

# **Universalización de la Educación Media Rural**

**Grupo de Trabajo sobre Educación Media  
Rural**

**Mayo 2014**

Coordinación: Verónica Sanz Bonino

Grupo de Trabajo sobre Educación Media Rural

Consejo Directivo Central: Graciela Almirón, Verónica Sanz, Alicia Musso (Dirección Sectorial de Planificación Educativa), Alejandro Retamoso, Franco González y Carolina Faccio (Departamento de Investigación y Estadística Educativa), Sylvia Píriz (Departamento de Estudios Comparados y Pedagógicos)

Consejo de Educación Técnico Profesional: Anabel Acosta (Planeamiento educativo), María Inés Pérez, María Teresa Rodríguez (Dirección de Programa de Educación Básica), Susana Larena, Aroma Ramos (Educación para el Agro)

Consejo de Educación Inicial y Primaria: Límber Santos (Dirección del Departamento de Educación Rural); Myriam Díaz (Secretaría Docente), Eduardo García Teske (Departamento de Planificación Educativa)

Consejo de Educación Secundaria: Miguel Álvarez (Planificación Educativa)

Consejo de Formación en Educación: Edison Torres (Consejo), Rosita Ángelo (Planificación Educativa)

## Tabla de contenido

Introducción .....	5
1. Características del medio rural .....	6
1.1 Población rural y criterios de análisis establecidos por el Grupo de Trabajo .....	7
1.2 Condiciones de vida en el medio rural .....	9
2. Educación rural .....	12
2.1 Educación rural en retrospectiva .....	12
2.2 Educación rural: escenarios del presente .....	19
2.2.1 Descripción de la Educación Primaria en el medio rural	19
2.2.2 Educación Media en el ámbito rural .....	22
2.2.2.1 Propuesta curricular y tiempo educativo .	22
2.2.2.2 Descripción de las propuestas curriculares en Educación Media Básica: el caso del Consejo de Educación Técnico Profesional .....	34
2.2.2.3 Descripción de las propuestas curriculares en Educación Media Básica: el caso del Consejo de Educación Secundaria.....	41
2.2.2.4 Descripción de las propuestas curriculares en Educación Media Básica: DSPE.....	46
2.2.3 Estrategias de que aportan al ejercicio del derecho a la educación del adolescente y joven .....	49
2.2.3.1 Hogares Estudiantiles .....	49
2.2.3.2 Internados en las Escuelas Agrarias .....	56
3. Los estudiantes .....	58
3.1 Caracterización de los estudiantes del medio rural que tienen entre 12 y 17 años: tipo de vinculación .....	58
4. Zonas del área rural consideradas como críticas .....	64
4.1 Marco conceptual .....	64
4.2 Procedimiento .....	64
4.2.1 Selección de variables .....	64
4.2.2 Superposición ponderada .....	66

4.3	Resultados .....	67
4.3.1	Estandarización .....	67
4.3.2	Superposición ponderada .....	70
4.4	Descripción de las zonas críticas .....	71
4.4.1	Tacuarembó 1 .....	71
4.4.2	Tacuarembó 2 .....	71
4.4.3	San José .....	73
4.4.4	Canelones .....	74
4.4.5	Soriano .....	75
4.5	Zonas críticas del país por departamento .....	76
5.	Desde el escenario presente y en prospección.....	111
5.1	Descripción de estado de situación de los adolescentes y jóvenes en edad de cursar EMR .....	111
5.1.1	Población que cursa 6to año de primaria en áreas rurales	111
5.1.2	Asistencia de los estudiantes a EMB y EMS.....	112
5.1.3	Condición de actividad de los jóvenes .....	114
5.2	Distancia a centros educativos .....	114
Anexo I.	Localidades con menos de 500 habitantes y número de Habitantes .....	118
Anexo II:	Listado de centros de enseñanza media. Oferta para áreas rurales por subsistema y departamento .....	127
Anexo III:	Estandarización de las variables consideradas para la ponderación .....	130

## **Introducción**

Para planificar políticas educativas que integren la Educación Media Rural (EMR), las estrategias y sus acciones, se hace necesario considerar esa educación en su contexto. En los últimos años, se han implementado diversas modalidades y formatos escolares, como respuesta del Sistema ANEP a los requerimientos de los jóvenes del medio rural.

El CODICEN resuelve (Acta N°39, Resolución N° 12 d el 5 de junio de 2013) que al Grupo de Trabajo que elaboró el informe sobre el estado de situación de la Experiencia de 7°, 8° y 9° -integrado por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN y representantes de las Planificaciones de los Consejos desconcentrados- se incorporen la Dirección del Programa de Educación Básica y el Programa de Educación para el Agro del CETP y la Dirección del Departamento de Educación Rural del CEIP. Se le encomienda a este Grupo "(...) la elaboración de una propuesta para la universalización de la educación media rural, que tenga como punto de partida las experiencias de Educación Media Básica de los Consejos Desconcentrados, incluyendo 7mo, 8vo, y 9no grado en Escuelas Rurales" Para cumplir con este cometido, el Grupo de Trabajo de EMR se reunió sistemáticamente durante el año 2013 con el fin de elaborar dicha propuesta a partir de la discusión y delimitación conceptual de dimensiones específicas de análisis.

El Grupo estuvo integrado por los siguientes representantes institucionales:

CODICEN: Graciela Almirón y Verónica Sanz (Dirección Sectorial de Planificación Educativa), Alejandro Retamoso, Franco González y Carolina Faccio (Departamento de Investigación y Estadística Educativa), Sylvia Píriz (Departamento de Estudios Comparados y Pedagógicos)

CETP: Anabel Acosta (Planeamiento educativo), María Inés Pérez, María Teresa Rodríguez (Dirección de Programa de Educación Básica), Susana Lerena, Aroma Ramos (Educación para el Agro)

CEIP: Límber Santos (Dirección del Departamento de Educación Rural); Myriam Díaz (Secretaría Docente), Eduardo García Teske (Departamento de Planificación Educativa)

CES: Miguel Álvarez (Planificación Educativa)

CFE: Edison Torres (Consejo), Rosita Ángelo (Planificación Educativa)

Este Grupo se propuso conocer la situación socioeducativa de los adolescentes y jóvenes de nuestro país que residen en áreas rurales sin oferta de Educación Media cercana –a una distancia menor a 10 kilómetros- que deberían desplazarse fuera de su entorno habitual de residencia, para iniciar o continuar sus estudios en ese nivel de enseñanza. El Grupo entiende la universalización como la relación entre la oferta educativa existente, su accesibilidad, y las necesidades educativas de los jóvenes –para este caso-

En este sentido, resulta imprescindible en primer término, aportar información que hace al contexto de la población rural desde una mirada retrospectiva. Al iniciar el apartado sobre educación, se consideran aquellos procesos de carácter histórico político que son considerados hitos en el desarrollo de la educación rural. Posteriormente se analiza la situación de la población objeto de este trabajo. En este sentido, se presentan los antecedentes conceptuales que definen el espacio rural -y por tanto su población- para delimitar con claridad qué adolescentes, jóvenes y adultos cursan -o deberían cursar- la educación media, como sujetos de derecho a la educación.

El producto de este trabajo es la definición geográfica de zonas consideradas críticas. Es decir la delimitación concreta de espacios geográficos que cuentan con adolescentes y jóvenes que actualmente no acceden a la educación media y están en edad teórica de cursarla.

## **1. Características del medio rural**

En este apartado se presentan algunas características generales del medio rural, cuya descripción contribuye a la comprensión de las condiciones en las que viven y se educan los adolescentes y jóvenes en el territorio considerado como rural. Actualmente existen variados debates que definen la ruralidad desde distintas perspectivas, justificadas por la dificultad de establecer un límite entre lo rural y urbano. En consecuencia, este Grupo de Trabajo entendió que se hace necesario explicitar -a lo largo de este documento- algunos supuestos que permiten analizar la información presentada, desde una perspectiva que contribuya a comprender los fenómenos atendiendo a las estrategias que este gobierno de la educación se ha planteado. La información aportada en esta sección estuvo a cargo de la Coordinación del trabajo con el aporte del Departamento de Investigación y Estadística Educativa.

## 1.1 Población rural y criterios de análisis establecidos por el Grupo de Trabajo

Actualmente se considera la población rural -y de acuerdo a los criterios adoptados por el Instituto Nacional de Estadística- como aquella población que vive fuera de las áreas amanzanadas. Esta definición es adoptada a partir de lo establecido en la Ley 10.723. Estas áreas son definidas cuando los Gobiernos de los Departamentos autorizan a subdividir predios rurales y aprueban "(...) el trazado y la apertura de calles, caminos o sendas o cualquier clase de vías de tránsito que impliquen amanzanamiento o formación de estos centros poblados" (Ley 10.723, Art.1).<sup>1</sup>

Considerando este criterio, puede observarse en el cuadro nº -para el caso de Uruguay- que la evolución de la población rural ha sido marcadamente decreciente en las últimas décadas, reduciéndose un 65% entre el año 1963 y el 2011. El último Censo de Población del año 2011 arroja un total de 175.613 personas residiendo en áreas rurales, o sea el 5,3 % del total de la población –que asciende a 3.286.314-

Cuadro nº 1: Evolución de la población rural

Año	1963	1975	1985	1996	2004	2011
Total población rural	498.000	474.000	405.000	292.000	266.289	175.613
Base 100 = año 1963	100	95	81	58	53	35

Fuente: Censo de Población y Vivienda, Instituto Nacional de Estadística

En Uruguay el proceso de urbanización se gesta tempranamente. De acuerdo con Solari (1958:54)<sup>2</sup>, se estima que en 1860 el 45% de la población uruguaya residía en zonas urbanas y de éste total, el 50% se concentraba en Montevideo. Si bien, el Censo de 1908 no diferencia la población urbana de la rural, informa que la población residente en las ciudades capitales alcanzaba el 50%. En 1930 el porcentaje urbano se estimaba en 65%, en 1950 se eleva a 73% y en el censo de 1963 llega al 81%. Queda así expresado con elocuencia el fenómeno de vaciamiento rural. Sus causas son multifactoriales y su análisis excede el objetivo de este documento.

Para este trabajo -y a los efectos de evitar la pérdida de población que la ANEP considera objetivo- el Grupo ha acordado ampliar el concepto de "áreas rurales" en relación

<sup>1</sup> Ley de Centros Poblados del 21/4/46). Disponible en:

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=10723&Anchor=>

<sup>2</sup> Solari, A., (1958), *Sociología Rural Nacional*, Biblioteca de publicaciones oficiales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad ed.: Montevideo.

a lo que establece el Instituto Nacional de Estadística. Considerará entonces que el área rural se definirá como aquella área rural fuera del área amanzanada (criterio adoptado por el INE) más las áreas amanzanadas de hasta 500 habitantes.<sup>3</sup> Este hecho es relevante en tanto si no se integraran estas localidades –y bajo el supuesto que adolescentes y jóvenes en edad de cursar EMB pudiesen vivir en ellas- se estaría omitiendo la demanda por educación en 368 localidades.

Este trabajo tiene por objetivo conocer la situación socioeducativa de los **adolescentes y jóvenes que residen en áreas rurales, sin oferta de Educación Media** a una distancia de 10 kilómetros, **que por lo tanto deben desplazarse fuera de su entorno habitual de residencia para iniciar o continuar sus estudios en ese nivel de enseñanza.**

A partir de las discusiones emanadas del intercambio en el marco del Grupo de trabajo, se entendió que estas dos dimensiones -situación socioeducativa y distancia a centros educativos de EM- se encuentran entre las de mayor relevancia –y por lo tanto se ponderarán en este sentido- Por otra parte, se busca que los resultados de este trabajo permitirán definir las zonas consideradas críticas, es decir zonas en las que existen adolescentes y jóvenes en edad de cursar Educación Media, que no cuentan con una oferta educativa accesible, ya sea porque no existe en la zona o se encuentra a una distancia que resulta inaccesible al estudiante.

En síntesis, la población objeto de este estudio está definida por todos los adolescentes y jóvenes en edades teóricas de cursar estudios de Educación Media -es decir de 12 a 14 años para Educación Media Básica y 15 a 17 años para Educación Media Superior- que residen en zonas rurales o localidades con menos de 500 habitantes.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> En el Anexo I se muestran las localidades de hasta 500 habitantes y la población de cada una de ellas.

<sup>4</sup> Si se considera el criterio de INE, y según datos del último Censo de Población y Vivienda (INE 2011) el 7% de los adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años vive en zonas rurales.



## 1.2 Condiciones de vida en el medio rural

El Grupo de trabajo reconoce que las condiciones de vida en el medio rural, influyen en las trayectorias de los estudiantes, y por lo tanto en su continuidad educativa. En este apartado se presenta información actualizada de la situación de los adolescentes y jóvenes que posibilite el análisis sistémico, como punto de partida para la generación de estrategias que promuevan la continuidad educativa de los jóvenes en el marco de igualdad de derechos y oportunidades.

Los fenómenos de despoblamiento rural producidos en mayor medida a partir de la migración campo-ciudad tienen su correlato, con fenómenos de diversa índole. La población rural tiene un mayor o menor grado de vinculación con la tierra, y en este sentido, los cambios que se produzcan en este factor de producción pueden estar influyendo en la movilidad, fuentes laborales, condiciones de vida y acceso a la educación de las personas que residen en estas áreas y en pequeños centros poblados.

En el año 1908 y de acuerdo a los datos que surgen del Censo General Agropecuario, el número de establecimientos rurales era de 43.874, duplicándose en 1961 a 86.928. En el Censo Agropecuario del año 2000, el número total de establecimientos es de 57.131, disminuyendo el número de explotaciones en un 35% con relación al año 1961. Sin embargo, la pérdida de las explotaciones está predominantemente concentrada en el estrato de predios con menos de 100 hectáreas, tal como se muestra en el cuadro n°2. A éstas extensiones corresponden las explotaciones donde se desarrollan los rubros agropecuarios asociados a la producción familiar. De acuerdo con FAO se corresponden con “el segmento de la agricultura fundado en el trabajo familiar, donde la familia es el núcleo esencial tanto en el ámbito de la producción como en el consumo.”<sup>5</sup> Los productores familiares tienen una racionalidad productiva que los define y los diferencia de los productores empresariales. De acuerdo a datos del Censo Agropecuario del año 1990, los productores familiares totalizan 33.098 mientras que los productores empresariales son 9.189. A partir de estos datos se ve representada su importancia

---

5 División Agrícola Conjunta CEPAL/FAO, (1986). *Agricultura campesina en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL/FAO.

Cuadro n° 2: Evolución del número de explotaciones agropecuarias

predio (Ha)/año	1908	1913	1937	1951	1961	1970	1980	1990	2000
>1000	3781	3551	3485	3602	3809	3961	3895	4030	4034
100-999	15376	18995	17467	18530	18085	16963	17532	16975	17052
1-99	24433	35984	52462	63126	65034	56239	46935	33811	36045
Total	43874	58530	73414	85258	86928	77163	68362	54816	57131

Fuente: Censos Generales Agropecuarios.

El 83% de los productores rurales son considerados como productores familiares mientras que el restante 17% pertenecen a la categoría de productores empresariales (Piñeiro, 2004)<sup>6</sup>. Sin embargo esta relación se invierte cuando relacionamos productor y superficie de tierra. El 25% de la superficie de tierra está ocupada por productores familiares, mientras que el 75% le corresponde a productores empresariales. Fenómenos como la extranjerización de la tierra, la concentración de ésta, los requerimientos de mano de obra especializada en algunos rubros, la zafralidad, los costos de oportunidad que ofrecen otros rubros como el trabajo en la forestación, y la implementación de algunas políticas sociales, tal como se señaló anteriormente, producen migraciones de productores dentro del territorio, y especialmente hacia centros urbanos.

Los hogares rurales presentan indicadores desfavorables con respecto a los urbanos, especialmente en el acceso a servicios públicos. Así por ejemplo, en términos generales se encuentra una cobertura satisfactoria de las necesidades nutricionales básicas, vinculada a otras modalidades como el autoconsumo o la retribución salarial en especies. Por otra parte, los niveles de pobreza en zonas rurales, medidos a través de los ingresos del hogar, se ubican por debajo de los registrados en áreas urbanas. Sin embargo, los hogares rurales son claramente más carenciados en términos de los niveles de satisfacción de sus necesidades básicas, lo que en conjunto afecta a más de la mitad de la población (55,7%) como muestra el cuadro n° 3.

6 Piñeiro, D. (2004), *El capital social en la producción familiar. Ciclo de conferencias "Aportes para el futuro de la granja"* INIA Las Brujas. Disponible en : [http://www.inia.org.uy/online/files/contenidos/link\\_18052006023715.pdf](http://www.inia.org.uy/online/files/contenidos/link_18052006023715.pdf)

Cuadro nº 3: Porcentaje de personas en hogares NBI en localidades urbanas menores (\*) y zonas rurales para el año 1999.

	Total de personas en Hogares Pobres (ingresos)	Total de personas en Hogares NBI (**)
Localidades urbanas menores	28.2	39.2
Zonas rurales	19.5	55.7

Fuente: Programa MEMFOD en base a datos de MGAP-OPYPA.

(\*) Localidades urbanas con menos de 5.000 habitantes.

(\*\*) Se consideran hogares pobres a los que presentan al menos una Necesidad Básica Insatisfecha.

Cancela y Melgar (2004:67)<sup>7</sup> plantean en relación al nivel de vida en el medio rural -vivienda y servicios básicos- que en el año 1996 se constatan mejoras en todas las zonas del país y atribuyen este hecho a las acciones desarrolladas por el Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural (MEVIR).

Cardeillac (2013: 68 y ss.)<sup>8</sup> realizó un estudio sobre las variaciones en la probabilidad de estar en situación de pobreza para los hogares rurales de Uruguay y en el período 2000-2009.<sup>9</sup> El autor concluye que tanto el efecto “año” como el “contexto macro” influyen en la probabilidad de que un hogar rural esté en situación de pobreza, “(...) evidencia en contra de aquellos enfoques que consideran la pobreza como consecuencia de atributos sólo en el ámbito de los hogares y sus integrantes” Por otra parte, explica el autor que:

“(...) la probabilidad de que en el año 2000 un hogar agrodependiente fuera pobre por ingresos era mayor a que un hogar mixto o no agrodependiente lo fuera. Ahora bien, esto se modifica, y hacia 2006, año en que se hacen evidentes los efectos de la crisis económica, al mismo tiempo que el sector primario logra buenas tasas de crecimiento económico, se invierte, pasando a ser los hogares agrodependientes los que tienen menor probabilidad de estar en situación de pobreza, seguidos de los mixtos, y quedando en la peor situación relativa los no agrodependientes”

En este apartado se mostraron algunos elementos que conforman el escenario en el que viven los adolescentes y jóvenes del medio rural de nuestro país. Seguidamente en este documento se hará foco en la educación rural, considerando la retrospectiva, la situación actual y los escenarios futuros posibles.

7 Cancela, W., Melgar, A. (2004), El Uruguay rural. Cuarenta años de evolución, cambios y permanencias. Montevideo: CLAEH.

8 Cardeillac, J. (2013) *Análisis de la pobreza de ingresos en los hogares rurales de Uruguay entre 2000 y 2009. Transformaciones y caminos divergentes*. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 26, nº 32, julio 2013.

9 Puede consultarse además: Paolino, C. (2012) Reducción de la indigencia y la pobreza rural. En Anuario OPYPA 2012. pp. 281-294. Montevideo: MGAP; Buxedas et al (2012) *Uruguay: políticas de mercado de trabajo y pobreza rural*. Montevideo: FAO/OIT; Riella, A. (2010). Evolución reciente de la pobreza rural en Uruguay. En: *Coyuntura agropecuaria*. Montevideo: IICA

## 2. Educación rural

### 2.1 Educación rural en retrospectiva

La información presentada en esta sección es aportada por la responsable de la Coordinación de este trabajo. Contiene datos provenientes de estudios previos realizados en esta temática.

En concordancia con Soler (2005:156)<sup>10</sup>, la historicidad y la politicidad son cualidades inherentes a la educación y expresa que la primera no puede ignorarse en tanto esa la función de la educación se cumplirá diferentemente según el momento histórico en que ocurre. Agrega que

“por politicidad de la educación entiendo la admisión de que la educación tiene lugar en la polis y que ésta no puede funcionar sin la adopción de rasgos culturales, ideológicos y materiales que responden a opciones políticas, las cuales impregnan todos los segmentos constitutivos de la sociedad, entre estos la educación”

El modelo conceptual e institucional vareliano se desarrolla entre los años 1900 y 1930 -y de acuerdo con Soler (2005:136 y ss.)- es desde este modelo que la educación adquiere un alto grado de calidad, con matrículas aceptables, es respaldada desde el gobierno, constituyéndose en una de las fuerzas propulsoras de la identidad nacional. Al aporte de Varela se agregaron otros, provenientes de las corrientes pedagógicas occidentales, como la escuela nueva, la escuela activa, la escuela laica, científica, coeducadora, escuela centrada en los intereses y características del estudiante.

En la fase que abarca los años 1931 y 1960 el esfuerzo de la escuela uruguaya estuvo centrado en la creación de una pedagogía nacional. La inclinación por estudiar los problemas específicos de este país desde diferentes disciplinas tiene su influencia en el

---

10 Soler, M., (2005), *Réplica de un maestro agredido*, Ediciones Trilce: Montevideo.

campo educativo. Surge la necesidad de investigar el desarrollo del conocimiento en el alumno y utilizar los aportes de las ciencias sociales vinculando el acto educativo con la familia y la comunidad. La escuela se transforma en un centro relativamente polivalente con distintos grados de incidencia en la comunidad. Dice Soler (2005:137): “al final de esta etapa, la escuela pública está dotada de una clara doctrina pedagógica social, de recursos adecuados, de estructuras institucionales, de elevada calidad profesional”

Sin embargo en esta fase pueden marcarse algunos aportes fundamentales. En la década de los 30 se destaca Agustín Ferreiro que a través de su obra “La enseñanza primaria en el medio rural” de 1937 inspiró al magisterio rural. Se inició en este período, un movimiento conformado por los maestros, que plantean los problemas de la escuela rural. Comenta Soler (1987:31)<sup>11</sup> que en los años 40, entre los problemas que inquietaban a los maestros se encontraban: i) la estructura del ciclo de enseñanza primaria rural limitada a 3 años; ii) la inasistencia, deserción, repitencia y baja relación de la población en edad escolar/población escolarizada; ii) las penosas condiciones materiales con que se realiza la enseñanza; y iii) el bajo nivel de la docencia. En este sentido Soler cita a Julio Castro que decía: “no es extraño pues que la escuela rural comenzara a constituirse para muchos de nosotros más un problema social que pedagógico”.

Soler (1987: 34) agrega otras variables que contribuyen a las situaciones problema que preocupaban a la escuela y a los educadores de aquellos años, tales como el régimen de distribución y tenencia de tierra, la presencia del rancherío, el carácter tradicional de la explotación de la economía y el estancamiento de la producción. Agrega otros factores como la carencia de servicios de extensión rural en el medio (salvo el servicio de información y prensa del Ministerio de Ganadería y Agricultura); la inexistencia de verdaderas comunidades rurales por falta de políticas de poblamiento, la falta de servicios públicos, el éxodo hacia las ciudades, el bajo nivel de vida y cultura de la población y el trabajo de los niños.

Entre los años 1933 y 1958 se llevan a cabo una serie de reuniones y congresos cuyos aportes contribuyen a clarificar los problemas, los fines y la organización de servicios educativos para las zonas rurales. Los primeros enfatizan en el diagnóstico de la situación y posteriormente (entre 1945 y 1950) se trabaja en los fines de la educación y adopción de

---

11 Soler, M., (1987), “El movimiento a favor de una nueva escuela rural” en “*Dos décadas en la historia uruguaya. El testimonio de los protagonistas*”. Edición de la Revista de la Educación del Pueblo: Montevideo

currículos. El proceso que condujo a la aprobación en 1949 de nuevos programas para las escuelas rurales ratificó la tendencia favorable a la diferenciación curricular. Las bases conceptuales del Programa de 1949 se sostienen en dos pilares: clarifica las relaciones entre la sociedad (particularmente la rural) e introduce un concepto avanzado del aprendizaje y de los objetivos educacionales. Escribe Soler (1987:88) que el Programa aclara que:

1. la escuela rural debía ser productiva, 2. no se trataba de la producción de bienes por sí misma, 3. el trabajo debía ser educativo y socialmente útil, 4. de él podían derivarse beneficios materiales para los alumnos productores, 5. las prácticas productivas en la escuela debían contribuir a mejorar las usuales en el medio, 6. la producción debía ir acompañada de la comprensión inteligente de los procesos, lo que obligaba a una correcta articulación entre la teoría y la práctica, 7. mediante el trabajo productivo con finalidades educativas se podía ofrecer elementos de iniciación técnica contribuyentes al bienestar campesino.

Entre 1950 y 1960 los educadores se reúnen para examinar los resultados de la aplicación de esos instrumentos y la creación, organización y expansión de las instituciones que apoyan la acción de la escuela rural.

En 1958, el Consejo creó la Sección Educación Rural, en los mismos términos que maestros y técnicos la habían propuesto. Esta sección, se compondría de cuatro sectores: i) Inspección de Escuelas Granjas que ampliaba sus funciones a atender el Centro de Asistencia Técnica de los Maestros Rurales; ii) el Instituto Normal Rural, que quedaba definitivamente incorporado al sistema educativo nacional; iii) el ya propuesto Sistema de Núcleos Escolares y iv) el Sector de Misiones Socio Pedagógicas.

Sylvia de Freitas<sup>12</sup> explica desde su experiencia misionera

“...Viví directamente la marginación en un Uruguay de mediados del S.XX. Corrían los años 50, en la frontera del Uruguay con Brasil, existían los llamados “Pueblos de Ratas”, lamentable denominación de rancheríos alejados de los centros poblados. Con excepcionales Maestros e Inspectores de la

---

12 Sylvia de Freitas, com. pers.

época, de la talla de Julio Castro, Miguel Soler, Enrique Brayer, se organizaron las Misiones Socio Pedagógicas integradas por maestros, estudiantes, en su mayoría de magisterio, pero también de otras ramas. Yo estudiaba derecho en esa época, y me sumé a un grupo que una de mis queridas primas integraba como pionera, del Departamento de Cerro Largo, en Melo; con estudiantes de medicina de Montevideo, concurrimos a la Misión en Centurión, 4ª Sección Judicial del departamento de Cerro Largo, en la frontera con Brasil. Para una joven capitalina, el impacto de lo encontrado allí dejó una impronta imborrable en nuestra afectividad. Eso sí era marginalidad, tan al margen que no se explica cómo era posible la existencia allí, aunque el nivel de esa existencia apenas merecía el nombre de tal.(...) El mayor de los problemas que tenían en esa época, era que no sabían que tenían problemas, que podían tener soluciones y que podían no vivir de esa manera. “Enseñarles a vivir mejor”. Ese fue el objetivo de nuestra misión. No resolverles los problemas sino hacerles conocer sus derechos. Remover de algún modo la resignación. ‘Es que tienen que haber pobres si hay ricos, estancieros’ decían.”

De regreso de la CEFRAL, Soler redacta y propone el “Proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental” para Uruguay, como adaptación de ideas y formas organizativas latinoamericanas. El Núcleo se crea en octubre de 1954 por resolución del Consejo de Educación Primaria y funciona hasta marzo de 1961. El Núcleo alcanza a funcionar desde 1959 como Centro Asociado al Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria en América Latina de la UNESCO, orientado al perfeccionamiento de maestros, directores y supervisores de educación rural. Dice Soler (2005:41):

“(...) en aquel tiempo regía plenamente la autonomía que la Constitución otorga a los entes responsables de la enseñanza, que estos, preveía consulta a sus cuerpos técnicos, negociaban de igual a igual con los organismos internacionales y que el Estado gozaba de una solvencia financiera que le permitía contraer compromisos de cooperación internacional sin apelar, como se ha hecho estos últimos años, al condenable recurso del endeudamiento externo”

Y más adelante agrega “era el de la educación un sector de la vida nacional que contaba con una política clara, con competencias técnicas de alto nivel, con recursos económicos adecuados, con servicios dignos de contribuir al progreso de América Latina, con articulaciones estables y positivas de los organismos internacionales” (2005: 41)

En 1960 el Consejo de Educación Primaria adopta un plan de gobierno de la escuela que modifica profundamente la política educacional precedente, la estructura del servicio,

la escala de salarios y otros. Soler (2005:43) destaca cuatro aspectos que surgen del texto del Boletín N° 3059 correspondiente a la sesión del Consejo del 30 de diciembre de 1960: este plan constituía "...una incuestionable burla a la voluntad del Poder Legislativo (...)" no se contó con la menor participación, asesoramiento u opinión del conjunto de técnicos con que contaba el Consejo" u organizaciones sindicales, se sustituyó la organización que se tenía por una compleja red de Distritos Escolares y se suprimió la Sección Educación Rural y con ella el sistema de Núcleos Escolares. Las escuelas del Núcleo de La Mina y las escuelas granjas quedaban bajo el régimen común previsto para los respectivos Distritos. Quedó planteado entonces un conflicto: "las conquistas de los dos últimos decenios eran eliminadas de una plumada, trasnochada, arbitraria e inconsulta (...)" Se puso en ejecución entonces, una reforma que inicia un periodo de grave retroceso. Dice Soler (2005:45), "comenzó una etapa en que –más adelante lo veríamos con mayor claridad- dos concepciones de educación pública habrían de oponerse como parte de un enfrentamiento sociopolítico que el país, todavía hoy, no ha zanjado" Luego de distintas intervenciones del personal de La Mina, técnicos responsables, maestros, vecinos, a fin de evitar la cancelación de la experiencia y de sus posibilidades de expansión, en 1961, el Consejo tomó posición frente al Núcleo, so pretexto de "que no existen suficientes elementos de juicio que habiliten a criterio del Consejo para juzgar respecto del resultado de la obra escolar y social cumplida hasta el presente por el Núcleo (...)" se extendía por un año más la experiencia que se sometía a diferentes condicionamientos. El Maestro Soler renunció al cargo de Director de ésta, que fue aceptada por el Consejo en una extensa sesión que no dio lugar a un debate de fondo acerca de los problemas económicos sociales del campo uruguayo. Gran agitación creó la renuncia del Maestro Soler desde la Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural de la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), los medios de comunicación, los vecinos. Se sumaba esta protesta a aquélla en contra de la supresión de la Sección Educación Rural que había sido la mayor conquista de las últimas dos décadas.

En la etapa que va desde el año 1961 y 1973 la influencia de los enfoques economicistas ponen énfasis en los aspectos cuantitativos de las planificaciones educativas. En este ámbito acontecen situaciones que revierten el estado de la educación de años precedentes (Soler 2005:137): el cambio de partido en el gobierno, la composición del Consejo de Educación Primaria (de 1959-1962), la llegada de personas inexpertas e inescrupulosas a las funciones directivas, el desmantelamiento de servicios educativos (como la Sección de Educación Rural), la ruptura con el movimiento sindical, la persecución



de destacados educadores, la puesta en práctica de modalidades reformistas inconsultas. En 1973 se promulga la Ley de Educación General N° 14.101. En la Cámara de Diputados que informó el proyecto de ley, decían los legisladores H. Batalla, E. Soares Netto y J.L. Veiga:

Esta iniciativa no es un camino para pacificar el país sino un nuevo brote de violencia puesto en el escenario nacional. Porque en definitiva, es el resultado final de un proceso de ataque a la enseñanza, iniciado pocos años atrás, a la vez que una concepción reaccionaria de la educación, que los actores oscurantistas han acumulado y reforzado en los últimos años. Si este proyecto llegara a plasmarse en ley, los responsables de los mismos deberán afrontar el duro juicio de sus connacionales, ante un país que verá aumentado en forma desgraciada el clima de violencia, intolerancia, inestabilidad.<sup>13</sup>

Los maestros consideraron que sería necesario crear una red operativa que reemplazara los recursos institucionales eliminados por el Consejo, a fin de mantener las ideas fundacionales, de cuya pertinencia estaban convencidos. En 1961 se creó el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), similar a lo que hoy llamaríamos una organización no gubernamental de carácter cooperativo. Sus fundamentos se relacionaron con i) hacer llegar asistencia técnica (mediante revistas, emisiones radiales, cursillos) a los maestros rurales, ii) con alcance a los Centros de Misiones Socio Pedagógicas iii) los ICER disponen de autonomía técnica y financiera y coordinan acciones con la FUM, iv) los maestros se comprometen a apoyar económicamente este emprendimiento.

El ICER funcionó por más de una década contando con distintos sectores de actividad: Sector Trámites y Suministros, Emisiones radiales, Investigaciones, Capacitación para concursos, Grupo Cooperativo e Estudios de Perfeccionamiento (para apoyar a los maestros del interior que no accedían a los cursos de perfeccionamiento realizados en Montevideo. Se les proporcionaba los materiales de los estos últimos y los maestros podían acceder como estudiantes libres). El Sector Publicaciones fue el más activo, siendo de tres tipos: reedición de obras pedagógicas agotadas, colección de folletos de carácter didáctico y la revista periódica Rumbo: hacia una escuela rural mejor. Se agregó a estos sectores, el Hogar cooperativo ubicado en la sede del Instituto en Prado. Dice Soler (2005: 80) “hasta que la dictadura lo hizo imposible, el ICER materializó lo que años atrás no habíamos tenido

---

13 Cuadernos de Marcha (1972), N° 67, noviembre, Montevideo, Uruguay, p 41, citado por Soler, M (2005) p.138

tiempo de hacer desde la Sección de Educación Rural y constituyó una respuesta elevada, digna y eficiente al maltrato que los malos políticos, habían dado a la educación rural...a partir de los años 60” Soler destaca la figura del Maestro Homero Grillo en el ICER y sus contribuciones en el área de innovaciones tecnológicas en el medio rural. El ICER se transformó en un movimiento de vanguardia, próximo a los trabajos denominados posteriormente en América Latina como de Educación Popular.

Durante el período 1973-1984 transita la dictadura militar y “las Fuerzas Armadas asumen el gobierno de la escuela pública y de toda la educación nacional sometiéndolas a su visión retrógrada y antidemocrática de la historia y de la sociedad (...), el daño a la formación de los alumnos, a la calidad de la enseñanza y al clima al diálogo, convivencia y esfuerzo colectivo que habían caracterizado a nuestras escuelas, resultó inmenso” (Soler 2005:138).

En el periodo 1985-2004 se suceden cuatro mandatos presidenciales, dice Soler (2005:138), que “es un periodo de gran frustración, de la dificultad de borrar de la escuela pública los vestigios que dejó en ella la dictadura, de la condena de los recursos a la mayor pobreza, de la renuncia a llamar a un gran debate social y profesional sobre el futuro de la educación nacional...” de medidas reformistas que provocaron desconciertos. Las medidas adoptadas al finalizar la dictadura fueron parciales, insuficientes y de emergencia.

Bayo (1990:15)<sup>14</sup> entiende que muchas de las publicaciones del periodo 1985-1990 traducen el modelo de país que se pretende en lo económico y el rol de la educación en éste. Sin embargo “las transformaciones de la escuela rural no podían ser pues acordes a un país que no se concretó”. Los temas delineados tienen que ver con: el diagnóstico de la situación del medio rural y la escuela, la revalorización del movimiento de la educación en los años 40, los problemas de la capacitación de maestros y la conciencia de la reestructuración del servicio.

Según Soler (2005:148) “...la educación es un servicio en espera de una profunda transformación, que sólo será posible en el marco de otra transformación, la de la sociedad. A una sociedad sin proyecto común corresponde una educación carente de proyecto”.

---

14 Bayo, M.A., (1990), “La educación rural en el Uruguay 1960-1990”, REDUC/CIEP ed., Montevideo, Uruguay.

## **2.2 Educación rural: escenarios del presente**

En esta sección se realizará una descripción actualizada sobre las estrategias y modelos utilizados por cada Consejo desconcentrado que permiten visualizar los escenarios del presente. El objetivo de la presentación de los contenidos de este apartado es contar con información actualizada aportada por los representantes de cada Subsistema en el seno del grupo de trabajo.

### **2.2.1 Descripción de la Educación Primaria en el medio rural**

En este apartado se presenta información aportada por los representantes del CEIP en el Grupo de trabajo así como de documentos de la web institucional.

Los marcos institucionales que conforman la estructura de la educación rural en el país tienen que ver con el propio Departamento de Educación Rural, el Centro Agustín Ferreiro, los Centros de Pasantía (CER, CECRU, CEIMER), los 19 Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER), los internados rurales y las escuelas rurales de todo el país. Se concibe esa estructura como una gigantesca red, distribuida ampliamente en todo el territorio nacional; una red que posee una identidad institucional y pedagógica propia y que debe ser dinamizada a partir de las líneas de acción generadas desde el DER. Las líneas de acción actuales están enmarcadas en dos grandes concepciones relacionadas a la escuela rural: i) la pedagogía nacional vinculada a lo rural y ii) la didáctica multigrado. Mientras que la primera refiere a la especificidad social de la escuela rural y los estrechos vínculos entre escuela y comunidad que ello genera, la segunda comprende la especificidad didáctica derivada de los efectos que los grupos multigrado tienen sobre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. A esas dos grandes concepciones históricas se deben sumar las redes institucionales generadas sobre la producción, la comunicación, los transportes y las nuevas tecnologías; englobado en las nuevas concepciones de ruralidad y desarrollo rural.

A continuación se presentan tres centros: Agustín Ferreiro, de Educación Rural y el centro Ecológico de Integración al Medio Rural y algunas de las características que los definen.

El Centro Agustín Ferreiro (CAF) se ubica en la Ruta 7 Km 40 de Pando en el departamento de Canelones. Esta institución es una referencia para los maestros rurales desde hace décadas, primero como Instituto Normal Rural, luego denominado CENACMAR y posteriormente Centro Agustín Ferreiro -en homenaje al pedagogo uruguayo, protagonista central de la escena fundante de la pedagogía rural- Allí se realizan actualmente los Cursos de Formación Permanente para Maestros Rurales, a razón de seis ediciones por año, alcanzando a todos los maestros de escuelas rurales unidocentes y pluridocentes del país. Allí se realizan también la mayor parte de los Encuentros Nacionales del DER (Departamento de Educación Rural) que, cuatro veces al año, reúne a todo el equipo docente del Departamento: coordinadores de los CAPDER y docentes de los Centros de Pasantía. La institución se constituye también como un lugar de investigación académica sobre educación rural y de confluencia de proyectos de investigación sobre la temática. El Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural en el mes de octubre y el Coloquio de Educación Rural en el mes de diciembre, son instancias que dan cuenta de la investigación y la narrativa de experiencias. Actualmente también concurren al CAF, estudiantes de cuarto año de magisterio de los Institutos de Formación Docente que hacen la práctica en escuelas rurales, para participar en Jornadas de Sensibilización sobre Educación Rural. En 2012 y 2013 se realizan las instancias presenciales del Curso de Perfeccionamiento sobre Educación Rural, un curso de un año de duración destinado a maestros rurales y organizado por el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan P. Devoto", del Consejo de Formación en Educación. Desde 2011 se desarrolla en el CAF la Tecnicatura en Producción Agropecuaria Familiar, organizado por el Consejo de Formación Técnico Profesional.

El Centro de Educación Rural (CER) se ubica en la Ruta 7 km 56.700 en San Jacinto del departamento de Canelones. El CER como centro de pasantía recibe delegaciones de niños de escuelas rurales y urbanas, en dos modalidades: jornadas y pasantías de varios días de duración. La propuesta de este Centro de Pasantía tiene un perfil fuertemente determinado por las actividades agronómicas: cría de animales, árboles frutales, forraje, hierbas aromáticas, lombricultivo e invernáculos.

El Centro Escolar de Capacitación Rural del Uruguay (CECRU) se ubica en la Ruta 9 km 94.500 (Paraje los Cardos de Maldonado). El CECRU tiene una propuesta con un

doble perfil: vinculado con la naturaleza en función del entorno paisajístico y natural en el que se encuentra (sierras, reserva de Pan de Azúcar); y turístico por el otro, en virtud de su cercanía a los balnearios de la costa (Piriápolis, Punta del Este), además de las tareas agronómicas propias del centro.

El Centro Ecológico de Integración al Medio Rural (CEIMER) se ubica en la Ruta 15 km 18 Del departamento de Rocha. Por su ubicación y características, la propuesta del CEIMER integra las dimensiones ecológicas, geográficas, turísticas e históricas. En el propio centro se realizan actividades agronómicas como huerta orgánica, lombricultivo, invernáculo, sombráculo, cunicultura, piscicultura, apicultura y avicultura.

Los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) comenzaron a funcionar en el año 2001 en 13 departamentos del país. Hoy en día se cuenta con 19 de estos Centros, distribuidos en cada uno de los departamentos del interior del país, con sede en las Inspecciones Departamentales. Cada Centro CAPDER está a cargo de un Maestro Coordinador con experiencia en educación rural –cargo que se provee por llamados, al igual que las direcciones de los Centros de Pasantía, CAF y DER, y se realizan cada tres años- Los ejes transversales de su trabajo son el pedagógico-didáctico y el social. Dentro de estas áreas cada Maestro Coordinador promueve proyectos y acciones tendientes a la consecución de los siguientes objetivos generales: i) contribuir al fortalecimiento profesional del maestro rural, ii) fomentar la formación permanente, iii) promover Proyectos Educativos para el medio rural. Las funciones propias del Coordinador del CAPDER son la gestión, coordinación y articulación de recursos humanos y materiales, para las escuelas rurales del departamento y para el propio Centro CAPDER. Para llevar a cabo estas tareas son fundamentales los vínculos que los Maestros Coordinadores logran con las Instituciones de la comunidad local, con las que trabajan en redes. El Maestro Coordinador actúa como nexo, facilitador de vínculos, procesos y acciones, tanto a nivel de nuestro propio sistema educativo como fuera de él. Es quien difunde, comunica, motiva, reúne, actuando a nivel de las escuelas rurales y sus comunidades, docentes, agrupamientos escolares, Inspección, Departamento de Educación Rural, comunidad local, departamental, etc. A partir de 2012, los centros CAPDER cuentan con un vehículo compartido entre dos departamentos, para lograr un apoyo *in situ* más directo y fluido, trabajando en las propias escuelas y Agrupamientos rurales.

## **2.2.2 Educación Media en el ámbito rural**

Este apartado cuenta con dos secciones, la primera presenta información general de la propuesta curricular del nivel de Educación Media así como un análisis del tiempo educativo de cada propuesta; la segunda sección profundiza en las propuestas curriculares con anclaje en el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional.

### **2.2.2.1 Propuesta curricular y tiempo educativo**

La información presentada en esta sección fue aportada por el Departamento de Estudios Pedagógicos y Comparados de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN. Presenta la oferta de Educación Media de la ANEP en el medio rural a la vez que explicita algunas líneas reflexivas respecto a las propuestas curriculares respectivas en su interacción con el tiempo educativo.

La elaboración de este apartado se basó en el procesamiento de información contenida en los Planes de Estudio a disposición en páginas web de cada uno de los dos Consejos responsables de la Educación Media y en consultas a informantes calificados de estas mismas, inspectores y asesores de instancias medias. Se logró un relevamiento primario de la oferta en tanto cabe considerar que ésta tiene un comportamiento dinámico y en algunos casos, se modifica año a año, dependiendo de las demandas de la comunidad u otros factores. Las referencias conceptuales para guiar este trabajo se encontraron en los textos de Graciela Frigerio: “Curriculum: norma, intersticios, trasposición y textos”; Margarita Poggi: “La organización de los espacios y tiempos en las instituciones educativas: niveles, ciclos y años.” y Gimeno Sacristán: “El valor del tiempo en educación”.

El relevamiento realizado encuentra en total, once propuestas para la Educación Media: seis para la Educación Media Básica y cinco para la Educación Media Superior que se expresan en respectivos Planes de Estudio. Entre estas propuestas se identifica que cinco –propias de la Educación Media Básica- se inscriben en el CETP, una en el CES y una es una experiencia intersubistemas con gestión centralizada en CODICEN. En cuanto a las propuestas de Educación Media Superior, tres son ofrecidas por el CETP y una por el CES. Cabe considerar también la experiencia con enclave en ambos consejos CETP y CES

como los Bachilleratos agrarios en liceos rurales. Asimismo, a los Centros Educativos Integrados, desde los que articulan CES y CEIP que sin embargo, no suponen un Plan de estudio diferente

Se indican a continuación las propuestas relevadas:

- CB Tecnológico Agrario en régimen de Alternancia – Plan 2007 (CETP)
- Ciclo Básico Tecnológico Agrario Extendido – Plan 2013 (CETP)
- Ciclo Básico Tecnológico Rural – Semipresencial – Plan 2013 (CETP)
- FPB Rural y FPB Rural Comunitario (CETP)
- Ciclo Básico Rural: “Experiencia de 7mo, 8vo, 9no Grado en Escuelas Rurales y localidades urbanas menores con dificultades de accesibilidad a centros educativos de educación media.” (CODICEN - Dirección Sectorial de Planificación Educativa)
- Ciclo básico Liceos rurales – Plan Reformulación 2006 (CES)
- Bachillerato Tecnológico Agrario (EMT) Plan 2004 actualizado 2008 (CETP)
- Bachillerato Profesional (CETP)
- Educación Media Profesional (CETP)
- Bachillerato agrario en Liceos rurales y escuelas técnicas (CES-CETP)
- Bachilleratos diversificados en Liceos Rurales – Plan Reformulación 2006 (CES)

Además, se ha relevado el número de centros que a nivel nacional incluyen alguna de estas propuestas. En el siguiente cuadro se indica esta escala y los Consejos involucrados en su gestión<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> 1) La cuantificación de los centros se basa en la oferta de cursos 2013 Cabe tener en cuenta que además este relevamiento no es exhaustivo y no explicita si cada centro ofrece la totalidad de cada ciclo. Este es el caso por ejemplo de los Bachilleratos Profesionales o la FPB; 2) Especializaciones en: agrícola ganadero, producción lechera, hortofrutícola y arrocero. 3) Se trata de los mismos 19 liceos que ofrecen Ciclo Básico. Sin embargo, no se cuenta con información respecto al tipo de Bachillerato que ofrecen y si lo hacen en toda su propuesta o en forma parcial (1º y 2º y no 3º, por ejemplo).

Cuadro N° 4: Propuestas educativas para el medio rural

Propuesta educativa	Número de Centros <sup>1</sup>	Consejo/s
CB Tecnológico Agrario en régimen de Alternancia	14	CETP
Ciclo Básico Tecnológico Rural Extendido – Plan 2013	3	CETP
Ciclo Básico Tecnológico Rural – Semipresencial	1	CETP + Otros
FPB Rural Comunitario	2	CETP + Otros
FPB Agrario	5	CETP
Ciclo Básico Rural:(Experiencia de 7mo, 8vo, 9no)	61	CEIP-CES-CETP
Ciclo básico Liceos rurales	19 + 5 CEI	CES + CEIP
Educación Media Profesional (2 años)	11	CETP
Bachillerato Profesional <sup>2</sup>	6	CETP
Bachillerato agrario en Liceos rurales y escuelas técnicas		CES- CETP
Bachilleratos diversificados en Liceos Rurales	19 <sup>3</sup>	CES

Fuente: [www.cetp.edu.uy](http://www.cetp.edu.uy); [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy); [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy).

Se destacan las propuestas que involucran la gestión de más de un Consejo, y por tanto la interacción de al menos dos subsistemas junto a aquellas que suponen la participación de la comunidad y/u otras instituciones gubernamentales (CETP productores, MIDES, etc.)

En relación a la **estructura curricular de la Educación Media Básica** se puede decir que los Planes de Estudio indicados constituyen la propuesta oficial escrita y explícita de la Educación Media, lo que puede identificarse como el currículum prescripto. Siguiendo a Frigerio “(...) el currículum prescripto puede ser concebido como norma y en tanto tal ordena algo, organiza contenidos, organiza un “cerco cognitivo” “en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento.”

Todo currículum prescripto y por tanto la diversidad de propuestas (planes de estudios) de los dos ciclos de Educación Media (el ciclo básico y el superior) responden, como indica la misma autora, a necesidades normativas que podrían corresponderse entre otros, con principios de justicia, como ofrecer contenidos mínimos en forma equitativa. De esta forma el currículum “cumple un papel estructural y estructurante del sistema educativo”, para los actores (los docentes, los alumnos y los padres): cumple una función estructurante, “...el *currículum* responde a necesidades propias del sistema y de sus actores, hacia los que cumple una función organizadora y estructurante, es decir, supone un cerco de organización, información y conocimiento a través del cual establece una



estructura de sentido y un sistema de pensamiento.” Sin embargo, cada currículum prescripto ordenará, organizará de forma diferente la información y el conocimiento y eventualmente, propondrá diversas estructuras de sentido y pensamiento según sean las necesidades normativas a las que responde.

Resulta interesante también considerar que el currículum prescripto junto a una función estructurante cumpliría una de innovación que supone la posibilidad de transformación que Frigerio ubica en los actores; “Esta función se sostiene en una estructura decisional que se manifiesta en un conjunto de niveles (desde la misma prescripción hasta el sistema de aplicación, seguimiento y evaluación) pero fundamentalmente en la interpretación que de la norma efectúan los docentes y en las distintas trasposiciones de las que son objeto los contenidos.” En este sentido, introduce la noción de intersticios de la norma curricular por la que, la prescripción contendría aspectos no previstos, “zonas de incertidumbre”, “espacios intersticiales” que son escenario de significación para los actores del sistema.

Los planes de estudio de la Educación Media Básica albergan denominadores comunes respecto a su estructura curricular prescripta. Uno de los denominadores es la conformación de ésta a partir de asignaturas, las que representan los contenidos significados como relevantes. Este tipo de estructura podría identificarse con un sistema duro o trivial, caracterizado por concebir el tipo de intersticio denominado depósito por Frigerio y por el que el currículum “aparece como un gran depósito de un conjunto importante de contenidos, que se acumulan relacionándose por simple contacto, sin lazos que los articulen.” (Frigerio, 1995)

Las propuestas de Educación Media Tecnológica organizan las asignaturas en “espacios” o “componentes” que refieren a áreas de conocimiento o de formación/aprendizajes. De esta forma, la estructura identifica aprendizajes “de base” o “generales” y aprendizajes vinculados a las ciencias y la tecnología o la expresión y la recreación. Este tipo de organización, es en parte seguida también por la propuesta de la “Experiencia de 7mo, 8vo y 9no” que inscribe algunas asignaturas en “áreas” de conocimiento: las ciencias sociales, las ciencias de la naturaleza y las ciencias físico – químicas.

La propuesta de la Educación Media Básica en liceos rurales<sup>16</sup>, incluye también un “espacio” que sin embargo, no representa un agrupamiento de asignaturas sino, si se quiere, supone otra asignatura (“Actividades Adaptadas al Medio”- AAM) que se caracteriza por el trabajo en base a proyectos y que involucran transversalmente a todas las asignaturas.

Con o sin agrupamientos, todas las propuestas de Educación Media Básica presentan asignaturas comunes en su estructura curricular: Matemática, Idioma Español y Lengua, Historia, Geografía, Biología, Física, Química. Otras comparten estas asignaturas y también Informática o Taller de Informática y Educación Visual y Plástica, Dibujo y Educación Física. La experiencia de 7mo, 8vo y 9no -aunque no incluye la asignatura Informática- la considera en el marco de la asignatura Educación Tecnológica (o Tecnología). También incluye Expresión Plástica. En los liceos rurales también se cuenta con Taller de Educación Sonora y Educación Física. Esto podría suponer que aún cuando se nuclean o agrupan algunas asignaturas, no necesariamente se conciben puntos de contacto entre ellas, manifestándose al menos la posibilidad de encapsulamiento e inmovilización, lo que Frigerio nombra con la noción de cripta.

Este tipo de propuesta curricular conlleva una limitación de los intersticios” y podría significar una limitación al margen de libertad de los actores. Aunque no implicaría que “los actores no utilicen los intersticios para llevar a cabo experiencias de creatividad y articulación de contenidos”, el riesgo está en que -a menos que existan condiciones institucionales particulares- estas innovaciones y articulaciones no puedan ser retomadas por otros actores, lo que resultaría en que los intersticios dejan de ser tales o se “obturán”.

Las propuestas de Educación Media Básica Tecnológica (CBTA en Alternancia, CBTA Extendido, CBT Rural, CBT Semipresencial y FPB), introducen los talleres en su estructura. En este sentido, aunque albergan algunas diferencias entre sí, todas incluyen el Taller Agrario y Tecnología y también los Talleres Optativos Curriculares o TOC. Estos suponen una diversidad de áreas: alimentación, administración, electrotecnia pero también mecánica, inglés, el propio taller agrario, educación física recreativa, de expresión y plástica, música y canto. De este modo, aunque con tratamiento de “asignatura” la estructura incorpora un tipo de actividad diferente en la propuesta formativa. La propuesta

---

<sup>16</sup> Se trata del Plan Reformulación 2006 para liceos rurales, que presenta similitudes y diferencias con el Plan que ordena la propuesta de los liceos urbanos.

de Experiencia de 7mo, 8vo y 9no no titula ninguna asignatura como taller aunque incorpora este tipo de modalidad de trabajo en asignaturas como Tecnología o Expresión Plástica. En el caso de los liceos rurales, incluyen el Taller de Informática y el Taller de Educación Sonora.

Por otro lado, la propuesta de trabajo por o a través de proyectos “de estudio, investigación y productivo” del espacio AAM de liceos rurales es entendida como “espacio de currículum abierto que brinda flexibilización y posibilita al contextualización a los centros educativos.” y se basaría en “los principios de transversalidad, interdisciplinariedad y contextualización”. Por su parte, y en la misma línea, los planes de estudio del CBT Rural y el CBTA hacen explícito que “El carácter asignaturista que parece presentar el currículo no es tal al promover trabajos por proyecto contextualizados y contemplados en los programas que atienden la transversalidad de la tecnología incluyendo los temas agrarios.” De esta forma, se incorpora un dispositivo, el proyecto contextualizado, que fundamentan, contribuye a “una formación integral”. Se buscaría distanciarse así de una propuesta fragmentada en asignaturas independientes, es decir, de lo que se ha llamado, siguiendo a Frigerio, de un *currículum* prescripto del tipo duro o trivial. La introducción de esta modalidad de trabajo, por proyectos y resolución de problemas, que implica la transversalización de contenidos, significarían espacios abiertos previstos en la norma, y por tanto, también la posibilidad de actuación en los intersticios de ésta. Frigerio entiende que estos intersticios “por hallarse normados, como espacios institucionales, no constituyen intersticios pero sí dejan intersticios en los que los actores harán uso de su poder decisonal para dar a los espacios institucionales distintos significados.”

Por su parte, de la misma manera podría operar el espacio de coordinación docente previsto; por ejemplo, también en los planes de CBTA, en liceos rurales y en la experiencia de 7mo, 8vo y 9no, éste correspondería a un espacio institucional creado en concordancia con la idea de transversalización de contenidos del trabajo por proyectos y que se entiende como “espacio de construcción curricular”, habilitando a la posibilidad también de la innovación.

El caso del CBTA en Alternancia incorpora además otra asignatura, que es parte de la estructura curricular propia de la modalidad “en alternancia”: el Cuaderno de Explotación Familiar o Carpeta de Proyectos de Estudio, supone una integración de la actividad productiva y de vida de la familia a la propuesta de formación del estudiante, lo que los actores directos de esta experiencia refieren como la “extensión del aula”. En base a

proyectos es lo que organiza la semana en el hogar. Esto se complementa con una “Ficha de Alternancia.”

En la estructura curricular de las propuestas que se inscriben en CETP aparece un nuevo “espacio”, algo diferente a los espacios o componentes indicados antes en estas mismas propuestas, en tanto hace explícito que se trata de la integración de asignaturas: el “espacio integrado” de Idioma Español e Informática (en 1º y 2º año) y el “espacio integrado” de Taller Agrario y Tecnología (en 1º, 2º y 3º año). Este tipo de espacio no se hace explícito en otras propuestas de la Educación Media Básica en el medio rural.

La inclusión de espacios de transversalización de contenidos y de coordinación docente, constituyen esfuerzos por superar el encapsulamiento, la fragmentación y también el aprendizaje atomizado o enciclopedista. Sin embargo no podría afirmarse, que de este modo, las propuestas curriculares se trasladan, a partir de estos espacios abiertos previstos, de normas de tipo duro o trivial a normas del tipo no trivial, según las caracteriza Frigerio. Apoyándose en Etkin y Schvarstein (1989: 80), se entiende que este último tipo “es aquel que se distingue por la no predictibilidad e historicidad, ya que su comportamiento se modifica con la experiencia.” Las implicancias para la producción de articulaciones e innovaciones estarían basadas en las posibilidades de que el intersticio opere como “espacio instituyente”: “si consideramos los contenidos, diremos que en tanto espacio decisional, el intersticio puede constituirse en el lugar del entrelazamiento y articulación, en el cual los contenidos puedan ser retomados, resignificados y entramados unos con otros.”

En relación a la **organización temporal del currículo** la casi totalidad de las propuestas de Educación Media Básica se organizan en cursos anuales y con una duración total de tres años, con excepción del CBT Rural Semipresencial del CETP que está planteado en cuatro años. Esta temporalización responde a lo que Poggi (2002) denomina modelo de larga duración y que según analiza, ha sido la organización que la escuela se ha dado históricamente para atender a condicionamientos de tipo económico (como los modos de producción), geográfico o climático, con fechas de tipo religioso o político (fiestas, etc.). En el caso de la Educación Media Rural, la propuesta diferente en este sentido, está representada por la Formación Profesional Básica (FPB) que se organiza en trayectos y módulos. Aunque la tendencia de este modelo anualizado y por niveles, según la autora, es hacia la extensión -también respecto a la obligatoriedad- la organización en trayectos abre a la interrogación sobre los cambios que la dinámica de la sociedad ha generado en términos de condicionantes para la actividad educativa y por tanto en las posibilidades de

introducir cambios a la organización de larga duración, en particular, en lo que respecta al calendario anual. Para la autora, el tiempo -y el espacio- en la institución escolar,

“instituyen mecanismos de socialización de la infancia y la adolescencia en el orden social de los adultos; definen sistemas de relaciones, lo cual no es otra cosa que un sistema de poder que instituyen las relaciones pedagógicas; construyen un formato para prácticas e innovaciones (...); pueden ser considerados una forma no visible de enseñanza, (...) de fuerte poder estructurante, no sólo por su materialidad sino también por su valor simbólico; contextualizan y dan forma a la vida cotidiana y reglada de los alumnos en la escuela y a la práctica de la profesión docente” (2002: 64).

En este sentido, importa observar también el formato que propone la organización temporal del currículo en su dimensión de corta duración, es decir, aquel que refiere a la “periodización de las actividades en los tiempos semanales y diarios” (2002: 63). En el marco de estos tiempos de corta y larga duración, se inscribiría el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje que a su vez implican otros tiempos: el tiempo individual, el tiempo de la planificación, del estudio, de la reflexión y la coordinación de los docentes. El tiempo de enseñanza en este sentido, remite por un lado a la programación didáctica y en torno a ésta, a la secuenciación, la idea de una necesidad de secuenciar las actividades de enseñanza para provocar ciertos aprendizajes. Ésto impone ritmos y tiempos que pueden estar acordes a algún tipo de incorporación de información aunque no necesariamente se acompañan con los ritmos y tiempos de los aprendizajes. A la vez, la enseñanza supone un tiempo anticipado al encuentro didáctico, el de la planificación misma, el de la reflexión del docente.

En relación al aprendizaje, Sacristán (1998) propone que no es el mismo tiempo que el de la enseñanza:

“estamos hablando del tiempo estricto en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje, asimilación de información, ordenación, elaboración, producción de trabajo, resolución de problemas y aplicación. Éste no es el tiempo de los procesos de enseñar, porque aprender es un proceso orientado por la enseñanza, pero no totalmente determinado por ella; es el tiempo de quienes aprenden (...) Por lo tanto el tiempo neto de aprendizaje no podemos hacerlo equivalente al tiempo de la enseñanza y menos al de la escolarización.” (1998: 77)

El aprendizaje no es un proceso lineal, el tiempo del aprendizaje “no es homogéneo” sino, como propone Charlot (2006), “está marcado por momentos significativos, por ocasiones, por rupturas; es el tiempo de la aventura humana, la de la especie, la del individuo.” (2006: 88 y ss.) Considerando una primera unidad del tiempo corto, cabe atender a la jornada escolar, o el tiempo de permanencia en el centro. Las jornadas escolares de cada una de las propuestas de Educación Media presenta variaciones, en algunos casos, contextualizadas a condicionantes del medio (transporte, etc) o a características especiales de la propuesta: el CBTA en Alternancia tiene jornadas de catorce horas en las que están incluidas las horas del desayuno, almuerzo y cena.

La jornada de actividad propiamente académica se desarrolla en diez horas, iniciando a las 7:30 y hasta las 11:30 y de 13:30 a 19:30. La jornada que incluye la cena finaliza a las 21.30 hs. En este caso, la jornada escolar podría comprenderse como tiempo de enseñanza pero también de convivencia, de cuidado, de contención y de estudio.

El CBTA Extendido y el CBT Rural Plan 2013 tienen jornadas de nueve horas diarias, iniciando a las 8 am y finalizando a las 17:00. Estas jornadas incluyen el horario del almuerzo. De forma similar se organiza el CBT Rural Semipresencial, en jornadas de nueve horas, aunque se desarrolla en el centro sede de la propuesta en tres días a la semana. Este tipo de propuesta reduce finalmente la jornada escolar y aunque con tiempos y características diferentes concibe al igual que la anterior, el tiempo del cuidado y la convivencia. Podría afirmarse que se extiende la jornada escolar y finalmente el tiempo de estudio a partir de la plataforma virtual (a través de Plan Ceibal) aunque las jornadas variarían en carga horaria, dependiendo de la dedicación – conexión del estudiante.

Las experiencias de FPB Rural y FPB Comunitarios suponen también jornadas de nueve horas diarias, iniciando a las 8 am y finalizando a las 17 horas, incluyendo el almuerzo. La experiencia de 7mo, 8vo y 9no. se desarrolla en jornadas diarias de 4 horas en promedio, aunque éstas varían según el día y dependiendo de la disponibilidad de los docentes<sup>17</sup>. Las jornadas se inician a las 13.30 y finalizan a las 17.30 hs. El CB de los liceos rurales, mientras tanto, supone un “turno extendido” de 7 horas y también los centros educativos integrados (CEI), lo hacen en 7 horas. En el primer caso, pueden iniciarse a las 7 am o las 8.45 (dependiendo de horarios y frecuencias del transporte público) y finalizan a

---

<sup>17</sup> Cabe recordar que la mayoría de los docentes de esta Experiencia son maestros que en el turno matutino tienen un grupo de educación primaria a cargo, a veces en la misma escuela de la Experiencia, a veces en otra medianamente cercana.

las 15.00 o las 18.00 horas, según sea de un turno o dos turnos extendidos. Estas propuestas, no prevén brindar el almuerzo a los alumnos aunque consideran una pausa en ese horario (7mo, 8vo y 9no, por ejemplo).

Las propuestas curriculares se organizan temporalmente en jornadas no tradicionales, es decir que no implican solamente la extensión de tiempo, sino también como el caso de la Experiencia de 7mo, 8vo y 9no y del Semipresencial, la contextualización a las condicionantes del ámbito y otras como la frecuencia del transporte, la disponibilidad de docentes y la infraestructura, entre otros. La temporalización del currículo debe concebir la estructura curricular, esto implica en concreto, incluir en cada jornada un promedio de cinco asignaturas para las propuestas de jornadas más extensas (CBTA, CBT Rural) y tres para las de menor extensión (Liceos Rurales y 7mo, 8vo y 9no). Jornadas de menor duración, suponen menor cantidad de tiempo de permanencia en el centro, y por tanto una forma diferente de vivir el tiempo institucional. La jornada no integra el tiempo de la convivencia, la contención y el cuidado de la misma manera que lo hacen las jornadas de propuestas como el CBT Agrario Extendido, el FPB o por supuesto, el de Alternancia. Las extensas jornadas escolares, aún cuando incluyen el tiempo del cuidado, de la convivencia (y por tanto, el tiempo de la afectividad) no pueden evitar una tensión mayor con el tiempo del aprendizaje. Estas propuestas parecen revalorar la posibilidad de concebir el tiempo de la relación con el otro, de la vida compartida (estudio, ocio, entretenimiento, intereses, conflictos) con otros, de relación y afectividad con los pares y con los adultos, como tiempo valioso para el crecimiento y aprendizaje. Cabría preguntarse si en esta línea se resignificaría el tiempo de los espacios de articulación y transversalización de contenidos priorizándolos aunque no sumándolos a la estructura asignaturista.

En relación a la distribución temporal del conocimiento se puede afirmar que la dimensión temporal de “corta duración” refiere a la organización de las actividades escolares en términos semanales y diarios. Para Poggi (2002)

“el tiempo escolar se ha organizado en torno a tres principios organizadores: el de uniformidad (construido sobre la base de un modelo repetitivo con un patrón integrado por alguna unidad horaria), el del parcelamiento o fragmentación (con implicancias en las propuestas curriculares, en los tiempos destinados al aprendizaje y a la organización del trabajo docente); y el de su organización estática (a partir de la cristalización de ciertas formas, las cuales devienen en las representaciones de los sujetos como invariables).” (2002: 64)

La unidad horaria / clase en todas las propuestas de educación media es de 45 minutos. La Educación Media Básica del CETP propone clases modulares: las asignaturas teóricas en un módulo de 2 horas (es decir, 90 minutos) y las prácticas como el Taller Agrario en un módulo de 3 horas (135 minutos). La experiencia de 7mo, 8vo y 9no también concibe la posibilidad de módulos de 2 horas. Por su parte, la propuesta de liceos rurales concibe la misma unidad horaria – clase de 45 minutos, considerándola en forma modular para algunas asignaturas como el espacio de AAM.

Los contenidos previstos en el currículum prescripto constituyen “el conocimiento a enseñar” o “conocimiento educacional” (Berstein) que es producto de transposición didáctica (Chevallard, 2001) es decir de “un proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar y éste en objeto de enseñanza (o conocimiento enseñado.” Estas transformaciones se ubican vinculadas a lo que Eggleston (1987) expresa respecto al currículum, en tanto representa “una pauta instrumental y expresiva” respecto a ese conocimiento transformado en contenido educacional: “...una pauta de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela (...) Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento...” (Eggleston, 1980, citado por Gimeno Sacristán, 1998). En este sentido, los contenidos a enseñar expresarán los intereses y propuestas de la sociedad. Siguiendo a De Alba (1995) se consideran estos contenidos y el currículum como “síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (...)” y en tanto tal, implican un proceso y un devenir curricular que incorpora elementos estructurales y también prácticos, significativos e históricos. Esto supone que las distintas propuestas curriculares de educación media básica en el ámbito rural, fruto de la síntesis que refiere De Alba, no serían ajenas a elecciones y decisiones, intereses y propuestas más o menos explícitas vinculadas al valor y significatividad que se otorgue a conocimientos disciplinares y habilidades desde diversidad de actores. Considerando la temporalización del *currículum*, podría decirse que la “pauta de experiencias” de Eggleston, es ofrecida en “asignaturas” y en varias propuestas, éstas son organizadas en áreas, espacios o componentes y con determinadas “cargas horarias”. Una lectura de la carga horaria que se asigna a los contenidos en la estructura curricular (e incluso en la jornada escolar), permitiría identificar la distribución temporal de los conocimientos y con ésta, el mayor o menor peso o valor que se le otorga



a cada uno. Se presentan a continuación dos cuadros. El primero, para ilustrar la presentación de los contenidos, según áreas de conocimientos que se priorizan en la educación media básica, en especial la cantidad de asignaturas que involucra cada área en cada nivel, según sea la propuesta curricular.

Cuadro N°5: Área de asignaturas según propuestas curriculares para el medio rural

Asignaturas	CBTA y CBT	Semipresencial	Liceo Rural	7mo, 8vo, 9no
Comunes "De Base"	4 (1º y 2º) y 3 (3º)	3 (1º y 4º) 4 (2º y 3º)	4 (1º y 2º) - 3(3º)	3 (7mo, 8vo, 9no) <sup>8</sup>
"Ciencia y Tecnología"	6 (1º y 2º), 8 (3º)	1 (1º), 4 (2º, 3º, 4º)	5 (1º y 2º), 8 (3º año) - Incluye AAM	3 (7mo, 8vo) y 6 (9no)
"Expresión"	3 (1º, 2º y 3º) Incluye CEF- + 3	3 (1º, 2º y 3º) - 2 en 4º año	2 (1º, 2º, y 3º)	1 (7mo y 8vo) No incluye Ed. Física ningún nivel
TOTAL Asignaturas	13 / 14	9 / 13/ 11	11 /13	7/9

El segundo cuadro, siguiendo las mismas áreas, identifica las cargas horarias que supone cada una, según sea el nivel y la propuesta curricular.

Cargas horarias semanales según Asignaturas y Áreas para cada propuesta curricular

Asignaturas	CBTA y CBT	Semipresencial	Liceo Rural	7mo, 8vo, 9no
Comunes "De Base"	24 horas (1º y 2º) - 20 horas (3º)	7 horas en 1º, 9 horas en 2º, 3º y 4º	16 horas (1º y 2º) - 10 horas (3º año)	14 horas (1º y 2º) - 14 horas (3º año) <sup>9</sup>
"Ciencia y Tecnología"	26 horas (1º y 2º), 35 horas (3º) Inc. Taller Agrario, 9 horas cada nivel.	2 horas en 1º, 8 horas en 2º y 3º - 9 horas en 4º	22 horas (1º y 2º), 21 horas (3º año) - Incluye AAM (6 horas en 1º y 2º - 3 horas en 3º)	14 horas (1º y 2º) y 22 horas (3º año)
"Expresión"	14 horas en 1º, 2º y 3º Incluye CEF- 8 horas c/año + 14 c/año	7 horas en 1º, 2º y 3º - 5 horas en 4º año	4 horas en 1º, 2º, y 3º.	6 horas en 1º y 2º No incluye Ed. Física ningún nivel
Total horas			38	34/ 36

Asignaturas comunes "De Base" Idioma Español, Matemática, Inglés, Informática

Asignaturas Ciencia y Tecnología: Historia, Geografía/ Ciencias Sociales, Cs Físicas, Biología / Cs de la Naturaleza, Física, Química/ Ciencias Físico – Químicas; Formación Ciudadana)

Asignaturas Expresión: Taller de Educación Sonora, Educación/ Expresión Visual y Plástica, Dibujo, Educación de la Sexualidad, Educación Física,

Vale detenerse en la asignación de carga horaria a aquellas asignaturas o espacios, que suponen un trabajo en modalidad de Taller y aquéllos que suponen el trabajo por proyectos, en tanto implicarían no sólo la transversalización de contenidos como se indicó antes, sino que plantearían otro tipo de relación teoría práctica en la enseñanza que favorece la integralidad educativa. En este sentido, el Taller Agrario en el CBTA, en el CBT Rural y la FPB, adscribe a esta propuesta y en la carga horaria asignada (9 horas cada nivel) se diferenciaría de otros talleres como los TOC. Cabe anotar además que el tiempo

destinado a este conocimiento agrario no se limita al Taller, se le debe sumar, que éste se vincula con otras asignaturas como Tecnología a la vez que con CEF y las visitas didácticas a productores y producciones del entorno. La propuesta de liceos rurales, con las AAM, seguiría también esta propuesta de transversalización y de involucramiento de la práctica vinculada a la producción en el ámbito rural, la carga horaria destinada a esta actividad es importante en el conjunto de la propuesta (6 horas en 1º y 2º y 3 horas en 3º) y aunque es menor que en la del CBTA y CBT Rural, involucraría también algún tipo de relacionamiento con los actores de la comunidad. Cabría valorar e interrogarse respecto a las condicionantes que definen esta distribución temporal del conocimiento de cada una de las propuestas. Cuánto interviene el nivel político-ideológico, cuánto la propuesta política – económica, el modelo de país y la relación de la educación con el mundo del trabajo. Cómo intervienen otras condicionantes sociales directamente vinculadas al sistema educativo como la disponibilidad de docentes en el ámbito rural, la docencia como fuente laboral (y por lo mismo las horas docentes a asignar- distribuir) y la infraestructura disponible para la oferta educativa.

#### **2.2.2.2 Descripción de las propuestas curriculares en Educación Media Básica: el caso del Consejo de Educación Técnico Profesional**

En esta sección se presenta información sintetizada por los representantes del CETP integrantes del Grupo de Trabajo así como de documentos de la web institucional.

- **Ciclo Básico Tecnológico Agrario en Régimen de Alternancia Plan 2007**

El CETP concibe la educación como un proceso constante, con el propósito de contribuir al enriquecimiento y desarrollo humano, con formación integral, autonomía en los aprendizajes permanentes. En este sentido, la educación se entiende como potenciadora de la realización personal, en el sentido de que las personas tengan la posibilidad de adaptarse a los constantes y vertiginosos cambios, crecer y sentirse libres. Es esta la concepción sobre la que se fundamenta la propuesta educativa que considera la pedagogía de Alternancia, o de la complejidad, la validez de aprender no solo en diferentes formatos áulicos, sino en el ámbito de residencia. Se destaca no solo el compromiso y sentido de pertenencia de las comunidades educativas, sino también los fuertes vínculos con las

familias, medio social, cultural y productivo de la zona de influencia, lo cual distingue esta modalidad pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier otro modelo de Educación Media Básica. Además enfatiza la acción promotora de autonomía en el hacer, asumir las diferentes problemáticas que surgen de la convivencia en un ámbito de respeto, solidaridad y libertad con el fin de guiar a los estudiantes en su formación personal y contribuir al desafiante rol de educar. La metodología de trabajo desarrollada en este plan contribuye al logro de aprendizajes significativos y permite compatibilizar la enseñanza formal impartida en el centro educativo con los aprendizajes informales efectuados por los alumnos durante sus rutinas de trabajo cotidianas en el medio rural en las semanas no presenciales. Al involucrar a los padres en la formación y en la concreción de los estudios formales, se toma en cuenta el saber tradicional familiar (desarrollado mediante la práctica), legitimándolo como fuente de conocimiento tan válido como el saber técnico construido en la Escuela. Esta propuesta pedagógica predispone a la persona para un aprendizaje significativo, producto de la interacción entre una información nueva y la estructura cognitiva preexistente.

El Ciclo Básico Tecnológico Agrario en régimen de Alternancia comienza a ser implementado en el país en 1997 y reformulado en 2007. Este hecho ha incidido notablemente no solo en la población del medio rural, sino en las escuelas, duplicándose la matrícula de estudiantes quienes haciendo uso de sus derechos accedieron al nivel educativo posterior a primaria permitiendo la continuidad educativa de los jóvenes de las zonas rurales aisladas alejadas de centros urbanos.

En el marco de la reforma procesada en los años 90 en Uruguay -la ANEP a través del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU)- reestructura varios cursos del antiguo Idóneo Agrario en Alternancia dictados en algunas Escuelas Agrarias, por el Consejo de Educación Técnico Profesional, creándose el Ciclo Básico Agrario en Régimen de Alternancia y el Ciclo Básico Agrario en Régimen Extendido.

El Ciclo Básico Modalidad Alternancia implementado desde 1997 se dicta en escuelas agrarias y centros adscritos a las mismas y a escuelas técnicas totalizando 14 centros con proyección a ser ampliados en 2014: Escuela Agraria de Durazno, Escuela Agraria de Guaviyú, Escuela Agraria de Guichón, Escuela Agraria “La Concordia” la Escuela Agraria Minas de Corrales, Escuela de Melo, Escuela Agraria de Montes, Cerro Pelado, Lavalleja, Escuela Agraria de Raigón, Escuela Agraria de Rocha, Escuela Agraria de Rosario, Escuela

Agraria de Salto, Escuela Agraria de Santa Clara de Olimar y Zanja Honda en Tranqueras del departamento de Rivera.

Durante el año 2013 concurren alrededor de 1300 estudiantes cuyas edades oscilan entre 12 y 15 años, estudiantes que provienen de puntos distantes a cada Escuela y continúan insertos en el medio rural junto a sus familias y/o referentes adultos, ya que el régimen de alternancia lo permite. Por este motivo, esta propuesta de Educación Media Básica Rural promueve un compromiso compartido, en los aprendizajes de los jóvenes, entre la comunidad educativa y los adultos referentes en la semana no presencial.

Los indicadores de desvinculación escolar, repetición y rezago para esta franja etaria muestran comportamientos de interés. Para el año 2012 los datos muestran que la desvinculación escolar es del 7%, la promoción del 85% y la repetición del 8%.

Esta propuesta educativa orienta a la indagación y preservación del acervo cultural del medio rural en nuestro país, con un reconocimiento de sus valores, destrezas y habilidades, lo cual permite la contextualización de los aprendizajes, propiciando el intercambio e interacción entre la cultura familiar y la globalizada de la cual somos parte como sociedad. Esto reafirma la necesidad de una educación orientada simultáneamente hacia “lo global” y hacia “lo local”, flexible, funcional, que potencie la formación de capacidades y habilidades no solo acordes al medio en que tiene lugar el proceso educativo, sino también que brinde herramientas que permitan el desarrollo integral, capaz de desenvolverse en cualquier ámbito y situación en la que actúe. En este marco se revaloriza el rol de la familia y / o referentes adultos como parte del proceso educativo, compartiendo tiempos y responsabilidades en torno al desarrollo personal del estudiante. Asimismo se destaca la formación integral en los diferentes espacios compartidos en el centro escolar que potencian una convivencia armónica y promueven la autonomía y conceptualización de derechos y deberes para convivir.

**Población objetivo:** jóvenes de 12 a 15 años al momento de la inscripción, provenientes de familias rurales y que hayan culminado la educación primaria pero que por su radicación no pueden trasladarse diariamente a los Centros con Ciclos Básicos Urbanos. Además deben residir en el medio rural y en el caso de tener más demanda de inscripción que lugares se priorizará al egresado de educación primaria rural.

## Objetivos del Plan

- Hacer posible el principio de igualdad de oportunidades para los jóvenes del país que residen en áreas rurales.
- La metodología en alternancia propone asociar la formación general típica de la escuela con la experiencia profesional familiar y de la comunidad dentro de la que vive el alumno.
- Recoger y preservar el acervo cultural del campo en nuestro país, con un reconocimiento de sus valores, destrezas y habilidades contextualizando los aprendizajes, haciendo de puente entre la cultura familiar y la general que nos ofrece los nuevos tiempos. Esto reafirma la necesidad de una educación orientada simultáneamente hacia “lo global” y hacia “lo local”, flexible, funcional, que forme capacidades y habilidades acordes al medio en que tiene lugar el proceso educativo pero que brinde igualmente herramientas que permitan inserciones en cualquier otra situación.
- Ofertar una educación pertinente y adecuada al contexto social donde se lleva a cabo el proceso educativo y al mismo tiempo que resulte integral.
- La educación debe guardar cierta conexión con las actividades productivas que allí se efectúan, integrando simultáneamente componentes teóricos y prácticos.
- Lograr a través de las familias involucradas relacionarse y tener incidencia en los predios y las hectáreas productivas de la zona en la que está la escuela y en las zonas a las que pertenecen los alumnos.
- Revalorizar el rol de la familia como parte del proceso educativo, compartiendo tiempos y responsabilidades en torno al desarrollo personal del alumno.
- Contribuir al desarrollo de la persona a través de la convivencia en el internado, en el aula, en los talleres, en el comedor, en los patios, con sus pares, con los profesores, etc.

**Plan de estudios:** se trata de 3 años de estudios que integran 80 horas semanales para 1er y 2º año, y 82 horas para 3º. El *curriculum* se organiza con la integración de distintos espacios curriculares

- De base: Idioma Español, Informática, Inglés, Lengua y Literatura, Matemática.

- Ciencia y Tecnología: Geografía, Historia, Formación ciudadana, Tecnología, Taller agrario, Biología, Ciencias Físicas, Física, Química.
- Expresión: Educación Física, Dibujo, Cuaderno de explotación familiar, Estudio orientado, Visitas de estudio, Veladas.
- Talleres curriculares: Educación de la sexualidad y de los jóvenes
- Talleres optativos curriculares: Son espacios abiertos en los que se ofrece distintas posibilidades a los estudiantes como: expresión corporal, teatro, artesanías, informática y multimedias, música u otros. Se tendrán en cuenta los espacios y recursos humanos con los que cuente cada Centro Educativo cuando se hace la propuesta.

De los espacios antes mencionados -se destacan los denominados “tiempo pedagógico de alternancia”- que pueden ser presenciales o no presenciales. Dentro del primer grupo se encuentran las siguientes:

**Cuaderno de Explotación Familiar (CEF) o Carpeta de Proyectos de Estudio:** Es un recurso metodológico que plantea el análisis de la realidad del alumno, de su familia y el medio que lo rodea. El docente cumple el rol de conductor en las diferentes etapas de su diseño a cargo del alumno -generación, confección del Borrador, corrección del borrador, resolución de situaciones problemas y puesta en Común – Plenario.

**Taller Agrario:** se trata de una actividad que se desarrolla en la escuela. Responde a una metodología que incluye el planteo de diversas situaciones, la búsqueda de información relacionada, la ejecución de actividades prácticas y la reflexión sobre el propio proceso.

**Visitas de Estudio:** se trata de visitas a distintas zonas que permiten conocer realidades de distinta índole en función de la evolución del grupo de alumnos, y procurando la integración con las diferentes áreas disciplinares.

**Viajes de Estudio:** tienen objetivos similares que las visitas, aunque se busca un mayor grado de generalización. Tienen como finalidad que los estudiantes conozcan a través de los tres años parte de la geografía, cultura, tecnologías y producciones de las diferentes regiones del país. Tiene una función orientadora buscando que el alumno adquiera en 3er. año una visión clara de los trayectos dentro y fuera del agro para su continuidad educativa.

**Veladas:** se trata de la última actividad de cada jornada destinada a la integración grupal, a cultivar las relaciones humanas, a la recreación y a la adquisición de nuevos conocimientos. Participan en este espacio, disertantes calificados. Se trata de un espacio lúdico y cultural organizado. Tiene especial revalorización el ser social y el compartir espacios con el grupo.

**Estudio Orientado:** se trata de un espacio que tiene la finalidad el apoyo de los estudiantes en las diferentes áreas, la obtención de conocimientos y capacidades que los habilite en el razonamiento, en la reflexión y en la comprensión. Tiende a promover la actividad grupal, la expresión oral, la técnica lectora y desarrollar el poder de síntesis.

En relación a las actividades no presenciales, se cuenta con la **Semana no presencial** en la cual, los jóvenes permanecen en sus hogares con sus familias, y continúan su proceso de aprendizaje. En este sentido los docentes reciben capacitación en el uso didáctico de las Tic"s atendiendo la problemática de falta de materiales digitales para jóvenes del ambiente rural que no acceden aún a Internet. La disponibilidad de estos recursos multimedia interactivos potencia el aprendizaje en los estudiantes y posibilita el seguimiento de los cursos en la semana no presencial.

**Perfil del egresado** Las competencias adquiridas en este curso le permitirán al egresado: Aplicar en empresas agropecuarias instrumentos de registro contable: físicos, económicos y financieros con apoyo informático. Intervenir en los procesos de administración y gestión de empresas agropecuarias con apoyo informático. Desarrollar habilidades y destrezas en el manejo de trabajos, tareas y operaciones de las áreas de producción animal, producción vegetal y de maquinaria y equipo. Realizar procesos operativos y secuencias de trabajos lógicos, seguros y que contribuyan a la calidad de los productos. Establecer relaciones y

síntesis en los distintos campos de conocimiento y de aplicación a la realidad productiva primaria, en los procesos agroindustriales y de comercialización. Desarrollar actividades de búsqueda y selección de información general y especializada en Idioma Español o Inglés con apoyo informático. Trabajar en equipos y adecuarse a las relaciones laborales, de manejo de personal en el ámbito empresarial. Desarrollar sólida formación científica y tecnológica.

- **Ciclo Básico Tecnológico Modalidad Rural Extendido**

Esta propuesta reformulada en 2013, tiene como cometido posibilitar y garantizar el derecho a culminar la Educación Media Básica enmarcada en el principio de igualdad de oportunidades para los jóvenes que han culminado su ciclo primario. Este Plan está dirigido a la población egresada de Primaria residente en áreas rurales, y /o a quienes deseen vincularse a este medio productivo.

Durante el año 2013 se implementó en los siguientes centros: PAGRO de Montevideo, Santa Ana en Rio Branco y Clara en Tacuarembó, involucrando alrededor de 70 estudiantes y proyectándose su ampliación en 2014.

Si bien el perfil de ingreso–egreso y los objetivos de ambos Planes (Alternancia y Rural extendido) son coincidentes, difieren en parte del esquema curricular que da identidad a la propuesta ya que el tiempo pedagógico de Alternancia está ausente en Rural extendido.

El cambio educativo en la enseñanza exige un aprendizaje creativo y flexible que tenga en cuenta las condiciones actuales del desarrollo. Esto demanda la utilización de nuevos métodos y estilos de enseñanza, que permitan enfrentar la dirección del proceso educativo sustentado en una actitud interdisciplinaria e integradora. De esta manera se podrá analizar cada uno de los procesos y fenómenos de la vida como única vía para exponer a los estudiantes a la adquisición de saberes que los conllevan a la adopción de posiciones integradoras e interdisciplinarias. La interdisciplinaria e integralidad constituyen un proceso y filosofía de trabajo que se ponen en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan a cada sociedad. La interdisciplinaria implica la voluntad y compromiso de elaborar un marco general, en el que cada una de las disciplinas



en contacto, son a la vez modificadas, y pasan a depender unas de otras. De dicha interacción emerge una transformación de las metodologías de investigación y una modificación de conceptos y terminologías

### **2.2.2.3 Descripción de las propuestas curriculares en Educación Media Básica: el caso del Consejo de Educación Secundaria**

En este apartado se presenta información proporcionada por la Coordinación de Área Rural del CES y del representante de CES en el Grupo de trabajo.

La Educación Rural en Educación Secundaria se imparte en los liceos rurales que fueron creados a partir de 1987, luego de que la Comisión Atención Educativa del Egresado Rural - AEDER (1987) estableció los requerimientos de la población rural en relación a la Educación Media de los jóvenes rurales, y los CEI (Centros Educativos Integrados) fueron creados en 1996 para asistir a los estudiantes de las zonas más alejadas de los centros poblados.

Los principios de la Educación Rural se basan en aquellos establecidos en la Comisión de Educación Rural 2006 (CODICEN), que a su vez consideran como antecedentes los de la Comisión AEDER. Esto refieren a la:

“universalización de la Educación, reafirmar los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, formación Integral de la población rural, atender a la contextualización, conocimiento de la explotación agropecuaria, interacción y complementación, flexibilidad y calidad”

Por otra parte, los objetivos que se plantean son: brindar a la población una educación de calidad, contribuir a elevar el nivel cultural de la población rural, promover la formación integral de los educandos, proporcionar conocimientos, posibilitar el tránsito flexible por diversas propuestas, fomentar la acción articulada de los diferentes niveles,

modalidades y centros de estudio, garantizar la interacción y complementariedad de los distintos centros educativos.

Para el año 2013, los liceos rurales totalizan 18, mientras que los CEI son 6 y cuentan con 3620 estudiantes discriminados de la siguiente forma: para el Ciclo Básico son 2709 y en Bachillerato alcanzan un total de 911. La mayoría de los liceos se localizan en la región litoral y norte del país, y el resto en la zona sur, según se detalla en el siguiente cuadro.

Cuadro N°6: Liceos y centros educativos integrados (CEI) distribuidos por departamento

Departamento	Liceo	CEI
Artigas	Baltasar Brum - Bernabé Rivera	Javier de Viana- Sequeira
Colonia	Conchillas	
Cerro Largo	Tupambaé - Pueblo Noblía	
Lavalleja	Villa del Rosario	
Durazno	La Paloma	
Salto	Rincón de Valentín- San Antonio - Colonia Lavalleja	
Paysandú	Chapicuy - Piedras Coloradas	Lorenzo Geyres - Pueblo Gallinal- Pueblo Porvenir (pasará a Liceo)
Rivera	Cerro Pelado- Masoller	
Tacuarembó	Toscas de Caraguatá- Curtina- Achar	
Treinta y Tres	Puerto La Charqueda	

Los Liceos rurales se crean en 1986 luego de que la Comisión AEDER estableciera la necesidad de brindar una Educación Media a los jóvenes rurales que terminaban solamente Educación Primaria y si deseaban culminar sus estudios debían concurrir a centros educativos en las capitales departamentales, los dos primeros liceos creados son: Toscas de Caraguatá y Pueblo Noblía.

Los CEI se crearon en el año 1996 con el propósito de atender las zonas más aisladas, donde la escuela era y es el centro educativo que brinda educación, cultura y es el nodo de la zona. Por tanto, son centros en los cuales se estableció una Coordinación con Educación Primaria y el director de la escuela es a su vez, el director del CEI -se le otorga 20 horas de docencia indirecta para la gestión del centro y los docentes pertenecen a los Escalafones docentes y lista de Interinos y Suplentes de Educación Secundaria.

Los centros educativos del área rural trabajan con una carga horaria de 39 horas semanales que se desarrolla de lunes a viernes. El horario de trabajo es adaptado al contexto y especialmente a los horarios de las líneas de ómnibus de la zona. El horario de inicio del turno fluctúa entre las 7.00 y 8.45 horas y se desarrolla hasta las 15.00 o 18.00 horas – Se cuenta con un turno tiempo extendido o dos turnos extendidos, dictándose de 6 a 7 horas de clase, con los intervalos del almuerzo.

En el nivel de Ciclo Básico tanto los liceos rurales como los CEI desarrollan el Plan la Reformulación Rural 2006, con un enfoque por asignaturas a las que se le suma las Actividades Adaptadas al Medio como eje articulador. A continuación se presenta dicho curriculum por nivel educativo.

Cuadro N°7: Currículum- Reformulación 2006

1er. año	Hs	2do año	Hs	3er. año	Hs
Idioma Español	4	Idioma Español	4	Idioma Español	4
Matemática	4	Matemática	4	Matemática	4
Inglés	4	Inglés	4	Inglés	4
Historia	3	Historia	3	Historia	3
Geografía	3	Geografía	3	Geografía	3
Biología	3	Biología	3	Biología	3
C. Físicas	3	C. Físicas	3	C. Físicas	3
T. de Informática	4	T. de Informática	4	Química	3
Taller de Educación Sonora	2	Ed. Visual, Plástica y Dibujo	2	Ed. Visual, Plástica y Dibujo	2
				Educ. Social y Cívica	3
				Literatura	4
<b>AAM</b>	6	<b>AAM</b>	6	<b>AAM</b>	3
				Literatura	4
Ed. Física Y Recreación	2	Ed. Física y Recreación	2	Ed. Física y recreación	2

Actividades Adaptadas al Medio (AAM) representan una innovación educativa. Es un espacio de currículum abierto que brinda flexibilización y posibilita la contextualización de los centros educativos. Las AAM se desarrollan a través de un proyecto de estudio, de investigación y productivo basado en problemas (ABP), en el cual se plasmen los intereses de los distintos actores educativos y en particular de los jóvenes estudiantes. Estos proyectos se trabajarán con los principios de transversalidad, interdisciplinariedad y contextualización, y deben vincularse con el Proyecto de Centro de la institución educativa. En consecuencia, en las AAM se trabajarán temáticas significativas a través de las cuales los alumnos podrán conocer, investigar, comprender, aprender, saber y saber hacer. Se espera que el alumno –a partir de este proceso- desarrolle las competencias necesarias para elaborar su trayectoria personal, que tiene que ver con su biografía personal, las decisiones propias y de la familia en función de las experiencias escolares pasadas, presentes y las expectativas que tengan para su futuro. Se considera importante el desarrollo de competencias intelectuales, cognitivas, comunicativas y científico-tecnológicas. El proyecto es transversal e interdisciplinario y requiere un trabajo de

coordinación y discusión con la comunidad académica y educativa, con la finalidad de definir temas y acciones de articulación. Los contenidos de AAM provienen de fuera del ámbito escolar y poseen una existencia independiente. Los puntos de referencia residen en la cultura y las actividades de la Comunidad Local y contienen una selección de saberes y prácticas en función a la significatividad social.<sup>18</sup>

En relación a la Educación Media Superior, los cursos se desarrollan en el marco del Plan Reformulación 2006, siendo los mismos que en los liceos urbanos. En los liceos rurales se cuenta con 2° de EMS con orientación humanística y biológica y con 3° de EMS Derecho y Medicina. Los liceos rurales de Conchillas, Rincón de Valentín, Pueblo Noblía, Puerto La Charqueada, Baltasar Brum, Toscas de Caraguata, Bernabé Rivera y Chapicuy cuentan con este nivel educativo.

La matrícula de los Centros Educativos Rurales- Liceos rurales y CEI se incrementó notoriamente en los últimos años tanto en Ciclo Básico como en Bachillerato. En el año 2013 contó con 3620 alumnos, de los cuales en Ciclo Básico hay 2709 y en Bachillerato 911. En algunos como La Paloma, San Antonio, Pueblo Noblía, han visto incrementada su matrícula, otros varían su matrícula debido al movimiento de migración zafral de los padres.

Según datos de promoción, repetición y desafiliación, muestran resultados buenos. Los buenos resultados académicos están determinados por diferentes factores: i) el profesionalismo docente; ii) compromiso de los directores y profesores con el centro educativo y la comunidad; iii) grupos con 23 alumnos como promedio, iv) la atención personalizada. En estos Centros Educativos, la mayoría de los alumnos termina el Ciclo Básico, y los abandonos que se producen es luego de repetir los cursos de 3er. Año. Sin embargo, los datos muestran también, asistencia intermitente, abandono -por trabajar en las zafras- y en algunos casos, escaso apoyo familiar.

Los estudiantes provienen de contextos socioculturales y económicos medio-bajo y bajo, y ellos en general han superado el nivel cultural de la familia. Entre el alumnado de los CEI, predomina el porcentaje de mujeres sobre el de varones (52 % y 48 % respectivamente). Los alumnos tienen, en general, la edad teórica para cursar el nivel

---

<sup>18</sup> Algunos de los ejemplos de Proyectos trabajados en AAM desarrollados en los Centros Educativos Rurales se denominan: Huerta Orgánica- Cultivos orgánicos – Invernáculos, Hacemos y aprendemos: Lana Rústica, Diseño y creaciones Telas en el Hogar, Cría de Pollos Parrilleros, Conocer para Proteger los Montes Nativos, Suinos, Producir con Alegría, Producción Saludable, Por un medio rural vivo apostamos a la inserción del joven en su entorno natural, Agroecología y Floricultura

aunque también hay alumnos extraedad que continúan sus estudios, ya que los CEI son los únicos centros educativos de la zona.

Por otra parte, los CEI asisten a los estudiantes y sus necesidades, brindan asistencia en distintas áreas. En relación a la alimentación, y como consecuencia de la cantidad de horas que los estudiantes permanecen en el centro, se les brinda merienda y almuerzo a la mayor parte de ellos. Esta actividad es coordinada con el CEIP e INDA, utilizándose además lo producido en la huerta de cada centro. Para el transporte, existen diferentes tipos de asistencia que van desde i) el otorgamiento de partidas para el contrato de micros- que recogen a los estudiantes de las áreas más apartadas de la zona rural; ii) el uso de ómnibus pertenecientes al CES y que fueron donados o están en comodato –como el caso de los liceos de San Antonio y de Piedras Coloradas; iii) el contar con ómnibus de las Intendencias municipales que van a las localidades más pequeñas.

Entre las fortalezas de los CEI se pueden mencionar la relación docente - alumno, el sentido de pertenencia de sus docentes, el apoyo de los padres y la comunidad, la consideración del centro como referente cultural y socializador del educando, un número de los grupos óptimo, la existencia de un espacio coordinación, y las AAM como eje articulador de la actividad pedagógica. Entre las oportunidades se pueden enumerar: el trabajo en red con otros centros educativos rurales y urbanos así como con otros organismos -como el SUL, MGAP, IICA, DESEM, INIA-. En relación a las debilidades se constata el trabajo infantil por los períodos de zafra y su distancia a otras localidades.

#### **2.2.2.4 Descripción de las propuestas curriculares en Educación Media Básica: Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Consejo Directivo Central**

En marzo de 2013 se elevó al CODICEN el informe “Experiencia de 7°, 8° y 9° Grado de Escuelas Rurales y Localidades Urbanas Menores, con dificultades de accesibilidad a centros educativos de Educación Media”. En este informe se describió exhaustivamente la Experiencia, que actualmente tiene como referente institucional a la Dirección Sectorial de

Planificación educativa. Resulta de interés a los efectos de este informe, hacer énfasis en un aspecto de particular relevancia como lo es la formación de los maestros -docentes de la Experiencia-

Desde el año 1999 se vienen desarrollando capacitaciones destinadas a los maestros que participarían de la Experiencia en los distintos niveles. En 1998 fue designada por el CODICEN (Res. N°83, Acta N° 49 del 28 de julio de 1998) una Comisión que tendría como cometido “(...) definir una currícula, materiales de enseñanza y programa de Capacitación de docentes (...)”.

Posteriormente se creó el “Equipo Técnico Coordinador de Apoyo en las asignaturas y áreas de Matemática, Ciencias Experimentales, Ciencias sociales e Idioma Español, que apoyaría la labor desempeñada por los docentes encargados del dictado de 7° grado de las Escuelas Rurales” ( Res. N°2, Acta E-7 del 25 de junio de 1999). Luego se crea el Grupo de Asistencia y Apoyo Académico que tuvo como cometido capacitar, asesorar y apuntalar académicamente a los docentes de todas las escuelas involucradas en la experiencia. Ese Grupo estuvo integrado por doce docentes coordinados por un especialista en educación. Las funciones del Grupo de Asistencia y Apoyo Académico eran las siguientes: contactarse con los equipos escolares para relevar sus necesidades de formación; diseñar –en consecuencia- un plan de asesoramiento a los centros; diseñar e impartir cursos de capacitación presenciales y virtuales que permitieran la nivelación de los maestros para ingresar a la experiencia; diseñar e impartir cursos de capacitación presenciales y virtuales de carácter regional que atiendan temas y problemáticas específicas de acuerdo con las necesidades detectadas; realizar las tutorías correspondientes a los cursos; elaborar materiales de apoyo a los cursos y realizar visitas a las escuelas a efectos de colaborar con los maestros y monitorear la experiencia.

La formación de los maestros se realizó a través de actividades presenciales, con cursos de capacitación en el ingreso de la Experiencia en diciembre-febrero. Desde el año 2005, se realizan cursos semipresenciales a los que se le suman los Encuentros regionales. Cada curso o Área (Ciencias Sociales-Lengua o Ciencias Experimentales-Matemática) es acreditado por un total de 420 horas. Además se realizan actividades de actualización para docentes de Inglés y de Tecnología.

Para el año 2012, el número de escuelas asciende a 61, con una matrícula total de 1191 alumnos, 360 maestros y 90 docentes Inglés y Tecnología. Cada escuela tiene en cada uno de los 3 niveles, un docente de Ciencias Naturales y Matemática, un docente de Ciencias Sociales y Lengua, un docente de Inglés y un docente de Tecnología.

Durante el año 2013, el CODICEN conforma un Grupo de Trabajo (Acta N°4, Res. 8 del 13 de febrero de 2013) integrado por “el equipo de 7mo, 8vo y 9no Rural, representantes de Planeamiento Educativo de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Técnico Profesional y un Técnico por el Consejo de Educación Secundaria” que sería convocado por la DSPE para “informar el estado de situación, localización, problemáticas encontradas, alternativas y la posibilidad de que los cursos de formación sean coordinados desde los Consejos de Educación”. Este Grupo consideró imprescindible convocar a CFE para la elaboración del informe que es entregado en marzo de 2013.

El CODICEN resuelve dar continuidad al Grupo de Trabajo, ampliándose en su integración, con la incorporación de la Dirección de Programa de Educación Básica y el Programa de Educación para el Agro del CETP, y la Dirección del Departamento de Educación Rural del CEIP (Res. N°12, Acta N°39 de fecha 5 de junio de 2013). Asimismo, aprueba el informe elevado y establece que “la Dirección Sectorial de Planificación Educativa pase a ser referente institucional de la Experiencia de 7°, 8° y 9° Se le encomienda al Grupo “la elaboración de una propuesta para la universalización de la educación media rural, que tenga como punto de partida las experiencias de Educación Media Básica de los Consejos Desconcentrados, incluyendo 7mo, 8vo y 9no Grado de Escuelas Rurales”

En relación a la formación de los maestros para el año 2013, la DSPE debió responsabilizarse por la gestión de esta tarea, en tanto el CODICEN estableció que esta Dirección Sectorial fuera el referente institucional. Se conformó así, un Grupo de Apoyo Académico integrado por 13 docentes de las distintas asignaturas, que asumieron el cumplimiento de sus funciones (Acta N°72, Res. 19 del 18 de setiembre de 2013) y completaron la formación de los maestros en diciembre de 2013. Durante el año lectivo, se realizaron dos salas presenciales en Montevideo a las que asistieron 93 maestros (a los que se sumaron docentes de escuelas agrarias del CETP, liceos rurales y CEI del CES, invitados por los Consejos respectivos) que tuvieron como objetivo el orientar a los docentes en los contenidos de las asignaturas y estrategias de trabajo en aula. La financiación de los



docentes capacitadores, así como de los recursos materiales para la implementación de la Experiencia estuvo a cargo de PAEMFE.

Durante el año 2013, la DSPE ha mantenido varias reuniones con el CFE con el objetivo de que sea este Desconcentrado, el responsable de la formación de los maestros a partir del año 2014. Es así que se alcanzó un acuerdo, y desde este año, los docentes responsables de trabajar en Educación Media Rural: Modalidad 7°, 8°, 9° serán capacitados en modalidad semipresencial, por docentes del CFE. Dicha formación es concebida como un curso de perfeccionamiento en Educación Rural, para la modalidad 7°, 8°, 9° con mención en la profundización disciplinar que corresponda.

### **2.2.3 Estrategias de que aportan al ejercicio del derecho a la educación del adolescente y joven**

Se considerarán como estrategias de apoyo a los estudiantes, a todas aquellas que refieren a la posibilidad de contar con un lugar de residencia que le habilite a continuar los estudios de los jóvenes, así como facilidades en el transporte, que contemplen las necesidades particulares de quienes transitan por los distintos niveles educativos.

#### **2.2.3.1 Hogares Estudiantiles**

En este apartado se presenta la información aportada por la División Socioeducativa del MIDES en relación al relevamiento realizado de seis Hogares Estudiantiles en el Medio Rural de los departamentos de Cerro Largo, Lavalleja, Rivera, Salto y Artigas.

En el cuadro siguiente se presenta la localización de los hogares estudiantiles relevados para este estudio. Posteriormente se presenta información sobre la procedencia de los estudiantes de estos hogares.

Cuadro N° 8: Localización de hogares estudiantiles según relevamiento

Hogar	Departamento	Localidad
Hogar Municipal de Fraile Muerto	Cerro Largo	Fraile Muerto
Hogar estudiantil Mariscal	Lavalleja	Mariscal
Hogar Vichadero	Rivera	Vichadero
Hogar Masoller	Rivera	Masoller
Hogar estudiantil de Valentín	Salto	Valentín
Hogar estudiantil Marcelo Mendiarrat	Artigas	Baltasar Brum

Fuente: División de Evaluación (DINEM)

El siguiente cuadro muestra las zonas de procedencia de los estudiantes de los hogares. Como muestra este cuadro, resulta de interés visualizar que en todos los hogares existen jóvenes que provienen de una distancia mayor a 30 kilómetros.

Cuadro N° 9: Zona de procedencia de los estudiantes

Nombre del hogar estudiantil	Proviene de la zona (menos de 30 km)	Proviene del depto (más de 30 km)	Proviene de otros deptos
Hogar estudiantil Valentín	Si	Si	No
Hogar Mariscal	Si	Si	No
Hogar municipal Fraile Muerto	Si	Si	No
Hogar Vichadero	Si	Si	Si
Marcelo Mandiarrat (B. Brum)	No	Si	No
Municipal de Masoller	No	Si	No

Fuente: División de Evaluación (DINEM)

En el cuadro siguiente se presentan los horarios de funcionamiento de los hogares.

Cuadro N°10: Horario y días de funcionamiento de los hogares

Hogar	Horario
Marcelo Mandiarat (Baltasar Brum)	Lunes a Viernes de 7:30hs a 16.00 hs
Hogar Mariscal	Lunes a Viernes de 6:00hs a 22hs
Hogar estudiantil Valentín	Lunes a Viernes de 7:15hs hasta la tarde
Municipal de Masoller	Tiempo completo 24hs
Hogar Vichadero	Lunes de 7:00hs a Sábado 14hs
Hogar municipal Fraile Muerto	Lunes de 7:00hs a Sábado 14hs

Cuadro N° 11: Cantidad de personas que trabajan en el hogar

Nombre del hogar estudiantil	Cantidad de personas trabajan en el hogar estudiantil
Hogar estudiantil Valentín	7
Hogar Mariscal	2
Hogar municipal Fraile Muerto	4
Hogar Vichadero	4
Marcelo Mandiarat (Baltasar Brum)	2
Municipal de Masoller	1

Fuente: División de Evaluación (DINEM)

Sobre la dependencia de los hogares se relevó que cinco dependen de la Intendencia Municipal del departamento y uno del Consejo de Educación Secundaria. Por otro lado, cuatro de los hogares funcionan de lunes a viernes y dos de lunes a sábado. La cantidad de personas que trabajan en los hogares es de entre 2 y 7 funcionarios como máximo y sus funciones son básicamente de limpieza, cocina y vigilancia. Tres de los hogares cuentan sólo con el director y un funcionario más que se encarga de todas las tareas.

En relación al apoyo de técnicos -psicólogo, asistente social o docentes- se encontró que únicamente el hogar de Masoller tiene estos tres recursos. El resto de los hogares carece de alguno de ellos y el Hogar de Fraile Muerto no tiene ninguno de estos aportes.

Cuatro hogares cuentan con atención psicológica y dos no (el de Fraile Muerto y el de Artigas). Tres hogares presentan asistente social y apoyo pedagógico.

En cuanto a la dependencia de los servicios que brindan los hogares, en términos generales, éstos dependen de la intendencia del departamento. Para el caso del servicio de alimentación, en tres hogares es responsabilidad del INDA. El único hogar que presenta servicio de salud, es el hogar de Valentín, y tal servicio depende de ASSE (Administración de los Servicios de Salud del Estado). En el hogar de Artigas, todos los servicios con los que cuenta, dependen de la asociación civil responsable del funcionamiento del hogar.

Cuadro N° 12: Servicios disponibles en cada hogar

Servicios	Nombre del hogar estudiantil					
	Hogar estudiantil Valentín	Hogar Mariscala	Hogar municipal Fraile Muerto	Hogar Vichadero	Hogar Marcelo Mandiart	Hogar municipal Masoller
Alojamiento	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Alimentación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Salud	Sí	No	No	No	No	No
Salud Bucal	No	No	No	No	No	No
Apoyo pedagógico	Sí	No	No	No	Sí	Sí
Asistente social	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Atención psicológica	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
Biblioteca	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Otro servicio	No	No	No	No	No	No

Fuente: División de Evaluación (DINEM)

En relación al perfil de los estudiantes señalar que todos los hogares relevados son de tipo mixto (residen mujeres y varones). El número de residentes promedio de los hogares es de 26 personas, y segregado por sexo hay un promedio de 13 estudiantes mujeres y 12 varones. El rango de edad de los residentes oscila entre los 12 y 17 años y se encontró muy pocos casos de estudiantes mayores de 18 años. Esta información se encuentra en el siguiente cuadro.

Cuadro N°13: Número de estudiantes distribuidos por sexo en los hogares

Nombre del hogar estudiantil	Cantidad de mujeres	Cantidad de varones	Otros que viven en el hogar	Total de personas
Hogar estudiantil Valentín	13	14	2	29
Hogar Mariscalá	15	15	2	30
Hogar municipal Fraile Muerto	15	8	1	24
Hogar Vichadero	6	14	0	20
Marcelo Mandiarat	15	14	1	30
Municipal de Masoller	17	11	Ns/Nc	28

Fuente: División de Evaluación (DINEM)

Todos los estudiantes asisten a centros educativos de Secundaria -Ciclo básico y Media superior- Sin embargo, en el caso de dos hogares -Artigas y Fraile Muerto- además de ir a Secundaria, algunos estudiantes asisten a alguna escuela técnica del CETP. Proviene de pueblos o localidades lejanas al centro educativo (más de 30 km), siendo ésta la principal razón por la que deciden hospedarse allí.

A su vez, una de las principales razones para residir en los hogares es la dificultad de traslado que hay desde los pueblos o localidades hacia los centros educativos. En general, los estudiantes, no acceden a ómnibus de línea que pase por sus pueblos, y en el caso de que existan, los horarios de frecuencia no son funcionales a los horarios del liceo o la escuela técnica.

En relación a la infraestructura, a partir del relevamiento de información se dio una coincidencia entre las respuestas dadas por los responsables de los hogares con lo observado en campo. Dos de los hogares visitados están en condiciones “regular” y “mala” respecto a la infraestructura -concretamente el hogar de Mariscalá y el de Masoller-El resto de los hogares presenta condiciones edilicias buenas. En referencia a los problemas edilicios presentes en cada hogar, los problemas de humedad, pintura y techo son los más frecuentes. Todos los hogares (excepto el de Artigas) presentan problemas de espacio.

Se presenta la información correspondiente al total de los hogares.

Cuadro N°14: Evaluación de las condiciones edilicias según responsable del hogar y la observación directa

Nombre del hogar estudiantil	Responsable del hogar	Por observación
Hogar estudiantil Valentín	Bueno	Bueno
Hogar Mariscalá	Malo	Malo
Hogar municipal Fraile Muerto	Muy bueno	Ns/Nc
Hogar Vichadero	Muy Bueno	Bueno
Marcelo Mandiarat	Bueno	Bueno
Municipal de Masoller	Regular	Malo

Las habitaciones son exclusivas para varones o para mujeres, no habiendo en ningún hogar habitaciones mixtas y en todos los hogares el número total de camas es suficiente para la cantidad de residentes.

En cuanto a los recursos informáticos se puede observar que (excepto en el hogar de Mariscalá) todos los hogares visitados cuentan con al menos una computadora. De todas formas, la valoración que hacen los referentes es que el número total de computadoras por hogar es insuficiente, si se considera la cantidad de estudiantes hospedados.

Cuadro N° 15: Cantidad de computadoras por hogar

Nombre del Hogar estudiantil	Computadoras en hogar Responsable	Computadoras en hogar Observador	Computadoras suficientes Responsable	Computadoras suficientes Observador
Hogar estudiantil Valentín	2	2	No	No
Hogar Mariscalá	0	0	No	No
Hogar municipal F.Muerto	6	Ns/Nc	Si	Ns/Nc
Hogar Vichadero	3	3	No	No
Marcelo Mandiarat	1	1	No	No
Municipal de Masoller	1	1	No	No

Fuente: División de Evaluación (DINEM)

De los seis hogares, cuatro cuentan con conexión a internet y dos no. Los hogares que no tienen conexión son el de Mariscal y el de Masoller. En cuanto a los materiales de estudio (libros principalmente), tres hogares cuentan con materiales suficientes y dos no.

CuadroN°16: Disponibilidad de Conexión a internet

Nombre del hogar	Conexión a internet
Hogar estudiantil Valentín	Si
Hogar Mariscal	No
Hogar municipal Fraile Muerto	Si
Hogar Vichadero	Si
Marcelo Mandiarat	Si
Municipal de Masoller	No

Fuente: División de Evaluación (DINEM)

A modo de síntesis el documento de referencia señala que:

- la mayoría de los hogares depende de la Intendencia Municipal, y sólo uno de los hogares depende de Educación Secundaria;
- los días de funcionamiento es variable (de lunes a viernes, de lunes a sábado y un caso de tiempo completo);
- los recursos humanos varían entre 2 y 7 recursos, y son insuficientes para la cantidad de estudiantes que se hospedan en los hogares.
- existen debilidades en relación servicios que puedan brindarse en el hogar. Se observan diferencias entre los hogares;
- la participación de los estudiantes en la gestión del hogar se da en tres hogares donde éstos participan en actividades como la elaboración de normas de convivencia o limpieza de los dormitorios. En el resto de los hogares, no hay participación de los residentes en la gestión del hogar;
- la falta de espacio es visualizado por la totalidad de los entrevistados, no sólo en relación a las habitaciones sino en los espacios comunes para los estudiantes. Los

entrevistados sostienen que la demanda es cada vez mayor y no pueden dar respuesta por la falta de cupos en los hogares.

### **2.2.3.2 Internados en las Escuelas Agrarias<sup>19</sup>**

El internado en las escuelas agrarias ofrece a los estudiantes vivienda y alimentación, con el acompañamiento de personal capacitado para la tarea. Se ubican en el mismo centro educativo donde los estudiantes cursan sus estudios. En cuanto a la vivienda son dormitorios colectivos, con baños compartidos acorde al número de estudiantes. En algunos centros educativos se les proporciona colchones y en otros los deben aportar los estudiantes. En todos los casos los estudiantes deben llevar la ropa de cama. La alimentación incluye desayuno, almuerzo, merienda y cena, con una dieta planificada según la edad de los estudiantes y situación de cada escuela. El personal se distribuye de la siguiente manera: los docentes, un jefe de internado y dos ayudantes. El perfil de estos cargos es de maestros, psicólogos, docentes o técnicos. Por otra parte está el personal no docente con tareas de limpieza o de cocina, tareas en las cuales colaboran todos los estudiantes.

Los alumnos deben realizar un aporte económico (no excluyente) para solventar los gastos generados por el internado y complementar las partidas de sostenimiento de internado que mensualmente es aportado por el Programa Agrario CETP-UTU. Las Escuelas Agrarias se encuentran distribuidas por todo el país, en el siguiente cuadro se muestran la ubicación y número de estudiantes de cada centro para el año 2013.

---

<sup>19</sup> Información aportada por los representantes de CETP en el Grupo de trabajo



Cuadro N°17: Distribución de centros y estudiantes en internado

Departamento	Escuela	Cursos	Alumnos	
			internos	externos
Artigas	Artigas	EMT, CTT	65	66
Colonia	Colonia Suiza	CTT	61	4
Durazno	Durazno	CBTA, EMT	181	18
Florida	Florida	EMT	67	15
Cerro Largo	Fraile Muerto	EMP, EM, FPB	35	5
Río Negro	Fray Bentos	EMP, FPB	36	5
Paysandú	Guaviyú	CBTA	151	
Paysandú	Guichón	CBTA, EMP,BP	175	
Flores	La Carolina	CTT	72	
Soriano	La Concordia	CBTA, EMT	146	
San José	Libertad	EMP, EMT, BP	61	36
Paysandú	Lorenzo Geyres	EMT	51	12
Cerro Largo	Melo	CBTA, EMT,CTT	114	13
Rivera	Minas de Corrales	EMT, CBTA	133	4
Canelones	Montes	CBTA, EMT	101	1
Lavalleja	Pirarajá	CBTA, EMP	80	5
San José	Raigón	EMP, CBTA	103	23
Rivera	Rivera	EMP, EMT, CTT	34	27
Rocha	Rocha	CBTA, EMP	69	16
Colonia	Rosario	CBTA, EMT	156	8
Salto	Salto	CBTA, BP	72	3
Maldonado	San Carlos	EMT, EMP, FPB	21	22
Canelones	San Ramón	EMP, EMT	48	8
Treinta y Tres	Santa Clara	CBTA	64	
Tacuarembó	Tacuarembó	EMT	53	20
Flores	Trinidad	EMT, FPB	106	10
Treinta y Tres	Vergara	EMP	20	

EMP: Enseñanza media profesional, EMT: Enseñanza media tecnológica, BP: Bachillerato profesional

### 3. Los estudiantes

La información que se presenta en esta sección estuvo a cargo del Departamento de Investigación y Estadística Educativa de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN

#### 3.1 Caracterización de los estudiantes del medio rural que tienen entre 12 y 17 años: tipo de vinculación

En este apartado se presentará el tipo de vínculo con la institución educativa los jóvenes con edad teórica para asistir a educación media en áreas urbanas y rurales del país. Se considera áreas urbanas a todas las Localidades Censales con una población superior a 500 habitantes, mientras que las rurales quedan definidas por las localidades con población inferior a dicho valor y por todas las zonas censales consideradas rurales por el INE.

A continuación se presenta la situación académica de los jóvenes de 12 a 17 años según áreas geográficas consideradas en dos tramos de edad, 12 a 14 años (edad teórica correspondiente a ciclo básico de educación media) y 15 a 17 (edad teórica correspondiente a educación media superior). En el Cuadro N° 16 se presentan los datos correspondientes al primer tramo de edades<sup>20</sup>

Cuadro N° 18: Vínculo de los jóvenes de 12 a 14 años según áreas geográficas

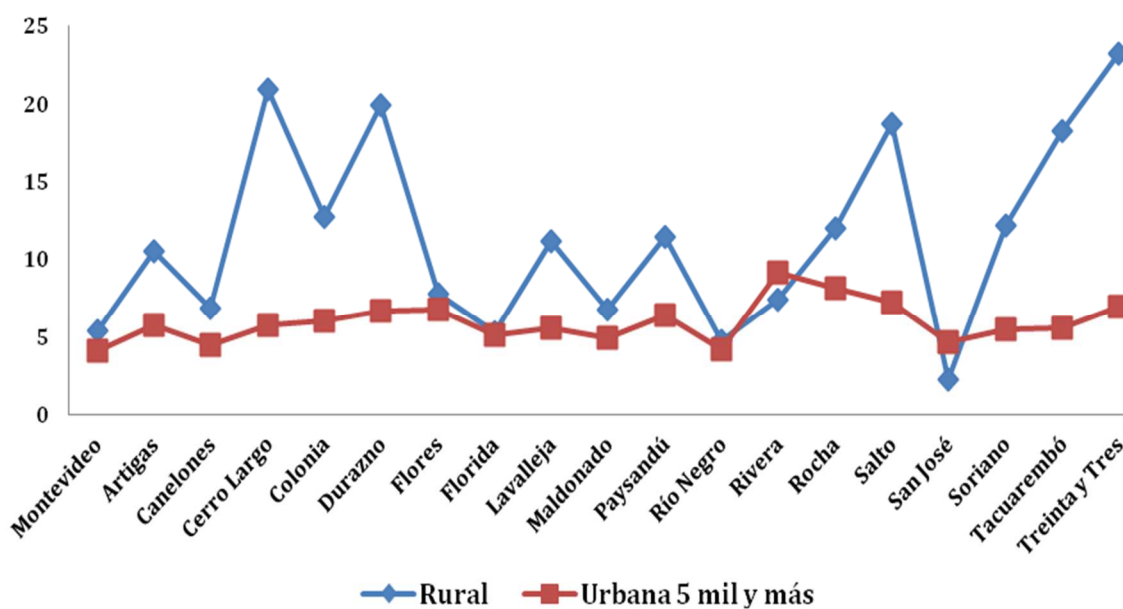
Región	No asiste	Asiste a Primaria	Asiste a CB Secundaria	Asiste a CB UTU	Asiste a FPB	Total
Zonas rurales	12,1	28,9	50,6	7,5	0,9	100,0
Urbanas 501 a 5000 habitantes	7,1	28,2	58,1	6,4	0,2	100,0
Urbanas 5000 y más habitantes	5,7	26,2	60,4	7,5	0,2	100,0

Fuente: Censos de Población y Viviendas, INE 2011

<sup>20</sup> Se considera la edad declarada por las personas al momento del censo. este dato no está ajustado por la fecha de nacimiento. En consecuencia, las personas que integran este grupo - entre los que asisten a educación primaria- pueden ser estudiantes con rezago, y estudiantes que cumplieron 12 años a partir de mayo de 2011.

Estos datos muestran que a nivel del país la proporción de jóvenes de 12 a 14 años que residen en áreas rurales y no asisten al sistema educativo formal -promedialmente- duplican a los jóvenes en igual situación, y que residen en áreas urbanas con 5 mil o más habitantes. Por otra parte, aproximadamente un tercio de los jóvenes de 12 a 14 años asisten a educación primaria.

Figura nº1: Porcentaje de jóvenes de 12 a 14 años que no asisten al sistema educativo formal por Departamentos y áreas (urbano/rural)



Fuente: Censos de Población y Viviendas, INE 2011

Tal como muestra la figura nº1, Departamentos como Cerro Largo, Durazno, Salto, Tacuarembó y Treinta y Tres registran las mayores proporciones de jóvenes en este tramo etario que residen en áreas rurales y no asisten a educación formal. En el Cuadro N°19 se presentan los datos correspondientes al segundo tramo de edades considerado

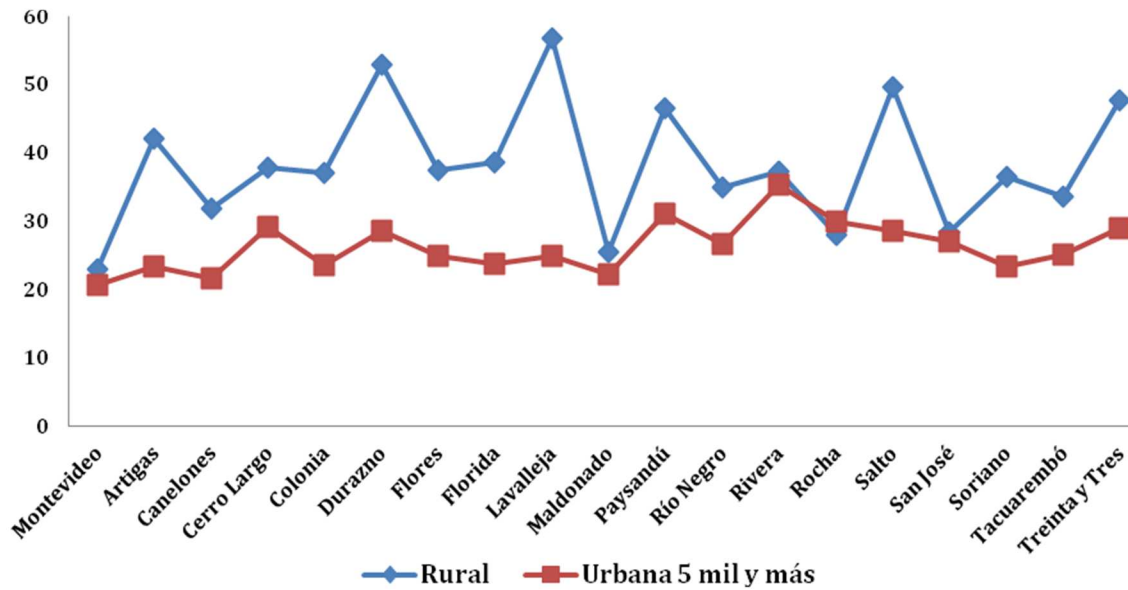
Cuadro N° 19: Situación académica de los jóvenes de 15 a 17 años según área geográficas

Región	No asiste	Asiste a Primaria	Asiste a CB	Asiste a SC Secundaria	Asiste a SC UTU	Asiste a FPB	Total
Zonas rurales	37,9	1,4	32,5	21,7	4,7	1,8	100,0
Urbanas 501 a 5000 habitantes	32,6	0,9	31,8	29,0	3,7	2,0	100,0
Urbanas 5000 y más habitantes	24,8	1,1	32,2	34,9	4,4	2,7	100,0

Fuente: Censos de Población y Viviendas, INE 2011

Los datos muestran que entre los jóvenes de 15 a 17 años de las zonas rurales, el porcentaje de no asistentes al sistema educativo formal es ampliamente mayor respecto a los jóvenes del tramo etario anterior (12 a 14). Aproximadamente cuatro de cada diez jóvenes que residen en áreas rurales no asisten al sistema educativo formal. Por otra parte, poco más del 25% de los jóvenes que residen en áreas rurales y tienen entre 15 y 17 años asiste al segundo ciclo de enseñanza media.

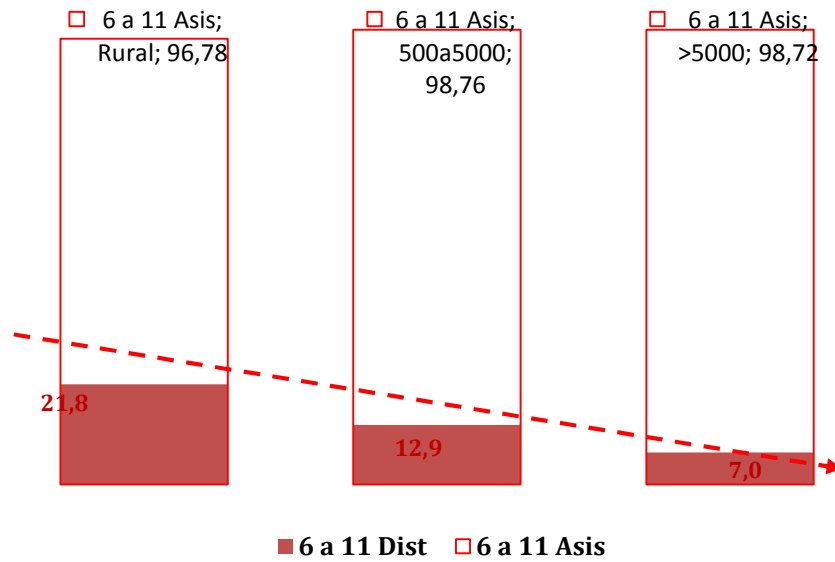
Figura N°2: Porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años que no asisten al sistema educativo formal por Departamentos y áreas (urbano/rural)



Los departamentos de Durazno, Lavalleja, Paysandú, Salto y Treinta y Tres son los que registran las mayores proporciones de jóvenes en este tramo etario que residen en áreas rurales y no asisten a educación formal.

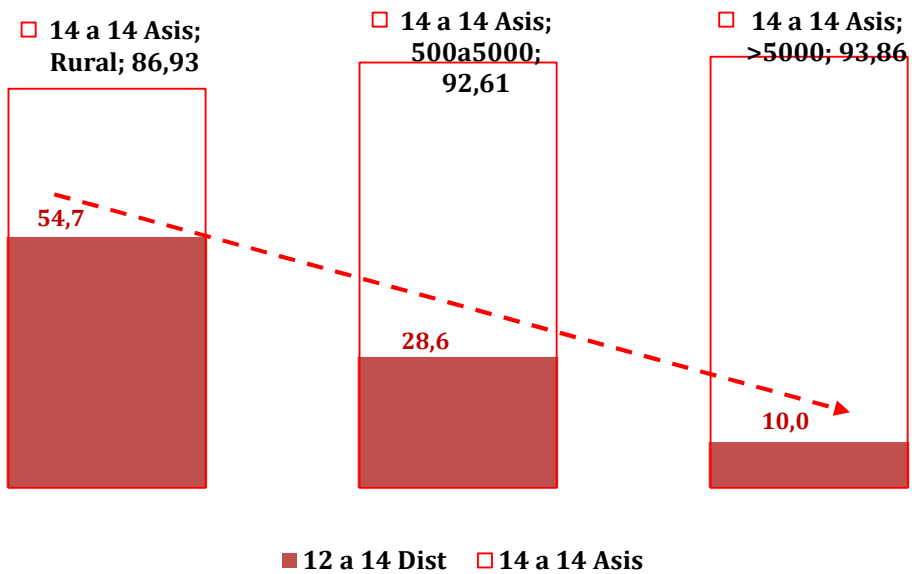
De los cuadros a continuación se destaca que es entre los jóvenes en edades teóricas para cursar enseñanza media que se registran las mayores brechas (entre áreas urbanas y rurales) de asistencia a educación formal y de asistencia a un centro educativo en una localidad diferente a la de residencia habitual.

Figura N°3: Porcentaje de asistentes a una institución de enseñanza y Porcentaje que asisten a un centro educativo en una localidad o departamento diferente al de residencia. Personas entre 6 y 11 años



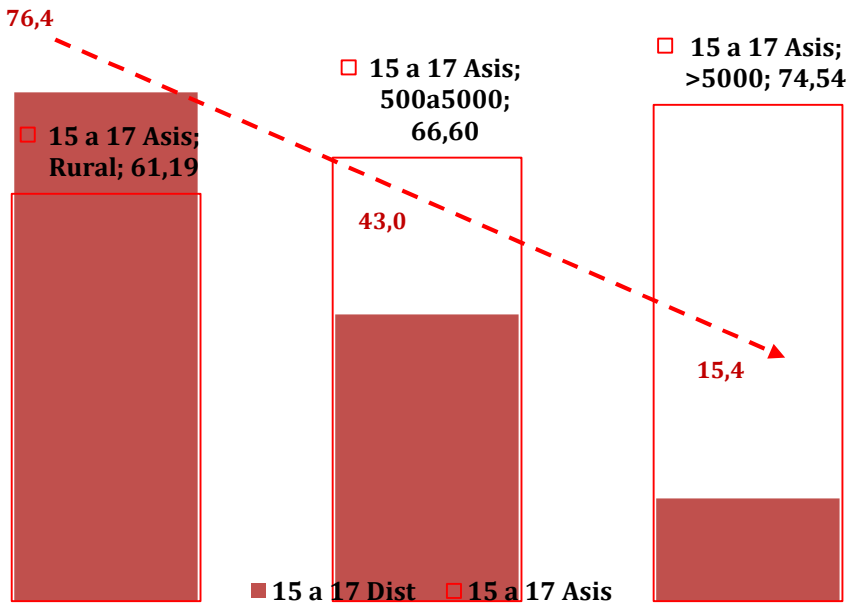
Fuente: Censos 2011 (INE)

Figura N°4: Porcentaje de asistentes a una institución de enseñanza y Porcentaje que asisten a un centro educativo en una localidad o departamento diferente al de residencia. Personas entre 12 y 14 años



Fuente: Censos 2011 (INE)

Figura N°5: Porcentaje de asistentes a una institución de enseñanza y Porcentaje que asisten a un centro educativo en una localidad o departamento diferente al de residencia. Personas entre 15 y 17 años



Fuente: Censos 2011 (INE)

#### **4. Zonas del área rural consideradas como críticas**

El contenido de este apartado es presentado por el Departamento de Investigación y Estadística Educativa de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN.

##### **4.1 Marco conceptual**

Este Grupo definió las zonas críticas como aquellas que de acuerdo a los parámetros explicitados abajo, cuentan con jóvenes en edad de cursar educación media y que no lo hacen, es decir están desvinculados del sistema educativo formal. A efectos de cumplir con el objetivo de identificar las zonas más críticas del país en cuanto a la desvinculación educativa de los jóvenes en edades teóricas de asistencia a la enseñanza media, con énfasis en áreas rurales y pequeñas localidades urbanas, se procedió a realizar un modelo que combina los siguientes aspectos:

- población total de 12 a 17 años a nivel de segmento censal;
- población total de 12 a 17 años que no asiste al sistema educativo formal;
- distancia media a centros educativos de enseñanza media y a rutas principales de acceso y conexión con centros urbanos.

De esta manera las áreas definidas como "críticas" son las que registran valores altos de población en los tramos etarios señalados, una proporción alta de no asistentes al sistema educativo formal de enseñanza media y las mayores distancias promedio a centros. A continuación se describe el procedimiento adoptado para la realización de los mapas.

##### **4.2 Procedimiento**

###### **4.2.1 Selección de variables**

Las áreas fueron establecidas teniendo en cuenta información de población en edad de asistir a la educación media básica e información vinculada a la accesibilidad a los centros educativos existentes. Se crearon capas geográficas con esta información, se las estandarizó con valores de 1 a 10 y luego se las ponderó dependiendo del impacto que cada capa tenga sobre la localización. Las capas geográficas utilizadas en el procedimiento fueron las siguientes:



Cuadro N°20: Capas Geográficas

Capa	Descripción	Objetivo	Fuente
1-Población total de 12 a 14 años	Rango de edad prescripta para realizar educación media básica. Se generó utilizando datos del Censo a nivel de Segmento.	Se consideran más críticos aquellos Segmentos Censales que presentan valores elevados ya que aumenta la demanda potencial.	Censos 2011
2-Población total de 15 a 17 años	Rango de edades por sobre la edad prescripta para realizar la educación media básica. Se generó utilizando datos del Censo a nivel de Segmento Censal.	Idem 1.	Censos 2011
3-Población total que no asiste a un centro educativo de 12 a 14 años	Capa realizada con datos censales a nivel de Segmento.	Idem 1.	Censos 2011
4-Población total que no asiste a un centro educativo de 15 a 17 y no aprobó CB	Población total que no asiste a un centro educativo de 15 a 17 y que no aprobó Ciclo básico.	Idem 1.	Censos 2011
5-Distancia a rutas principales	Utilizando las rutas nacionales principales se generó un mapa de distancia a las mismas para todo el país.	Las rutas principales facilitan el acceso a los centros poblados en los que existen el mayor número de centros educativos. Se considera que mayores distancias a las rutas principales representan zonas más críticas.	SGM
6-Educación rural	Para generar la capa se tuvieron en cuenta centros de UTU con alternancia y sin alternancia, escuelas con 7°, 8° y 9°, Liceos Rurales y FPB.	A medida que se incrementa la distancia a centros de educación media rural la necesidad de incorporar nuevos centros aumenta y por tanto mayores distancias determinan áreas más críticas.	ANEP
7-Liceos y UTUs en aéreas urbanas	Se generó una capa seleccionando Liceos urbanos con ciclo básico. Estos centros educativos se tuvieron en cuenta ya que aquellas personas que viven en el medio rural pero próximo a estos centros tienen mayor posibilidad de acceder a la educación media en zonas urbanas. La distancia fue la misma que la capa anterior ya que se utilizó el mismo criterio.	Idem 6.	ANEP

En relación a los criterios de estandarización adoptados, puede consultarse en el Anexo III

#### 4. 2.2 Superposición ponderada

Cada una de estas capas constituye un raster y sus píxeles adquieren valores de 1 a 10, esto permite que pueda realizarse la superposición ponderada. En ésta, a cada capa se le asigna un peso y se multiplica cada píxel por este valor. Finalmente se realiza la sumatoria de los píxeles de las distintas capas resultando en un raster final con valores de 1 a 10 en el cual valores más elevados indican una mayor necesidad de instalar un centro educativo de enseñanza media básica. La ponderación se realizó según el siguiente criterio:

Capa	Peso de la capa
Población total de 12 a 14 años	10
Población total de 15 a 17 años	5
Población total que no asiste a un centro educativo de 12-14	30
Población total que no asiste a un centro educativo de 15-17	15
Distancia a rutas principales	20
Distancia a centros educativos de educación media	20

Las capas generadas están conformadas por píxeles de 50 mts.

## 4.3 Resultados

### 4.3.1 Estandarización

Las capas resultantes de la estandarización se presentan en los siguientes mapas:

Figura 6. Distribución y asistencia a un centro educativo de la población comprendida entre 12 y 14 años por Segmentos censales

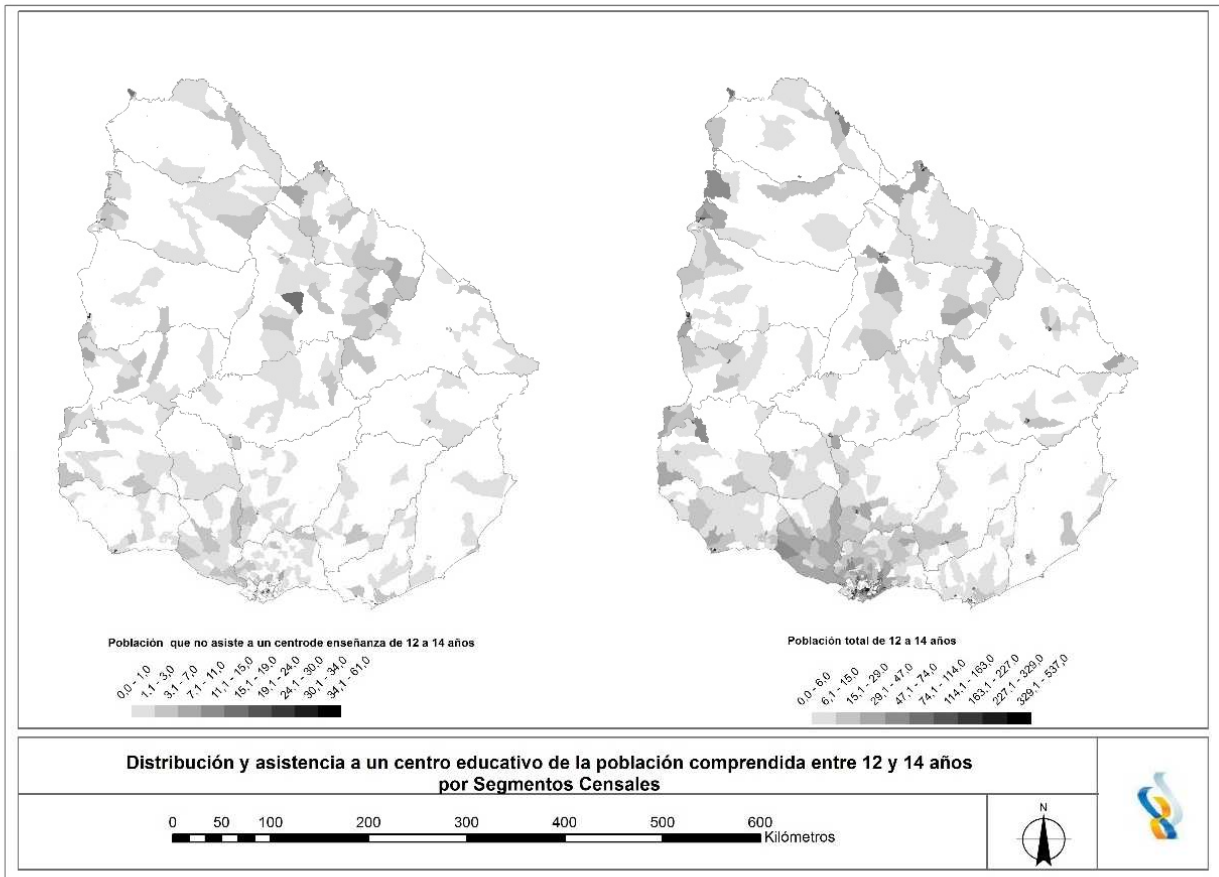


Figura 7: Distribución y distancia a un centro educativo de la población comprendida entre 15 y 17 años por Segmentos censales

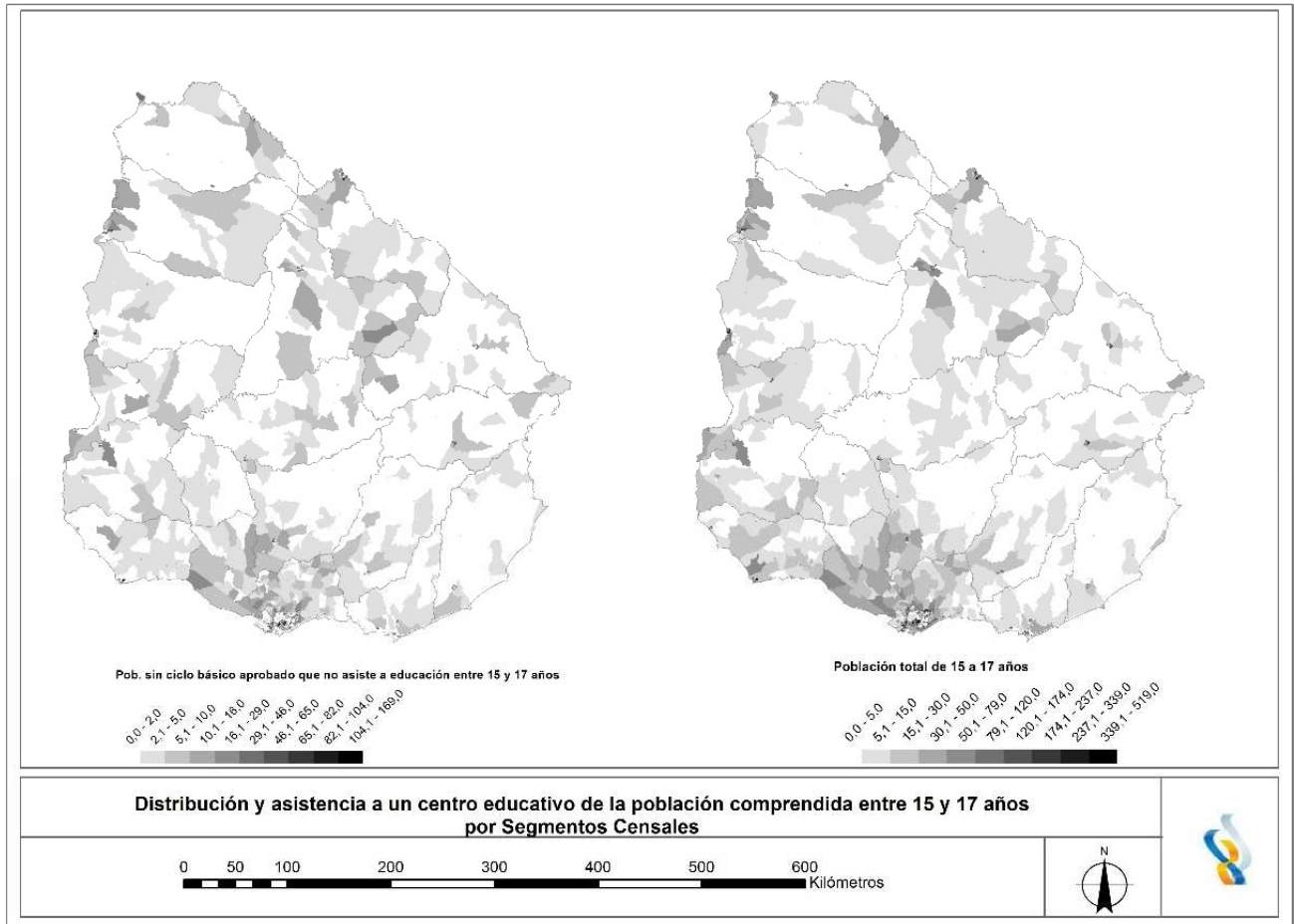
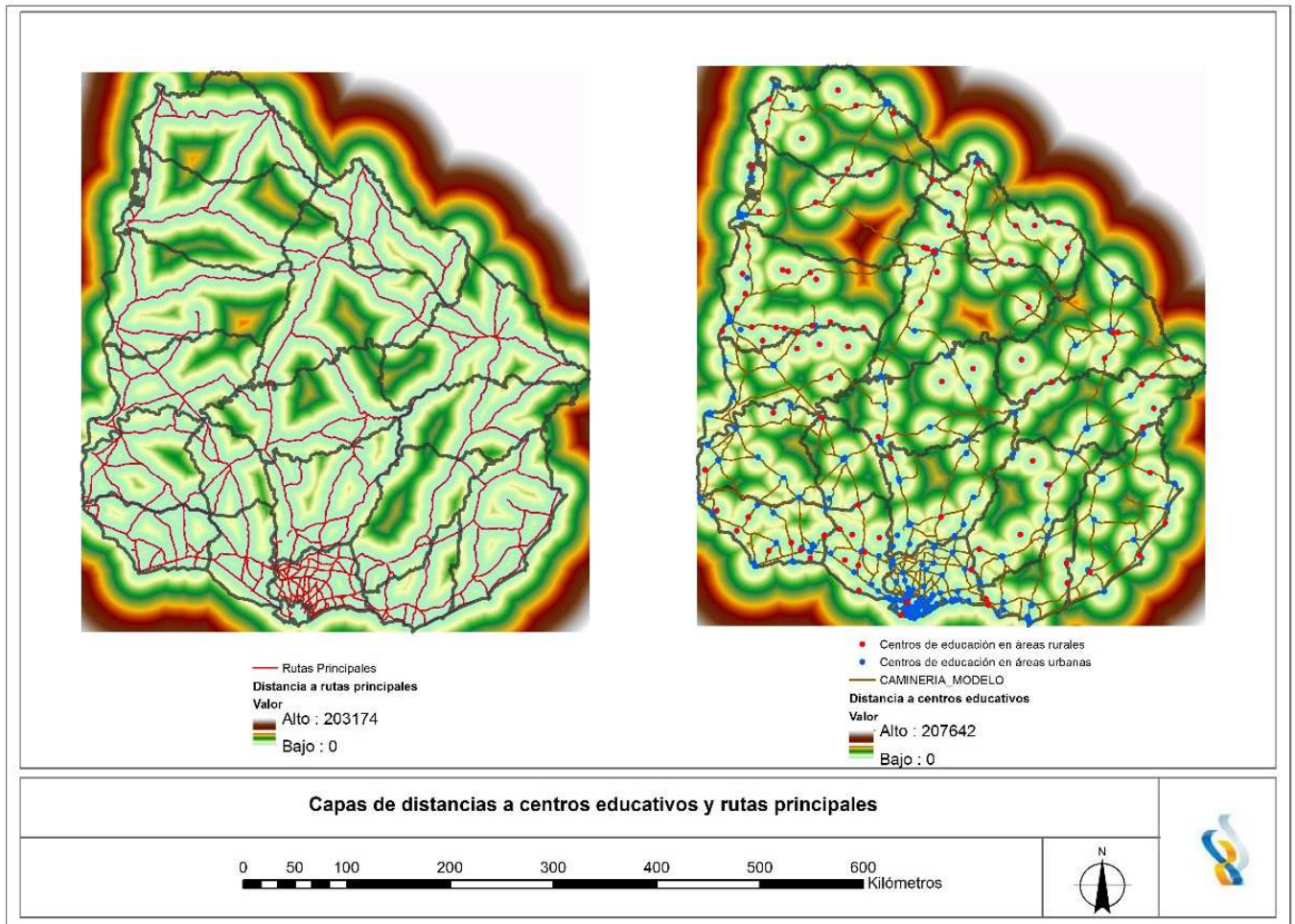


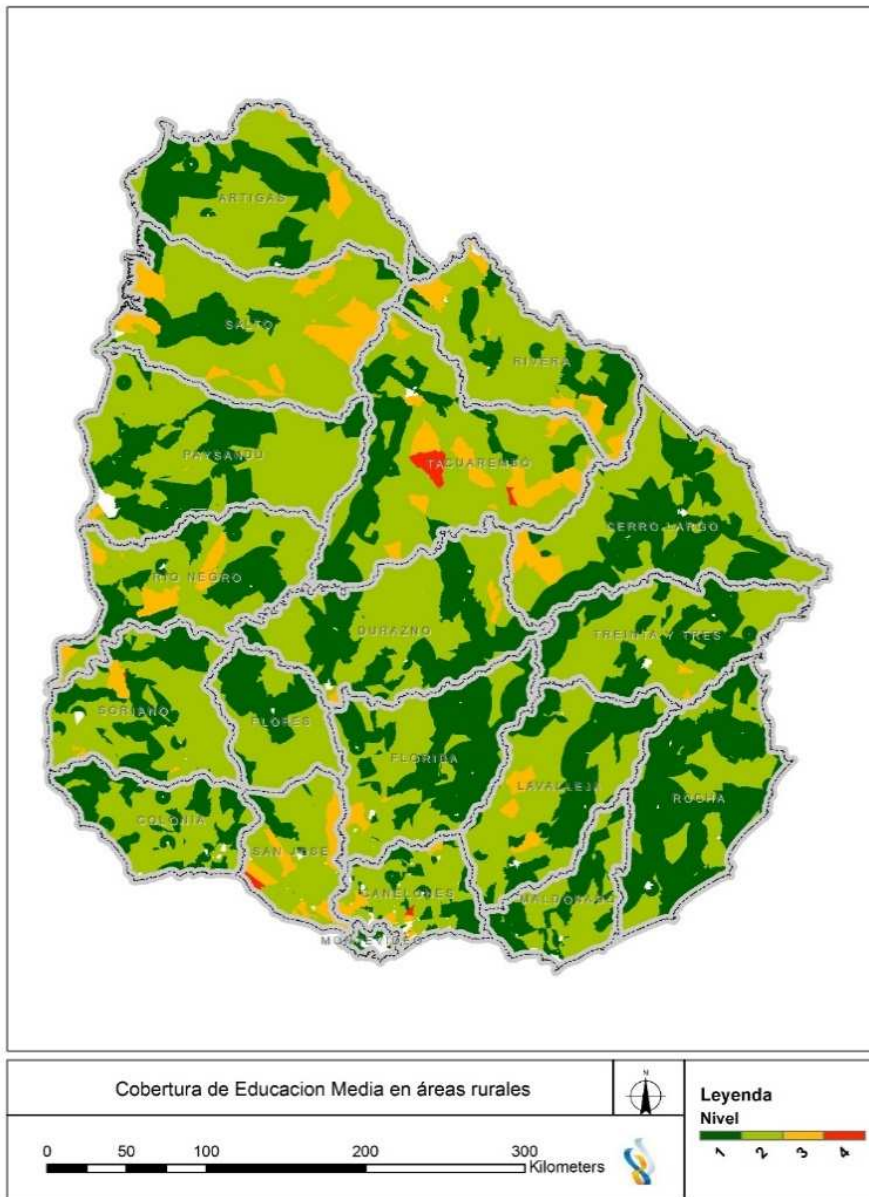
Figura 8: Capas de distancia a centros educativos y rutas principales



### 4.3.2 Superposición ponderada

El resultado obtenido para la ponderación se muestra en la figura (En la próxima sección se detallarán las zonas críticas y la situación por departamento)

Figura N°9



En el mapa resultante se observa que los niveles oscilan entre 1 y 4, donde valores próximos a 1 indican áreas que no presentan problemas y valores 4 áreas críticas. En éste se puede detectar que existen 5 zonas cuya cobertura de Educación Media Rural, en comparación con el resto del país, es baja. Las zonas con valores 4 se localizan en los departamentos de Tacuarembó, San José, Canelones y Soriano. Existen otras pero debido a su extensión (menores a 3 hectáreas) no se analizaran.

#### **4.4 Descripción de las zonas críticas**

##### **4.4.1 Tacuarembó 1**

Tacuarembó es el departamento que presenta la región crítica más extensa con 29870 Há. además de contar con otra de 3674 Há. La primera se localiza a 40 km al sur de Tacuarembó en el centro del departamento, el acceso desde la ruta N°5 es por caminos vecinales que recorren una distancia de 30 km aproximadamente. Allí se ubica la escuela rural N°93, hacia el extremo norte la N°92 y al su roeste la N°81. En su entorno predomina la actividad forestal y la ganadera extensiva (MVOTMA, 2008).

##### **4.4.2 Tacuarembó 2**

La segunda zona se ubica en el sureste del departamento, próximo a la localidad de Cruz de los Caminos, su acceso se realiza por las rutas N°6 y N°26 debiéndose recorrer 20 y 30 km respectivamente. En la zona solamente se localiza la escuela rural N°105 siendo las escuelas más próximas a ésta las 79 y 49 a 9 y 18 km respectivamente. La actividad productiva dominante del área es la ganadería extensiva identificándose en algunas áreas agricultura.

Figura N°10: Tacuarembó 1

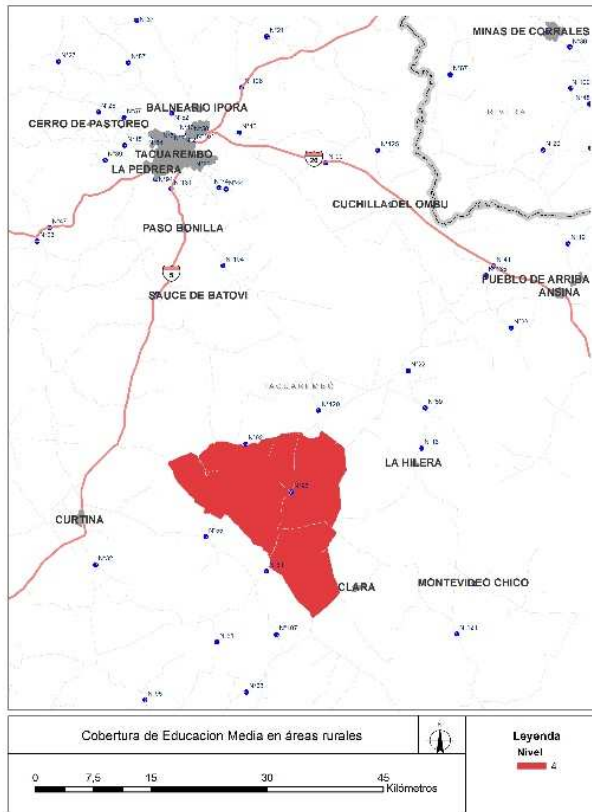
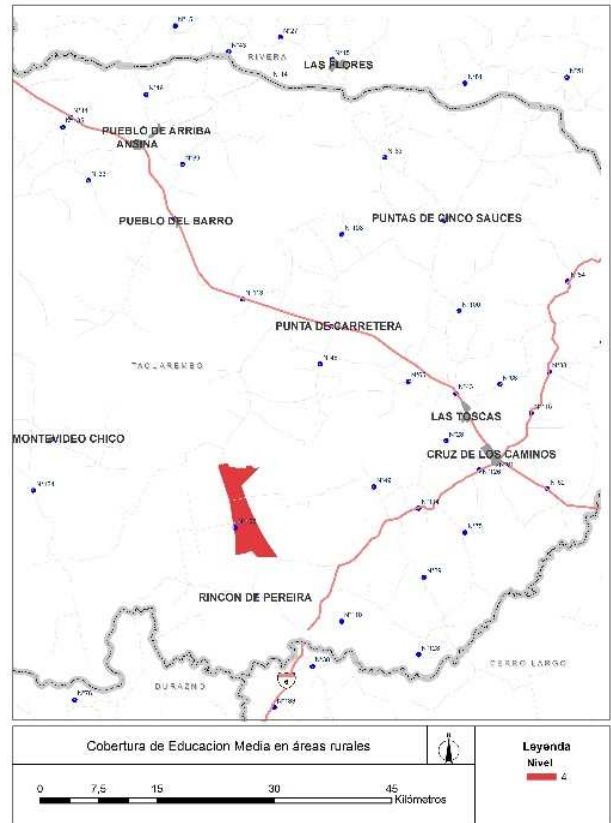


Figura N°11: Tacuarembó 2

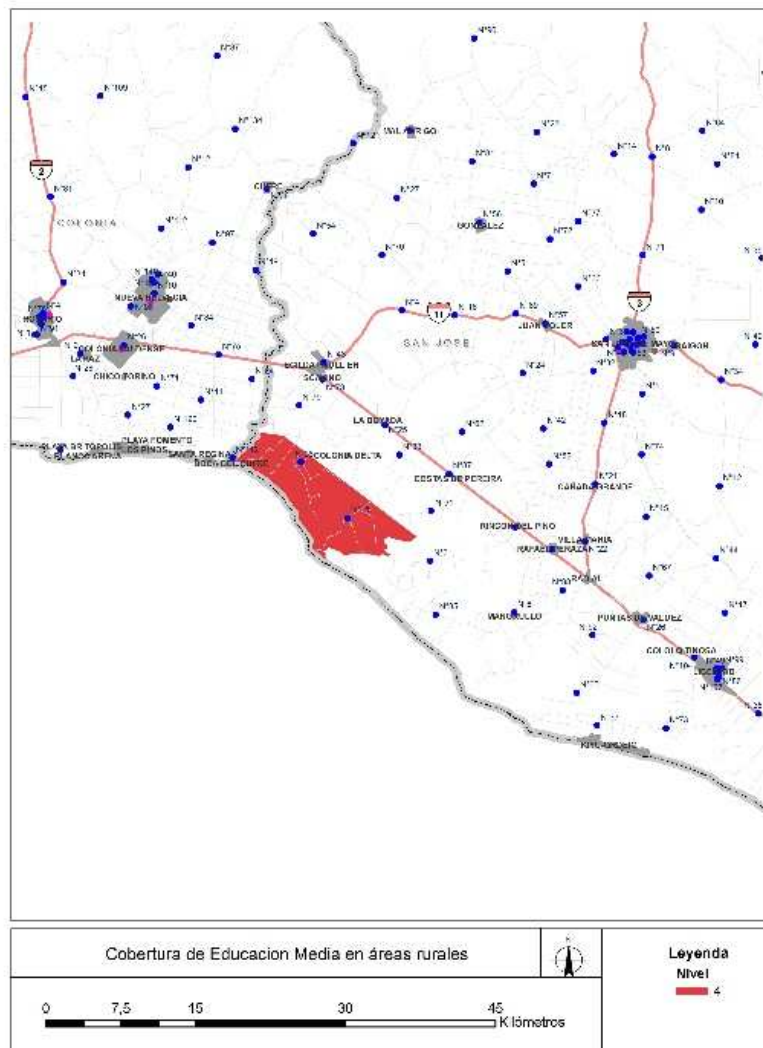




### 4.4.3 San José

En el departamento de San José se encuentra la segunda zona de mayor extensión con un total de 9633Há. Se ubica al suroeste del departamento en un entorno que se caracteriza por ser zonas agrícola y balnearia. En esta zona queda integrado el balneario Boca del Cufré. Las escuelas existentes son las número: 28, 31 y 112 (Rurales). A 12 Km, por caminos vecinales, se encuentra la localidad de Ecilda Paullier la cual cuenta con un liceo de ciclo básico (para visualizar un mayor nivel de detalle ver en la sección Zonas críticas del país por departamento en punto 4.5)

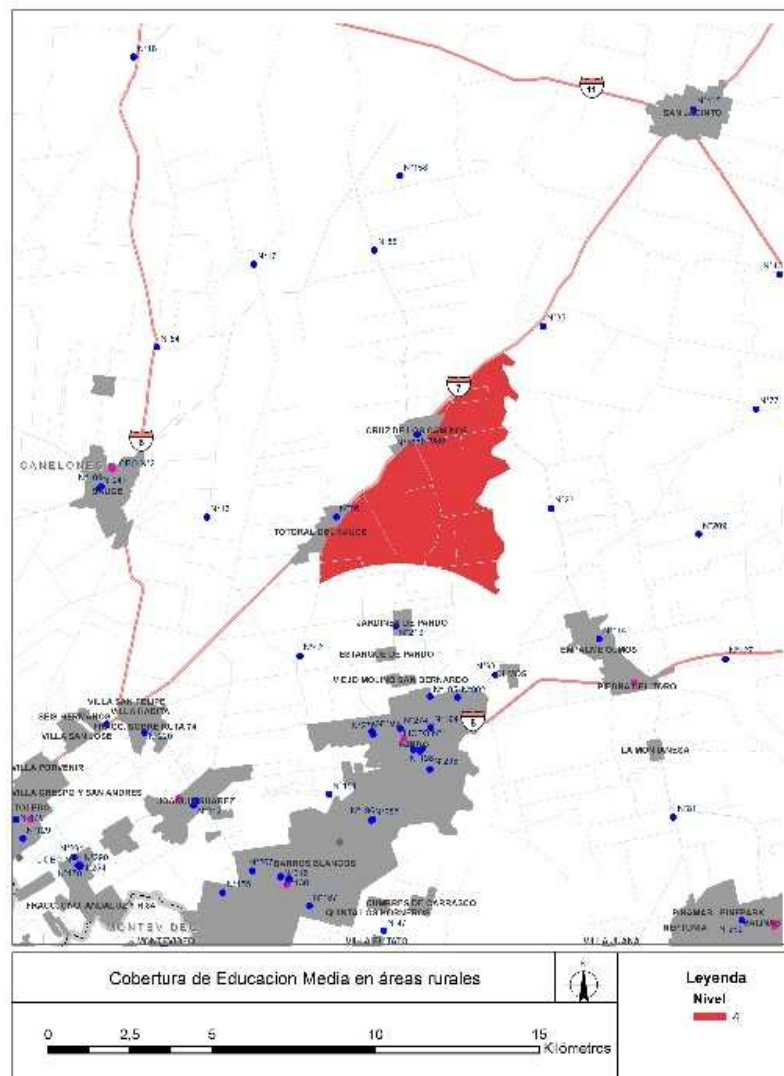
Figura N°12 : San José



#### 4.4.4 Canelones

En el departamento de Canelones la zona más crítica se encuentra en el sur del departamento sobre la ruta nacional N°7. Las localidades presentes en la zona son Totoral del Sauce y Cruz de los Caminos en la primera se localiza la escuela 76 y en la segunda las escuelas 137 y 86. El área total ocupada por esta zona es de 2126Há y el uso del suelo predominante es agrícola (para visualizar un mayor nivel de detalle ver en la sección Zonas críticas del país por departamento en punto 4.5)

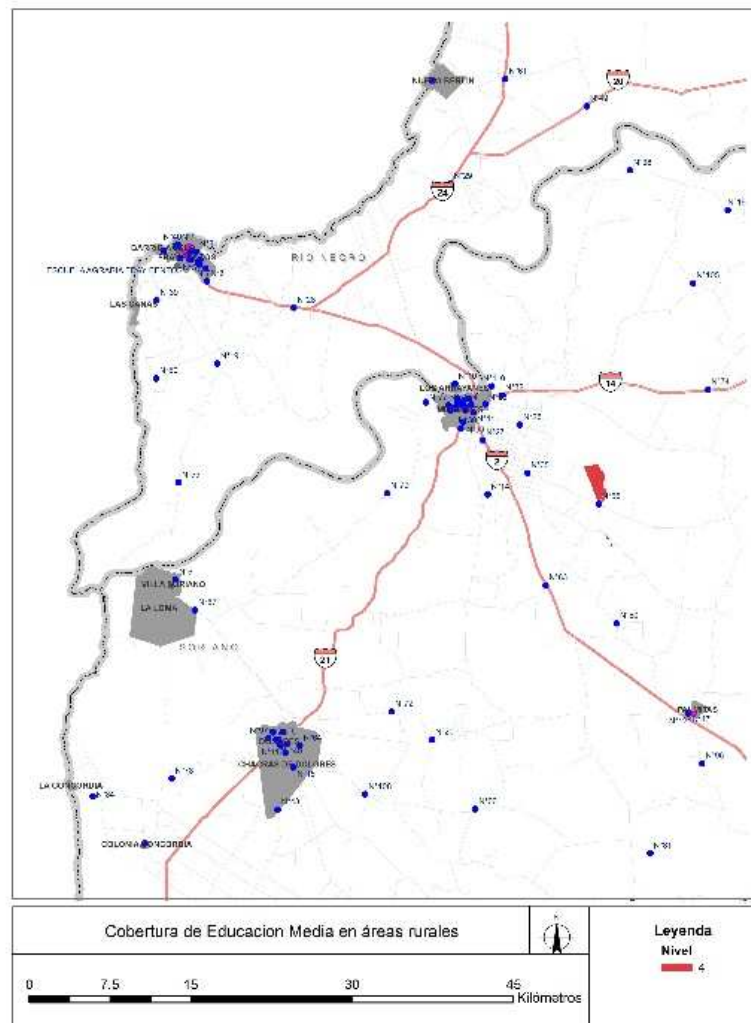
Figura N°13: Canelones



#### 4.4.5 Soriano

La zona localizada en Soriano se encuentra próximo a la ciudad de Mercedes, aproximadamente a unos 15 Km hacia el sureste. La superficie total es de 404 hectáreas y se caracteriza por ser una zona agrícola. En su interior se encuentra la escuela rural N°56. El acceso a la ciudad de Mercedes desde la zona se realiza mediante caminos vecinales o por las rutas N°2 y N°14 que se encuentran a una distancia de 10 y 14 km respectivamente (para visualizar un mayor nivel de detalle ver en la sección Zonas críticas del país por departamento en punto 4.5)

Figura N°14: Soriano



Observaciones:

Finalmente es pertinente precisar que el valor máximo que puede alcanzar el modelo es 10 y que el valor más elevado registrado es 4 por lo que no se perciben en el país zonas en situaciones extremadamente críticas. A continuación se muestran los mapas producto de este trabajo por departamento integrando las zonas críticas.

**4.5 Zonas críticas del país por departamento:  
Departamento de ARTIGAS**



**Departamento de CANELONES**





## Departamento de COLONIA



## Departamento de DURAZNO



## Departamento de FLORES



**Departamento de FLORIDA**





**Departamento de LAVALLEJA**



## Departamento de MALDONADO



## Departamento de PAYSANDU



## Departamento de RIVERA





## Departamento de RIO NEGRO



## Departamento de ROCHA



## Departamento de SALTO



## Departamento de SAN JOSE





## Departamento de SORIANO



## Departamento de TACUAREMBO



## Departamento de TREINTA Y TRES



## **5. Desde el escenario presente y en prospección**

### **5.1 Descripción de estado de situación de los adolescentes y jóvenes en edad de cursar EMR**

En este apartado se presentan los principales núcleos temáticos que sintetizan la información que este Grupo de Trabajo consideró relevante. En este sentido, resulta de interés, a partir de estos ejes, continuar generando estrategias de intervención, hacia la universalización de la Educación Media Rural. En la primera sección se trata de la población que potencialmente accede a la Educación Media Básica; en la segunda se centra la mirada en la asistencia de los estudiantes a este último nivel y a Educación Media Superior; mientras que en la tercera sección se considera la condición de actividad de los jóvenes.

#### **5.1.1 Población que cursa 6to año de primaria en áreas rurales**

La población en condiciones de cursar primer grado de EMB por primera vez en 2014 abarca aquellos jóvenes que aprobaron la educación primaria tanto en 2013 como en años inmediatamente anteriores. Conocer la matrícula de 6to año en 2013 (y el total de alumnos promovidos) permite aproximarse a la población potencial de EMB en primer grado. En este sentido, la matrícula de las escuelas rurales (escuelas definidas como tales por el CEIP) para 6to año en el año 2013 alcanzó la cifra de 2.651 alumnos matriculados (de los cuales 2612 alumnos fueron promovidos).<sup>21</sup> La matrícula de 6to grado entre los años 2009 y 2013 ha oscilado entre los 3100 y 2600 estudiantes respectivamente.

**Al considerar los datos cuantitativos de la población potencial de EMB y en el marco de propuestas de universalización de la Educación Media Rural resulta de interés:**

contar con información precisa de la población que potencialmente están recibiendo las instituciones de educación media básica rural. Para ello, se realizará en 2014 un Censo aplicado en 6° año de Primaria, estrategia que formará parte del proyecto

---

<sup>21</sup> CEIP. Departamento de Estadística Educativa. Resumen Estadístico Anual (diciembre2013).

diseñado por ANEP sobre las trayectorias educativas de los estudiantes del sistema de educación formal. La información aportada por GURI de CEIP constituye insumos para la construcción de la Línea de base del censo en cuestión.

En 2015 se conocerá dónde se encuentra cada egresado de 6° año, proveniente de escuelas rurales, para generar las estrategias necesarias y adaptadas a las diversas situaciones, para asegurar la continuidad educativa de los adolescentes. Desde el Grupo de trabajo de EMR, conjuntamente con el Departamento de Investigación Evaluación y Estadística, diseñó el instrumento de relevamiento de información a aplicarse este año.

### 5.1.2 Asistencia de estudiantes de EMB y EMS

De acuerdo con la información presentada en este informe -en base a datos de INE, 2011- existe un total de 1.248 adolescentes entre 12 y 14 años que viven en zonas rurales dispersas y en localidades de hasta 500 habitantes, que no asiste a ninguna institución de Educación Media en un total de 10.975 del que viven en el medio rural. En este sentido, para el año 2014, es de esperarse que se mantenga la misma tendencia en los resultados.

Si se analiza la distribución de los adolescentes de 12-14 años según la variable asistencia/no asistencia a EMR, se constata que el 12,1% de este grupo de edad no asiste a centro educativo alguno. De los estudiantes que asisten (87,9%) -de acuerdo al criterio utilizado para la medición- el 28,9% asisten al nivel primario de educación<sup>22</sup> entre los cuales, algunos podrían considerarse rezagados. **El restante 59% asiste a EMB, ya sea EMB del CES, de CETP o en Modalidad 7°, 8°, 9°.**

En el tramo de 15 a 17 años, la situación de desvinculación de los jóvenes -en edad teórica de cursar- con el Sistema de Educación Formal se profundiza, ya que más de dos tercios (73,6%) de ellos no cursan EMS. Del total de jóvenes de ese tramo de edad (11.298 jóvenes), el 37,9% no asiste a centro educativo alguno, el 1,4% está en el nivel de primaria

---

<sup>22</sup> Cabe señalar que, dado que se tomó **la edad declarada** por las personas en el censo de población, un porcentaje de los estudiantes de 12 años al momento del censo asistía a primaria habiendo cumplido años después del 30 de abril de ese año y por lo tanto no debería ser considerado como rezagado.



y el 34,3% asiste a EMB<sup>23</sup>. **Por lo tanto el 26,4 % de los jóvenes en edad teórica de cursar EMS están en ese nivel educativo.**

Al considerar estos datos resultará de interés hacer foco en la población de estudiantes que están en el nivel de primaria (para la edad teórica 12-14 años y 15-17 años) como el caso de los considerados rezagados. Es necesario conocer las causas de esta situación, para prever las estrategias más adaptadas a la situación y adecuadas a propiciar el ingreso al nivel de EMB. Luego, deberían crearse condiciones que posibiliten la articulación entre las propuestas existentes de los Consejos desconcentrados, que habiliten las mejores condiciones para la continuidad educativa de los adolescentes y jóvenes. Esta estrategia debe fortalecerse para toda la trayectoria educativa de los sujetos, es decir que además del trabajo con la población antes mencionada, deberá profundizarse en las acciones que propendan a asegurar la permanencia de los estudiantes en sistema de educación formal. Desde una perspectiva de trabajo articulado de los Consejos, se valorará en cada territorio, las propuestas educativas existentes o la creación de nuevas propuestas, que posibiliten el cumplimiento del objetivo planteado, considerando las variables contextuales de la población en cuestión.

**Al considerar los datos de asistencia y en el marco de propuestas de universalización de la Educación Media Rural resulta de interés:**

- Considerar las causas del rezago escolar que provoca que haya una población de estudiantes que están en el nivel de primaria (para la edad teórica 12-14 años y 15-17 años) y que deberían estar cursando la Educación Media. Es necesario conocer esta situación con mayor profundidad para prever las estrategias más adecuadas a la misma y así propiciar el ingreso de esta población al nivel de EMB.
- Crear contextos de trabajo que posibiliten la articulación con las propuestas existentes para la Educación Media, en su diversidad de formatos, que habiliten las mejores condiciones para la continuidad educativa de todos los adolescentes y jóvenes.

---

<sup>23</sup> Tal como se aclaró para los jóvenes de 12 años, dado que se tomó la edad declarada al momento del censo, una proporción de los jóvenes de 15 años (aquellos que cumplieron años después del 30 de abril) no serían considerados rezagados.

- Profundizar las acciones que propendan a asegurar la permanencia de los estudiantes en la Educación Media. Desde una perspectiva de trabajo articulado de los Consejos, se valorará en cada territorio, las propuestas educativas existentes o la creación de nuevas propuestas, que posibiliten el cumplimiento del objetivo planteado, considerando las variables contextuales de la población en cuestión.
- Implementar acciones específicas para incorporar al sistema de Educación Media a la población que ha sido detectada como que “no asiste a centro educativo alguno”.

### **5.1.3 Condición de actividad de los jóvenes**

Resulta relevante observar la participación de los jóvenes en el mercado de trabajo. Es posible visualizar este aspecto para la población entre 14 y 17 años, dado que en nuestro país la población en edad de trabajar (PET) es de 14 años y más -con las respectivos autorizaciones al tratarse de menores de edad-. Los datos presentados muestran que para cada una de las edades consideradas, la proporción de jóvenes que trabajan o buscan trabajo es siempre mayor en las áreas rurales respecto a las urbanas. Para el caso de los adolescentes de 14 años que residen en el medio rural -y según datos de INE, 2011-, el 8,1 % trabaja o busca activamente un trabajo, guarismo que aumenta a medida que se avanza en la edad. De esta manera, a los 17 años, casi un tercio de estos jóvenes trabajan o buscan un trabajo (31,8%).

Los representantes de los Consejos que integran el Grupo de Trabajo de EMR, dan cuenta de este hecho, que sumado a las dinámicas familiares, tienen consecuencias en la asistencia intermitente de los jóvenes a la educación formal.

## **5.2 Distancia a centros educativos**

Resulta imprescindible conocer -con las herramientas técnicas que se dispone y con datos de fuentes secundarias- de información que dé cuenta de las causas por las cuales estos adolescentes no asisten a EMR. Desde este trabajo, se han planteado algunas hipótesis vinculadas a la oportunidad de acceso a centros educativos ya sea por la existencia de la propia oferta, pero también por el nivel de acceso, la población en edad teórica de cursar enseñanza media y la cantidad de jóvenes que no asisten a la educación

media. Se consideró la distancia de 10 kilómetros como distancia crítica, es decir como el límite en el acceso del estudiante a un centro de EMR.

Al analizar la no asistencia por departamentos -y en porcentaje sobre el total de estudiantes del rango de 12 a 14 años en ese departamento- se observa que Treinta y Tres, Cerro Largo y Durazno, son aquellos departamentos que tienen los mayores porcentajes de no asistencia en el medio rural. En número absolutos, los departamentos que tienen mayor cantidad de adolescentes sin asistir a EMB son Canelones con 185, seguido de Tacuarembó con 141 y Salto con 129, que juntos representan el 36,4% del total de adolescentes que no asisten en el país, para el año 2011.

Por otra parte si se analizan los mapas y la georreferenciación, aparecen zonas definidas como críticas por departamento, y que se presentan a continuación.

Para Canelones se ubicó la zona de “Villa Serena”, cercana a la Ruta 7, cuyas escuelas de la zona son la N° 76, N°137 y N°86 . A partir de información aportada por la Maestra CAPDER de este departamento, si bien la distancia de las escuelas a los centros educativos de EMB (en Pando y San Jacinto) supera los 10 kilómetros, existe locomoción suficiente para que los estudiantes puedan continuar con sus trayectorias educativas previstas.

En relación a Tacuarembó se definieron dos zonas críticas: una primera zona cercana a “Frigorífico Modelo” con las escuelas rurales N°79 y N°105 y una segunda zona crítica que no tiene localidades cercanas, que sólo cuenta con caminería departamental y en la que se encuentran las escuelas N°55, N°81, N°92 y N°93. El maestro CAPDER señala que para los casos de las escuelas N°79 y N°105 la s principales dificultad para el acceso a centros de EMB (en el Liceo de Toscas de Caraguatá) es el transporte y la distancia. Se ha propuesto establecer un FPB en la escuela N°79 a la que asistirían no solamente alumnos egresados de 6° grado del año en curso, sino que se integrarían alumnos extraedad con Primaria aprobada y adultos. No se cuenta con una respuesta certera de la implementación de esta experiencia aún. En relación a la segunda zona crítica, el maestro CAPDER explica que tanto los alumnos de la escuela N°55 como los de la escuela N°92 son transportados al liceo de Curtina -a aproximadamente 45 kilómetros de distancia- en un microbús que aporta la Intendencia. Por otra parte los estudiantes egresados de las escuelas N°81 y N°93 asistirían al FPB de Clara.

Para el caso de Salto -y de acuerdo a los criterios considerados en este trabajo- no se encontraron zonas definidas como críticas, situación que se repite para los departamentos de Cerro Largo, Treinta y Tres y Durazno. En estos casos debería considerarse el nivel definido como 3 en el trabajo.

Siguiendo el criterio de la existencia de zonas crítica -desde la georreferenciación realizada- se localizaron a los efectos de este trabajo, otras definidas también como críticas en departamentos que se presentarán a continuación. Tal es el caso de San José que reúne en las localidades de Brisas del Plata, Boca del Cufré y Santa Regina a las escuelas N°13, N°28 y N°112 en una zona definida como crítica. La Maestra CAPDER de este departamento explica que los alumnos egresados de la escuela N° 13 asistirían a la Experiencia de 7°, 8° y 9° instalada en la Escuela N°19. Por otra parte, los alumnos de las escuelas N°28 y N° 112 se encuentran a aproximadamente 2 kilómetros de la ruta en la que existe locomoción que los traslada a los centros de EMB de Ecilda Paullier. Destaca la asistencia intermitente de la población escolar de la escuela N°28

También el departamento de Soriano cuenta con una zona definida como crítica delimitada por la zona de influencia de la escuela N° 56. La maestra CAPDER del departamento explica que la escuela queda a 10 kilómetros de una ruta con transporte.

Otra forma de dimensionar la distancia a los centros educativos como un factor diferencial según las áreas de residencia de los jóvenes, es observando la proporción de jóvenes que asisten a un centro educativo y deben trasladarse a una localidad diferente a la suya para poder asistir. Tal como podría esperarse, son los jóvenes de las zonas rurales los que en mayor proporción deben salir de su localidad. Para el caso de los adolescentes de 12 a 14 años, aproximadamente el 55% de los que residen en áreas rurales asisten a educación formal en una localidad diferente a la de residencia, mientras aquellos en igual situación en áreas urbanas mayores a 5 mil habitantes representan el 10% del total.

Tal como se mostró en el cuerpo del trabajo, a medida que aumenta la densidad de población, los adolescentes y jóvenes tienen ofertas educativas de Educación Media con mayor disponibilidad. Son los adolescentes y jóvenes de zonas rurales los que deben trasladarse mayoritariamente a otras localidades para continuar sus estudios. Se profundiza esta situación en el tramo de edad correspondiente a 15-17 años.

*Los integrantes del Grupo de Educación Media Rural se encuentran abocados a continuar profundizando en las temáticas presentadas en este informe, ya que el camino recorrido ha permitido avances conceptuales que contribuyen al proceso de universalización de la educación media rural y por tanto del nivel de educación media en su conjunto. El Grupo de Trabajo continuará reuniéndose y elevará al CODICEN, los informes producto de estos avances.*

Anexo I. Localidades con menos de 500 habitantes y número de habitantes

296	ARTIGAS	CALNU	1
282	ARTIGAS	LA BOLSA	1
295	ARTIGAS	RINCON DE PACHECO	2
294	ARTIGAS	PASO FARIAS	3
296	ARTIGAS	CERRO SIGNORELLI (EL MIRADOR)	5
282	ARTIGAS	CUARO	11
295	ARTIGAS	TOPADOR	12
293	ARTIGAS	DIEGO LAMAS	12
282	ARTIGAS	JAVIER DE VIANA	14
292	ARTIGAS	PASO CAMPAMENTO	26
283	ARTIGAS	PORT. DE HIERRO Y CAMPODONICO	32
292	ARTIGAS	CAINSA	35
272	ARTIGAS	BERNABE RIVERA	38
296	ARTIGAS	CERRO SAN EUGENIO	42
282	ARTIGAS	CORONADO	43
295	ARTIGAS	COLONIA PALMA	44
332	CANELONES	QUINTA LOS HORNEROS	
332	CANELONES	CUMBRES DE CARRASCO	3
399	CANELONES	VILLA JUANA	4
332	CANELONES	SOFIA SANTOS	5
399	CANELONES	COLINAS DE CARRASCO	5
392	CANELONES	BIARRITZ	5
399	CANELONES	QUINTAS DEL BOSQUE	5
332	CANELONES	HARAS DEL LAGO	6
392	CANELONES	ARGENTINO	6
399	CANELONES	CARMEL	8
398	CANELONES	GUAZU - VIRA	8
		AEROPUERTO INTERNACIONAL D	
373	CANELONES	CARRASCO	9
396	CANELONES	ESTACION PIEDRAS DE AFILAR	9
396	CANELONES	PASO PALOMEQUE	9
392	CANELONES	CAPILLA DE CELLA	11
332	CANELONES	PIEDRAS DE AFILAR	13
399	CANELONES	VILLA SAN CONO	13
392	CANELONES	BOLIVAR	13
394	CANELONES	ESTACION PEDRERA	14
396	CANELONES	PASO DE LA CADENA	14
382	CANELONES	ESTACION MIGUES	14
394	CANELONES	FRACC. PROGRESO	14
388	CANELONES	PASO DE PACHE	14

397 CANELONES	VILLA AREJO	14
392 CANELONES	ARAMINDA	15
395 CANELONES	LOS TITANES	15
398 CANELONES	BARRIO REMANSO	17
394 CANELONES	INSTITUTO ADVENTISTA	18
399 CANELONES	LA ASUNCION	18
397 CANELONES	EL GALEON	19
398 CANELONES	LA TUNA	20
384 CANELONES	ESTACION TAPIA	21
388 CANELONES	VILLA HADITA	23
388 CANELONES	VILLA SAN FELIPE	24
397 CANELONES	SANTA ANA	27
393 CANELONES	CRUZ DE LOS CAMINOS	27
397 CANELONES	SANTA LUCIA DEL ESTE	28
394 CANELONES	FORTIN DE SANTA ROSA	29
392 CANELONES	CAMPO MILITAR	29
396 CANELONES	PIEDRA DEL TORO	33
391 CANELONES	PASO ESPINOSA	33
394 CANELONES	LA MONTAÑESA	39
383 CANELONES	PARADA CABRERA	40
392 CANELONES	BELLO HORIZONTE	41
391 CANELONES	VIEJO MOLINO SAN BERNARDO	45
394 CANELONES	JAUREGUIBERRY	45
394 CANELONES	LA LUCHA	49
399 CANELONES	ALTOS DE LA TAHONA	16
495 CERRO LARGO	MANGRULLO	
498 CERRO LARGO	SOTO GORO	
495 CERRO LARGO	NANDO	1
498 CERRO LARGO	ARACHANIA	2
494 CERRO LARGO	ESPERANZA	2
494 CERRO LARGO	GETULIO VARGAS	2
482 CERRO LARGO	CENTURION	3
496 CERRO LARGO	QUEBRACHO	7
493 CERRO LARGO	CASERIO LAS CAÑAS	7
483 CERRO LARGO	POBLADO URUGUAY	10
494 CERRO LARGO	LA PEDRERA	13
482 CERRO LARGO	TOLEDO	13
496 CERRO LARGO	RAMON TRIGO	15
492 CERRO LARGO	ARBOLITO	18
482 CERRO LARGO	TRES ISLAS	19
482 CERRO LARGO	BAÑADO DE MEDINA	20
482 CERRO LARGO	CERRO DE LAS CUENTAS	26
492 CERRO LARGO	AREVALO	27
498 CERRO LARGO	BARRIO LA VINCHUCA	38
482 CERRO LARGO	PLACIDO ROSAS	41

494	CERRO LARGO	LAGO MERIN	43
498	CERRO LARGO	DANGAPIRE	
599	COLONIA	EL FARO	
582	COLONIA	BOCA DEL ROSARIO	1
592	COLONIA	EL ENSUEÑO	1
595	COLONIA	PLAYA AZUL	2
593	COLONIA	BRISAS DEL PLATA	2
596	COLONIA	PLAYA PARANT	4
598	COLONIA	SANTA REGINA	5
582	COLONIA	CERROS DE SAN JUAN	6
596	COLONIA	PUERTO INGLES	6
595	COLONIA	CHICO TORINO	6
599	COLONIA	JUAN JACKSON	6
593	COLONIA	BLANCA ARENA	6
592	COLONIA	ARTILLEROS	7
593	COLONIA	COLONIA COSMOPOLITA	7
597	COLONIA	SAN PEDRO	7
545	COLONIA	PASO ANTOLIN	7
596	COLONIA	PLAYA FOMENTO	8
572	COLONIA	JUAN CARLOS CASEROS	8
598	COLONIA	ZAGARZAZU	9
595	COLONIA	LA HORQUETA	10
596	COLONIA	PLAYA BRITOPOLIS	10
598	COLONIA	ARRIVILLAGA	11
594	COLONIA	PARAJE MINUANO	12
599	COLONIA	LAGUNA DE LOS PATOS	13
572	COLONIA	RIACHUELO	13
592	COLONIA	BARKER	15
572	COLONIA	CASERIO EL CERRO	16
579	COLONIA	AGRACIADA	19
595	COLONIA	LOS PINOS	19
597	COLONIA	SANTA ANA	22
599	COLONIA	CERRO CARMELO	22
582	COLONIA	ESTACION ESTANZUELA	24
596	COLONIA	RADIAL HERNANDEZ	29
592	COLONIA	CAMPANA	29
599	COLONIA	PUEBLO GIL	30
582	COLONIA	CUFRE	35
572	COLONIA	CONCHILLAS	40
599	COLONIA	EL QUINTON	5
692	DURAZNO	PUEBLO DE ALVAREZ	2
696	DURAZNO	ROSSELL Y RIUS	7
694	DURAZNO	FELICIANO	7
692	DURAZNO	AGUAS BUENAS	8
695	DURAZNO	OMBUES DE ORIBE	8



682 DURAZNO	BAYGORRIA	16
697 DURAZNO	LAS PALMAS	2
792 FLORES	JUAN JOSE CASTRO	9
793 FLORES	LA CASILLA	18
792 FLORES	ANDRESITO	26
893 FLORIDA	PUEBLO FERRER	
899 FLORIDA	CASERIO LA FUNDACION	1
894 FLORIDA	POLANCO DEL YI	3
899 FLORIDA	ESTACION CAPILLA DEL SAUCE	4
889 FLORIDA	VALENTINES	4
893 FLORIDA	MONTECORAL	5
899 FLORIDA	ILLESCAS	8
899 FLORIDA	LA MACANA	9
793 FLORIDA	CERRO COLORADO	9
894 FLORIDA	PUNTAS DE MACIEL	16
892 FLORIDA	BERRONDO	16
894 FLORIDA	PINTADO	17
882 FLORIDA	GOÏI	24
882 FLORIDA	REBOLEDO	34
893 FLORIDA	INDEPENDENCIA	39
879 FLORIDA	CERRO CHATO	40
993 LAVALLEJA	GAETAN	4
992 LAVALLEJA	19 DE JUNIO	5
993 LAVALLEJA	ESTACION SOLIS	5
995 LAVALLEJA	SAN FRANCISCO DE LAS SIERRAS	5
994 LAVALLEJA	POLANCO NORTE	8
995 LAVALLEJA	VILLA SERRANA	8
982 LAVALLEJA	ARAMENDIA	9
992 LAVALLEJA	BLANES VIALE	10
995 LAVALLEJA	VILLA DEL ROSARIO	14
899 LAVALLEJA	SAN GABRIEL	17
982 LAVALLEJA	COLON	18
995 LAVALLEJA	BARRIO LA CORONILLA - ANCAP	30
1097 MALDONADO	SAN VICENTE	
1098 MALDONADO	EDEN ROCK	
1098 MALDONADO	EL QUIJOTE	1
1098 MALDONADO	LAS CUMBRES	1
1098 MALDONADO	LOS CORCHOS	2
1083 MALDONADO	CHIHUAHUA	3
999 MALDONADO	ILLESCAS	3
1098 MALDONADO	ARENAS DE JOSE IGNACIO	3
1082 MALDONADO	PUEBLO SOLIS	6
1096 MALDONADO	RUTA 37 Y 9	6
1093 MALDONADO	EL EDEN	8
1095 MALDONADO	PUNTA COLORADA	9

1098 MALDONADO	SANTA MONICA	11
1082 MALDONADO	LOS TALAS	12
1096 MALDONADO	SAUCE DE PORTEZUELO	12
1092 MALDONADO	BELLA VISTA	14
1094 MALDONADO	MANANTIALES	14
1082 MALDONADO	NUEVA CARRARA	15
1095 MALDONADO	PUNTA NEGRA	17
1082 MALDONADO	GARZON	19
1092 MALDONADO	CANTERAS DE MARELLI	20
1098 MALDONADO	PARQUE MEDINA	20
1094 MALDONADO	OCEAN PARK	23
1094 MALDONADO	LAS FLORES	24
1095 MALDONADO	PLAYA VERDE	26
1082 MALDONADO	SOLIS	28
1093 MALDONADO	FARO JOSE IGNACIO	29
1093 MALDONADO	CERROS AZULES	29
1094 MALDONADO	LA BARRA	33
1093 MALDONADO	EL CHORRO	39
1082 MALDONADO	LAS FLORES - ESTACION	39
1195 PAYSANDU	PUEBLO ALONZO	
1098 PAYSANDU	LAGUNA BLANCA	
1195 PAYSANDU	CUCHILLA DE FUEGO	1
1194 PAYSANDU	CUCHILLA DE BURICAYUPI	1
1193 PAYSANDU	PUEBLO FEDERACION	2
1192 PAYSANDU	ARAUJO	3
1195 PAYSANDU	TERMAS DE GUAVIYU	3
1195 PAYSANDU	PUNTAS DE ARROYO NEGRO	4
1194 PAYSANDU	SOTO	4
1183 PAYSANDU	VILLA MARIA (TIATUCURA)	4
1192 PAYSANDU	BELLA VISTA	5
1195 PAYSANDU	ZEBALLOS	8
1182 PAYSANDU	PIEDRA	11
1182 PAYSANDU	ARBOLITO	11
1189 PAYSANDU	PIEDRA SOLA	12
1195 PAYSANDU	QUEGUAYAR	13
1193 PAYSANDU	LA TENTACION	13
1195 PAYSANDU	ESTACION PORVENIR	13
1192 PAYSANDU	CAJADA DEL PUEBLO	18
1192 PAYSANDU	EL EUCALIPTUS	19
1182 PAYSANDU	MORATO	21
1182 PAYSANDU	CONSTANCIA	33
1182 PAYSANDU	CERRO CHATO	33
1193 PAYSANDU	ESPERANZA	34
1182 PAYSANDU	CASABLANCA	34
1182 PAYSANDU	BEISSO	39

1279	RIO NEGRO	MERINOS	
1196	RIO NEGRO	TERMAS DE ALMIRON	
1293	RIO NEGRO	MENAFRA	3
1282	RIO NEGRO	EL OMBU	5
1282	RIO NEGRO	VILLA MARIA	13
1282	RIO NEGRO	LAS CAÑAS	17
1282	RIO NEGRO	SARANDI DE NAVARRO	23
1293	RIO NEGRO	LOS ARRAYANES	24
1292	RIO NEGRO	BELLACO	28
1282	RIO NEGRO	PASO DE LOS MELLIZOS	31
1282	RIO NEGRO	VILLA GENERAL BORGES	36
1392	RIVERA	AMARILLO	2
1393	RIVERA	CERROS DE LA CALERA	8
1382	RIVERA	ARROYO BLANCO	9
1382	RIVERA	PASO ATAQUES	10
1392	RIVERA	CERRILLADA	11
1382	RIVERA	CERRO PELADO	12
1294	RIVERA	TRES QUINTAS	14
1383	RIVERA	MOIRONES	21
1394	RIVERA	LAGOS DEL NORTE	29
1383	RIVERA	PASO HOSPITAL	29
1383	RIVERA	LAPUENTE	32
1383	RIVERA	LAS FLORES	35
1496	ROCHA	TAJAMARES DE LA PEDRERA	
1496	ROCHA	OCEANIA DEL POLONIO	
1496	ROCHA	PALMARES DE LA CORONILLA	1
1496	ROCHA	PUEBLO NUEVO	1
1494	ROCHA	PARALLE	1
1495	ROCHA	PUERTO DE LOS BOTES	2
1496	ROCHA	LA RIBIERA	3
1496	ROCHA	PUENTE VALIZAS	3
1494	ROCHA	LA ESMERALDA	5
1492	ROCHA	BARRIO TORRES	8
1496	ROCHA	PTA. RUBIA Y STA. ISABEL DE L PEDRERA	9
1492	ROCHA	CABO POLONIO	9
1482	ROCHA	BARRIO PEREIRA	18
1482	ROCHA	19 DE ABRIL	20
1494	ROCHA	LA PEDRERA	22
1394	ROCHA	MASOLLER	24
1494	ROCHA	BARRA DE VALIZAS	33
1492	ROCHA	BARRA DEL CHUY	37
1495	ROCHA	ARACHANIA	37
1492	ROCHA	AGUAS DULCES	41
1492	ROCHA	CAPACHO	45

1496 SALTO	SAN ANTONIO	
1596 SALTO	PARQUE JOSE LUIS	1
1597 SALTO	RUSSO	3
1582 SALTO	CAYETANO	3
1582 SALTO	PASO DEL PARQUE DEL DAYMAN	5
	PASO DE LAS PIEDRAS	D
1595 SALTO	ARERUNGUA	6
1583 SALTO	QUINTANA	6
1593 SALTO	CELESTE	8
1582 SALTO	PALOMAS	8
1597 SALTO	PASO CEMENTERIO	8
1597 SALTO	GUAVIYU DE ARAPEY	10
1594 SALTO	LAURELES	12
1594 SALTO	LAS FLORES	12
1582 SALTO	CUCHILLA DE GUAVIYU	13
1595 SALTO	OLIVERA	14
1592 SALTO	ARENITAS BLANCAS	15
1593 SALTO	CERROS DE VERA	16
1595 SALTO	PUNTAS DE VALENTIN	17
1594 SALTO	TERMAS DEL ARAPEY	18
1583 SALTO	SARANDI DE ARAPEY	21
1582 SALTO	CAMPO DE TODOS	21
1594 SALTO	LLUVERAS	22
1583 SALTO	SAUCEDO	27
1572 SALTO	CHACRAS DE BELEN	29
1572 SALTO	FERNANDEZ	30
1582 SALTO	BIASSINI	34
1593 SALTO	GARIBALDI	35
1582 SALTO	TERMAS DEL DAYMAN	35
1597 SALTO	COLONIA ITAPEBI	46
1596 SALTO	RINCON DE VALENTIN	48
1692 SAN JOSE	BOCA DEL CUFRE	2
1694 SAN JOSE	SAN GREGORIO	3
1693 SAN JOSE	CAÑADA GRANDE	5
1693 SAN JOSE	LA BOYADA	6
1597 SAN JOSE	OSIMANI Y LLERENA	6
1696 SAN JOSE	MANGRULLO	8
1696 SAN JOSE	CERAMICAS DEL SUR	9
1696 SAN JOSE	CARRETA QUEMADA	9
1696 SAN JOSE	COSTAS DE PEREIRA	13
1696 SAN JOSE	COLOLO TINOSA	14
1694 SAN JOSE	RINCON DEL PINO	16
1694 SAN JOSE	SCAVINO	18
1682 SAN JOSE	GONZALEZ	22
1696 SAN JOSE	RADIAL	25

1692 SAN JOSE	JUAN SOLER	34
1682 SAN JOSE	MAL ABRIGO	34
1693 SAN JOSE	KIYU-ORDEIG	42
1682 SAN JOSE	18 DE JULIO (PUEBLO NUEVO)	46
1792 SORIANO	CUCHILLA DEL PERDIDO	3
1696 SORIANO	COLONIA DELTA	4
1795 SORIANO	COLONIA CONCORDIA	4
1792 SORIANO	EL TALA	7
1793 SORIANO	LA CONCORDIA	7
1793 SORIANO	LA LOMA	11
1795 SORIANO	PERSEVERANO	13
1782 SORIANO	CASTILLOS	15
1793 SORIANO	PALO SOLO	17
1762 SORIANO	PALMAR	38
1779 SORIANO	AGRACIADA	39
1782 SORIANO	CAÑADA NIETO	43
1782 SORIANO	SACACHISPAS	45
1895 TACUAREMBO	LAURELES	1
1899 TACUAREMBO	RINCON DE PEREIRA	2
1897 TACUAREMBO	CERRO DE PASTOREO	2
1896 TACUAREMBO	MONTEVIDEO CHICO	2
1892 TACUAREMBO	CARDOZO	4
1899 TACUAREMBO	PUNTAS DE CINCO SAUCES	5
1892 TACUAREMBO	CHAMBERLAIN	5
1883 TACUAREMBO	RINCON DEL BONETE	5
1882 TACUAREMBO	CUCHILLA DEL OMBU	8
1889 TACUAREMBO	PIEDRA SOLA	8
1883 TACUAREMBO	PUEBLO DEL BARRO	9
1882 TACUAREMBO	LA HILERA	10
1899 TACUAREMBO	PUNTA DE CARRETERA	11
1799 TACUAREMBO	LARES	11
1898 TACUAREMBO	SAUCE DE BATOVI	13
1882 TACUAREMBO	CLARA	16
1883 TACUAREMBO	PUEBLO DE ARRIBA	17
1893 TACUAREMBO	CUCHILLA DE PERALTA	21
1872 TACUAREMBO	PASO DEL CERRO	23
1893 TACUAREMBO	LA PEDRERA	24
1883 TACUAREMBO	BALNEARIO IPORA	29
1869 TACUAREMBO	TAMBORES	45
1996 TREINTA Y TRES	ARROCERA BONOMO	
1994 TREINTA Y TRES	PUNTAS DEL PARAO	1
1995 TREINTA Y TRES	VILLA PASSANO	1
1992 TREINTA Y TRES	POBLADO ALONZO	1
1996 TREINTA Y TRES	ARROCERA LOS TEROS	2
1997 TREINTA Y TRES	ARROCERA SANTA FE	2

1996 TREINTA Y TRES ARROCERA LA QUERENCIA	2
1996 TREINTA Y TRES ARROCERA LA CATUMBERA	3
1996 TREINTA Y TRES ARROCERA EL TIGRE	3
1996 TREINTA Y TRES ARROCERA LAS PALMAS	4
1996 TREINTA Y TRES ARROCERA MINI	4
1994 TREINTA Y TRES ARROCERA LOS CEIBOS	4
1996 TREINTA Y TRES EL BELLACO	5
1996 TREINTA Y TRES ARROCERA PROCIPA	5
1992 TREINTA Y TRES ARROCERA RINCON	6
1994 TREINTA Y TRES MARIA ALBINA	6
1996 TREINTA Y TRES ARROCERA SAN FERNANDO	7
1994 TREINTA Y TRES MENDIZABAL (EL ORO)	8
1997 TREINTA Y TRES ARROCERA ZAPATA	11
1989 TREINTA Y TRES VALENTINES	13
1982 TREINTA Y TRES ISLA PATRULLA (MARIA ISABEL)	23
1972 TREINTA Y TRES ARROZAL TREINTA Y TRES	34
1899 TREINTA Y TRES CRUZ DE LOS CAMINOS	46

**Anexo II: Listado de centros de enseñanza media. Oferta para áreas rurales por subsistema y departamento**

SUBSISTEMA	DEPARTAMENTO	TIPO DE INSTITUCIÓN	NOMBRE
CODICEN	SAN JOSÉ	7_8_9	Nº60 MARTIN ROGELIO CAMY
CODICEN	SAN JOSÉ	7_8_9	Nº77
CODICEN	SAN JOSÉ	7_8_9	Nº62
CODICEN	SAN JOSÉ	7_8_9	Nº21
CODICEN	SAN JOSÉ	7_8_9	Nº19
CODICEN	SAN JOSÉ	7_8_9	Nº7
CODICEN	SAN JOSÉ	7_8_9	Nº43
CODICEN	MONTEVIDEO	7_8_9	Nº309
CODICEN	MALDONADO	7_8_9	Nº 17 ING. AGRONOMO JORGE AZNAREZ
CODICEN	MALDONADO	7_8_9	Nº14
CODICEN	MALDONADO	7_8_9	Nº16
CODICEN	TACUAREMBÓ	7_8_9	Nº57
CODICEN	TACUAREMBÓ	7_8_9	Nº53
CODICEN	TACUAREMBÓ	7_8_9	Nº36
CODICEN	TACUAREMBÓ	7_8_9	Nº25
CODICEN	SORIANO	7_8_9	Nº18 PRUDENCIO B. LAVISTA
CODICEN	ARTIGAS	7_8_9	Nº32
CODICEN	ARTIGAS	7_8_9	Nº39
CODICEN	ARTIGAS	7_8_9	Nº21
CODICEN	FLORIDA	7_8_9	Nº11
CODICEN	FLORIDA	7_8_9	Nº101
CODICEN	FLORES	7_8_9	Nº7 AURORA LIMA IPAR
CODICEN	COLONIA	7_8_9	Nº62
CODICEN	COLONIA	7_8_9	Nº29
CODICEN	COLONIA	7_8_9	Nº36
CODICEN	COLONIA	7_8_9	Nº51
CODICEN	COLONIA	7_8_9	Nº27 AGUSTIN FERREIRO
CODICEN	COLONIA	7_8_9	Nº55 DR. ALBERTO BOERGER
CODICEN	DURAZNO	7_8_9	Nº34 JUAN JORGE LLADO WILKINS
CODICEN	RIO NEGRO	7_8_9	Nº18
CODICEN	RIO NEGRO	7_8_9	Nº22
CODICEN	RIO NEGRO	7_8_9	Nº16
CODICEN	RIO NEGRO	7_8_9	Nº23
CODICEN	RIO NEGRO	7_8_9	Nº11
CODICEN	SALTO	7_8_9	Nº52 AGUSTIN FERREIRO
CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9	Nº32
CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9	Nº35
CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9	Nº52
CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9	Nº85 JUAN CARLOS HENDERSON

CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9		Nº 17 JOSE MARIA FIRPO
CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9		Nº 60 DON LUIS IGNACIO
CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9		Nº 21
CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9		Nº 50
CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9		Nº 19
CODICEN	PAYSANDÚ	7_8_9		Nº 16 DIONISIO DIAZ
CODICEN	RIVERA	7_8_9		Nº 52
CODICEN	RIVERA	7_8_9		Nº 18
CODICEN	RIVERA	7_8_9		Nº 41
CODICEN	RIVERA	7_8_9		Nº 11
CODICEN	TREINTA Y TRES	7_8_9		Nº 61 LUIS CARLOS GARATE
CODICEN	TREINTA Y TRES	7_8_9		Nº 60
CODICEN	CERRO LARGO	7_8_9		Nº 61 TULIO RODRIGUEZ F.
CODICEN	CERRO LARGO	7_8_9		Nº 9 GRAL. APARICIO SARAVIA
CODICEN	CERRO LARGO	7_8_9		Nº 29
CODICEN	CERRO LARGO	7_8_9		Nº 35 DIONISIO DIAZ
CODICEN	CERRO LARGO	7_8_9		Nº 23
CODICEN	LAVALLEJA	7_8_9		Nº 15 MAESTRO PANTALEON SCOLPINI
CODICEN	LAVALLEJA	7_8_9		Nº 9 MTRO. MANUEL A. LOPEZ TOLEDO
CODICEN	ROCHA	7_8_9		Nº 96
CODICEN	ROCHA	7_8_9		Nº 61
	ROCHA	7_8_9		Nº 17 AGUSTIN FERREIRO
CETP	DURAZNO	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA DURAZNO
CETP	CERRO LARGO	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA MELO
CETP	CERRO LARGO	AGRÍCOLA ALTERNANCIA	SIN	ESCUELA TECNICA RIO BRANCO
CETP	TREINTA Y TRES	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA SANTA CLARA DE OLIMAR
CETP	SAN JOSE	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA RAIGËN
CETP	RIVERA	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA RIVERA
CETP	RIVERA	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA MINAS DE CORRALES
CETP	COLONIA	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA ROSARIO
CETP	CANELONES	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA MONTES
CETP	SALTO	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA EL ESPINILLAR
CETP	PAYSANDÚ	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA GUAVIYU
CETP	PAYSANDÚ	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA GUICHËN
CETP	TACUAREMBÓ	AGRÍCOLA ALTERNANCIA	SIN	ESCUELA TECNICA TACUAREMBO
CETP	ROCHA	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA ROCHA
CETP	SORIANO	AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA AGRARIA LA CONCORDIA
CEIP	MALDONADO	7_8_9		Nº 18
CETP	RIVERA	FPB Y AGRÍCOLA ALTERNANCIA		ESCUELA TECNICA DE TRANQUERAS
CETP	MONTEVIDEO	AGRÍCOLA SIN ALTERNANCIA		PAGRO
CES	LAVALLEJA	LICEOS RURALES		LICEO DE VILLA ROSARIO (RURAL)
CES	RIO NEGRO	LICEOS RURALES		LICEO DE PUEBLO GRECCO (CEI)



CES	ARTIGAS	LICEOS RURALES	LICEO JAVIER DE VIANA (CEI)
CES	ARTIGAS	LICEOS RURALES	LICEO DE BALTASAR BRUM (RURAL)
CES	ARTIGAS	LICEOS RURALES	LICEO DE SEQUEIRA (CEI) (RURAL)
CES	ARTIGAS	LICEOS RURALES	LICEO BERNABE RIVERA (RURAL)
CES	TREINTA Y TRES	LICEOS RURALES	LICEO DE PUERTO LA CHARQUEADA (RURAL)
CES	RIVERA	LICEOS RURALES	LICEO DE MASOLLER (RURAL)
CES	RIVERA	LICEOS RURALES	LICEO DE CERRO PELADO (RURAL-COMUNITARIO)
CES	COLONIA	LICEOS RURALES	LICEO DE CONCHILLAS (RURAL)
CES	SALTO	LICEOS RURALES	LICEO DE SAN ANTONIO (RURAL)
CES	SALTO	LICEOS RURALES	LICEO DE COLONIA LAVALLEJA (CEI)
CES	SALTO	LICEOS RURALES	LICEO DE RINCÉN DE VALENTÍN (RURAL)
CES	PAYSANDÚ	LICEOS RURALES	LICEO DE PIEDRAS COLORADAS (RURAL)
CES	PAYSANDÚ	LICEOS RURALES	LICEO DE PUEBLO GALLINAL (CEI)
CES	PAYSANDÚ	LICEOS RURALES	LICEO DE CHAPICUY (RURAL)
CES	PAYSANDÚ	LICEOS RURALES	LICEO DE LORENZO GEYRES QUEGUAY (CEI)
CES	TACUAREMBÓ	LICEOS RURALES	LICEO DE TOSCAS DE CARAGUATA (RURAL)
CES	DURAZNO	LICEOS RURALES	LICEO DE LA PALOMA (RURAL)
CES	TACUAREMBÓ	LICEOS RURALES	LICEO DE CURTINA (RURAL)
CETP	CERRO LARGO	FPB Y AGRICOLA ALTERNANCIA	SIN ESCUELA TECNICA RIO BRANCO
CETP	TACUAREMBÓ	FPB Y AGRÍCOLA ALTERNANCIA	SIN ESCUELA TECNICA TACUAREMBO

### Anexo III: Estandarización de las variables consideradas para la ponderación

La estandarización de la información se hizo de 1 a 10, cuanto más alto es el mismo significa que existe una mayor necesidad de establecer el servicio. Los rangos y valores asignados se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 2. Población total de 12 a 14 años

Rangos	Valor
0-6	1
7-15	2
16 - 29	3
30 - 47	4
48 - 74	5
75 - 114	6
115 - 163	7
164 - 227	8
228 - 329	9
330 - 537	10

Tabla 3. Población total de 15 a 17 años

Rangos	Valor
0 - 5	1
6 - 15	2
16 - 30	3
31 - 50	4
51 - 79	5
80 - 120	6
121 - 174	7
175 - 237	8
238 - 339	9
340 - 519	10

Tabla 4. Población que no asiste a educación 12 a 14 años

Rangos	Valor
0 - 1	1
2 - 3	2
4 - 7	3
8 - 12	4
13 - 16	5
17 - 19	6
20 - 24	7
25 - 30	8
31 - 34	9
35 - 61	10

Tabla 5. Población sin ciclo básico aprobado que no asiste a educación entre 15y17 años

Rangos	Valor
0 - 2	1
3 - 5	2
6 - 10	3
11 - 16	4
17 - 29	5
30 - 46	6
47 - 65	7
66 - 82	8
83 - 104	9
105 - 169	10

Tabla 6. Distancia en metros a las rutas principales en metros

Rangos	Valor
0 - 7000	1
7001 - 16000	2
16001 - 27000	3
27001- 40000	4
40001 - 57000	5
57001 - 75000	6
75001- 96000	7
96001- 117000	8
117001- 142000	9
142001- 180497	10

Tabla 7. Distancia en metros a centros de educación media básica

Rangos	Valor
0 - 5000	1
5001 -20000	2
20001 - 30000	3
30001- 42000	4
42001- 59000	5
59001- 77000	6
77001- 97000	7
97001- 130000	8
130001- 150000	9
150001- 180000	10

