44,6	44,5	44,5	44,4	44,4	44,5
Generación 2017										59,1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP.

ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, AÑO 2017

En 2017 el CETP realizó un censo a estudiantes del último año de educación media superior. Este censo forma parte del programa de seguimiento de egresados y su principal objetivo es “conocer y evaluar las características y las necesidades específicas de su población estudiantil, específicamente en lo concerniente al vínculo entre educación y trabajo” (CETP, 2019, p. 12).

Los resultados muestran que, entre los estudiantes del último año de educación media superior en el año 2017, el 29% había egresado de cursos de educación media básica de educación técnico profesional (cuadro 38). Entre ellos, se encuentra una mayor proporción de estudiantes provenientes de ciclo básico tecnológico que de formación profesional básica: 72,1% y 17,4%, respectivamente.

CUADRO 38

TRAYECTORIA EN MEDIA BÁSICA DE QUIENES EN 2017 CURSAN EL ÚLTIMO AÑO DE MEDIA SUPERIOR EN EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Egreso en educación media básica	%
Cursaron educación media básica en educación técnico profesional	29
Otras trayectorias	71
Total	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos del censo de estudiantes del CETP.

CUADRO 39

TRAYECTORIA EN MEDIA BÁSICA DE QUIENES, EN 2017, CURSAN EL ÚLTIMO AÑO DE MEDIA SUPERIOR EN EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL Y CURSARON EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA EN EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Egreso de educación media básica	%
Finaliza en ciclo básico tecnológico	72,1
Finaliza en formación profesional básica	17,4
Finaliza en otros cursos incluyendo Rumbo	10,5
Finaliza en educación técnico profesional	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos del censo de estudiantes del CETP.

A partir de estos resultados, el informe afirma que entre quienes cursan el último año de media superior es mayor el porcentaje que cursó media básica en ciclo básico tecnológico que el que lo hizo en formación profesional básica²¹. Estos resultados no brindan información sobre logros comparativos entre ambos programas si no se consideran dos aspectos: el porcentaje de estudiantes de ciclo básico tecnológico y formación profesional básica que ingresaron a educación media superior (lo cual permitiría conocer si uno se redujo más que el otro) y las características de la población de cada plan.

Respecto al ingreso a educación media superior, si bien en 2019 (el dato disponible más reciente) el porcentaje de aprobación fue igual en ciclo básico tecnológico que en formación profesional básica (62,9%)²², se trata de un momento del tiempo que ya está influido por el cambio en la edad de ingreso a formación profesional básica. Siendo que el censo de estudiantes del último año de educación media superior es de 2017, importa conocer las diferencias en el egreso de educación media básica entre ciclo básico tecnológico y formación profesional básica en 2014. Sin embargo, en la página de la DGETP la información abierta por tipo de modalidad educativa se presenta a partir de 2015. Si se considera ese año, puede observarse que el porcentaje de aprobación en educación media básica en ciclo básico tecnológico fue de 63,1% y en formación profesional básica de 45,6%²³. Por lo tanto, aun sabiendo que no todos los que egresan de educación media básica se inscriben en educación media superior y que, a su vez, las probabilidades de continuar en este nivel son menores para formación profesional básica que para ciclo básico tecnológico²⁴, se encuentra una diferencia de 20 puntos porcentuales a favor de ciclo básico tecnológico en la probabilidad de egresar de educación media superior.

²¹ "En términos porcentuales, este es el tipo de trayectoria [cursar educación media básica en técnico profesional y continuar educación media superior en educación técnico profesional] menos recorrido por los estudiantes censados, 3 de cada 10 finaliza la EMB [educación media básica] en UTU (29%). Dentro de este grupo se reconocen dos trayectorias diferentes, cuyas diferencias se fundamentan en las propuestas de revinculación escolar. Del 29% que finalizaron la EMB en UTU, 22 puntos porcentuales lo hizo en CBT [ciclo básico tecnológico] y 6 puntos en FPB [formación profesional básica]. Los estudiantes que egresan de CBT son los que menos extraedad tienen entre los diferentes tipos de trayectoria que surgen de la EMB" (CETP, 2019, p. 22).

²² Por más información, consultar el *Informe de Resultados de la Educación Media del CETP 2019. Programa Planeamiento Educativo*. El documento está disponible aquí: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2021-04/INFORME%20DE%20RESULTADOS%20EDUCACI%C3%93N%20MEDIA%202019%20CETP.pdf>

²³ Por más información, ver el *Informe de resultados educación media 2015 CETP*. El documento está disponible aquí: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-10/2015-INFORME-DE-RESULTADOS-EDUCACION-MEDIA-CETP.pdf>

²⁴ Al respecto, el CETP señala que "las probabilidades [de egresar] no son estadísticamente las mismas para los egresados de propuestas de CBT [ciclo básico tecnológico] en relación a los de FPB [formación profesional básica]. Mientras que para los primeros la probabilidad de alcanzar el trayecto final de la EMS [educación media superior] es de 60%, para los segundos es 36%" (2019, p. 23).

Si bien el informe del CETP plantea las diferencias en edades entre ambas poblaciones y explicita que ambas tienen distinta probabilidad de egresar, no realiza los controles necesarios para comparar los resultados considerando poblaciones similares.

Se sugiere complementar el análisis con una mirada que tome en cuenta las características diferenciales de la población que asistió a cada modalidad. Los resultados que se presentan en el informe del censo de estudiantes del último año de la educación media superior en 2017 están influidos por las características de la población de cada uno de ellos. En la medida que estas características, como el propio documento señala, son distintas (tratándose a su vez de aspectos que se sabe se relacionan con los resultados educativos), es necesario intentar aislarlas o controlarlas para establecer comparaciones justas entre las modalidades educativas²⁵. Podría estarse ante una falacia. Es necesario conocer si las diferencias en el porcentaje de estudiantes de ciclo básico tecnológico y formación profesional básica que se encuentran realizando el último año de educación media superior en 2017 obedecen a cuestiones asignables a las propuestas o se deben a que cada una de ellas recluta poblaciones con distinta probabilidad de éxito en el sistema educativo²⁶.

El gráfico 26²⁷ del informe del CETP (2019, p. 65), muestra que para comparar resultados de egreso en educación media superior entre secundaria y técnico profesional es importante considerar la extraedad con la que provienen los estudiantes de educación media básica. Lo mismo se aplica al interior de educación técnico profesional entre ciclo básico tecnológico y formación profesional básica.

¿El peso de ciclo básico tecnológico y formación profesional básica entre los egresados es el mismo luego de que se controlan las características de la población? Se sugiere analizar los resultados tomando en cuenta la extraedad y el nivel socioeconómico de los alumnos (ambos relevados en el censo).

Consistentemente con análisis previos, la composición en términos de extraedad y nivel socioeconómico entre los egresados de educación media superior también difiere significativamente entre los grupos de estudiantes que finalizaron la educación media básica en ciclo básico tecnológico o en formación profesional básica.

Entre los egresados de educación media superior que cursaron educación media básica en formación profesional básica, más del 65% tiene tres o más años de extraedad, mientras que entre quienes lo hicieron en ciclo básico tecnológico esta cifra es de 23,6%. Por su parte, los estudiantes sin extraedad que egresaron de formación profesional básica son el 6,4%, mientras que en ciclo básico tecnológico son el 41,5%. Esta información da cuenta de la dificultad para comparar el egreso en educación media superior entre estudiantes de ciclo básico tecnológico y formación profesional básica (cuadro 40).

²⁵ La situación es similar a cuando se comparan los resultados del subsistema público y el privado sin control de las características de la población que asiste a cada una de ellas: ¿las diferencias se mantienen cuando se controla el contexto socioeconómico y cultural?

²⁶ Estas observaciones también son válidas para otros análisis que se realizan en el informe. Por ejemplo, los correspondientes a trayectoria educativa.

²⁷ Extraedad de los estudiantes al egreso de la educación media básica por subsistema.

CUADRO 40

TRAYECTORIAS SEGÚN EGRESO EN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA ENTRE QUIENES REALIZAN EL ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN 2017, SEGÚN EXTRAEDAD DE LOS ESTUDIANTES

Extraedad de los estudiantes	Egreso de educación media básica	
	Ciclo básico tecnológico	Formación profesional básica
1 a 2 años de extraedad	33,5%	27,5%
3 a 4 años de extraedad	10,3%	34,4%
5 años o más de extraedad	13,3%	31,5%
Aprobó la educación media superior en secundaria	1,4%	0,2%
Sin extraedad	41,5%	6,4%
Total	100%	100%
Casos	1.879	454

Fuente: elaboración propia a partir de datos del censo de estudiantes del CETP.

Nota: incluye ocho casos para los que no se tiene información de egreso de educación media básica.

Con relación al índice de nivel socioeconómico, puede apreciarse que entre quienes se encontraban realizando el último año de educación media superior en educación técnico profesional en 2017 y habían egresado del ciclo básico tecnológico, el 62,8% es de nivel socioeconómico bajo, el 36,8% es de nivel medio y el 0,4% es de nivel alto. Por su parte, entre quienes estaban en 2017 en la misma situación y habían egresado de formación profesional básica, el 76,4% es de nivel socioeconómico bajo, el 23,3% es de nivel medio y el 0,2% es de nivel alto (cuadro 41).

CUADRO 41

TRAYECTORIAS SEGÚN EGRESO EN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA ENTRE QUIENES REALIZAN EL ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN 2017, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO

Nivel socioeconómico	Egreso de educación media básica	
	Ciclo básico tecnológico	Formación profesional básica
Bajo	62,8%	76,4%
Medio	36,8%	23,3%
Alto	0,4%	0,2%
Total	100%	100%
Casos	1.879	454

Fuente: elaboración propia a partir de datos del censo de estudiantes del CETP.

Nota: incluye ocho casos para los que no se tiene información de egreso de educación media básica.

Como se mencionó previamente, y está consignado en el informe del CETP (ver cuadro 39 del documento), los resultados muestran que entre quienes se encuentran en el último año de educación media superior y egresaron de educación media básica técnico profesional, la gran mayoría provenía de ciclo básico tecnológico (72,1%). Sin embargo, dadas las importantes diferencias en la trayectoria educativa de los alumnos de ciclo básico tecnológico y formación profesional básica (consignadas en los cuadros 40 y 41), resulta necesario conocer si esta relación se mantiene o no cuando se toma en cuenta la edad de egreso de educación media básica. El análisis muestra que entre los que egresaron con más de 15 años de educación media básica y cursan el último año de educación media superior, el 54% provenía de ciclo básico tecnológico y el 46% de formación profesional básica. Es

relevante considerar que la proporción de estudiantes egresados de ciclo básico tecnológico que están en el último año de educación media superior baja 25 puntos porcentuales si se considera solo a los mayores de 15 años. En cambio, la proporción de estudiantes de formación profesional básica que están en el último año de educación media superior aumenta 25 puntos porcentuales cuando se considera a los mayores de 15. Este análisis muestra la importancia de controlar las características de la población a la hora de establecer comparaciones (cuadro 42).

De todas maneras, este dato no informa si una modalidad tiene más éxito que la otra a la hora de la continuidad educativa de sus egresados. Para eso sería necesario hacer un análisis de trayectorias a partir de las bases administrativas de la DGETP, de forma de conocer el trayecto en educación media superior a partir del egreso de educación media básica, diferenciando entre ciclo básico tecnológico y formación profesional básica. Sin conocer cuántos de los que se inscribieron en el primer año de educación media superior, no es posible afirmar si hubo una diferencia o no en el trayecto de los estudiantes de cada una de las ofertas educativas a lo largo de educación media superior. Si se toma como un *proxy* el egreso de educación media básica en 2015²⁸, sabiendo que no todos se inscriben a educación media superior, es esperable que al inicio de ese nivel haya casi un 20% más de estudiantes de ciclo básico tecnológico. Por lo tanto, una diferencia de 9 puntos porcentuales entre los mayores de 16 años podría considerarse satisfactoria para formación profesional básica.

CUADRO 42

MODALIDAD EDUCATIVA DE EGRESO EN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA ENTRE QUIENES CURSAN EL ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN 2017, SEGÚN EDAD AL EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

	Hasta 15	16 o más	Total
Cursó educación media básica en ciclo básico tecnológico	92,6	54,4	79,9
Cursó educación media básica en formación profesional básica	7,4	45,6	20,1
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos del censo de estudiantes del CETP.

Nota: los porcentajes no coinciden exactamente con los del cuadro 39 porque en ese caso, a partir del informe del CETP, se consideran "otras modalidades", mientras que en este caso el análisis se circunscribe a ciclo básico tecnológico y formación profesional básica.

Además de preguntarse por el peso de estudiantes de cada modalidad entre los egresados, es relevante conocer qué porcentaje de los alumnos que ingresaron a educación media superior de cada modalidad logró egresar. Este análisis, lógicamente, también necesita los controles mencionados previamente. Dado su carácter longitudinal, para responder este aspecto es necesario realizar análisis a partir de las bases de bedelía de la DGETP.

²⁸ Para la generación que cursa el último año de educación media superior en 2017 correspondería considerar 2014, pero el dato no se encuentra disponible.

TRAYECTORIA LABORAL DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

A continuación, se profundiza en la trayectoria laboral de los estudiantes para las tres generaciones de referencia analizadas de formación profesional básica. El análisis se realiza en función de la información disponible para cada generación y a través de la información proporcionada por el SIIAS²⁹. Allí se realizó la consulta para identificar si los estudiantes se encuentran cotizando en Banco de Previsión Social (BPS) por un trabajo formal, mediante la información del Sistema Nacional Integrado de Salud (tipo de afiliación “Activo”). El período de referencia del análisis comienza en el año de ingreso de cada generación y se efectúa hasta 2019. De esta manera, para cada año, a partir de la cobertura del Fondo Nacional de Salud (Fonasa) por trabajo formal, se describe cuál es la proporción de estudiantes de cada generación que cotiza en el BPS. A su vez, se compara si existen diferencias en la cotización del Fonasa por trabajo formal, según si los estudiantes egresaron o no de formación profesional básica.

CUADRO 43

ESTUDIANTES QUE COTIZAN EN EL BPS POR UN TRABAJO FORMAL LUEGO DEL INGRESO A FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO Y GENERACIÓN, SEGÚN EGRESO EN PORCENTAJES

	Egreso	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9	Año 10	Año 11	Año 12
Generación 2008	No	--	37	51	56	59	62	58	53	54	52	51	50
	Sí	--	28	50	57	58	60	62	59	59	58	58	57
	Total	--	34	51	57	59	61	59	55	55	54	53	52
Generación 2011	No	19	35	47	48	45	45	45	43	42			
	Sí	8	24	46	51	53	54	52	51	50			
	Total	15	31	46	49	48	48	47	46	45			
Generación 2017	No	5	9	12									
	Sí	3	6	13									
	Total	4	8	12									

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP y del SIIAS.

Nota: los porcentajes por cada año toman la referencia de haber cotizado al menos un mes en el BPS por trabajo formal.

El vínculo con el mercado laboral a través de la cotización de al menos un mes en el BPS para los años de referencia analizados muestra pocas diferencias según si los estudiantes egresaron o no de formación profesional básica.

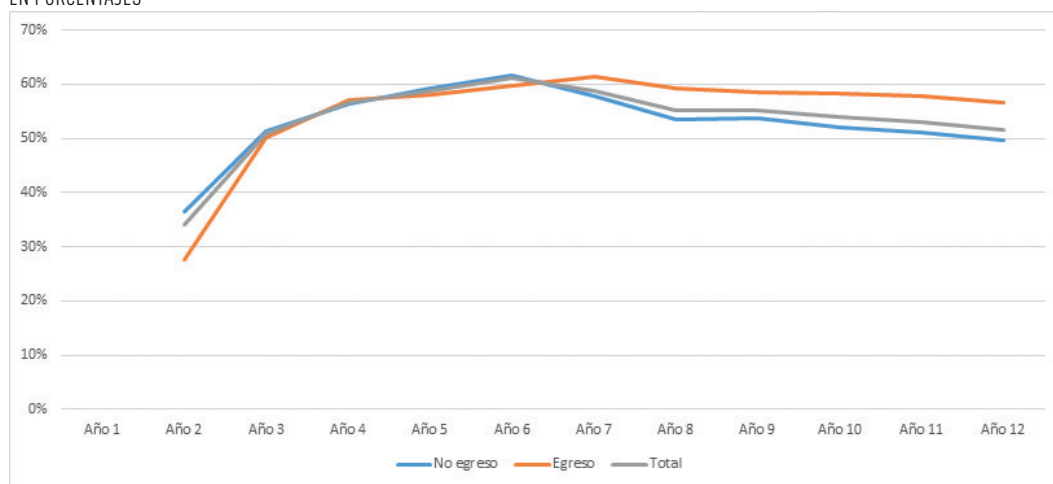
Este vínculo con el mercado laboral es mayor durante los primeros años de haber ingresado a formación profesional básica para los estudiantes que no egresaron. Si se toma por caso la generación 2008, se observa que en el año 2 (2009) el porcentaje de estudiantes con trabajo formal es mayor entre los no egresados frente a los egresados (37% y 28%, respectivamente). Por tal razón, es posible considerar que el trabajo puede haber sido uno de los motivos de los cuales los estudiantes no hayan egresado de formación profesional básica.

²⁹ La información que reporta el SIIAS comienza en 2010.

Esta relación se invierte a partir del año 7 de haber ingresado al plan (corresponde a 2014 en el caso de la generación de 2008). Allí, el porcentaje de estudiantes con trabajo formal es mayor entre los egresados que entre los no egresados. Para dicho año (2014), el 58% de los estudiantes que no egresaron poseen registros en el BPS de haber cotizado por un trabajo formal. Este porcentaje se incrementa al 62% para quienes egresaron.

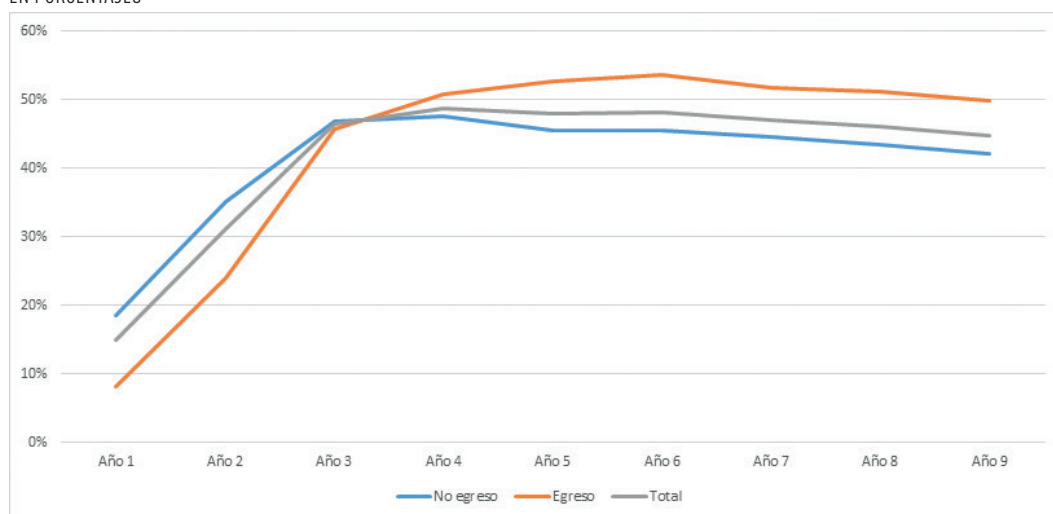
Si bien se presentan oscilaciones, puede apreciarse que desde el año 3 (que corresponde a la finalización del plan), tanto para la generación 2008 como para la 2011, quienes egresan igualan y luego superan en proporción el acceso a un empleo formal frente a quienes no egresan. Esto permitiría suponer que el egreso mejora las condiciones de acceso y permanencia en el mercado de trabajo (gráficos 14 y 15).

GRÁFICO 14
ESTUDIANTES DE LA GENERACIÓN 2008 QUE COTIZAN EN EL BPS POR UN TRABAJO FORMAL LUEGO DEL INGRESO A FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO, SEGÚN EGRESO
 EN PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP y del SIAS.

GRÁFICO 15
ESTUDIANTES DE LA GENERACIÓN 2011 QUE COTIZAN EN EL BPS POR UN TRABAJO FORMAL LUEGO DEL INGRESO A FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO, SEGÚN EGRESO
 EN PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP y del SIAS.

COTIZACIÓN POR UN TRABAJO FORMAL SEGÚN SEXO Y EDAD DE LOS ESTUDIANTES

Si se analiza el vínculo con el mercado laboral para los estudiantes de formación profesional básica según sexo, se observa que es mayor la proporción de trabajo formal en los varones. Si se toman como referencia la generación 2008 y el año 12 (2019), es casi 20 puntos porcentuales más en los varones (59% frente a 40%, respectivamente) y 16 puntos porcentuales más para la generación 2011, nueve años después de ingresar.

La brecha entre varones y mujeres con relación al vínculo con el trabajo formal disminuye en los estudiantes que egresaron de formación profesional básica. Para la generación 2008 y para el año 12 (2019) es de 22 puntos porcentuales en los que no egresaron (58% en los varones frente a 36% en las mujeres), mientras que se reduce a 15 puntos porcentuales para el caso de los que sí lo hicieron (62% para los varones y 47% para las mujeres). En el caso de la generación 2011, la brecha entre sexos es de 18 puntos porcentuales para los que no egresaron y de 13 puntos porcentuales para los que egresaron. Para la generación 2017, en el año 3 (2019), la brecha entre varones y mujeres es de 6 puntos porcentuales para los estudiantes que no egresaron y de 4 puntos porcentuales para los que egresaron (cuadro 44).

CUADRO 44

ESTUDIANTES QUE COTIZAN EN EL BPS POR UN TRABAJO FORMAL LUEGO DEL INGRESO A FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO Y GENERACIÓN, SEGÚN EGRESO Y SEXO EN PORCENTAJES

	Egreso	Sexo	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9	Año 10	Año 11	Año 12
Generación 2008	No	Mujeres		28	36	41	44	47	43	41	42	39	36	36
		Varones		42	61	66	69	71	67	61	61	61	60	58
	Sí	Mujeres		21	36	43	45	43	46	46	47	45	50	47
		Varones		32	58	65	66	69	71	67	65	66	62	62
	Total	Mujeres		26	36	41	44	46	43	43	44	41	40	40
		Varones		39	60	66	68	71	68	63	62	62	61	59
Generación 2011	No	Mujeres	16	25	32	33	31	32	29	31	31			
		Varones	20	41	55	56	54	53	53	51	49			
	Sí	Mujeres	9	22	34	42	44	45	44	43	42			
		Varones	8	25	54	57	59	60	57	57	55			
	Total	Mujeres	13	24	33	36	36	36	35	35	35			
		Varones	16	36	55	56	55	55	55	53	51			
Generación 2017	No	Mujeres	4	7	8									
		Varones	5	10	14									
	Sí	Mujeres	2	6	10									
		Varones	3	7	14									
	Total	Mujeres	4	6	9									
		Varones	4	9	14									

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP y del SIAS.

Nota: los porcentajes por cada año toman la referencia de haber cotizado al menos un mes en el BPS por trabajo formal.

En síntesis, si bien la brecha en el acceso al empleo se sostiene entre varones y mujeres (lo que evidencia desigualdades en el mercado de trabajo), vale destacar que se reduce entre

quienes egresan. Por lo anterior, podría estimarse que el egreso mejora las condiciones de acceso para las mujeres, disminuyendo las brechas de género.

Por su parte, el porcentaje de estudiantes que tienen trabajo formal dentro de cada tramo de edad es similar en los primeros años de haber ingresado a formación profesional básica. Esto sucede tanto para la generación 2008 como para la 2011; decrece en la generación 2017 (tramos de 17 a 19 años y 20 o más). Si el análisis se efectúa según egreso, puede verse que el trabajo formal al finalizar el período es mayor para los estudiantes que egresaron en relación con los que no lo hicieron en todos los tramos de edad (salvo para el tramo de edad de 17 a 19 años de la generación 2011) (cuadro 45).

CUADRO 45

ESTUDIANTES QUE COTIZAN EN EL BPS POR UN TRABAJO FORMAL LUEGO DEL INGRESO A FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, POR AÑO Y GENERACIÓN, SEGÚN EGRESO Y TRAMO DE EDADES (%)

	Egreso	Edades	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9	Año 10	Año 11	Año 12
Generación 2008	No	11 a 14		0	0	20	40	60	40	40	40	80	80	80
		15 a 16		23	51	57	59	63	58	52	51	53	50	50
		17 a 19		48	54	58	62	61	58	56	56	52	53	51
		20 o más		53	52	57	60	64	63	55	60	53	52	48
	Sí	11 a 14		0	0	50	50	50	50	50	50	50	0	100
		15 a 16		17	47	57	56	61	61	59	57	57	55	54
		17 a 19		45	60	61	65	61	65	63	62	61	64	61
		20 o más		41	46	51	54	54	56	54	56	59	59	56
Generación 2011	No	11 a 14	0	1	6	21	26	27	32	28	27			
		15 a 16	3	22	42	46	45	45	43	41	40			
		17 a 19	37	54	57	53	49	49	49	49	49			
		20 o más	48	49	52	47	44	44	43	44	41			
	Sí	11 a 14	0	2	4	20	41	46	52	46	46			
		15 a 16	2	16	47	52	55	55	52	53	51			
		17 a 19	16	39	47	50	49	51	50	49	47			
		20 o más	44	49	56	63	54	56	54	51	51			
Generación 2017	No	11 a 14	0	0	1									
		15 a 16	1	5	12									
		17 a 19	14	24	22									
		20 o más	35	32	31									
	Sí	11 a 14	0	0	1									
		15 a 16	1	5	15									
		17 a 19	10	17	25									
		20 o más	28	33	33									

Fuente: elaboración propia a partir de datos de matrícula y resultados de la DGETP y del SIAS.

Nota: los porcentajes por cada año toman la referencia de haber cotizado al menos un mes en el BPS por trabajo formal.

RECOMENDACIONES PARA LAS BASES DE DATOS DE LA DGETP

A partir del análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes de formación profesional básica, utilizando registros administrativos de la DGETP, se realizan algunas recomendaciones. En primer lugar, se sugiere trabajar en la compatibilización, para los años que se dispone de información, de distintas variables que son de interés para este tipo de análisis: código de curso, trayecto, nivel (se recomienda igualmente la compatibilización de las distintas variables que se dispone en las bases). La compatibilización a la que se hace mención refiere tanto al nombre de las variables como a los códigos/valores que contienen.

Asimismo, se recomienda contar con un identificador de estudiante para todos los años, ya que para algunos solamente se dispone de la variable que refiere a la cédula de identidad del estudiante, la cual contiene en varios casos caracteres que dificultan luego el trabajo con ellas.

Por otro lado, se sugiere contar en las bases de datos con una variable que permita identificar aquellas situaciones en las que el estudiante aprueba el curso correspondiente y, además, finaliza el ciclo correspondiente.

Además, se han identificado, para algunos estudiantes, algunas trayectorias que no corresponderían con los resultados que se reportan. Sería relevante analizar estos casos de forma de detectar si responden a inconsistencias en las bases o a una trayectoria correcta y, por tanto, se debe trabajar con más detalle en el proceso de identificación de estas situaciones.

Asimismo, se considera oportuno articular la encuesta a egresados de técnico profesional con los registros administrativos. Esto permitirá realizar análisis más robustos. Se sugiere que en todos los casos se tengan en cuenta las características diferenciales de la población que asiste a cada modalidad educativa que se busque comparar.

Por último, si bien excede a las competencias de la DGETP, sería de suma relevancia poder contar con información referente a la oferta educativa privada, de forma de poder analizar con mayor completitud las trayectorias educativas de los estudiantes.

Mejorar la calidad de la información de las bases y realizar análisis que las integren redundaría en una mejor gestión del programa.

CONCLUSIONES

En el año 2007 surge una nueva propuesta de educación media básica. Esto sucede en un contexto crítico de la educación media, evidenciado por un período de tiempo con altas tasas de abandono y bajas tasas de culminación de ciclos, acompañadas por una clara inequidad. A partir de 2009 se registra un cambio relevante en la matriculación a las distintas modalidades de educación media básica de la DGETP.

En 2008 el 88% de la matrícula se encontraba en ciclo básico tecnológico, un 5% en ciclo básico tecnológico agrario y un 7% en formación profesional básica. En cambio, en 2020, ciclo básico tecnológico representa el 47% de la matrícula, formación profesional básica el 41%, ciclo básico tecnológico agrario el 6% y Rumbo (con presencia desde 2011) el 7%.

Si bien en el período el tamaño de la matrícula creció (en un 112%, tomando como base 2008), el crecimiento no se distribuyó de forma homogénea entre todas las modalidades. Mientras ciclo básico tecnológico creció un 12%, formación profesional básica lo hizo en más de 1.000%.

Hasta 2016 esta modalidad educativa estuvo destinada a jóvenes de 15 años o más, mientras que a partir de 2017 se habilitó el ingreso directamente de primaria. El crecimiento de la matrícula de esta modalidad no obedece al cambio en la edad, ya que si bien en el período 2017-2020 se continúa observando un aumento, este es claramente mayor en el período 2008-2016.

A partir de las preferencias expresadas por las familias o los niños en su preinscripción a educación media, se observó que las volcadas a formación profesional básica aumentaron hasta 2019, mientras que en 2020 presentaron una caída, probablemente por cambios en la oferta de cursos. En ese año, la preferencia por ciclo básico tecnológico se incrementó de manera notoria.

Los cambios en las preferencias de los alumnos no parecen haber afectado la matriculación efectiva de cada modalidad en primer año. Estas se mantienen estableces hasta 2020. Cuando las preferencias se mantenían altas (hasta 2019), la tasa de concordancia entre estas y la matriculación descendió en el caso de formación profesional básica, mientras que se mantuvo constante para ciclo básico tecnológico y aumentó en Rumbo. Cabe preguntarse acerca de los motivos que incidieron en este factor, ya que implica que aproximadamente un 40% de quienes preferían asistir a formación profesional básica no pudieron hacerlo, mientras que en ciclo básico tecnológico fue un 20%.

Antes de avanzar en el análisis de los resultados, es sustantivo tener presente que las ofertas de media básica se encuentran segregadas según las características de quienes asisten a cada una de ellas (INEEd, 2021). Específicamente, en educación técnica es en donde se observa en mayor medida “una alta probabilidad de que dentro del centro un estudiante se encuentre con otro de su mismo nivel socioeconómico” (INEEd, 2021, p. 37). Este aspecto tiene implicancias sobre los logros en dos sentidos: cuanto mayor sea la vulnerabilidad socioeconómica y educativa de los alumnos, menores serán los resultados, y cuanto más homogéneamente vulnerable sea el grupo de pares, mayor será su efecto negativo sobre los desempeños. Dadas las características de la población de la DGETP y su distribución intracentro, es posible decir que se trata de la modalidad con mayor probabilidad de alcanzar menores logros por las características de la población que asiste, más allá de la calidad que pueda tener la oferta en sí misma.

Para este trabajo es especialmente relevante considerar que, además de lo anterior, también hay diferencias entre las modalidades de la propia DGETP. La población que asiste a formación profesional básica tiene características más vulnerables que la que lo hace a ciclo básico tecnológico. Esto se observa tanto en el estatus socioeconómico y cultural de sus familias como en sus trayectorias educativas, en donde se observa una diferencia muy importante en lo que hace especialmente a eventos de repetición en educación media. Y frente a una educación media que presenta un muy alto grado de fracaso en mantener especialmente a los de menores ingresos, una alternativa que ha mostrado gran capacidad de atraerlos resulta especialmente relevante.

Los datos de resultados educativos según modalidad muestran que hasta 2018 los estudiantes de ciclo básico tecnológico tienen mayor egreso y menor deserción que los de formación profesional básica. En 2019 no hay diferencias en los resultados de aprobación. La repetición es algo mayor en ciclo básico tecnológico y la desvinculación es algo mayor en formación profesional básica. Sin embargo, el análisis de la información debe realizarse a la luz de las características de la población que asiste a cada una de ellas. Visto en conjunto, es esperable que una modalidad en la que el 75% de sus alumnos repitió en educación media (formación profesional básica) tenga resultados más bajos que otra en la que dicha situación comprende al 25% (ciclo básico tecnológico).

Si se toma en cuenta la extraedad, podemos decir que en las generaciones 2015 y 2016 los resultados de formación profesional básica, en donde la amplia mayoría tiene extraedad, fueron muy similares a los de los estudiantes de ciclo básico tecnológico con extraedad. En 2017 y 2019 los resultados de formación profesional básica se ubican en un lugar intermedio entre los de ciclo básico tecnológico con y sin extraedad, esto porque en esos años en la primera aumentó el porcentaje de quienes ingresaron directamente de primaria, por lo que tenían menos acumulación de experiencias de repetición. Finalmente, en 2019, los resultados de formación profesional básica son muy similares al total de ciclo básico tecnológico. La aprobación es igual, la repetición es 4 puntos porcentuales menor en la primera modalidad y la desvinculación es 4 puntos porcentuales mayor. Estos resultados confirman que, si se consideran las diferencias en la población, ambas propuestas presentan resultados similares en la educación media básica.

Este análisis se complementa a través del estudio de las trayectorias educativas, en el que, dados los cambios en el diseño e implementación de formación profesional básica, se considera la estructura etaria para cada generación. El cambio afecta fundamentalmente a la generación 2017, sin embargo, en la generación 2011 se encuentra un grupo de aproximadamente 400 estudiantes que permite hacer algunas comparaciones.

La generación que tuvo una mayor tasa de egreso a los tres años de haber iniciado fue la 2011 (33%), seguida por la 2017 (30%) y, por último, la 2008 (27%). Estos datos no parecen relacionarse con la estructura de edades de cada una. Sin embargo, cuando se comparan los resultados por edad, se observa que, tanto en la generación 2011 como en la 2017, entre los menores de 15 años el egreso es algo más alto que entre los alumnos mayores. Asimismo, en la generación 2017 es claramente notorio que entre los menores de 15 es en donde se logra un menor nivel de desvinculación.

En la medida que el cambio en la edad es relativamente reciente, no es posible conocer aún la trayectoria de estos estudiantes en educación media superior. Sin embargo, la información de inscripción a primer año de educación media superior en la DGETP muestra lo que podría ser entendido al menos como la intención de seguir estudiando, lo cual, si bien no constituye el dato efectivo de continuidad, sí se asocia con él. Los resultados muestran que quienes se inscribieron en educación media superior al año siguiente de egresar fueron un 35% en la generación 2008, un 45% en la 2011 (ambos datos se mantienen constantes durante siete años) y un 59% en la 2017.

El hecho de que la inscripción en educación media superior sea claramente mayor en la generación 2017 que en el resto podría estar indicando un efecto positivo del cambio en el diseño de la formación profesional básica en lo que hace a la edad de ingreso. Posiblemente, aumentar la heterogeneidad del grupo de pares genere un efecto positivo sobre el conjunto de los estudiantes.

Dadas las dificultades del sistema educativo uruguayo con relación al egreso y continuidad educativa en media, y tomando en cuenta la gran inequidad que se observa en la distribución de estos indicadores, cabe resaltar como un logro favorable de formación profesional básica que los menores de 15 años desertan en menor medida que el resto y que en conjunto la generación con mayor presencia de estos adolescentes supera claramente a las demás en su tasa de inscripción a media superior.

Estos hallazgos deben considerarse en el contexto de los logros de la educación media en Uruguay, en donde la cobertura total de adolescentes de 15 a 17 años es menor al 90% en el quintil más alto y de 81% en el quintil más bajo. Además, el egreso de media básica en el conjunto de la población es de 74%. En este contexto, las propuestas educativas que contribuyen a mantener el vínculo de los jóvenes con el sistema educativo constituyen un aporte relevante. En el caso de formación profesional básica, parece haberse encontrado indicios de que esto es así, especialmente a partir de la ampliación de la edad de ingreso. Las tasas de egreso y deserción son más favorables entre los menores de 15 años y la continuidad educativa es claramente más alta en la generación que considera a estos estudiantes. Una posible explicación podría encontrarse en que al incluir alumnos de menor

edad se está haciendo más heterogénea a la población. En poblaciones segregadas, como la de formación profesional básica, introducir heterogeneidad sin duda puede contribuir a mejores desempeños. Debe tenerse presente que “la segregación educativa, mediante el efecto de pares, refuerza estos resultados desiguales y contribuye a la segmentación social” (INEEd, 2021, p. 7).

En cuanto a la continuidad educativa en media superior, es necesario realizar análisis de trayectoria complementarios. Solo así podrán efectuarse afirmaciones acerca de si el trayecto por este tramo presenta diferencias o no entre los egresados de cada modalidad de media básica. La mayor presencia de egresados de cierta modalidad de educación media básica en el último año de educación media superior no es un indicador de su éxito. Si bien se trata de un análisis parcial que debe ser complementado con el estudio de trayectorias recién mencionado, cuando se circunscribe a los menores de 15 años, el peso de ciclo básico tecnológico se reduce de manera importante a la vez que aumenta, también de forma importante, el peso de los estudiantes de formación profesional básica. Si bien no se conoce cuál era el peso de cada modalidad en el ingreso a educación media superior, debe tenerse en cuenta que, si bien se ha igualado la edad, la población de formación profesional básica es más vulnerable en términos socioeconómicos que la de ciclo básico tecnológico.

A continuación, se describen las principales características de los planes de educación media básica, entre los que se puede distinguir dos tipos: por un lado, aquellos orientados a estudiantes que egresan de primaria y, por otro, aquellos que apuntan a la revinculación educativa. Estos dos tipos se diferencian en su flexibilidad o rigidez en relación con las posibilidades de trayectorias educativas, diseño curricular, reglamento de evaluación y pasaje de grado. Mientras los planes de revinculación son más flexibles, los planes para estudiantes que egresan de primaria son más rígidos, a excepción de formación profesional básica. Otra de las diferencias entre estos tipos de ofertas educativas son el currículo y las estrategias pedagógicas: los planes más rígidos tienen características de asignaturismo, con enfoque enciclopédico, mientras los planes más flexibles proponen una variedad de estrategias, centradas en proyectos para que el conocimiento sea construido. La evidencia comparada asigna importancia a las tutorías, especialmente para la retención y el aprendizaje de los más pobres. En ciclo básico hay tutorías parciales por asignaturas (no para todos los estudiantes), en ciclo básico tecnológico no hay tutorías y en formación profesional básica hay tutorías integrales (no por asignaturas) y para todos los estudiantes.

Por otra parte, se identifican propuestas educativas donde la formación técnico profesional y tecnológica tiene un lugar más importante y planes con una mayor preponderancia de la formación general. Algunos planes son sumamente similares en cuanto a estructura curricular, tal es el caso del ciclo básico tecnológico de la DGETP y el plan 2006 del ciclo básico de la DGES.

La propuesta de educación media básica de la DGETP va en línea con lo que recomienda la literatura internacional respecto a la diversidad de propuestas: la desnaturalización del fracaso escolar y el foco en el estudiante como sujeto de derechos, la necesidad de quebrar con la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo (tanto por la atención a la diversidad como por la forma de evaluación) y la resignificación de los roles docentes (integralidad, incorporación de nuevas figuras educativas).

En términos generales, los perfiles de los estudiantes se corresponden con los perfiles de ingreso de los planes analizados. El perfil del estudiantado de educación media básica en educación técnico profesional se caracteriza por una mayoría de hombres (seis de cada diez estudiantes) y del interior del país (siete de cada diez). El crecimiento de la matrícula en el interior del país parece responder a la política educativa que buscó facilitar el acceso de la población a propuestas de educación técnico profesional y tecnológica específicamente en esa zona, producto de un proceso de descentralización.

El acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad es un tema que educación media no acaba de resolver. Hasta el momento, formación profesional básica parece ser un lugar donde los estudiantes son recibidos, pero se mantienen las dificultades respecto a cómo validar los aprendizajes, las prácticas de enseñanza, la formación docente, etc.

Específicamente sobre formación profesional básica, además del cambio en la edad de ingreso, se observa que la oferta de orientaciones ocupacionales se fue extendiendo de nueve hasta llegar a una cantidad muy amplia, que quizás no sea necesaria para un nivel de media básica. Esta fragmentación no responde a demandas del mundo del trabajo, tampoco a preferencias de los estudiantes (que se concentran en muchas menos opciones).

La cantidad de orientaciones complejiza la gestión (en términos de continuidad educativa, recursos humanos y materiales, etc.) y aumenta los costos del programa. Por otra parte, puede verse que, para todos los años, las opciones que nuclean a la mayoría de los estudiantes son las de gastronomía, mecánica, deporte, informática, belleza-capilar, carpintería y electricidad. Se observa, a la vez, un sesgo de selección de orientaciones según género: mientras las mujeres se matriculan principalmente en belleza-capilar y gastronomía, los hombres lo hacen en mayor proporción en mecánica, carpintería, electricidad y robótica. No se observa una concentración de edad en algunas orientaciones, sino que la composición de los grupos según edades en las distintas orientaciones es diversa.

En las entrevistas realizadas se ha encontrado que los distintos actores coinciden en que el plan promueve la continuidad educativa, lo cual es relevante porque se trata de uno de los objetivos centrales. Si bien el plan posee un componente profesionalizante, la salida al mercado laboral depende de la edad de los estudiantes: mientras que los que culminan el plan con 18 años pueden pensar esta propuesta como una oportunidad para la salida laboral, para los que lo terminan con 15 años es una oportunidad para la continuidad educativa. Los entrevistados señalan que los estudiantes que continúan sus estudios lo hacen en educación media superior de la DGETP. Asimismo, destacan el valor de la revinculación y el egreso de personas que estaban por fuera del sistema más allá de la cantidad de estudiantes.

En lo que hace a los cambios en el diseño del programa, al incluir a adolescentes menores de 15, se destaca que los docentes entrevistados no identifican problemas asociados a la convivencia y, en los casos en que lo hacen, pueden trabajar con ellos; incluso algunos destacan la diferencia de edad como una fortaleza. En suma, formación profesional básica es una propuesta educativa que, a través del crecimiento de su matrícula, ha cambiado el panorama de la educación media básica en Uruguay. La modificación en la edad de ingreso

parece haber operado favorablemente sobre los resultados, los cuales en 2019 son muy similares a los de ciclo básico tecnológico. Los docentes entrevistados señalaron las bondades del plan para la continuidad educativa y señalaron que el cambio en la edad no representó un inconveniente en la interacción entre los alumnos. Estos factores contribuyen a pensar que la modificación en el diseño operó favorablemente para reducir la alta segregación de formación profesional básica en términos de la gran concentración de estudiantes vulnerables con débiles trayectorias educativas. En el contexto de los magros resultados de la educación media básica en Uruguay, parece relevante mantener esta oferta y atender las preferencias de las familias que manifiestan interés en que sus hijos asistan a ella pero no lo logran. Reducir la oferta de orientaciones, actualmente ubicada en 28, tomando en cuenta cuáles son las que nuclean mayor matrícula y las más innovadoras, así como teniendo en cuenta áreas estratégicas para la generación de conocimiento y desarrollo del país, tal vez podría contribuir a mejorar la eficiencia del programa.

ANEXO

PRINCIPALES RESULTADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA PRESENTADOS EN EL INFORME DE ARISTAS MEDIA 2018

Este apartado presenta la información sobre formación profesional básica que fue incluida en el informe de resultados de Aristas Media 2018.

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Objetivo

Plan que busca revincular a los adolescentes que no han completado la educación media básica para su culminación. Tiene como objetivo “garantizar la continuidad educativa considerando los intereses formativos de los estudiantes, acreditando competencias académicas y técnicas que le permitirán incorporarse a la educación media superior y al mercado laboral” (más información en http://siias.mides.gub.uy/innovaportal/file/35174/1/formacion_profesional_basica_plan_2007.pdf).

Modalidad

Presencial (asignaturas y talleres). El plan intenta promover el vínculo entre educación y trabajo, integrando talleres de formación profesional básica específica a las asignaturas que componen el ciclo básico de educación media. Los estudiantes que culminan este plan pueden continuar sus estudios en educación media superior técnica o en secundaria.

Requisitos de ingreso

Hasta 2016: haber cumplido los 15 años, tener educación primaria completa, no haber culminado la educación media básica. A partir de 2017 se elimina el requisito de la edad, se equipara al resto de las modalidades de educación media en la exigencia de contar con educación primaria completa (más información en https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/Planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-02/5391_15-modificacion-plan-fpb.pdf).

Trayectos

Consta de tres trayectos independientes que se organizan en módulos, cuyo acceso y duración dependen de la trayectoria educativa previa de los estudiantes. Los diferentes trayectos incluyen dos componentes: uno de formación profesional y otro de formación general.

Trayecto I

Modalidad: seis módulos organizados en asignaturas, más talleres.

Requisitos de ingreso: egresados de primaria o primer año de educación media básica incompleto.

Duración: tres años.

Carga horaria semanal de lectura/matemática: tres horas de Idioma Español (una de las cuales está integrada al taller) y cinco horas de Matemática (una de las cuales está integrada al taller).

Trayecto II

Modalidad: cuatro módulos organizados en asignaturas, más talleres.

Requisitos de ingreso: primer año de educación media básica completo.

Duración: dos años.

Carga horaria semanal de lectura/matemática: tres horas de Idioma Español (dos de las cuales están integradas al taller) y cinco horas de Matemática (una de las cuales está integrada al taller).

Trayecto III

Modalidad: cuatro módulos en modalidad tradicional más talleres.

Requisitos de ingreso: segundo año de educación media básica completo.

Duración: dos años.

Carga horaria semanal de lectura/matemática: tres horas de Idioma Español (una de las cuales está integrada al taller) y cinco horas de Matemática (una de las cuales está integrada al taller).

Cantidad promedio de estudiantes por grupo: 12 estudiantes.

DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL

Al observar la distribución de los centros públicos de cada tipo de curso (liceos públicos, escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico y escuelas técnicas con formación profesional básica) según el contexto socioeconómico y cultural se aprecian diferencias significativas. Mientras el 33,6% de los liceos públicos pertenece a los contextos desfavorable o muy desfavorable, esta cifra aumenta a 83,2% para el caso de las escuelas técnicas con formación profesional básica y a 89,3% para las escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico.



DOCENTES

En relación con la formación, el 67,8% de los adscriptos declara tener título de profesor o maestro técnico. En los liceos públicos la proporción de adscriptos titulados es significativamente mayor (78%) que en ciclo básico tecnológico (57,7%), formación profesional básica (44,3%) y los centros privados (39,4%).

Si se observa el tipo de curso, aproximadamente el 75% de los adscriptos que trabajan en liceos públicos y privados manifiesta trabajar como adscripto en un centro o más y no tener otro trabajo, mientras que para el caso de los adscriptos de escuelas técnicas este porcentaje es mayor (95,3% en formación profesional básica y 88,3% en ciclo básico tecnológico). Por su parte, se observa que más de la mitad de los adscriptos que trabajan en liceos privados manifiesta trabajar en un solo centro, mientras que dicho guarismo se reduce a 26,3% entre los que trabajan en formación profesional básica, 33,5% para los que trabajan en ciclo básico tecnológico y 40,3% en los de liceos públicos.

Aristas Media define la competencia lectora tomando aportes de los programas de Literatura e Idioma Español, tanto de secundaria como de educación técnico profesional. En el caso de ciclo básico tecnológico se encuestó a los docentes de Literatura y en formación profesional básica a los de Idioma Español. En los liceos, al contar con ambas asignaturas, se decidió encuestar a los docentes de Literatura. En el caso de Idioma Español/Literatura, el mayor porcentaje de docentes titulados se observa en los liceos públicos (86,5%), mientras que el menor se encuentra en formación profesional básica (50,2%). Por su parte, entre los docentes de Matemática se observan diferencias entre los liceos (públicos y privados) y las escuelas técnicas, siendo mayor el porcentaje de docentes titulados en los primeros.

Con relación a la efectividad del cargo docente, se observa que la proporción de docentes efectivos es ampliamente superior entre los de Idioma Español/Literatura, que entre los que imparten Matemática. Sin embargo, las diferencias por tipo de curso se aprecian en ambas áreas, siendo los liceos públicos los que concentran la mayor cantidad de docentes efectivos de ambas disciplinas, seguidos por ciclo básico tecnológico y, por último, formación profesional básica.

ESTUDIANTES

El 66,9% de los adolescentes asiste a liceos públicos, el 16,2% a escuelas técnicas y el 16,9% restante a liceos privados. La asistencia a escuela técnica se reparte entre un 10,4% que cursa ciclo básico tecnológico y un 5,8% que cursa formación profesional básica. La edad promedio de los estudiantes de tercero de educación media es de 15 años. No obstante, se observan diferencias según el tipo de curso al que asisten: el promedio de edad de aquellos estudiantes que cursan formación profesional básica es de 18 años.

VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON SUS DOCENTES Y EL CENTRO EDUCATIVO

Se calcularon dos índices: el índice de valoración de los docentes de Matemática y el índice de valoración de los docentes de Idioma Español/Literatura. Mayores valores de cada índice indican una valoración más positiva del estudiante respecto al acompañamiento del docente en el proceso de aprendizaje. Solo para el caso de Matemática se constataron diferencias por tipo de curso y contexto socioeconómico y cultural del centro.

Los estudiantes que asisten a formación profesional básica obtienen puntajes más altos en el índice de valoración de los docentes que los estudiantes que asisten a otros tipos de curso, siendo aquellos que concurren a liceos privados los que valoran en menor medida el acompañamiento académico de sus docentes de Matemática. De igual forma ocurre por contexto del centro: los estudiantes que asisten a centros de contextos más desfavorables valoran más positivamente al docente que aquellos que asisten a centros de contextos más favorables.

CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN

Quienes asisten a centros privados y a formación profesional básica tienen valores en el índice de vínculos significativamente más altos que aquellos que asisten a los liceos públicos y a ciclo básico tecnológico. La tendencia es más marcada cuando se consulta por la frecuencia en que se preocupan por el resto de sus compañeros y en la afirmación respecto a en qué medida la pasan bien con los compañeros de clase. A su vez, se observa un valor medio mayor del índice en los estudiantes de centros privados en comparación con los que asisten al resto de los tipos de curso estudiados.

Algunas características de la propuesta educativa pueden entrar en juego al momento de entender las formas en que son percibidos los vínculos. Por un lado, los liceos privados y la formación profesional básica se caracterizan por tener una menor cantidad de estudiantes promedio por grupo, lo que podría propiciar la generación de vínculos más cercanos (Colombo, 2011). Por otro, el dispositivo curricular que nuclea a los estudiantes de formación profesional básica en torno al interés por un área particular y el formato de taller pueden generar vínculos de mayor proximidad entre ellos (Ventós Coll, 2015).

Las percepciones de los estudiantes no presentan diferencias según la región donde se encuentran los centros en los que estudian; tampoco son diferentes entre mujeres y varones, ni según la edad de los jóvenes. Sí se encontraron diferencias por tipo de curso. Los estudiantes que asisten a formación profesional básica refieren con mayor probabilidad situaciones favorables al vínculo con sus docentes en comparación con quienes asisten a los otros tipos de curso. Probablemente, la propuesta educativa de formación profesional básica redunde en una percepción más positiva de los vínculos, debido al uso de espacios reducidos y más personalizados (Ventós Coll, 2015).

PARTICIPACIÓN

Al observar la presencia de delegado de grupo en los diferentes tipos de curso, se constata que funciona de forma casi universal entre los estudiantes de liceos públicos (97,3%) y de ciclo básico tecnológico (92,9%). Sin embargo, es utilizado en menor medida por quienes cursan en liceos privados (72%) y en formación profesional básica (72,7%). En este sentido, se mantiene la tendencia observada en primaria de una mayor implementación de este tipo de dispositivo entre centros de administración pública respecto a los privados.

A partir de la información relevada se construyó el índice de voz del estudiante. La valoración que los estudiantes de tercer año de educación media hacen acerca de la medida en que su voz es tomada en cuenta es diversa. La mayoría de las respuestas se concentra alrededor del valor promedio del índice (entre 40 y 60 puntos), y es menor en los extremos, particularmente en las percepciones más positivas en relación con la consideración de la voz. Se observan también diferencias a partir del tipo de curso al que asisten los estudiantes, particularmente entre quienes asisten a formación profesional básica y quienes lo hacen a liceos privados. Los estudiantes de formación profesional básica sostienen en mayor medida que son consultados a la hora de realizar actividades, se toma en cuenta su opinión y organizan actividades entre compañeros. Cabe destacar que existe una asociación positiva entre la percepción de la voz y la percepción de los estudiantes sobre su vínculo con los profesores, aspecto que puede estar relacionado con la diferencia observada, ya que son los que concurren a formación profesional básica quienes presentan mayores puntajes en el índice de vínculo con docentes.

El fomento en los centros educativos de instancias de intercambio, discusión y debate repercutirá en la capacidad del sistema educativo para propiciar el desarrollo de competencias para vivir con otros, tomar decisiones e incidir en la vida cotidiana del centro (Granizo, 2011). Abordar el desafío de la participación escolar en tanto ejercicio de derechos supone, además, entender la existencia de una cultura escolar fundada sobre relaciones de poca horizontalidad, que opera a favor del mundo adulto (López, 2005), que debe ser al menos puesta en cuestión. En consecuencia, desde Aristas Media se abordó la percepción de los estudiantes sobre las prácticas participativas cotidianas que se habilitan en los centros educativos.

Para dar cuenta de esta dimensión se construyó un índice que se aproxima a la percepción de los estudiantes acerca de instancias de intercambio y discusión entre ellos y con los referentes adultos (docentes y adscriptos). Es decir, se consultó a los estudiantes la frecuencia con que los referentes adultos del centro habilitan espacios para la discusión o intercambio de temas de su interés, la frecuencia con la que estos consultan o se interesan sobre lo que se trabaja en los dispositivos de participación estudiantil y la promoción de instancias entre estudiantes para la toma de decisiones. Una mayor frecuencia de estas actividades, según la percepción de los estudiantes, deviene en valores más altos en el puntaje del índice.

Se conformaron cuatro grupos: A, B, C y D.

- El grupo A está constituido por aquellos centros en los que la mayoría de sus estudiantes se ubican en los valores más altos del índice. En consecuencia, reportan que en sus centros se habilitan espacios de participación con alta frecuencia para discutir sobre temas de interés, sostienen que sus docentes se interesan con relación a lo que se trabaja en los dispositivos de participación estudiantil, etc.
- El grupo B incluye a centros en los que la mayoría de los estudiantes presentan valores promedio en el índice, lo cual muestra que tienen una percepción que da cuenta de menor frecuencia que el grupo A con respecto a las posibilidades de discutir temas de interés y participar en el centro. La distribución del índice en este grupo es bastante homogénea.
- El grupo C representa un conjunto de centros en los que las respuestas de los estudiantes se ubican en valores promedio en el índice (similares al grupo B), pero también en estos centros hay estudiantes cuyas respuestas se ubican en valores extremos (muy bajos o muy altos) en el índice. Es decir, la distribución del índice en este grupo es heterogénea.
- Por último, el grupo D está constituido por aquellos centros en los que sus estudiantes presentan puntajes más bajos en el índice. En consecuencia, ellos reportan una percepción que da cuenta de menor frecuencia en las prácticas participativas cotidianas

Al analizar cómo es la conformación de cada uno de estos grupos según los tipos de curso relevados en Aristas Media, se observa que son las escuelas técnicas con formación profesional básica las que presentan una mayor cantidad de centros en el grupo A (34%) y, al mismo tiempo, una menor proporción de centros en el grupo D (14,2%).

La distribución es diferente entre los liceos privados y las escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico. En estos casos, la mayor cantidad de centros se agrupa en el grupo D (43,6% y 36,0%, respectivamente) y una proporción inferior de centros en el grupo A (15,3% y 9,5%, respectivamente). Estos resultados pudieran estar dando cuenta de una relación entre la propuesta pedagógica y la habilitación de espacios de prácticas participativas. En particular, la formación profesional básica, desde su propio diseño, tiene una estructura diferencial: la centralidad puesta en el taller, y su respectiva integración a las asignaturas, puede habilitar a formas diferentes de relacionamiento adulto-estudiante, en tanto fortalece espacios para la discusión y la interacción desde los propios intereses de los estudiantes.

RELACIONES ENTRE PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA

Se constató la existencia de una relación positiva entre el vínculo entre estudiantes y docentes y la medida en que los estudiantes consideran que su voz es tenida en cuenta en el centro educativo. También se encontró que esa relación se vincula a las prácticas de participación de los centros. En los centros pertenecientes al grupo A (alto índice de prácticas participativas) los estudiantes sostienen mejores vínculos con sus docentes y entienden que su voz es más escuchada y considerada. Por el contrario, en los centros donde se percibe

menor habilitación de prácticas participativas (grupo D), la percepción sobre los vínculos y la incidencia de la voz del estudiante también es menor. En los centros que conforman los grupos intermedios (B y C) los estudiantes perciben de manera similar la consideración de su voz, pero los del grupo B muestran un nivel algo mayor de vínculo con sus docentes.

Concretamente, se les consultó respecto a su percepción con relación a la frecuencia con que se aborda, en el centro educativo, un conjunto de temáticas tales como: diversidad sexual e inclusión socioeconómica, étnico racial y de personas en situación de discapacidad. Se constató que, para cada una de las temáticas consultadas, existe una proporción similar de estudiantes que manifiesta abordarlas muchas veces o siempre (diversidad sexual 46,8%, inclusión socioeconómica 44,6%, inclusión étnico racial 46,9%, inclusión de personas en situación de discapacidad 42,5%). No obstante, la distribución por tipo de curso da cuenta de algunas diferencias. Los estudiantes que asisten a formación profesional básica perciben que estas temáticas se abordan menos que los estudiantes que cursan en liceos públicos, ciclo básico tecnológico o liceos privados. Esta diferencia en la distribución es más marcada en lo que refiere a temas vinculados a la diversidad sexual. Dada la novedad y la relevancia de esta temática en el ámbito educativo, ediciones futuras de Aristas permitirán hacer un monitoreo de estas tendencias.

Al analizar las actitudes hacia la igualdad de género según el tipo de curso, los estudiantes que asisten a liceos públicos y privados presentan una percepción similar con valores próximos a la media. Esta percepción se diferencia significativamente de la de sus pares que concurren a ciclo básico tecnológico y a formación profesional básica. Los segundos tienden a estar más de acuerdo con aquellas afirmaciones que asignan tareas específicas con relación a la crianza y el hogar a las mujeres y aquellas que remiten al liderazgo político a los varones. Es decir, manifiestan opiniones que atribuyen a varones y mujeres estereotipos tradicionales de género.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Cerca de la mitad de los docentes de Idioma Español/Literatura consultados considera que el tiempo para desarrollar actividades de lectura en el aula no es suficiente (52,4%). Si se desagregan las respuestas por tipo de curso, las diferencias son notorias: tomando los extremos, el 26,9% de los docentes de instituciones educativas privadas considera que el tiempo es insuficiente, mientras que esta cifra aumenta al 74,3% para el caso de los docentes que trabajan en formación profesional básica.

Las percepciones de los docentes de Matemática sobre los motivos por los cuales el tiempo no es suficiente muestran diferencias según el contexto socioeconómico y cultural de los centros. También se observan diferencias entre los docentes que consideraron que el tiempo no es suficiente por tipo de curso: mientras un 15,8% de los docentes que trabajan en centros privados considera que la falta de tiempo responde a la falta de preparación de los alumnos, esta proporción aumenta a 47,6% para los docentes que trabajan en liceos públicos, 59,4% para los que trabajan en ciclo básico tecnológico y a 86,7% para los que lo hacen en formación profesional básica.

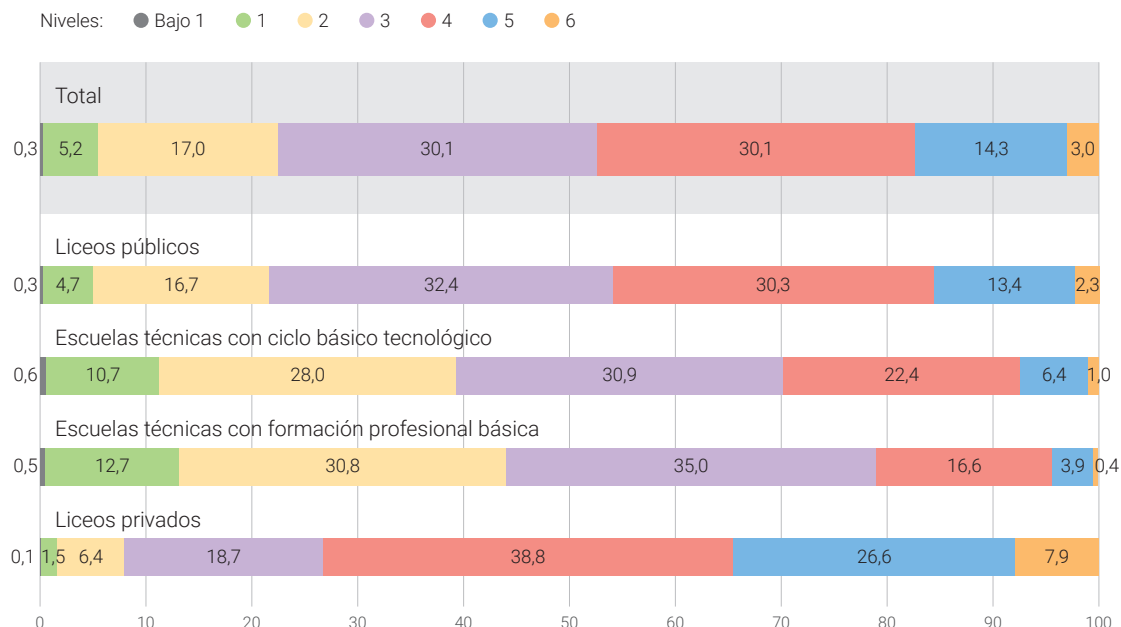
DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES

Respecto al tipo de curso, se analizaron los desempeños de los estudiantes que asisten a liceos privados, liceos públicos, ciclo básico tecnológico y formación profesional básica. Estos resultados se presentan a modo descriptivo, ya que el diseño de Aristas no permite evaluar el impacto de los diferentes tipos de curso. A su vez, debe recordarse que hay una alta segregación educativa marcada por el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes. Es decir, que los resultados por tipo de curso pudieran no ser atribuibles a la modalidad educativa en sí, sino a diversos factores escolares y extraescolares.

Lectura

En los liceos públicos la mayor concentración de estudiantes tiene desempeños correspondientes al nivel 3 (32,4%), seguido del 4 (30,3%). En los liceos privados, la mayor concentración de estudiantes está en el nivel de desempeños 4 (38,8%), seguido del 5 (26,6%). En lo que respecta al ciclo básico tecnológico, la mayor concentración de estudiantes está en el nivel 3 de desempeños (30,9%), seguido del 2, donde se encuentra el 28% de los estudiantes (gráfico A.1).

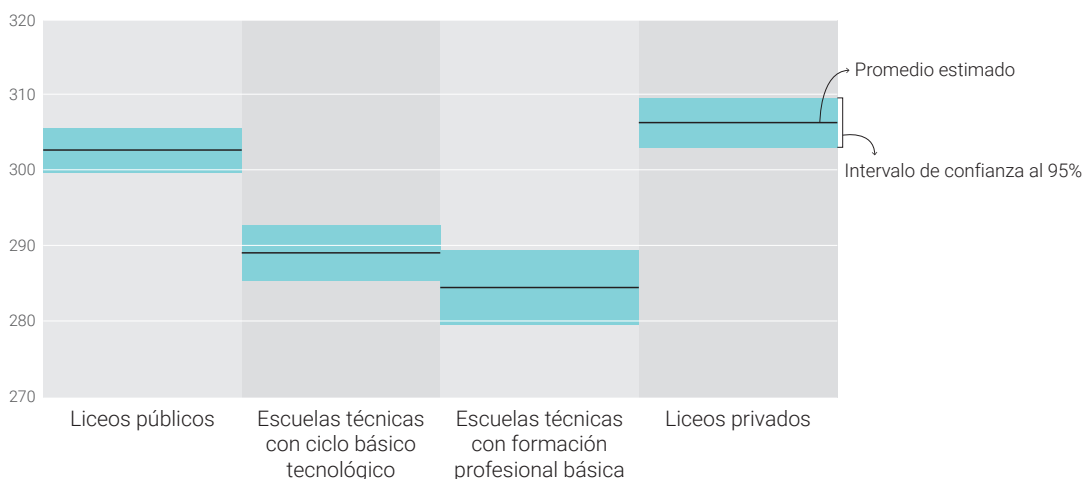
GRÁFICO A.1
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2018



Alrededor del 90% de las escuelas técnicas incluidas en la muestra se caracteriza por pertenecer a los contextos socioeconómicos y culturales desfavorable y muy desfavorable. Teniendo en cuenta que existe una relación entre los contextos socioeconómicos y culturales y los tipos de curso, se realizó un análisis que permitió comparar los desempeños de los estudiantes que asisten a los distintos tipos de curso, controlando estadísticamente el efecto

del contexto. En este análisis se encontró que no existen diferencias entre los desempeños de los estudiantes que asisten a liceos privados y públicos (gráfico A.2). No obstante, en la comparación de liceos públicos y privados con el ciclo básico tecnológico se observa que la diferencia entre el desempeño de los liceos públicos y privados y los de las escuelas técnicas se mantiene. Estos resultados son consecuentes con los antecedentes que existen sobre el tema (ANEP, 2019a).

GRÁFICO A.2
COMPORTAMIENTO DE LOS DESEMPEÑOS DE LECTURA POR TIPO DE CURSO, CONTROLANDO EL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO EDUCATIVO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2018



Nota: el intervalo de confianza al 95% quiere decir que el promedio del puntaje en la prueba para el universo de estudiantes de tercero según tipo de curso (controlando el efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro) está dentro de ese intervalo con un 95% de seguridad.

La incorporación de formación profesional básica en Aristas Media 2018 obedeció a una intención de comenzar a caracterizar propuestas de inclusión educativa que han ido emergiendo en Uruguay durante los últimos años. Es la única modalidad educativa incluida en la muestra que acoge, en su mayoría, a estudiantes con extraedad y trayectoria educativa de repetición o abandono educativo previo. Por esa razón, el 95,4% de los estudiantes que asisten a esta propuesta educativa tiene 16 años o más y la media de la edad es de 18 años.

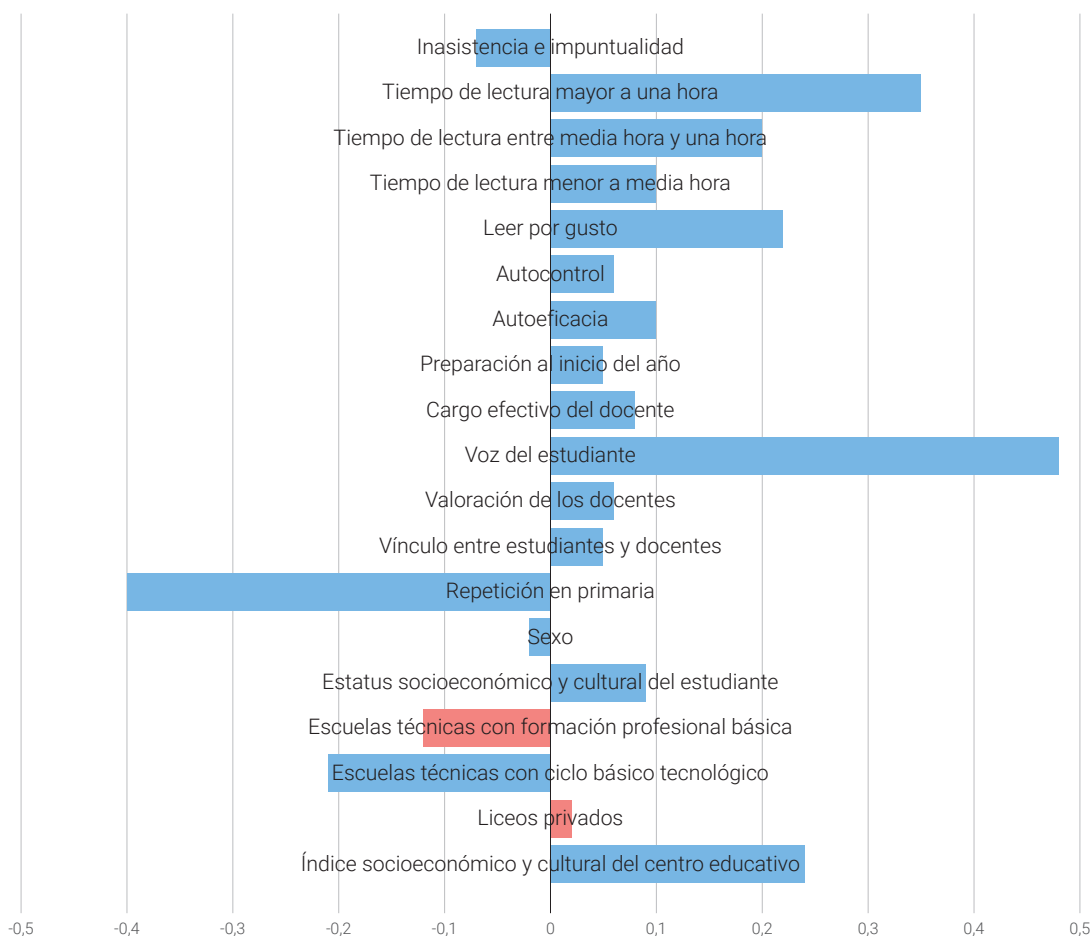
A la hora de interpretar los desempeños en lectura de los estudiantes de formación profesional básica es importante destacar que sus programas de Idioma Español hacen énfasis en la frecuentación de textos técnicos, sin dejar de considerar otras variedades textuales en diversas situaciones comunicativas.

El mayor porcentaje de estudiantes que asisten a formación profesional básica está en el nivel 3 (35%), seguido del nivel 2 (30,8%). Debe recordarse que el 83,2% de las escuelas técnicas con este tipo de curso se caracterizan por pertenecer a los contextos socioeconómicos y culturales desfavorable y muy desfavorable.

Controlando estadísticamente por contexto socioeconómico y cultural, al igual que en ciclo básico tecnológico, las escuelas con formación profesional básica tienen diferencias con el desempeño de liceos públicos y privados. Sin embargo, entre ciclo básico tecnológico y formación profesional básica no se observan diferencias.

Se realizó un análisis multinivel y multivariado (en donde se controla por el contexto del centro, el estatus socioeconómico de cada familia, la trayectoria escolar y otros factores escolares e individuales), que permite comparar los resultados de cada oferta educativa con los del plan 2006 de la DGES (el que nuclea la mayor parte de la matrícula). Los resultados muestran que formación profesional básica obtiene resultados en lectura iguales a los de secundaria (gráfico A.3).

GRÁFICO A.3
COMPORTAMIENTO DE LOS FACTORES EN EL MODELO MULTIVARIADO FINAL PARA LECTURA
 REGRESIÓN LINEAL JERÁRQUICA MULTINIVEL
 AÑO 2018

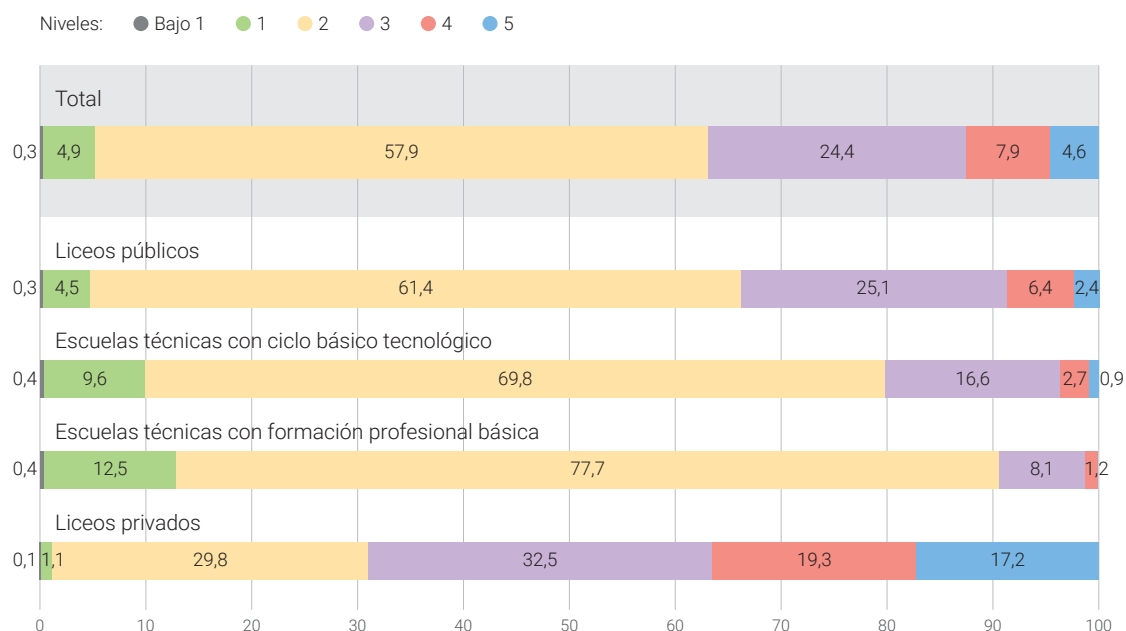


Nota: las barras en color rojo indican que el factor no fue significativo en el modelo; las barras en celeste indican que el factor fue significativo.

Matemática

Se analizaron los desempeños en matemática de los estudiantes que asisten a liceos públicos, liceos privados, ciclo básico tecnológico y formación profesional básica (gráfico A.4). Debe señalarse que estos resultados tienen solo valor descriptivo y, por la forma en que fue diseñada Aristas Media, no pueden constituirse como una evaluación del impacto de las modalidades educativas sobre los logros en matemática.

GRÁFICO A.4
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA SEGÚN TIPO DE CURSO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2018



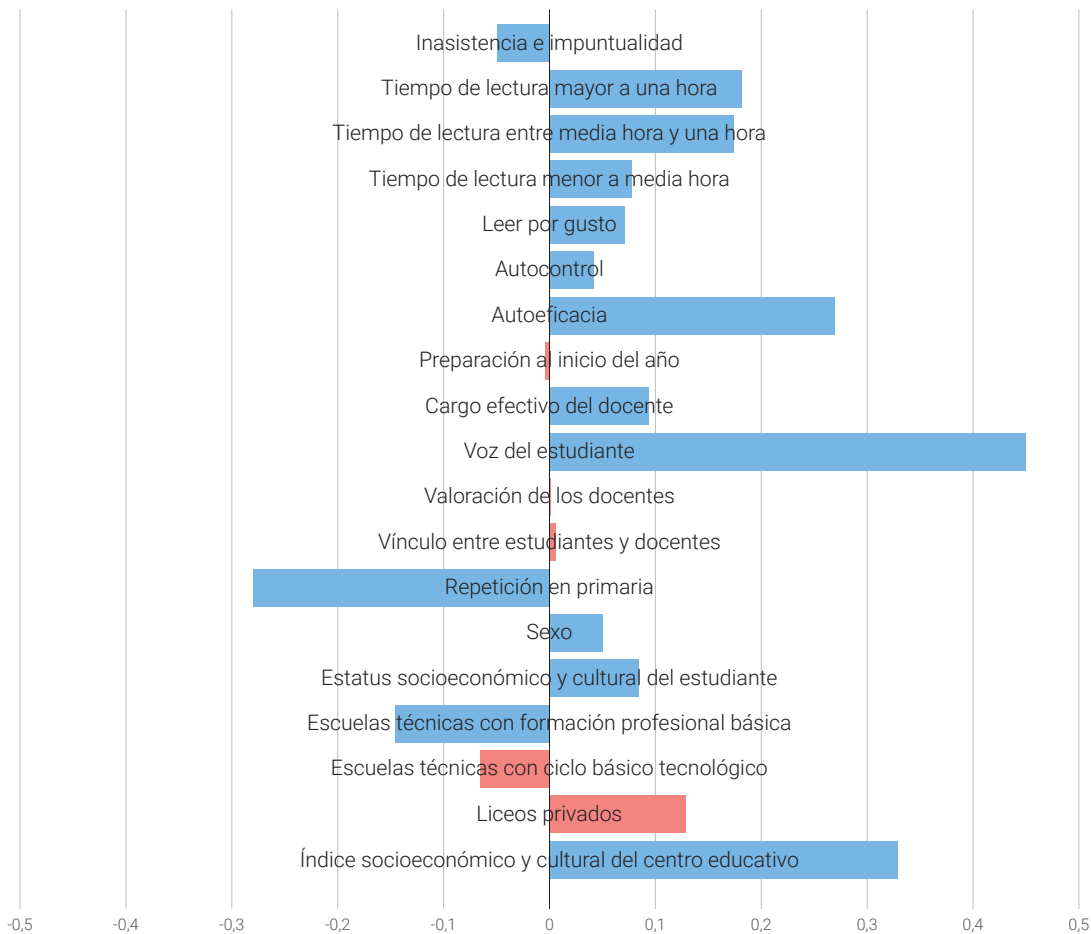
A su vez, debe recordarse que hay una alta segregación en los desempeños marcada por el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes. Es decir, los resultados por tipo de curso no son, necesariamente, atribuibles a la modalidad educativa en sí, sino al producto de relaciones complejas de factores contextuales, escolares y extraescolares.

Es importante tener en cuenta que el programa de matemática de formación profesional básica no fue tomado en consideración durante la elaboración del marco de la prueba (INEEd, 2017). En consecuencia, el 19,1% de los ítems respondidos por sus estudiantes aborda temáticas que no están incluidas en el programa de matemática de este tipo de curso. En formación profesional básica la mayor concentración de estudiantes está en el nivel 2 (77,7%), al igual que entre los estudiantes de liceos públicos y los de ciclo básico tecnológico. El 9,3% de sus estudiantes logra desempeños correspondientes al nivel 3 o superior.

Se realizó un análisis multinivel y multivariado (en donde se controla por el contexto del centro, el estatus socioeconómico de cada familia, la trayectoria escolar y otros factores escolares e individuales), que permite comparar los resultados de cada oferta educativa con

los del plan 2006 de la DGES (el que nuclea la mayor parte de la matrícula). Los resultados muestran que formación profesional básica obtiene resultados en matemática menores a los de secundaria (gráfico A.5).

GRÁFICO A.5
COMPORTAMIENTO DE LOS FACTORES EN EL MODELO MULTIVARIADO FINAL PARA MATEMÁTICA
 REGRESIÓN LINEAL JERÁRQUICA MULTINIVEL
 AÑO 2018



BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., BEREฟอร์ด, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. y MILES, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora. *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- ANEP. (2009). *Políticas educativas y de gestión 2005-2009. Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos en el cuatrienio*. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/politicas_educativas_y_de_gestion_2005_-_2009.pdf
- ANEP. (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I – Exposición de Motivos*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto>
- ANEP. (2019a). *PISA 2018. Resumen ejecutivo*. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2018/Piloto/Resumen_ejecutivo_fin_web.pdf
- ANEP. (2019b). *Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información*. Recuperado de https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/sites/default/files/2020-03/Librillo_9_Políticas_de_Protección_de_Trayectorias_y_Sistemas_de_información_WEB.pdf
- ARISTIMUÑO, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 180-197. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5388/5827>
- BORDOLI, E. y MARTINIS, P. (2010). Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno. En M. Serna (Coord.), *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. CLACSO (1.ª ed., pp. 227-240). Montevideo: CLACSO.
- CES. (2016). *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion_de_planemaiento_evaluacion_educativa/hacia_la_renovacion_cuicricular/Expectativas_de_logro_CES_2016.pdf
- CETP. (2009a). *FPB: Formación Profesional Básica. Tomo 2*. Recuperado de https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-10/REPAM_Reg_FPB_2007_tomo_II.pdf
- CETP. (2009b). *FPB: Formación Profesional Básica*. Montevideo: CETP.
- CETP. (2019). *Censo de estudiantes del último año de educación media superior del CETP 2017 (N.º 5)*. Recuperado de https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-03/Boletín_UPIE_5.pdf
- CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy* (1.ª ed.). Montevideo: Trilce.
- COLOMBO, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>
- EISNER, E. W. (2000). Those who ignore the past....: 12 “easy” lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 343-357.

- EROLAS, D. e HIRMAS, C. (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad para jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa. En *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (pp. 81-209). Santiago de Chile: UNESCO, OEI.
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf>
- FERNÁNDEZ, T. y ALONSO, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional de Básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1). Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100008
- FILARDO, V. y MANCEBO, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Udelar, CESIC.
- FILGUEIRA, C., FUENTES, A. y RODRÍGUEZ, F. (2006). Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina. Tomo II* (pp. 457-542). Santiago de Chile: PREAL.
- FORO EDUCATIVO. (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad* (pp. 1-60). pp. 1-60. Recuperado de <https://docplayer.es/12286897-La-inclusion-en-la-educacion.html>
- GRANIZO, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de educación secundaria*. Universidad Autónoma de Madrid.
- INEED. (2017). *Aristas. Marco de matemática en tercero de educación media*. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Media_Matematica.pdf
- INEED. (2021). *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evolucion-segregacion-socioeconomica-educacion-publica-Uruguay.pdf>
- JOSEPHSON, K., FRANCIS, R. y JAYARAM, S. (2018). *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe. Lecciones desde México y Chile*. Recuperado de <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1246>
- LASIDA, J. (2017). *Una modalidad innovadora en educación básica y laboral. Aportes para una política de educación media inclusiva en Uruguay*. Universidad Autónoma de Madrid.
- LÓPEZ, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO.
- MANCEBO, M. E. y GOYENECHÉ, G. (2009). Inclusión Educativa y Gobiernos Progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de los programas seleccionados (2005-2010). *Políticas Educativas*, 3(1), 1-17. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22348>
- MANCEBO, M. E. y GOYENECHÉ, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *Memoria académica. Compartimos lo que sabemos*, 1-22. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.
- MARTIN, E. y COLL, C. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 3, 6-27.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006). *Sujetos y aprendizaje* (1.ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- RUMBERGER, R. (2004). What can be done to reduce dropout rates? En G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America. Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press.
- SCHMELKES, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza Serie Reformas educativa* (pp. 47-56). Madrid: OEI - Fundación Santillana.

- SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>
- VAILLANT, D. (2009). *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*. Madrid.
- VENTÓS COLL, M. F. (2015). *¿Por qué continúan los que continúan en educación media? Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)*. Universidad de la República.
- WELLER, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92, 61-82.