



**UNSAM**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN  
ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO Y  
ASISTENCIA EN EDUCACIÓN**

**INFORME COMPARATIVO DE POLÍTICAS Y  
ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN  
DEL FRACASO ESCOLAR  
SUBREGIÓN MERCOSUR**

Buenos Aires, Junio de 2005

**Proyecto: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la  
prevención del Fracaso Escolar”**

Organización de los Estados Americanos (OEA) / Agencia Interamericana  
para la cooperación y el desarrollo (AICD) / Ministerio de Educación  
Ciencia y Tecnología

Este informe fue elaborado desde el Programa de Investigación, Desarrollo y Asistencia en Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Martín, a partir de un acuerdo firmado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del MECyT y la Universidad. El equipo responsable está formado por la Dra. Ana María Cambours de Donini, el Dr. Jorge Gorostiaga, y la Dra. Mónica Pini (Coord.).

# INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
<b>1. MARCO CONTEXTUAL DE LAS POLÍTICAS</b>	
1.1. Características sociales y económicas de la Subregión MERCOSUR.....	4
1.2. Características de los sistemas educativos.....	5
<b>2. POLÍTICAS/PROGRAMAS DESTINADOS A PREVENIR EL FRACASO ESCOLAR.....</b>	<b>7</b>
2.1. Problema principal identificado.....	7
2.2. Política seleccionada.....	7
2.3. Principios o fundamentos.....	8
2.4. Propósitos u objetivos.....	10
2.5. Implementación.....	12
2.6. Destinatarios.....	24
2.7. Estructura de los programas.....	25
2.8. Financiamiento.....	26
2.9. Antecedentes, avances y acciones complementarias.....	27
<b>3. ANÁLISIS COMPARATIVO.....</b>	<b>35</b>
3.1. Puntos comunes y diferencias.....	36
3.2. Avances registrados.....	36
3.3. Nudos y obstáculos.....	39
3.4. Desafíos futuros.....	40
<b>DOCUMENTOS UTILIZADOS.....</b>	<b>42</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>43</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Este informe se inscribe en el marco del Proyecto “*Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*”, desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.

Dicho Proyecto se propone mejorar la calidad de la educación básica por medio de acciones que contribuyan a la inclusión y permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo. El presente informe responde al componente 3 del proyecto, que prevé la sistematización y el análisis comparativo de políticas, estrategias e iniciativas llevadas a cabo por los gobiernos nacionales de la Subregión para disminuir la repitencia, la sobreedad, la insuficiencia de logros y la deserción escolar. Esta sistematización se realiza tomando como base el cuadro de situación de la subregión<sup>1</sup> y los informes de cada uno de los países de la Subregión Mercosur<sup>2</sup>, respetando la terminología y marcos conceptuales utilizados en cada caso.

A fin de dar un marco contextual a la descripción de la política seleccionada, en la primera parte del informe se presenta sintéticamente la situación socioeconómica y demográfica de la Subregión, y se caracteriza la situación educativa. La segunda parte describe las principales características de las políticas seleccionadas en los informes por país, atendiendo a los siguientes aspectos: problema principal al que la política se orienta, identificación de la política o programa, tiempo que lleva de implementación, principios orientadores, propósito, forma de implementación, destinatarios, estructura del programa, financiamiento y, por último, avances y acciones complementarias. Se concluye con un análisis comparativo que comienza por explicitar los propios límites de la comparación. Sin embargo, a pesar de esas limitaciones, intenta dar cuenta de los puntos comunes y diferencias, de los avances, nudos y obstáculos, así como de las deudas y desafíos que se plantean.

### **1. MARCO CONTEXTUAL DE LAS POLÍTICAS**

#### **1.1. CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y ECONÓMICAS DE LA SUBREGIÓN MERCOSUR**

El MERCOSUR está compuesto por seis países que son estructuralmente muy diversos, con distintas culturas, perfiles demográficos y grados de desarrollo, que a su vez se diferencian al interior de cada uno. Desde el punto de vista demográfico, Bolivia y Paraguay son los países con más población rural e indígena, y con las tasas de crecimiento poblacional más elevadas. Como consecuencia, son además los países con

---

<sup>1</sup> Se incluye síntesis de los principales hallazgos del Cuadro de Situación de la Subregión (IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2004).

<sup>2</sup> Argentina, Paraguay, Brasil, Uruguay, Chile y Bolivia.

población más joven. Los países del Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay), en cambio, muestran la mayor urbanización, tasas de crecimiento más reducidas, y un perfil de población más envejecida. Brasil queda en una situación intermedia, más cercana a estos últimos países (Anexo I, Cuadro 1).

Los indicadores de desarrollo social más estructurales, como los niveles de analfabetismo, esperanza de vida o mortalidad infantil (Anexo I, Cuadros 2 y 3), al igual que los indicadores económicos (Anexo I, Cuadro 4), así como los niveles promedio de producto per cápita, permiten replicar esta clasificación de países, aunque Paraguay adquiere un perfil más cercano al de Brasil, lo cual posiciona a Bolivia en el lugar de mayores dificultades.

Cuando se analiza el comportamiento de la economía en el corto plazo, en un extremo se encuentra Chile, que ha sostenido una tendencia de alto crecimiento económico por más de una década, y en el otro, Argentina y Uruguay, que en los últimos años atravesaron una situación de crisis muy pronunciada. Paraguay también se vio arrastrada por esta última, aunque en menor medida, al igual que Brasil (Anexo I, Cuadro 5). De todos modos, en el conjunto de la región se percibe, durante la última década, un aumento del desempleo y una reducción de las remuneraciones al trabajo (Anexo I, Cuadro 6).

## **1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

En todos los países se implementaron reformas al sistema educativo durante la década de 1990. Estas reformas tuvieron como meta ampliar la cobertura del sistema y mejorar la calidad educativa. Las acciones llevadas a cabo mostraron como resultado importantes avances en materia de cobertura, aunque no se puede afirmar lo mismo en los niveles de calidad educativa alcanzados. En este sentido, en todos los países de la subregión -aunque con distintos matices - las reformas contemplaron acciones tendientes a minimizar las diferencias en los logros educativos que resultan de la diversidad cultural a través de la profundización del enfoque intercultural y la enseñanza bilingüe, y acciones orientadas a enfrentar las desigualdades sociales y geográficas, a través de programas focalizados hacia grupos desfavorecidos.

Con respecto al financiamiento, entre 1990 y 2001, todos los países de la región aumentaron el gasto en educación medido como porcentaje del Producto Bruto Interno, como gasto per cápita en dólares y como participación dentro del total del gasto público. Tanto Bolivia como Paraguay aumentaron enormemente el esfuerzo de inversión en educación en la última década, pero la misma sigue siendo comparativamente inferior a la del resto de los países. En casi todos, sin embargo, se observa un estancamiento en el período 1998/99 – 2000/2001 (Anexo 2).

Las reformas implementadas en los años '90 incluyeron procesos de descentralización de los sistemas educativos, debido a lo cual, con excepción de Uruguay, todos los países tienen sistemas descentralizados, siendo Paraguay el país cuyo proceso de descentralización comenzó más tardíamente

Las estructuras de los sistemas educativos de los países de la región MERCOSUR son similares pero heterogéneas. Si bien todos ellos distinguen cuatro niveles de educación, Paraguay, Chile, Bolivia y Argentina han subdividido los niveles básicos en dos o más ciclos, especificando competencias y contenidos para cada uno de ellos. Brasil y Uruguay, en cambio, han mantenido el nivel primario sin subdivisiones en ciclos (Anexo 3).

Todos los países han orientado sus modelos a alcanzar un mínimo de 8 años de escolaridad básica obligatoria. Este esquema alcanza a los niños de entre 6 y 14 años de edad. Uruguay, Argentina y Paraguay son los países con más años de escolaridad obligatoria (11, 10, y 9 años respectivamente). Argentina y Uruguay han extendido los ciclos de obligatoriedad incorporando al sistema los últimos años del nivel inicial (preescolar en Argentina y preescolar y sala de 4 años en Uruguay). Este resulta un avance importante, considerando las conclusiones de la investigación educativa respecto al impacto de los primeros años en los logros ulteriores en los trayectos escolares.

Otro elemento a señalar en las actuales estructuras de niveles y ciclos, es la progresiva flexibilidad y diversidad de orientaciones implementadas en el segundo ciclo del nivel medio, en el cual se ofrece orientaciones generales, técnicas o científicas.

### **El funcionamiento de los sistemas educativos: Formas que asume la problemática del fracaso escolar**

Como se afirma más arriba, los datos permiten identificar un crecimiento en la matrícula de los sistemas formales de educación común en toda la Subregión MERCOSUR (Anexo 4, Cuadro 1). Es importante el crecimiento de la matrícula en el nivel inicial y en el nivel medio en aquellos países con fuerte rezago en la cobertura educativa: Bolivia y Paraguay. De todos modos, es importante recordar que estos países son los de mayor crecimiento poblacional de la región, por lo que el solo desafío de mantener los niveles de escolarización tal como están hoy significa un gran esfuerzo por la creciente demanda de vacantes en el sistema.

Ahora bien, la ampliación de la oferta educativa no ha implicado la universalización de la educación básica, así como tampoco la efectiva terminalidad del tramo obligatorio de escolarización, en especial en las áreas rurales (Anexo 4, Cuadros 2 y 3). Los problemas de repitencia, sobreedad, abandono y baja tasa de finalización en algunos grupos sociales indican que la igualdad de oportunidades educativas constituye un logro aún lejano (Anexo 4, Cuadros 4 y 5).

Los índices de rendimiento académico evidencian problemas en las condiciones de permanencia en los sistemas. Prevalcen los problemas de repitencia y sobreedad en el nivel primario, y de cobertura, sobreedad y abandono en el nivel medio.

La mayoría de los indicadores analizados muestran diferencias por género que no resultan muy significativas. Estas se registran especialmente sobre el abandono y la repitencia.

Allí los hombres tienden a estar en peor situación relativa que las mujeres (Anexo 4, Cuadros 4 a 9).

Es importante destacar que en casi todos los países persisten importantes diferencias en los resultados analizados respecto del lugar de procedencia de los alumnos. Aquellos que residen en centros urbanos presentan mejores niveles de acceso, de permanencia y de aprobación que sus pares de zonas rurales.

Asimismo, se evidencia una asociación muy significativa entre menores recursos sociales y económicos y peores tasas de escolarización y sobreedad (Anexo 4, Cuadro 10). En este sentido, resulta prioritario orientar el análisis del resto de los indicadores en esta línea a fin de dimensionar el nivel de inequidad existente en los sistemas educativos.

## **2. POLÍTICAS/PROGRAMAS/EXPERIENCIAS DESTINADOS A PREVENIR EL FRACASO ESCOLAR**

En esta sección se describen las principales características de las políticas y programas analizadas en los informes por país, atendiendo a: problema principal al que la política se orienta, identificación de la política o programa, tiempo de desarrollo, principios orientadores, propósito u objetivos, forma de implementación, destinatarios, estructura del programa, financiamiento y avances y acciones complementarias. Se mantiene la terminología y los marcos conceptuales de los informes elaborados por cada país.

### **2.1. Problema principal identificado**

Con respecto al problema principal identificado como blanco de la política, en el caso de Argentina, Bolivia, Chile y Uruguay aparece más recortado. En el informe de Argentina se alude a la repitencia y la sobreedad en los dos primeros ciclos, y dificultades con la cobertura, repitencia y abandono en el tercer ciclo. En el de Chile se identifica el nivel de educación media como el que registra las mayores tasas de retiro de alumnos del sistema escolar. En el informe de Uruguay se alude a los altos niveles de repitencia, en particular en el primer año de primaria, junto con los bajos resultados de aprendizaje asociados a contextos desfavorables. En el proyecto de Bolivia se hace referencia a problemas relacionados con el acceso y permanencia de las niñas en las escuelas rurales, dificultad que los indicadores nacionales no alcanzaban a reflejar.

Los casos de Paraguay y Bolivia se inscriben en el marco más amplio de la reforma educativa, y el de Brasil, de un proyecto nacional articulado con los estados, municipios y distrito federal en el segundo. Esta caracterización se correspondería con la gravedad de la situación.

### **2.2. Política seleccionada**

En la mayoría de los casos las políticas seleccionadas adoptan la forma de programas y proyectos: “Programa Integral para la Igualdad Educativa” (PIIE) en Argentina, Programa “Liceo para Todos” en Chile, Programa “Fortalecimiento de la Reforma Educativa en la Educación Escolar Básica. Escuela Viva Hekokatúva” en Paraguay y

“Programa de Escuelas de Tiempo Completo” (ETC) en Uruguay. El informe de Bolivia da cuenta del proyecto de Acceso y Permanencia de las niñas en la escuela rural en Bolivia, que se desarrolla como un Componente del Proyecto de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad de la Educación de la Reforma Educativa.

En el caso de Brasil, en cambio, si bien se destaca el Sistema Nacional de Formación Continua de Profesores, el informe enfatiza que el esfuerzo político del Ministerio de Educación está puesto en la articulación de éste con un conjunto de políticas mucho más abarcativo.

El cuadro sintetiza la información detallada más arriba por país:

	<b>Argentina</b>	<b>Paraguay</b>	<b>Chile</b>	<b>Bolivia</b>	<b>Brasil</b>	<b>Uruguay</b>
<b>PROBLEMA PRINCIPAL</b>	Repitencia y sobreedad en los 2 primeros ciclos; cobertura, repitencia y abandono en el tercero.	Persistencia de las dificultades relacionadas a la práctica y a la formación de los docentes, a la ausencia de criterios evaluativos institucionales, a los altos índices de repitencia y deserción de las escuelas más carenciadas, acompañados de bajos niveles de aprendizaje	Es en el nivel de educación media donde se presentan las mayores tasas de retiro de alumnos del sistema escolar	Diferencias entre áreas geográficas y marcada desigualdad de oportunidades entre varones y mujeres, en particular en las zonas rurales.	Desigualdad social, regional y racial y mecanismos internos a la escuela que concurren para el fracaso escolar: bajo nivel de logro, repitición y sobriedad.	Altos niveles de repitición en torno al 10% de 1ro a 6to., y la del primer grado en torno al 20%, concentrado en las escuelas de contexto sociocultural más desfavorable. persistente asociación entre los distintos contextos socioculturales y los niveles de suficiencia en las pruebas
<b>POLITICA, PROYECTO, PROGRAMA</b>	Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)	Programa “Fortalecimiento de la Reforma Educativa en la Educación Escolar Básica. Escuela Viva Hekokatúva	Programa Liceo para Todos	Proyecto de Acceso y Permanencia de las niñas en la escuela rural	Políticas de formación, profesionalización y valorización docente: Sistema Nacional de Formación Continua de Profesores	Programa de Escuelas de Tiempo Completo
<b>INICIO</b>	2004	2001	2000	1999	2004	1997

### 2.3. Principios o fundamentos

Con respecto a los principios o fundamentos explícitos, el programa argentino se enmarca en una política más amplia en la que el Estado Nacional se compromete a mejorar las condiciones de vida de los sectores de la población que se encuentran en situación de pobreza. Afirma el principio de igualdad --en función del cual se propone movilizar recursos desde la escuela-- junto con la transmisión y confianza como ejes de las relaciones pedagógicas, la participación comunitaria y de colaboración para fortalecer la

tarea de enseñar, y la articulación entre los distintos ámbitos encargados de la gestión de políticas públicas, a fin de elevar la educabilidad<sup>3</sup>.

Los programas de Chile y Paraguay apuntan al mejoramiento de la equidad y la calidad en la educación de los sectores más vulnerables. Paraguay incluye el principio de eficiencia sin utilizar el término: “concentrando los recursos humanos y materiales en acciones definidas y factibles para el logro de mejores resultados a menor costo”.

Brasil parte de una visión amplia de educación como práctica social, de formación, y una visión de hombre, de cultura y de sociedad, a la que las políticas deben responder, cuyo lugar privilegiado, pero no único, es la escuela. Se destaca el propósito de implementar políticas amplias que contribuyan a mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos a través de mejoras en la gestión, en la infraestructura, en los mecanismos de participación y en las políticas de formación, valorización y profesionalización docente. A su vez, teniendo en cuenta los indicadores de titulación de profesores, se considera necesario garantizar procesos formativos que aseguren la finalización del nivel medio en la modalidad de magisterio, así como programas de formación continua, en articulación entre las instituciones formadoras y las secretarías de educación estatales.

El proyecto de Bolivia, si bien incluye una acción focalizada, es un componente de un proyecto más amplio que se desarrolla en el marco de la reforma educativa y de la Constitución Nacional, la cual establece que la educación es la más alta función del Estado, universal, gratuita en los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario. La Ley 1565 de Reforma Educativa del 7 de julio de 1994 establece el carácter democrático de la educación, por cuanto toda la sociedad participa en su planificación, organización, ejecución y evaluación. Asimismo, dispone la incorporación del enfoque intercultural y la modalidad bilingüe en la educación, respondiendo a la heterogeneidad sociocultural del país.

El objetivo principal de la Reforma Educativa iniciada en 1995 es mejorar la calidad, pertinencia, acceso y permanencia a una educación equitativa e intercultural, que mejore las condiciones de vida, promueva el desarrollo humano, fortalezca la democracia participativa y aumente las capacidades productivas y competitivas de los bolivianos y bolivianas. La Reforma Educativa está conceptualizada como la transformación global del sistema educativo, tanto en el área pedagógico-curricular como en la institucional-administrativa, convirtiendo su ejecución en un proceso altamente complejo y de impacto no inmediato.

Las principales características de esta Reforma son: el enfoque *intercultural*, la enseñanza *bilingüe* y la creación de una *estructura de participación social en educación*, con la que se busca favorecer la calidad educativa, cuidando particularmente su adecuación a las necesidades de aprendizaje y de desarrollo local.

---

<sup>3</sup> Este concepto, así como algunos otros de los que se utilizan en las descripciones, es objeto de controversia desde distintas posiciones ideológicas y académicas, pero, como ya anticipamos, aquí se mantiene la terminología y los marcos conceptuales de los informes elaborados por cada país.

Tanto Chile como Paraguay definen sus programas como estrategias focalizadas: “hacia aquellos establecimientos que trabajan con alumnos de mayor vulnerabilidad”, siempre en el marco más amplio de la reforma comenzada en los noventa, en el caso de Chile; y “para atender a quienes tienen más riesgos de terminar la educación primaria sin haber logrado las competencias básicas para participar en la vida social, política y económica”, en el caso de Paraguay. Uruguay le agrega la caracterización de discriminación positiva: “una acción educativa focalizada, de discriminación positiva, que toma en cuenta las condiciones de pobreza que vive parte importante de la población escolar”.

La diferencia se centra en la definición, ya que todos estos programas están orientados a la población escolar en desventaja social y económica, que redundaría en pedagógica. Argentina no caracteriza su política como focalizada, si bien se orienta a las escuelas con población más vulnerable. El informe de Chile menciona además el principio de discriminación positiva, por el cual se afronta la inequidad asignando recursos adicionales a las unidades educativas más carenciadas.

En el caso de Brasil, si bien se reconocen las profundas desigualdades sociales y regionales, las políticas de profesionalización docente tienen un sentido universal, aunque priorizan a los docentes en ejercicio que no tienen el título mínimo requerido para el nivel.

#### **2.4. Propósitos u objetivos**

Como propósitos u objetivos de las políticas, Argentina se propone “reorientar los esfuerzos y concentrar los recursos en las escuelas que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad del país”. De acuerdo con el informe, el PIIE tiene como propósitos:

- Implementar acciones pedagógicas y comunitarias que apunten al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares en cuanto espacios de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula.
- Fortalecer el lugar central de la enseñanza a través de propuestas de profesionalización docente.
- Promover acciones educativas vinculadas con el entorno escolar para la conformación de comunidades de aprendizaje.
- Diseñar e implementar redes interinstitucionales e intersectoriales y desarrollar estrategias de atención e inclusión de los niños que están fuera de la escuela.

El objetivo general del programa de Paraguay es: “Mejorar la calidad y equidad de la educación escolar básica, contribuyendo a la disminución de la pobreza y al desarrollo social y económico del país. Desarrollar intervenciones integrales que superen la perspectiva de la provisión de insumos y se concentren en el mejoramiento de los procesos, de modo de poder garantizar resultados pertinentes y de calidad.” Sus objetivos específicos son:

- Mejorar los procesos pedagógicos y de gestión del primer y segundo ciclo de las escuelas públicas del país.

- Disminuir la desigualdad dentro del sistema educativo.
- Mejorar el acceso al tercer ciclo de la educación escolar básica.
- Promover la participación de los padres en la escuela a través de las Asociaciones de Cooperación Escolar (ACE's).
- Mejorar la calidad de la formación inicial de maestros.
- Fortalecer la gestión del Ministerio de Educación y Cultura.

El programa de Chile se propone “mejorar la calidad de los liceos que atienden a jóvenes de mayor vulnerabilidad socioeconómica y educativa a través de creación de mejores oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos y la atención especial a los estudiantes que presentan mayor riesgo de abandono de sus estudios en la enseñanza media”. Para esto se pone como objetivo “desarrollar estrategias tendientes a evitar el fracaso escolar”.

Brasil se propone “garantizar el acceso a procesos de formación continua ajustada a las necesidades, desarrollar la ciencia y las tecnologías aplicadas a la educación y promover criterios de carrera docente que valoricen al profesor”, desarrollando “acciones de fortalecimiento de un proyecto nacional de formación y de apoyo al mejoramiento de las condiciones de los docentes, salario y carrera”. Las acciones y programas de asistencia técnica y financiera buscan asegurar que los planes de carrera estatales y municipales contemplen las siguientes indicaciones:

- Progresión de la carrera basada en la titulación o habilitación, o sea, previsión de niveles de titulación media y superior y articulación entre ellas, estimulando la continuación de la licenciatura;
- Progresión de la carrera basada en la evaluación de desempeño y en el mejoramiento de la práctica docente;
- Tiempo reservado a estudios, planeamiento y evaluación de la carga de trabajo – preparación de clases, corrección de tareas (individual) o colectiva, así como reuniones pedagógicas, con padres de alumnos, y cursos de capacitación que deben estar previstos en su jornada semanal y ocupar parte de las horas de actividades;
- Perfeccionamiento profesional continuo - los profesionales de la educación básica deben tener acceso a programas de formación continua orientados a su desarrollo profesional;
- Valorización de la profesión y de la carrera de magisterio por la recomposición del valor de los salarios en vez de la concesión de gratificaciones y adicionales.

El programa de Uruguay se propone la reformulación y desarrollo del modelo de Escuela de Tiempo Completo en sectores de pobreza urbana a fin de lograr una mayor equidad en el acceso al conocimiento y en el desarrollo de competencias y aprendizajes por parte de los niños que provienen de los hogares más pobres. La escuela de tiempo completo se organiza como una respuesta educativa a la situación de pobreza, pero no pretende constituirse en una solución para el problema.

Como expresa la intención curricular de la Propuesta Pedagógica, la escuela se constituye en un ambiente capaz de mitigar algunas de las vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza, aproximándose a mejorar las condiciones

de equidad a través de una propuesta curricular que les aporte los conocimientos e instrumentos para su inserción creativa en la sociedad.

La finalidad del proyecto de Bolivia es contar con un Plan de Acción que favorezca el acceso y la permanencia de las niñas en la escuela rural, y que proporcione insumos para contar con una política educativa a favor de la educación de las niñas. Desde el inicio el objetivo a largo plazo del componente señalaba “impulsar el acceso y permanencia de las niñas en las escuelas del área rural a través de la generalización de estrategias de intervención exitosas, sostenibles y promover un cambio de actitud en la comunidad educativa respecto a la participación de las niñas del nivel primario en la escuela”.

## 2.5. Implementación

**Argentina** enmarca el desarrollo del PIIE en un nuevo modelo de gestión de las políticas educativas. Para ello, se establece un modelo de atención intersectorial de la infancia para acercar a la escuela los apoyos necesarios que faciliten el desarrollo y fortalecimiento de su tarea educativa, compuesto por *políticas interministeriales* (con los Ministerios de Salud, de Desarrollo Social y de Trabajo), *articulación interjurisdiccional* (colaboración entre equipos de trabajo nacionales y jurisdiccionales) y *articulación intraministerial* (transversalidad de acciones entre las Direcciones Nacionales de Formación Docente y Gestión Curricular, de Programas Compensatorios, de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y de Infraestructura Escolar).

Las líneas de acción son:

- 1 Apoyar las Iniciativas Pedagógicas Escolares.
2. Apoyar el ejercicio profesional docente.
3. Fortalecer el vínculo con la comunidad.
4. Proveer de recursos materiales.
5. Mejorar la Infraestructura.

### 1. Apoyar las Iniciativas Pedagógicas Escolares.

Busca promover la creación de situaciones pedagógicas que amplíen, complementen y fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas que se hallan en los lugares más afectados por la desigualdad social, se propone a las escuelas que definan una problemática pedagógica y desarrollen a partir de ella una iniciativa pedagógica escolar.

Las *iniciativas pedagógicas* escolares deben tener en cuenta los siguientes ejes:

- Definir un plan de trabajo en respuesta a una necesidad o interés institucional que esté directamente vinculado con situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Involucrar a uno, a dos ciclos de la EGB o a la escuela en su conjunto.
- Aprovechar los recursos existentes en las escuelas y en el entorno.
- Considerar las posibles articulaciones con algún plan nacional, jurisdiccional o local.
- Incluir, en la medida de lo posible y necesario, a otros actores, instituciones u organizaciones de la comunidad.

El PIIE provee apoyo a las escuelas para el desarrollo de sus iniciativas pedagógicas. Este apoyo toma diversas formas:

A- *Acompañamiento pedagógico*: esta acción se realiza fundamentalmente mediante la intervención de un equipo de asistentes pedagógicos provinciales. Las escuelas que así lo solicitan pueden consultarlos para definir el diseño, implementación y evaluación de su iniciativa pedagógica escolar. El objetivo es que el asesoramiento de los asistentes pedagógicos pueda complementar y contribuir a revisar y mejorar el abordaje pedagógico de las problemáticas definidas.

Las escuelas pueden contar con el apoyo de los asistentes pedagógicos en los siguientes momentos: la definición de las iniciativas pedagógicas, el desarrollo o la implementación, la recuperación de trabajos previos o experiencias antecedentes, el diseño o la escritura de la iniciativa, la selección de recursos, el proceso de evaluación. También las instituciones educativas participantes pueden contar con el apoyo pedagógico de los supervisores escolares, quienes, si bien se encuentran por fuera de la estructura PIIE, pueden colaborar con las escuelas en sus respectivas Iniciativas Pedagógicas.

B- *Apoyo financiero*: consiste en un subsidio de \$5000 anuales que cada escuela recibe para desarrollar su iniciativa pedagógica<sup>4</sup>. Se contempla que el 60% del mismo debe invertirse en materiales y recursos que demande la implementación de la iniciativa. El 40% restante se reserva para afrontar gastos de movilidad y traslado.

Las iniciativas pedagógicas *no compiten entre sí* por el financiamiento, sino que se desarrollan en todas las escuelas que fueron previamente seleccionadas para participar en el Programa. Esto es, la variable que determina su inclusión en el programa es la situación de necesidad por la que atraviesan estas escuelas, sin intervenir otros criterios.

## 2. Apoyar el ejercicio profesional docente.

Consiste en la realización de seminarios de formación y encuentros de capacitación para los diferentes actores que se encuentran involucrados en la implementación del PIIE: referentes y coordinadores regionales, equipos de asistentes pedagógicos jurisdiccionales, supervisores, directores de establecimientos y docentes.

En el marco del Programa se desarrollan dos tipos de encuentros: *Seminarios nacionales de formación para los equipos jurisdiccionales del PIIE* y *Encuentros regionales de capacitación* para fortalecer el trabajo de los equipos pedagógicos de las jurisdicciones. Las líneas de capacitación se refieren a: a) Tecnología de la Información y la Comunicación, b) Áreas curriculares básicas, c) Actividades específicas para la definición y desarrollo de las iniciativas pedagógicas.

Dentro de esta línea de acción se desarrollan actividades articuladas con otras instancias vinculadas con la formación docente, como la Red Federal de Formación Docente Continua, el Programa “Elegir la Docencia” y las escuelas itinerantes.

## 3. Fortalecer el vínculo con la comunidad.

Se delinearán tres líneas de acción para propiciar y optimizar las comunidades de aprendizaje:

---

<sup>4</sup> Durante 2004, la relación peso/dólar fue de U\$S1= \$3 aproximadamente.

- *Las acciones educativas comunitarias*, que emprenden la escuela y la comunidad y que salen del marco estrictamente escolar, ampliándose a lo educativo. Tienen como objetivo generar espacios de comunicación e intercambio tendientes a mejorar las condiciones educativas de los niños/ jóvenes, como así también su plena inclusión social y escolar, y producir una retroalimentación cultural mutua.
- *La construcción de redes interescolares e intersectoriales*. Se denomina “redes de escuelas” a las alianzas en las que se logra insertar a la escuela optimizando el vínculo entre las escuelas y con la comunidad representada por sus instituciones y organizaciones. El objetivo es articular y potenciar de modo transversal las propuestas, proyectos y recursos construidos en las distintas escuelas y organizaciones que la componen. Las “Redes Intersectoriales” son aquellas alianzas entre la escuela y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. En esta articulación entre los distintos recursos de la sociedad local se posibilita una mirada integral de las problemáticas de los niños y jóvenes en el contexto social concreto.
- *Las acciones referidas a la inclusión escolar*. Se refiere a las alianzas entre la escuela y las organizaciones sociales para apoyar con diferentes estrategias la vuelta a la escuela de todos los niños que no concurren a la misma y que se encuentran por fuera de las ofertas educativas existentes.

En este marco, son tareas concretas a desarrollar por las escuelas: *convocar a organizaciones comunitarias para la conformación de la comunidad de aprendizaje, relevar el contexto* (diagnóstico y evaluación de las necesidades de la comunidad), *diseñar un proyecto entre la escuela y las organizaciones barriales, establecer alianzas, evaluar* (definición de indicadores que permitan relevar el impacto educativo y social de la propuesta).

#### 4. Proveer de recursos materiales.

Desde el PIIE se provee a las escuelas de:

- Libros de EGB 1 y 2 para las escuelas.
- Una biblioteca escolar: 200 títulos para EGB 1, 200 títulos para EGB 2 y 100 títulos para docentes (50 referidos a pedagogía y 50 obras de la literatura universal), además de una estantería o biblioteca para la organización de los volúmenes y una biblioteca ambulante para el traslado de libros a las aulas.
- Gabinetes Informáticos: instalación, formación para el uso, comunicación y acompañamiento y extensión a la comunidad
- Reserva de guardapolvos: 30% de la matrícula, en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social.
- Provisión de útiles escolares: de uso personal y de uso compartido.

#### 5. Mejorar la Infraestructura.

Para el aprovechamiento de los gabinetes informáticos que son entregados a las escuelas, el PIIE prevé una línea de acción a partir de la cual se realizan obras de mejoramiento de la infraestructura escolar básica, especialmente destinadas a la

construcción, adecuación y mejoramiento de las salas de informática. Cada obra individual no debe superar el monto de \$200000.

El programa de **Paraguay** tiene cuatro componentes:

1. Intervenciones en las escuelas básicas, orientadas a profundizar los cambios pedagógicos y de gestión en las escuelas rurales y urbanas de alto riesgo y elevar los niveles de calidad y equidad en la educación que dichos establecimientos ofrecen a la población escolar. Los subcomponentes son: 1) Mejoramiento de Escuelas Rurales; 2) Mejoramiento de Escuelas Urbanas; 3) Fortalecimiento de las Asociaciones de Cooperación Escolar; y 4) Fondo Competitivo de Proyectos de Mejoramiento Educativo.

2. Mejoramiento de la formación inicial de los docentes, con el propósito de contribuir al fortalecimiento del sistema de formación docente inicial, dotándole de recursos y condiciones para mejorar su enseñanza, gestión y evaluación institucional. Sus subcomponentes son: 1) Mejoramiento académico de los Institutos de Formación Docente (IFD); y 2) Desarrollo de un Sistema de Evaluación de los IFD.

3. Infraestructura y equipamiento para la expansión del tercer ciclo de la EEB. Su objetivo es atender y racionalizar la expansión del 3er. ciclo del sistema educativo, concentrando las inversiones en la construcción de aulas en escuelas completas que sean centro de áreas educativas. Complementariamente, se financian reparaciones y construcción de servicios higiénicos.

4. Apoyo estratégico a las acciones del MEC, que tiene como objetivo fortalecer el rol normativo, de formulación de políticas, monitoreo y evaluación y comunicación social del MEC para avanzar en la consolidación de la implementación de la Reforma Educativa y garantizar la sostenibilidad y el impacto de sus iniciativas. Los subcomponentes son: 1) Fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE); 2) Apoyo al Consejo Nacional de Educación y Cultura; y 3) Estrategia de la Comunicación Social de la Reforma Educativa.

El Programa de **Chile** tiene como estrategia distintiva brindar a los establecimientos apoyos pedagógicos y asistenciales especiales para evitar la deserción y mejorar los aprendizajes de los alumnos. Posee tres componentes principales: a) becas para alumnos en riesgo de deserción; b) estrategias para mejorar las formas de organizar la enseñanza; y c) apoyo a las iniciativas y planes de cada liceo para reducir la deserción y mejorar las oportunidades de aprendizaje.

El Programa impulsa una estrategia de intervención que se desarrolla desde el Liceo y que aborda simultáneamente dos dimensiones complementarias: el desarrollo pedagógico y el desarrollo psicosocial. Ambas líneas se expresan en un Plan de Acción que recoge apoyos específicos que se ofrecen desde el MINEDUC al Liceo y el desarrollo de iniciativas propias en cada Liceo.

A continuación se describen los componentes:

a) Beca de Retención Escolar

La beca tiene por objetivo prevenir la deserción escolar y estimular a los jóvenes de escasos recursos y riesgo de abandono de estudios a completar la enseñanza media. La beca es un monto de dinero que se entrega directamente a los estudiantes. En este sentido, no es un subsidio a la familia sino un estímulo al alumno frente a su trayectoria escolar. Para seleccionar a los estudiantes se identifican los factores de riesgo de retiro entre alumnos de similares condiciones socioeconómicas. Las variables que se consideran para seleccionar a los beneficiados son: baja asistencia, bajo promedio de notas, un año mayor que los compañeros, evidente falta de integración en el sistema escolar y actividad laboral permanente. En 2003 estas becas beneficiaron a 13.000 jóvenes, con un monto equivalente a \$148.000 anuales por alumno, US\$ 200, y una inversión nacional de US\$ 2,7 millones. Adicionalmente, la beca indígena con el mismo propósito, beneficia a 8000 estudiantes secundarios.

En el año 2004 se promulgó la ley de Subvención Pro-Retención, que fomenta la creación de un sistema de subvención adicional y complementaria, orientado a la retención escolar, para asegurar la permanencia de los estudiantes de mayor pobreza, Este aporte consiste en el pago adicional, por parte del Estado, por cada estudiante indigente que curse desde séptimo básico a cuarto medio, siempre que finalice, sin reprobación, su año escolar y se matricule nuevamente.

#### b) Nivelación Restitutiva

Dado que la mayor tasa de deserción se da en el 1º medio, se implementa el 2002, el plan de nivelación de estudios en lenguaje y matemáticas, cuya finalidad es restituir en los alumnos aprendizajes correspondientes a niveles anteriores pero no logrados. El plan se centra y retoma competencias definidas por el currículo de enseñanza básica, claves para el logro de objetivos de 1º medio.

La nivelación restitutiva se inicia con la realización de un diagnóstico para identificar las competencias y disposiciones de aprendizaje que tienen los estudiantes al ingresar a la enseñanza media. Este plan se aplica en horas instituidas para estas materias, lo que equivale a 5 horas pedagógicas (de 45 minutos cada una) a la semana. Son los profesores de lenguaje y matemáticas los que implementan el plan, algunas veces apoyados por monitores (alumnos de cursos superiores, estudiantes de pedagogía u otros profesores). A partir de la evaluación de los desempeños reales de los estudiantes, se organiza la enseñanza al interior del curso, diferenciando estudiantes por sus competencias, denominados grupos de nivel. Se provee de material, que bajo la mediación del docente propone trayectorias y experiencias de aprendizaje pertinentes a los puntos de partida de los diferentes estudiantes.

#### c) Plan de Acción por Liceo

El Plan de Acción constituye una herramienta que permite a la comunidad educativa del liceo diseñar y ejecutar acciones que especifiquen la propuesta del Liceo Para Todos en su propio contexto. El Plan tiene como punto de partida un diagnóstico de la situación del establecimiento y debe orientarse a reducir la deserción escolar, incluyendo acciones para mejorar las cuatro dimensiones que estarían influyendo en el fenómeno de la deserción: desarrollo pedagógico, desarrollo psicosocial, gestión institucional y relación con el entorno.

Los Planes son suscritos tanto por el sostenedor y docentes, como por representantes del centro de Padres y centro de alumnos. El Plan de Acción supone un monto de recursos no concursable, que cada establecimiento recibe de acuerdo a su tamaño. El diseño y la ejecución del Plan reciben la asesoría del sistema de supervisión del MINEDUC. Los recursos son traspasados a los sostenedores, quienes a su vez los traspasan a los respectivos liceos.

El Sistema Nacional de Formación Continua de Profesores de **Brasil** está compuesto por los siguientes programas:

- Red Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica: la red está formada por Centros de Investigación y Desarrollo de la Educación, creados por medio de convenios con universidades. El MEC seleccionó y garantiza actualmente el funcionamiento de 19 centros, en 14 estados, en 5 áreas de formación. Esos centros, articulados entre sí, están dedicados a la producción de materiales y metodologías para la efectivización de proyectos de formación continua de profesores de educación básica en asociación con Estados y Municipios. Son objetivos de la red (MEC/SEB, 2004): institucionalizar la atención de la demanda de formación continua; desarrollar una concepción de sistema de formación en el que la autonomía se construya mediante la colaboración y en el que la flexibilidad encuentre sus contornos en la articulación y la interacción; contribuir a la calificación de las prácticas docentes en el sentido de garantizar un aprendizaje efectivo y una escuela de calidad para todos; contribuir al desarrollo de la autonomía intelectual y profesional de los docentes; desencadenar una dinámica de interacción entre los saberes pedagógicos producidos por los Centros, en el desarrollo de la formación docente, y por los profesores de los sistemas de enseñanza en su práctica docente; subsidiar la reflexión permanente en y sobre la práctica docente, con el ejercicio de la crítica del sentido y de la génesis de la sociedad, la cultura, la educación, y el conocimiento y profundización de la articulación entre los componentes curriculares y la realidad socio-histórica e institucional, y fortalecer el trabajo colectivo como medio de reflexión teórica y construcción de la práctica pedagógica.
- Programa de Formación de Profesores en Ejercicio – Proformación: curso de Magisterio de nivel medio, en la modalidad de educación a distancia, destinado a profesores que no poseen la formación mínima exigida y que se desempeñan en las cuatro series (años) iniciales de la enseñanza fundamental y en cursos de alfabetización de las redes públicas estatales y municipales. El Programa consiste en un sistema completo de educación a distancia que combina el auto-aprendizaje y la práctica de aula, complementados por encuentros quincenales y servicio de apoyo al aprendizaje. El material didáctico fue elaborado por un equipo de profesores de universidades brasileras con notorio conocimiento de las áreas curriculares. El equipo multidisciplinar contó con empresas especializadas en diseño instruccional y producción de videos. Fueron establecidas y equipadas Agencias Formadoras, de modo de descentralizar la atención, manteniendo la calidad del curso.
- Proinfantil: Este programa se refiere a la formación de profesores de nivel medio a distancia, en la modalidad Normal, con habilitación en educación infantil y dos años de duración. El programa se dirige a los profesores en ejercicio en educación infantil, que se desempeñan en salas de jardín y pre-escolar de la red pública, conveniadas, filantrópicas y comunitarias, y que no poseen la formación exigida por la legislación.

- Pro-Licenciatura: Es un programa de formación de profesores ofrecido a profesionales que ejerzan la función docente de 5ª a 8ª série (año) de la enseñanza fundamental y media que no tengan la formación exigida (licenciatura). Se trata de un programa dirigido a suplir carencias en áreas de formación que presenten déficit de profesores. Hasta mediados de 2007, el MEC se hará cargo de los costos de la formación ofrecida por las universidades asociadas de todas las regiones del país.
- Programa Nacional de Incentivo a la Formación Continua de Profesores de Enseñanza Media (Pro-Ifem): se orienta a la formación continua de profesores en ejercicio en escuelas públicas de enseñanza media estatales y del Distrito Federal. Las instituciones seleccionadas por el Pro-Ifem promueven la formación, contemplando las áreas de conocimiento presentes en el currículo de enseñanza media, utilizando para eso recursos del Programa de Mejoramiento y Expansión de la Enseñanza Media (PROMED).
- Programa Universidad para Todos: prevé la ocupación de vacantes ociosas en universidades privadas por estudiantes que frecuentaron la escuela media en la red pública, con un ingreso familiar de hasta un salario mínimo per cápita, y para profesores de educación básica sin curso superior.
- Pro-lectoescritura: Movilización por la calidad de la educación: en el marco de la Red Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica, el MEC pretende, atendiendo a la emergencia, fomentar acciones de actualización de profesores con énfasis en procedimientos pedagógicos para el desarrollo de las habilidades de lectura/escritura y matemática, habilidades que tienden a incidir fuertemente sobre los demás aprendizajes de los alumnos. Las acciones de este programa serán desarrolladas en la modalidad a distancia, con la utilización de recursos como material impreso, software, videos, CDs, de modo de llegar a los profesores a escala nacional y de manera simultánea. Inicialmente, el programa dará prioridad a la formación de profesores en estados y regiones cuyos indicadores de SAEB se encuentren por debajo de lo considerado adecuado y, a lo largo de cuatro años, la meta es alcanzar a la totalidad de los profesores que se desempeñan en los primeros años de la escuela fundamental.
- Programa Universidad Siglo XXI: Realizado en el ámbito de la Secretaría de Educación a Distancia (SEED), fomenta la oferta de cursos superiores de graduación a distancia, para la formación de profesores de Matemática, Física, Química, Biología y Pedagogía, a fin de suplir la carencia de docentes de dichas áreas en la red pública. Para esa formación, el MEC seleccionó los 20 mejores proyectos presentados por las universidades responsables de la implementación del programa.
- Programa de Consolidación de las Licenciaturas – ProDocencia: ProDocencia busca dar oportunidad a proyectos innovadores en el ámbito de los contenidos pedagógicos y metodológicos de la formación de profesores, de la actualización y de la flexibilización de los currículos de las licenciaturas, y de la implementación de los nuevos lineamientos curriculares, estimulando, mediante la dinamización y la elevación de la calidad de la formación, el acceso y la permanencia de los alumnos en diferentes cursos de licenciaturas de instituciones de enseñanza superior. En asociación con las instituciones de enseñanza superior y las secretarías estatales y municipales de educación, el programa articula la formación inicial y la formación continua, y busca promover la reestructuración de las licenciaturas, la integración

curricular entre la formación académica y la formación profesional, la colaboración entre investigadores, profesores universitarios y profesores de escuelas públicas, así como la participación de los estudiantes de licenciatura en actividades de ejercicio profesional y de formación ciudadana.

- TV Escuela: canal de TV vía satélite que presenta programas educativos para los profesores, estudiantes de enseñanza fundamental y media y para las comunidades escolares. Funciona ininterrumpidamente durante 14 horas diarias, y también brinda formación continuada a los docentes y apoyo didáctico para el desarrollo pedagógico en las aulas.
- Programa de Apoyo a la Educación Especial (PROESP): promueve la formación de profesores/investigadores para viabilizar la inclusión escolar y social de todos los alumnos con necesidades educacionales especiales. Apoya a 10 instituciones de enseñanza superior que desarrollan proyectos de postgrado para educación especial.
- Educación en el Campo: programas de formación de educadores, con una propuesta pedagógica y curricular adecuada a las necesidades del campo. Estos programas estimulan una amplia participación de las comunidades agrarias en el direccionamiento de las actividades de gestión y en el control social de la calidad de la educación;
- Educación indígena: programas orientados a la formación inicial y continua de profesores y a la elaboración y diseminación de material didáctico específico y adecuado a las peculiaridades culturales de los diferentes pueblos indígenas.

Los lineamientos principales de la implementación del programa de **Uruguay** son:

1. Un horario extendido: permanencia en la escuela de siete horas y media diarias, en contraposición al habitual de cuatro horas. Ello permite a la escuela realizar una labor de socialización de mayor profundidad e influencia sobre la formación del niño.
2. Un tiempo enriquecido con actividades múltiples y diversas: permite ofrecer a los niños una experiencia educativa mucho más variada y atractiva que la convencional, a través de:
  - La elaboración y realización de diversos tipos de proyectos científicos, productivos o culturales.
  - La realización de talleres de expresión plástica, musical y corporal.
  - Un tiempo específico para el deporte, la educación física y la recreación.
  - Actividades lúdicas que impregnarán la propuesta educativa y que contarán con espacios y tiempos de juego organizado.
  - La realización de salidas de tipo didáctico que amplíen el mundo conocido por los niños.
  - Un centro de recursos para el aprendizaje con variados materiales, incluyendo equipos de computación poco sofisticados que permitan a los niños una primera familiarización con la informática a través de la producción de textos y la búsqueda de información.
  - Instancias sistemáticas de evaluación de aprendizajes y de apoyo individual a los niños que presenten dificultades para adquirir los aprendizajes fundamentales.
3. Una propuesta pedagógica y didáctica actualizada: se rige por el Programa Escolar común a todas las escuelas primarias del Uruguay, pero privilegia la actualización de los

conocimientos disciplinares y de las prácticas de enseñanza en el aula. A partir de un importante esfuerzo de actualización docente, se busca desarrollar un enfoque renovador de la enseñanza en las principales áreas curriculares – Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales – que asuma los siguientes principios rectores:

- a. Considerar a la comprensión y producción de textos escritos como ejes centrales de la enseñanza, que deben ser especialmente considerados en todas las áreas disciplinarias.
- b. Propiciar la construcción y reconstrucción activa de los conocimientos por parte de los niños, la capacidad para buscar y procesar información y para resolver situaciones problemáticas.
- c. Introducir elementos lúdicos y motivadores en las propuestas de enseñanza.
- d. Propiciar tanto los espacios de producción colectiva de los niños en pequeños grupos, como los tiempos de trabajo individual autónomo.
- e. Establecer con claridad los niveles de conocimiento y competencia que se espera alcancen los niños y realizar evaluaciones y autoevaluaciones frecuentes, de carácter formativo, que permitan intervenciones docentes para mejorar y consolidar los aprendizajes.

4. Un ambiente formativo: se pone especial énfasis en la organización de la convivencia cotidiana, sobre el supuesto de que todas las instancias tienen valor formativo que es necesario aprovechar - la entrada y salida, los recreos, el almuerzo, etc.-. Se trata de crear un entorno organizado, con normas explícitas y consensuadas que ofrezcan un encuadre claro, ordenado, previsible, benevolente y continente, que le proporcione al niño una experiencia de vida diferente, que lo marque significativamente tanto a nivel del conocimiento como del desarrollo afectivo. La escuela será un lugar en que todos los niños puedan ser escuchados, sentirse útiles, participar, diferenciarse; una institución que ofrezca oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo. Existirán instancias específicas para que los conflictos puedan ser verbalizados y elaborados, momentos para reflexionar sobre las actividades del grupo y espacios organizados para la participación de los niños.

5. Una escuela preocupada por el trabajo con las familias: La labor de la escuela en sectores socialmente desfavorecidos necesariamente debe incluir un componente de extensión y animación sociocultural de las familias de sus alumnos; de lo contrario, difícilmente la acción pedagógica de la escuela pueda lograr los aprendizajes esperados. En ese sentido, la Escuela de Tiempo Completo dedica especial atención al trabajo hacia las familias a través de diversas modalidades: envío de materiales escritos a los hogares, información permanente a los padres sobre las actividades que están desarrollando sus hijos, invitación a los padres a participar de actividades escolares aportando sus saberes, visitas a los hogares por personal de la escuela, actividades formativas sobre temáticas de interés para los padres, oportunidades de participación y crecimiento personal para las madres - por ejemplo a través de la participación en salidas didácticas de los niños -, etcétera.

6. Un nuevo modelo de trabajo docente y un Proyecto Educativo propio de la escuela. El éxito de la Escuela de Tiempo Completo descansa sobre la calidad del trabajo de sus Maestros. La implementación efectiva de los lineamientos expuestos sólo será posible si cada Escuela cuenta con un equipo docente actualizado en su formación, comprometido

con el medio social y con el objetivo de lograr aprendizajes, y que sea capaz de construir una propuesta de trabajo propia y adecuada a su contexto específico. En este sentido, la Escuela de Tiempo Completo constituirá un ámbito innovador en relación con las condiciones de desempeño de la profesión docente. Mientras en la escuela de media jornada todo el tiempo de trabajo del Maestro se desarrolla en el aula, la Escuela de Tiempo Completo permite un tiempo semanal sistemático de reunión del equipo docente de la escuela.

7. Una atención integral al niño: ofrece una atención integral a los niños provenientes de sectores desfavorecidos. En ese sentido, además de los elementos mencionados anteriormente en relación con los aspectos específicamente pedagógicos, la escuela se preocupa por la atención de los aspectos relativos a:

- a. Alimentación: la Escuela de Tiempo Completo ofrecerá a los niños que lo necesiten o deseen la posibilidad de desayunar en la escuela al inicio de la jornada; se brindará a todos los niños el almuerzo - todos los niños deberán permanecer en la escuela durante la totalidad del horario – y merienda.
- b. Salud: todos los años se realizará, a través de convenios con instituciones de salud públicas o privadas, un control médico de la totalidad de los niños que ingresan a la escuela, a los efectos de diagnosticar y derivar a unidades de atención los casos de niños con dificultades o enfermedades de diversa naturaleza; la escuela contará con un profesional en el área del Trabajo Social que realizará las coordinaciones necesarias con instituciones de salud zonales o centrales para garantizar la atención médica de los niños;
- c. Atención social: a través de dicho profesional la escuela brinda atención a las familias con diverso tipo de problemáticas, así como orientación la realización de trámites fundamentales (como la inscripción de los niños en el Registro Civil o la tramitación de documentos de identidad).

El Proyecto de **Bolivia** comprende tres fases:

- a) Investigación diagnóstica cuantitativa y cualitativa, que consistía en identificar los municipios con marginalidad femenina y conocer los factores que obstaculizan y/o facilitan el acceso y la permanencia de las niñas rurales en la escuela.
- b) Sensibilización y capacitación a la comunidad educativa.
- c) Implementación de intervenciones focalizadas en municipios, según las necesidades que surgirían del diagnóstico y de acuerdo a los recursos existentes

Durante el desarrollo del proyecto, considerando el contexto y las condiciones en que se presentaban los procesos financieros, se realizaron reajustes en las distintas fases para garantizar el cumplimiento del objetivo.

- a) Investigar para conocer los factores facilitadores y obstaculizadores para el acceso y la permanencia de las niñas en la escuela rural: Entre los años 2000 y 2001 se ejecutó la primera fase del proyecto, que constaba de tres momentos, la investigación documental, el análisis estadístico y la investigación exploratoria con técnicas cualitativas.

La investigación estadística realizada buscaba identificar los principales problemas que afectan al acceso y la permanencia de las niñas rurales en la escuela. El estudio se realizó

considerando inicialmente 309 municipios, de los cuales se seleccionó 50 municipios que presentaban niveles de marginalidad femenina importante en los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca y Pando. En estos 50 municipios la inequidad se concentra especialmente en los cursos primero, quinto y octavo, existiendo un corte muy significativo en el paso de primaria a secundaria. Las causas o factores que influyen en la inequidad tienen comportamientos distintos según el nivel educativo; por ejemplo en el nivel primario, encontramos que a mayor oferta escolar y unidades educativas por núcleo, disminuye la diferencia entre hombres y mujeres en términos de acceso a la escuela primaria. En el nivel secundario no se encuentra la misma relación, pues se mantienen la diferencia de acceso a la escuela entre varones y mujeres a pesar de que exista mayor oferta educativa por núcleo.

Los resultados de la investigación exploratoria de carácter cualitativo realizada en 31 municipios de La Paz, Oruro, Chuquisaca y Potosí pone en evidencia que las familias campesinas enfrentan serias dificultades para mantener a sus hijos en la escuela, en especial a las mujeres, situación agudizada por la insuficiente oferta educativa. Las comunidades demandan que la oferta educativa sea completa y de calidad para que proporcione a los estudiantes las condiciones para ingresar a las universidades o a otras opciones de formación superior.

Se estableció que existen diferencias generacionales en el sentido de que años atrás en área rural tanto hombres como mujeres tenían limitaciones en el acceso a la escuela, últimamente acceden por igual, sin embargo las mujeres tienen que enfrentar nuevos roles de responsabilidad en la reproducción familiar.

Se encuentra también que los varones tienen más posibilidades de completar la primaria, accediendo a escuelas que están ubicadas en otros pueblos o en su caso en las ciudades, sin que esta oportunidad este alejada de problemas como las uniones tempranas o el alcoholismo. La migración masculina también provoca que las niñas tengan que dejar temporalmente o definitivamente la escuela, en esta situación también intervienen factores relacionados con los costos indirectos de la educación como son los materiales, uniformes, festividades y otros.

Las investigaciones identificaron que en la permanencia de las niñas en la escuela influye, los grados de escolaridad alcanzados por los padres de familia, el contar con mayores ingresos y continuos, como también el número de hijos de las familias. En general la educación es valorada por los padres de familia, ya que la consideran como un medio para lograr una mejor situación económica y para obtener mayor prestigio y respeto en su medio.

b) Sensibilizar a la comunidad educativa para que reconozcan la situación educativa de las niñas en sus municipios: En esta etapa también se realizó algunas acciones de negociación con los Municipios de los departamentos de La Paz, Chuquisaca, Oruro, Pando, Cochabamba, y Potosí, con la perspectiva de sensibilizar a los distintos actores que de una u otra manera intervienen en la educación de las niñas. Con este mismo propósito se han identificado algunos productos de comunicación educativa, como la

elaboración de separatas y cartillas, afiches, todos dirigidos a lograr que la problemática del acceso y permanencia de las niñas, se incorpore en las agendas de las juntas de distrito, unidades educativas, directores, docentes, CEPOS.

c) Luego de un análisis de las condiciones de ejecución del componente se decidió elaborar la nueva propuesta de planificación que presentaba una serie de consideraciones que derivan en un objetivo, metas y actividades que se consideran adecuadas para enfrentar con mayor precisión y realismo los desafíos planteados.

Es en la gestión 2003, con la perspectiva de cumplir el objetivo a largo plazo del componente, que se señala “impulsar el acceso y permanencia de las niñas en las escuelas del área rural a través de la generalización de estrategias de intervención exitosas, sostenibles y promover un cambio de actitud en la comunidad educativa respecto a la participación de las niñas del nivel primario en la escuela”, se vio como conveniente realizar un reajuste a la planificación de las actividades para el segundo semestre del año 2003 y para el año siguiente.

Durante el primer semestre del año 2004 se inició el trabajo de las tres consultorías de los estudios de factibilidad de tres experiencias que se consideran exitosas en términos de acciones que desarrollan para favorecer el acceso y la permanencia de los niños y niñas en la escuela rural: En primer lugar se investigó la experiencia de Yachay Wasi de Fe y Alegría, luego de los Hospedajes Familiares de Fundación Pueblo y finalmente la experiencia de Internados de Fundación Treveris.

En el segundo semestre del 2004 se inició la etapa de las intervenciones focalizadas en los municipios identificados, considerando los resultados del estudio estadístico, la sistematización y los estudios de factibilidad y el presupuesto disponible.

Teniendo en cuenta la reducción del presupuesto del componente el mismo que fue definido por el Ministerio de Educación conjuntamente con el Banco Mundial, se ha establecido que sólo se podría realizar dos experiencias piloto de intervención focalizada. La primera es en el municipio de Poroma con la Fundación Treveris y la segunda con el municipio de Tiraque, en Rodeo de la institución Fe y Alegría. Ambas instituciones han enviado sus propuestas de intervención de acuerdo a solicitud del componente, para iniciar las intervenciones se firmara una carta de compromisos entre las instituciones y el Ministerio de Educación. Para el seguimiento de las acciones de intervención se contrató una administradora.

En los dos municipios señalados, también se ha realizado las actividades de capacitación a directores, docentes de las unidades educativas de todos los municipios, para desarrollar estas actividades se contrató a dos personas, una para cada municipio. Los temas de capacitación estaban relacionados con gestión de proyectos, equidad de género y salud y sexualidad y democracia. Al mismo tiempo se desarrollaron acciones de sensibilización con madres de familia, como respuesta a los hallazgos que presenta el nuevo estudio estadístico donde los municipios en los que se encuentra mayor déficit de acceso y permanencia de las niñas rurales en la escuela coinciden con el hecho de que las madres

de familia presentan un alto grado de analfabetismo. En otro nivel más estratégico se realizó un taller con candidatos a concejales, considerando que en el mes de noviembre se realizaron las elecciones municipales y era central contar con la posibilidad de que las nuevas autoridades municipales incluyan en su agenda la temática de la educación de la niña, en la perspectiva de incorporar acciones que favorezcan el acceso y la permanencia de las niñas en la escuela en el POA de los próximos cinco años.

## **2.6. Destinatarios**

Los destinatarios, en el caso de Argentina, son escuelas estatales urbanas y urbano-marginales de educación básica seleccionadas sobre la base de un Índice de Vulnerabilidad Social Por Estudiante (IVSPE) elaborado por el Ministerio de Educación. En 2004, participaron del Programa 1101 escuelas y se prevé una paulatina incorporación de 500 escuelas más por año en 2005, 2006 y 2007.

El programa de Paraguay tiene una cobertura de alrededor de 1.800 escuelas del sector oficial, que corresponde a poco más del 40% de las escuelas públicas del país. Para el mejoramiento de los aprendizajes, las acciones de la propuesta pedagógica se focalizan en 1.000 escuelas rurales distribuidas en seis regiones y 150 escuelas urbanas de alto riesgo en tres áreas geográficas definidas como prioritarias, 27 escuelas indígenas y 600 escuelas que tienen cobertura del Proyecto Mejoramiento Educativo, como también 115 Institutos de Formación Docente. Los beneficiarios finales son los alumnos y alumnas, los beneficiarios intermedios son el plantel docente y directivo y todos los padres y madres de las escuelas oficiales del país afectadas por el Programa. Los criterios utilizados para la selección de beneficiarios son el orden de pobreza de los departamentos, déficit de cobertura, población no atendida, saturación de alumnos por sección, alta tasa de repitencia, como también los resultados del SNEPE, en tanto que la atención a la calidad depende de un diagnóstico de proceso realizado con los actores locales.

Los liceos incorporados al programa de Chile son 424, que corresponden a los establecimientos que reúnan la mayor vulnerabilidad social y los menores resultados educativos. La selección de los 424 establecimientos se hizo a partir de un estudio realizado por la Universidad de Chile, denominado “Estratificación de Liceos del País”, que consistió en elaborar dos índices que sintetizan diferente información sobre eficacia educativa de los liceos y nivel socio económico de las familias de los estudiantes. Se obtiene de este modo un ranking que ordena todos los liceos y se agrupan estos en cuartiles, quedando cada liceo asignado a dos categorías: resultados y nivel socio económico. Lo que caracteriza a la población escolar que asiste a estos establecimientos es la baja escolaridad de los padres y el tipo de ocupación del jefe de hogar, donde el 73,9% se ubica en una categoría baja, es decir, con empleos precarios e inestables. Ambas características ilustran una importante situación de pobreza y vulnerabilidad familiar. Estos liceos representan el 28,4% de los establecimientos de enseñanza media con financiamiento público. En ellos estudian 241.576 mil jóvenes, es decir, 31,7% de los estudiantes de enseñanza media del país. (760.858 en total). Son predominantemente urbanos y de dependencia municipal.

La política de mejoramiento de Brasil se proyecta hacia todos los docentes del sistema público, en especial a los que no tienen el título mínimo requerido para cada nivel.

En Uruguay, el programa se orienta a mejorar la situación educativa de los niños que provienen de los hogares más pobres. Al inicio del proceso de consulta existían 59 escuelas que habían sido transformadas desde el año 1990, llegando a esa condición desde distintos orígenes (40 eran escuelas al aire libre). Comenzando por esas, desde 1997 se han ido creando o convirtiendo escuelas a la modalidad de tiempo completo hasta llegar a las 104 existentes actualmente (mayo de 2005). En estas 104 escuelas se desempeñan aproximadamente 1100 docentes que trabajan diariamente con 25.000 alumnos.

En Bolivia, a partir de un primer estudio de 50 de los 309 municipios, de los cuales 31 mostraban mayores niveles de desigualdad, se llega a redefinir la propuesta para encarar 2 experiencias piloto, como se detalla en el apartado anterior.

## **2.7. Estructura de los programas**

Con respecto a la estructura de los programas, todos dependen de los ministerios nacionales de educación o del organismo competente (ANEP, Uruguay), y son coordinados por funcionarios de alto rango con las direcciones de nivel. Se articulan con diferentes áreas internas. Paraguay tiene una unidad ejecutora que facilita la articulación entre sectores e incluye varios coordinadores y un consejo asesor.

En Argentina el PIIE depende de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Supone una acción coordinada en el nivel nacional entre diversas instancias y una articulación entre el nivel nacional y el jurisdiccional. A nivel del Ministerio de Educación, se articula con la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y con la Subsecretaría de Coordinación Administrativa de la que depende la Dirección Nacional de Infraestructura. El programa también se articula con otras instancias del gobierno nacional, tales como el Ministerio de Salud y Ambiente, el Ministerio de Desarrollo Social, la secretaría de Turismo y el Ministerio de Trabajo.

En Paraguay el Programa forma parte de la Reforma Educativa, es ejecutado por el Ministerio de Educación y Cultura, y articula y coordina las acciones propias de la Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica con las Direcciones Generales de Gestión Escolar Administrativa y Educación Superior. El Programa se organiza en torno a una Unidad Coordinadora del Programa (UCP), dirigida por una Coordinación Ejecutiva a quien le corresponde mantener el vínculo directo con el Ministro y el Viceministro de Educación para la orientación general del Programa y sus políticas de ejecución, asegurar la coherencia entre sus componentes y coordinar las actividades de ejecución conjuntamente. La Coordinación Ejecutiva de la UCP está asesorada por un Coordinador Técnico-pedagógico quien es el responsable de dirigir el trabajo de los especialistas encargados de cada uno de los componentes o subcomponentes del Programa. Adicionalmente se apoya en un Coordinador de Administración y Finanzas y un Coordinador de Contrataciones con las Direcciones Generales del MEC involucradas,

así como con las instancias departamentales y locales. Cuenta además con un Consejo Asesor, presidido por el Viceministro de Educación y conformado por los Directores Generales del MEC involucrados en la ejecución del Programa y los Coordinadores General y Técnico de la UCP. Dicho Consejo asume la responsabilidad de facilitar las actividades de coordinación de la UCP con el resto de las instancias del MEC.

En Brasil depende directamente del Ministerio de Educación, de su Secretaría de Educación Básica, en sintonía con los Estados, Municipios, el Distrito Federal y la sociedad civil (universidades y centros de investigación, comunidades y ONGs).

En el informe de Chile se identifica al Ministerio de Educación como responsable del diseño e implementación de todos los programas, sin detallar las áreas involucradas.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en Uruguay; en sus niveles de educación: inicial, primaria, media, técnica y formación docente terciaria en todo el territorio. Tiene a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la privada, y tiene el carácter de ente autónomo. ANEP integra la Comisión Coordinadora de la Educación, organismo consultivo con sede en el Ministerio de Educación y Cultura, instituido por la Constitución de la República a efectos de “proyectar las directivas generales de la política educacional del país”, estableciéndose por esta vía institucional, un nexo coordinador entre los Entes Autónomos de la Enseñanza, el Poder Ejecutivo y el sistema educativo privado habilitado. Los Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional y sus respectivas Direcciones Generales son los tres consejos desconcentrados que junto al Consejo Directivo Central conforman la estructura organizativa de la ANEP. En el año 1999 se crea, en el Consejo de Educación Primaria, el área de Escuelas de Tiempo Completo y Contexto Sociocultural Crítico con una Inspección Nacional e Inspecciones Regionalizadas y se instrumentan, además, los concursos de Inspectores, Directores y Maestros de Escuelas de Tiempo Completo.

El proyecto de Acceso y Permanencia de las niñas rurales en la escuela es un componente del Convenio 3096 (Crédito BO) del Proyecto de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad de la Educación de la Reforma Educativa Boliviana, desarrollado en el Ministerio de Educación por el Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa (VEEA) a través de la Dirección de Desarrollo Curricular.

## **2.8. Financiamiento**

Las formas de financiamiento son variadas, desde utilizar sólo el presupuesto educativo (Brasil), al uso de parte del presupuesto combinado con ayuda externa (Argentina), a total financiamiento externo para el programa o proyecto (Paraguay y Bolivia).

En Argentina el Programa se financia con el presupuesto del Ministerio de Educación, y con una línea de financiamiento externo proveniente del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) por un monto total de \$500.000 para solventar asesorías técnicas y gestión administrativa.

En Paraguay cuenta con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Tanto en Chile como en Brasil se utilizan fondos de los respectivos Ministerios de Educación nacionales. El MINEDUC de Chile evalúa y financia las acciones que contemplan los proyectos aprobados de mejoramiento institucional que cada liceo formula y desarrolla para evitar la deserción escolar y mejorar la calidad del trabajo educativo. En el informe de Brasil se especifica la existencia, en el ámbito del Ministerio Nacional, del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación.

En Uruguay, el Proyecto MECAEP (en el informe no se aclara el significado de la sigla) se hace cargo de la construcción y equipamiento de los locales escolares pero no de los gastos de funcionamiento y sueldos docentes, que corren por cuenta del presupuesto educativo nacional.

En Bolivia, el proyecto es un componente del convenio de crédito 3096 con el Banco Mundial.

## **2.9. Antecedentes, avances y acciones complementarias**

En consonancia con las características y diverso grado de desarrollo de los programas, los avances y acciones también resultan heterogéneos.

En **Argentina** se ha comenzado por realizar convenios entre las Provincias y la Nación, y se han elaborado documentos orientadores para los referentes provinciales y los directivos y personal docente de las escuelas PIIE. Las 1101 escuelas recibieron \$2500 cada una, en concepto de la primera cuota del año para el desarrollo de sus iniciativas pedagógicas. Se realiza asistencia técnico pedagógica en las provincias. Se han desarrollado: dos Seminarios Nacionales de Formación destinados a los equipos jurisdiccionales; cuatro Encuentros Regionales de Formación (NOA, NEA, SUR y CENTRO); dos encuentros para dos maestros y 1 directivo por escuela en la provincia de Chaco (103) y en Corrientes (245) sobre el tema de "alfabetización científica"; una escuela itinerante en la provincia de Corrientes en la cual participaron 800 docentes; y un encuentro de cine en la provincia de Entre Ríos en el que participaron 80 docentes.

Se entregaron 144873 volúmenes de EGB 1 y 2, con el Plan Nacional de Lectura, se licitaron las bibliotecas, se entregaron 700 gabinetes informáticos, \$948600 para la compra de útiles escolares y 203013 guardapolvos (33% de los alumnos). Para la construcción/ refacción de gabinetes informáticos, 255 obras se encuentran en proceso de licitación, 24 están contratadas, 52 están en ejecución, y 3 terminadas. El resto (736) se encuentran en etapa de planificación. Con el *Ministerio de Salud* se diseñó la "Libreta Escolar" destinada a los alumnos de 1º grado.

En **Paraguay**, además de las ya mencionadas, otras estrategias utilizadas para el logro de los objetivos del Programa son:

- El acercamiento y la capacitación a todos los actores de la comunidad educativa.
- El análisis del contexto y de los resultados educativos para plantear soluciones o estrategias de mejoramiento en la escuela.

- El estímulo a la organización de los equipos de trabajo, promoviendo un nuevo estilo de relación escuela-familia-comunidad, impulsando la autonomía, la flexibilidad y el desarrollo de una cultura de la “rendición de cuentas” a través del diseño y ejecución de Proyectos de Mejoramiento en el nivel escolar.
- La instalación y consolidación de círculos de aprendizaje en las escuelas como espacios de análisis, reflexión y capacitación para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en todas las áreas de enseñanza. Además, se busca identificar y fortalecer a aquellos docentes que ejercen un liderazgo positivo y se constituyen en valiosos recursos locales que pueden contribuir a la concreción de los fines y objetivos de la reforma educativa.
- La revisión y reflexión sobre las prácticas administrativas y de gestión como apoyo necesario para la conducción pedagógica, impulsando el rol del director como dinamizador de la escuela.
- Elaboración y entrega de materiales didácticos (fichas y guías) de apoyo al trabajo docente.
- La entrega de recursos (aportes) para la concreción de los proyectos “pensados” por los miembros de la comunidad educativa para resolver los problemas de la institución. Es por excelencia un ejercicio de autonomía que busca favorecer la instalación de una cultura de trabajo cooperativo, participativo y transparente.
- La socialización de informaciones, por ejemplo, los datos producidos por el SNEPE o surgidos del monitoreo en cada escuela o Instituto de Formación Docente beneficiaria. Esto como punto de partida para el debate sobre la realidad institucional y base para la elaboración de los proyectos de mejoramiento educativo.
- La atención y el desarrollo de estrategias de comunicación social orientados a romper el aislamiento de los docentes y a promover experiencias de comunicación educativa participativa, orientadas al cambio social con la escuela como centro movilizador de la comunidad educativa.

En **Brasil** hay un conjunto de proyectos y acciones orientados a mejorar la calidad de la educación, en colaboración con las redes de enseñanza en el ámbito estadual y municipal. Dichos proyectos abarcan diversas áreas y aspectos que contribuyen directa e indirectamente a la formación de los alumnos y de los profesores.

Los recursos se destinan a la enseñanza fundamental, incluyendo la educación infantil (jardín y preescolar), educación de jóvenes y adultos, educación especial, áreas que restan de los antiguos barrios de negros y educación indígena. La aplicación de los recursos se dirige a la capacitación de docentes; adquisición e impresión de material didáctico-pedagógico de alta calidad; adquisición de equipamiento y adaptación de escuelas con clases de enseñanza especial. Además se destinan a programas como Aceleración del Aprendizaje, Paz en las Escuelas, y otros orientados a la inclusión educacional, como los que se enumeran a continuación.

1. Programas de fortalecimiento de la participación en la gestión educacional: consejos escolares, consejos municipales de educación y Fundescola

a) Programa de Fortalecimiento de Consejos Escolares

b) Programa Nacional de Capacitación de Consejeros Municipales de Educación

- c) Fondo de Desarrollo de la Escuela-Fundescola Ministerio de Educación (SEB/MEC) en asociación con las secretarías estatales y municipales de Educación de las regiones Norte, Nordeste y Centro-Oeste
- 2. Programas de apoyo a la salud y alimentación escolar
  - a) Programas de salud y alimentación escolar
    - Programa Nacional de Salud Escolar - PNSE
    - Programa Nacional de Alimentación Escolar—PNAE
- 3. Programas Nacionales de Transporte Escolar
- 4. Programas de apoyo al mejoramiento del acceso y la permanencia a los diversos niveles y modalidades de la educación básica.
  - a) Programa de apoyo a la educación infantil: seminarios nacionales y consolidación de orientaciones
  - b) Programa de apoyo a la política de ampliación de la Enseñanza Fundamental para 9 Años
  - c) Proyecto de Regularización del Flujo Escolar
  - d) Alfabetización de adultos: Programa Brasil Alfabetizado
  - e) Programa de apoyo a la educación de jóvenes y adultos: Haciendo Escuela
  - f) Programa de Mejoramiento y Expansión de la Enseñanza Media
  - g) Proyecto de Manutención de la Enseñanza Media – PMEM
- 5 Programa Nacional del Libro Didáctico –PNLD
- 6 Programa Nacional Biblioteca Escolar –PNBE
- 7 Programa Dinero Directo en a la Escuela – PDDE
- 8 Política de Educación Preventiva
  - a) Proyecto 1: Proyecto Salud y Prevención
  - b) Proyecto 2: Apoyo Técnico-Pedagógico a las Unidades de Internación

En **Uruguay**, la formación en servicio de maestros y directores de las escuelas de tiempo completo constituye una dimensión central en el fortalecimiento institucional de las escuelas de tiempo completo a nivel del país en su conjunto. Desde 1998 comenzó a implementarse el Curso I “Apoyo a la Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo”. El Curso se desarrolla en base a 3 ejes temáticos: I) Características socioculturales de las familias que viven en condiciones sociales adversas y sus implicancias para la propuesta educativa de la escuela; II) La propuesta educativa de las escuelas de tiempo completo; III) Actualización en los conocimientos y la didáctica de las áreas disciplinarias.

Como innovación trascendente de la gestión escolar se destaca la organización de la reunión del colectivo docente. Esta instancia de trabajo de dos horas y media semanales remuneradas se convierte en un espacio de referencia para acordar líneas de trabajo que se traducen en el *Proyecto Escolar* de cada escuela.

El Curso I tiene 150 horas presenciales – con evaluaciones que lo acreditan – y dos trabajos de campo que apoyan sistemáticamente la convivencia escolar y la hora del juego.

La jornada escolar en las Escuelas de Tiempo Completo comprende distintos tiempos pedagógicos institucionales, diseñando estrategias educativas diferenciadas que buscan el aprendizaje exitoso de todos los alumnos. La concurrencia a horarios extendidos debe

suponer mayores oportunidades de aprendizaje de los alumnos y no el enlentecimiento de los tiempos o la sobredimensión de las rutinas.

A partir de 1999 comienza el Curso II “Apoyo a la Implementación de Proyectos de Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales” cuya principal finalidad es brindar apoyo disciplinar y didáctico para la implementación de Proyectos en las tres áreas mencionadas.

El Acta 90 a la que se hace referencia establece que “en el horario de la tarde se establecerá un módulo diario de aproximadamente 2 horas de duración que se destinará a la implementación de Proyectos en modalidad de taller. El objetivo principal de los mismos es que los niños participen de una experiencia de trabajo en proyectos desde su concepción y formulación, hasta su evaluación. Uno de los elementos formativos principales será que cada Taller culminará con una producción que el niño podrá sentir como fruto de su trabajo y exponer al resto de la escuela y a las familias buscando de este modo desarrollar un conjunto de competencias relacionadas con la disciplina de trabajo, la motivación de logro y emprendimiento, el trabajo en equipo y la creatividad”.

Los Proyectos por Área tienen una serie de características que modifican las formas de enseñanza tradicionales:

- el diseño y la conducción de los mismos es realizado por parejas de maestros, rompiendo así el trabajo del maestro aislado con su grupo;
- se trabaja en forma simultánea con dos grupos de alumnos de un mismo nivel y no necesariamente con los grupos que los maestros tienen a su cargo diariamente en la escuela, los niños no son “míos” sino de la escuela;
- los niños trabajan en equipos con alumnos de los 2 grupos y al final de cada jornada se realiza una puesta en común;
- cada Proyecto culmina con un producto final realizado por los niños - una obra de teatro, una publicación, una muestra que es exhibida al resto de la escuela y a las familias de los alumnos, brindando una oportunidad más para fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias en torno al trabajo escolar.

Además de las 70 horas presenciales y el desarrollo de dos proyectos a lo largo del año, el equipo técnico de cada área visita la escuela dos veces en el año. Esta visita permite conversar con los maestros acerca de potencialidades y dificultades, trabajar con los niños y realizar una reunión de colectivo docente con la totalidad de maestros donde se desarrollan temáticas disciplinares y/o didácticas de aplicación tanto en los Proyectos como en el aula.

Finalmente, a partir del año 2003, se completa el Programa de Formación en Servicio con el Curso III “*Apoyo a la Enseñanza de la Matemática*”. La finalidad de este Curso es impactar directamente en las prácticas de aula, a partir de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza habituales y la construcción de alternativas a las mismas, para potenciar los aprendizajes de los alumnos. Desde el Curso, entonces, se promueve la construcción de nuevos conceptos matemáticos y la resignificación de otros por parte de los maestros a partir de aportes teóricos sobre la enseñanza de esta disciplina.

Dentro de este curso se implementa, en el año 2004, Matemática 2 para quienes habían aprobado el curso anterior (Matemática 1).

En el año 2004 aprobaron los diferentes cursos 771 maestros, lo que significa el 71 % del total de maestros que se desempeñaban en escuelas de tiempo completo.

En relación con otros lineamientos pensados para el modelo de escuela de tiempo completo y a lo establecido en la Resolución 21/ Acta 90, se han incorporado otros programas de apoyo a las escuelas:

- Con respecto a las actividades de recreación y expresión se ha contratado a diversas organizaciones especializadas para implementarlas. Estas actividades se centran fundamentalmente en juegos, danzas, teatro y títeres, plástica y música; se están desarrollando en 30 escuelas de todo el país abarcando una población escolar de aproximadamente 8.500 niños. Para el año 2005 se prevé la atención a 45 escuelas, con una matrícula de 11. 000 niños;

- En función del apoyo que requieren las escuelas para relacionarse con las familias y la comunidad, se viene implementando desde 1999 el Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familias – Comunidad, donde participan profesionales y pasantes de Trabajo Social y Psicología en 36 escuelas.

La finalidad de este Programa fue – en el inicio – poner en práctica y evaluar la factibilidad de un modelo de prestación de servicios técnicos orientados a generar el fortalecimiento de los vínculos entre las escuelas, las familias y la comunidad que repercutiera en una mejora de la integración escolar y el rendimiento educativo de los alumnos. A partir de la sistematización de la experiencia<sup>5</sup> se ha buscado incorporar la definición de indicadores y generar las bases para desarrollar un sistema de información que permita la evaluación sistemática.

Por otro lado la Administración 2000-2005 introdujo dos nuevos Programas en algunas de las Escuelas de Tiempo Completo:

a) Programa de Educación Bilingüe

Este Programa introduce la adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial, en escuelas a las asisten niños con mayores déficits socioculturales, enmarcándose dentro de la política de calidad con equidad.

Se basa en el reconocimiento de la relación existente entre el aprendizaje de una segunda lengua y los beneficios que ésta genera en el nivel cognitivo, actitudinal y motivacional, así como del impacto en el desarrollo general. El aprendizaje por inmersión se fundamenta en la concepción de que una segunda lengua se aprende de manera similar a cómo se adquiere la lengua materna, en contextos naturales interactivos, siendo los niños motivados a comunicarse. Los maestros utilizan la lengua meta para la comunicación y la enseñanza de contenidos del currículo escolar, con una exposición a ella en el 50% de su jornada escolar.

El Programa se desarrolla en tres modalidades: Inmersión Parcial de Inglés; Inmersión Dual Español-Portugués en zonas con presencia de dialectos portugueses del Uruguay e Inmersión Parcial en Portugués en zonas fronterizas sin presencia de dialectos portugueses.

Los docentes que se desempeñan en aulas del Programa, son maestros titulados con dominio intermedio-avanzado o superior de la lengua meta, seleccionados a través de un llamado a aspiraciones y que luego acceden a un curso de capacitación en la modalidad específica de inmersión.

---

<sup>5</sup> Ver: “Tejiendo vínculos para aumentar la equidad”. Sistematización de la experiencia. ANEP/ Codicen/ MECAEP.

El Programa de Inglés se desarrolla en 35 escuelas y los de portugués en 9, totalizando una población aproximada de 4200 y 650 niños, respectivamente.

b) Propuesta de Integración Tecnológica al Entorno de Enseñanza y Aprendizaje (ITEEA).

Constituye una estrategia global para la incorporación e integración de tecnologías educativas al aula y al centro escolar en el ámbito de las escuelas de tiempo completo, a partir del modelo de las mismas. El diseño de esta propuesta, no sólo abarca la incorporación de recursos tecnológicos al aula y al centro escolar, sino que incorpora la capacitación, la formación y el acompañamiento de los maestros para su uso en forma integrada al contexto cotidiano del aula en estas escuelas. Supone un uso educativo del PC y otros recursos, como apoyo a la tarea del maestro y al proceso de aprendizaje de los alumnos, buscando desde allí proyectarse a las familias y a la comunidad. En el entendido que la mera incorporación de tecnologías no asegura por sí misma una mayor calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se apoya en la formación de maestros en el aula como contexto de acción, reflexionando y resignificando los aspectos pedagógicos, didácticos y organizacionales vinculados al uso de los nuevos recursos. Actualmente ITEEA se encuentra en ejecución en 30 ETC y 40 escuelas rurales en régimen de tiempo completo.

Las políticas de mejoramiento de la calidad y equidad en **Chile**, siempre de acuerdo con el informe correspondiente, fueron organizadas en tres ámbitos o ejes:

El primer ámbito tiene que ver con la decisión política de aumentar el presupuesto al sector educacional. La tarea primordial fue generar un consenso político respecto de la agenda de cambio en educación, que otorgara legitimidad y el financiamiento a una acción sostenida en educación que suponía el mejoramiento de las condiciones profesionales de los docentes y de los establecimientos.

El segundo ámbito refiere a las intervenciones directamente dirigidas a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes. La estrategia de intervención a través de “programas” ha implicado recursos adicionales a las escuelas y ha consistido básicamente en apoyo material y técnico pedagógico a las unidades educativas. En un primer momento el énfasis estuvo puesto en la implementación de programas, diseñados y financiados por el MINEDUC, de carácter integral y de cobertura universal. Este énfasis fue variando hacia intervenciones focalizadas, asignando recursos adicionales a las unidades educativas más carenciadas en términos de resultados educativos y del tipo de población que atienden. En general, los programas combinaban inversión en medios y tecnologías destinadas a levantar las condiciones materiales del aprendizaje, con apoyos directos e indirectos para la renovación y el fortalecimiento de prácticas pedagógicas y de gestión.

El ámbito cubre 10 programas generados e implementados a lo largo de la década:

- Dos programas integrales de cobertura universal, que combinan inversiones e insumos materiales con intervenciones destinadas a la creación o fortalecimiento de capacidades y procesos: Mece –Básica (1192-1997) y MECE-Media (1995-2000).

- Cuatro programas con cobertura focalizada: Programa de las 900 escuelas (1990-post-2000); Programa de Educación Rural (1992-post.-2000); Programa Montegrande (1997-post-2000) y Programa Liceo Para Todos (2000-2006).
- Tres programas enfocados a los docentes: Programa de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (1997-post-2000); Programa de Perfeccionamiento Fundamental de docentes para la implementación de la reforma curricular (1998-2002) y Programa de Pasantías docentes al extranjero (1996-post-2000)
- Un programa para la implementación de informática educativa en todo el sistema escolar: Programa Enlaces (1992-post-2000)

Por último, el tercer ámbito incluye las políticas referidas a la calidad de los aprendizajes, que a diferencia de los programas de mejoramiento, son obligatorios para el conjunto del sistema y abordan aspectos estructurales. Se trata de componentes de reforma, como son: la extensión de la jornada escolar (1997) y el cambio del currículum (1996).

En **Bolivia**, en el ámbito nacional, con el fin de reducir la pobreza en un marco participativo, se llevó a cabo el Diálogo Nacional el año 2000. De este diálogo surgió la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza (EBRP) con el objetivo de disminuir la pobreza a través de políticas económicas y sociales, y el aprovechamiento sostenible de recursos naturales en la perspectiva de preservar el medio ambiente, con énfasis en la población con más carencias para generar mayor equidad étnica y de género. En cuanto a la educación, la EBRP se propone mejorar la calidad y acceso del servicio de educación, especialmente en lo que respecta al nivel primario. Las principales contribuciones al sector están reflejadas fundamentalmente en: la asignación progresiva de recursos y la creación del Fondo Solidario Municipal (FSM).

El año 2003 se ha convocado al Diálogo Nacional Productivo para la discusión de estrategias productivas tanto a nivel nacional como a nivel departamental y municipal. Además se prevé una evaluación de los resultados de la EBRP y una rendición de cuentas de los recursos del Diálogo Nacional 2000. La Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015 es el medio a través del cual se ejecutará la segunda etapa de la Reforma Educativa, lo que contribuirá a lograr los objetivos de largo plazo (20 años) trazados inicialmente.

En su primera etapa de ejecución la reforma priorizó el nivel primario por ser la base de todo el sistema educativo nacional puesto que permite aumentar el acceso a una educación secundaria y universitaria con calidad. A partir de sus objetivos, se elaboraron y distribuyeron materiales didácticos en varios idiomas (aimara, español, guaraní, quechua y otros nativos) al igual que bibliotecas de aula para el uso de niños y docentes. Los docentes disponen de materiales de apoyo: guías didácticas, boletines temáticos y otros. Asimismo, se está dotando de infraestructura, nueva y refaccionada, mobiliario y equipamiento, todo ello acorde con la modalidad de trabajo propuesta por la Reforma Educativa.

A los talleres de sensibilización ya mencionados asistieron padres y madres de familia, directores distritales, directores de unidades educativas, concejales y alcaldes

municipales, además de representantes de ONGs, y de instituciones de las diferentes iglesias, representantes de las prefecturas. En primer lugar se realiza la presentación de los resultados de las investigaciones realizadas sobre los factores que obstaculizan o facilitan el acceso y la permanencia de las niñas rurales en la escuela y posteriormente se solicita que los participantes identifiquen entre las posibles alternativas señaladas en los estudios como formas de resolver el problema las que les parecen las más factibles de llevar a cabo en sus regiones.

Como resultados de los talleres de sensibilización se define que la opción del internado estudiantil con todas las posibles variantes como hospedajes familiares o los Yacha Wasi, se constituyen en la opción más viable para favorecer la educación de las niñas en el área rural. A la opción señalada se le puede incorporar otras acciones complementarias que hagan que el resultado sea de mejor calidad, es el caso de las mejoras de infraestructura, compra de vituallas y equipamiento, alimentación escolar, capacitación en gestión y en temas que hacen a la convivencia social.

Con esa información más los resultados de los estudios de factibilidad sobre las experiencias más reconocidas de internados estudiantiles, además de analizar el presupuesto disponible para realizar las intervenciones focalizadas, se optó por solicitar a dos instituciones: Fe y Alegría, responsable de los Yacha Wasi, y Fundación Treveris, que cuenta con más de 25 años gestionando internados estudiantiles, que presenten propuestas de intervención en dos municipios seleccionados, uno en el departamento de Cochabamba y el otro en Chuquisaca.

Posteriormente y considerando que se podía contar con mayor financiamiento, se define intervenir en la zona aymará para poder contar con mayores elementos para elaborar las alternativas de intervención en el plan de acción, es así que se invita a la organización Fundación Pueblo,- organización que trabaja desde hace más de quince años con una propuesta de hospedajes familiares estudiantiles, como una alternativa para favorecer el acceso y la permanencia de los niños y niñas en la escuela rural,- para que presente una propuesta para realizar las intervenciones en regiones aymaras.

Para reforzar el trabajo realizado por las instituciones contratadas para las intervenciones focalizadas, se tiene previsto desarrollar acciones de seguimiento y sensibilización en los municipios seleccionados, para lograr que los mismos asuman la importancia de las acciones a favor de la educación de la niña y lograr dar sostenibilidad y continuidad las acciones iniciadas con las instituciones, considerando que en todas las propuestas se cuenta con aporte de los municipios. Finalmente se está impulsando la elaboración de la cartilla de capacitación sobre la importancia de la educación de la niña en lenguas originarias y se dará inicio a una serie de programas radiales, todos encaminados a sensibilizar a la población sobre este tema.

### 3. ANÁLISIS COMPARATIVO

Algunos factores de diferente índole limitan la posibilidad de comparación de las políticas informadas por los países: la heterogeneidad de los contextos nacionales, el tiempo de implementación de los programas o políticas (algunos muy recientes), las diferentes lógicas políticas adoptadas desde los Ministerios para el desarrollo, y las características de los informes realizados.

La heterogeneidad se registra entre la trayectoria educativa, social y económica de los países, que culmina en la situación actual, pero incluye a su vez profundas diferencias al interior de los mismos: sociales, culturales, lingüísticas, entre regiones y entre zonas urbanas y rurales, así como dentro de las ciudades, sin agotar con esto la enumeración de las diferencias.

La fecha de inicio de los programas muestra coincidencia con los cambios en la orientación política de la administración de los Estados Nacionales, y por lo tanto las políticas seleccionadas para presentar tienen muy distinto tiempo de implementación, debido a lo cual en algunos casos (Argentina y Brasil) no se puede aún dar cuenta de su efectividad y resultados. Esto se relaciona con la selección de las políticas por cuenta de las administraciones educativas de cada país y también con la falta de continuidad de las mismas. La falta de continuidad de las políticas y la demora en las acciones es un problema recurrente ligado no sólo a las discontinuidades políticas en el nivel gubernamental, sino también a las repetidas aspiraciones refundadoras que determinan, muchas veces, la interrupción de programas de las administraciones anteriores sin la correspondiente evaluación y monitoreo.

En cuanto a las lógicas políticas específicas de los programas, si bien en todos los casos se contempla la articulación con una reforma educativa más amplia, y a su vez del sector educación con diferentes sectores del gobierno, en el caso de Brasil se destaca la adhesión a una filosofía universalista plasmada en un conjunto de políticas sociales que promueven procesos de cambio, a diferencia del resto, que proyectan programas más focalizados hacia los sectores más vulnerables. En forma similar, el marco del proyecto de Bolivia también se refiere a la Constitución Nacional, a la reforma educativa y a transformaciones sociales profundas.

Si bien las políticas educativas de los noventa tuvieron una impronta común para toda la región, y por lo tanto la subregión, la heterogeneidad es enorme y, como se dijo anteriormente, no facilita las comparaciones a pesar de que los indicadores muestren problemas similares.

Con respecto a las características de los informes recibidos, las variaciones se corresponden tanto con las particularidades de la política seleccionada, ya que de las que son de origen reciente no sería posible documentar avances ni resultados, como con el tipo de solicitud realizada a los consultores por cada Ministerio. En los casos de Chile y Uruguay se han realizado evaluaciones de los programas tomando sendas muestras de

escuelas; en el de Paraguay se toman algunos indicadores de evolución de matrícula y eficiencia interna; en el de Bolivia se detallan los procesos de desarrollo del proyecto, identificando algunos resultados de sus etapas; en tanto que en los de Argentina y Brasil se describen en detalle los lineamientos, en el primero poniendo énfasis en el modelo de funcionamiento y acciones, y en el segundo destacando la concepción político-pedagógica en la que se enmarca el conjunto de programas proyectados.

### **3.1. Puntos comunes y diferencias**

Si bien las situaciones de partida son muy heterogéneas, el fenómeno común es la alta asociación entre los indicadores de acceso, repitencia, sobreedad, permanencia y resultados de aprendizaje con el origen socioeconómico de los alumnos, asociado con diferencias regionales y, en el caso de Bolivia, de género. Y el hecho de que las brechas entre los más y menos favorecidos se han ampliado en los últimos años.

En todos los casos se afirma la voluntad política de reducir los indicadores de fracaso escolar y se enmarca la estrategia en un conjunto más amplio de iniciativas. Esto es más notorio en el caso de Brasil, con el intento de coordinación de múltiples programas con los distintos niveles de gobierno y de la sociedad civil. En el caso de Argentina, con el establecimiento de lo que llaman un nuevo modelo de gestión, basado en la transversalización de la problemática que requiere la colaboración de los distintos ministerios y niveles. En los casos de Chile, Bolivia y Paraguay, los programas se inscriben en el marco de la reforma educativa y también se componen y acompañan con diversas estrategias y proyectos que confluyen para el mismo logro.

Resulta evidente que las administraciones parten de la convicción de que, ya que las situaciones son complejas y no obedecen a una única causa, la mejor manera de abordarlas es con baterías de medidas y complementando esfuerzos en lugar de dispersarlos. A su vez, casi todos están orientando mayores esfuerzos hacia los sectores más vulnerables además de las reformas generales, en parte por la persistencia de los problemas educativos, pero también ante la necesidad de abordar las dificultades provenientes de la pobreza y desigualdad de amplios sectores sociales, a las que otras políticas no parecen dar respuesta suficiente.

Otro punto en común se refiere a la búsqueda desde la escuela de la participación de la comunidad más extendida para coadyuvar al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los alumnos. Este elemento se incluye en todos los programas con diferentes estrategias y se brinda apoyo técnico para su desarrollo.

### **3.2. Avances registrados**

Los avances son difíciles de evaluar en los programas de inicio más reciente (Argentina y Brasil). En el caso de Paraguay, se notan avances en el acceso y permanencia de las niñas en la escuela. Sin embargo, considerando los mismos indicadores, debe prestarse atención a los niños ya que, probablemente, a corto plazo algunos proyectos deberán destinarse a apoyarlos. Otro logro es el aumento de la promoción en los distintos grados de la EEB y la disminución del abandono.

En el caso de Uruguay, el informe incluye la evaluación de los resultados del Programa en base a la comparación de diferentes indicadores con otros grupos de escuelas que atienden a población de contextos similares y más favorables, y a testimonios de los mismos directores. Las Escuelas de Tiempo Completo trabajando en contextos socioculturales desfavorables obtienen resultados educativos por encima de lo que cabría esperar en función del medio en el que están insertas. Los indicadores de repetición, asiduidad de asistencia, abandono y aprendizajes se destacan positivamente en las ETC sobre el resto de escuelas de igual contexto y diferente formato pedagógico. De acuerdo con el mismo informe, los testimonios de los directores, tanto como relatores de su experiencia como en su condición de informantes calificados, muestran que las ETC constituyen alternativas concretas de acción que lograron traducir una propuesta pedagógica en resultados educativos positivos y por ende, cumplir con uno de los objetivos básicos de la educación: evitar el fracaso escolar y promover los aprendizajes. Se destaca como una acción positiva que marcó la experiencia desde sus comienzos, el hecho de que el documento inicial que dio origen al programa fue discutido con los actores de las escuelas de tiempo completo existentes en ese momento.

La evaluación del Programa chileno en cuatro liceos muestra que la opinión de los entrevistados respecto a los cambios producidos por la implementación del programa es positiva, percibiéndose en ellos una apropiación de los principios fundamentales del Liceo Para Todos. Afirma que hasta los más críticos señalan que el programa ha transmitido un cambio con respecto a la mirada hacia los alumnos en riesgo. Uno de los liceos manifiesta que se ha impulsado la idea de que todo lo realizado es en beneficio de los alumnos, por lo que permanentemente se están realizando acciones tendientes a motivar y entusiasmar a los jóvenes, ya sean actividades recreativas o pedagógicas (como por ejemplo, salidas pedagógicas) o bien, hermozeando las dependencias del liceo. Sólo un liceo identifica un cambio negativo a raíz del programa en cuanto para ellos la incorporación del a éste ha generado una disminución de la matrícula por mala fama, el ingreso de alumnos con un perfil distinto al de un liceo comercial y aumento de la violencia al interior del establecimiento.

Con respecto al efecto en los docentes, la gran mayoría de los entrevistados coinciden en señalar que el Liceo Para Todos y sus Planes de Acción han ayudado mucho para organizarse y planificar mejor el trabajo docente. Asimismo, con la transferencia de nuevas prácticas pedagógicas por parte del programa, los profesores perciben su accionar de otra manera, principalmente porque visualizan que han cambiado en su forma de hacer clases y su papel en el aula, pasando de ser un mero transmisor de información, a intentar posicionarse como un agente mediador de los aprendizajes de los alumnos.

La principal fortaleza identificada por los entrevistados es la entrega de recursos por parte del Liceo Para Todos, tanto económicos a partir de las becas y Planes de Acción, como en la entrega de material didáctico y capacitaciones docentes. Este aspecto es considerado como una gran ayuda de parte del MINEDUC que se valora y agradece. Uno de los establecimientos percibe que uno de los principales aportes del programa ha sido su apertura a la comunidad, en especial hacia los padres y apoderados. Por último, si bien se afirma que no es posible evaluar el impacto del Liceo Para Todos respecto de los

indicadores de eficiencia interna, hay al menos un liceo que muestra orgulloso la obtención de resultados de mejoramiento en diversos indicadores, pero principalmente destacado es el aumento del SIMCE. Asimismo, la gran mayoría indica que se han disminuido los índices de repitencia y ha aumentado la asistencia.

Entre los resultados más importantes logrados en el proceso de desarrollo del Proyecto de Bolivia, se señala los siguientes:

- Se cuenta con una base de datos de carácter cuantitativo que permite identificar los municipios que tienen déficit en la matrícula escolar de las niñas
- Se cuenta con información cualitativa sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores que favorecen el acceso y la permanencia de las niñas de zonas rurales en la escuela.
- Se ha logrado aunar esfuerzos con otras instituciones que han incorporado como línea de acción la educación de la niña de áreas rurales y peri urbanas.
- Se ha conformado un comité interinstitucional de apoyo a la educación de las niñas.

Pero uno de los aspectos más destacados es que las acciones del componente ya forman parte del Programa Operativo Multianual (POMA) 2004 – 2008, significando esto la consolidación de esta acción como política educativa.

La misión, visión y los objetivos estratégicos del POMA responden tanto a la política social como a la política económica del país, siendo la interculturalidad y el bilingüismo transversales a todos ellos, y además incorpora la dimensión económica del problema educativo, para responder a las necesidades productivas y competitivas de las personas y a las necesidades de desarrollo de Bolivia, todo ello para buscar mejorar la calidad, el acceso y la permanencia en una educación de calidad.

El objetivo 3, que se refiere a la Inclusión Social, dice textualmente: “Mejorar la calidad, el Acceso y la Permanencia en el Sistema Educativo Nacional de la población que sufre altos niveles de exclusión”, y en el lineamiento estratégico 3.1 se especifica: “Promover el acceso y la permanencia a la educación básica de la población que sufre altos niveles de exclusión”, lo que quiere decir que este lineamiento busca consolidar logros educativos en sectores de la población con menores condiciones de acceder a su derecho a la educación y que además concentra sus actividades para promover el acceso y la permanencia equitativa para tres grupos focales: en la educación escolarizada (área rural, niñas), la educación básica de niños, niñas, adolescentes y jóvenes trabajadores y en procesos formativos y de alfabetización de personas adultas.

La importancia de estar inscrito en el POMA es que se constituye en el principal instrumento del enfoque sectorial debido a que desarrolla acciones que permiten una mayor articulación entre las áreas y niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN), estableciendo como pilares u objetivos generales a la principales funciones del SEN y no así a las áreas y niveles o a la estructura organizacional del Ministerio de Educación, pero sobre todo porque es la base para la Estrategia de la Educación Boliviana 2005 – 2015.

### **3.3. Nudos y obstáculos**

Se muestran sobre todo en los diagnósticos, en especial en relación con la problemática socio-económica actual de los países y su incidencia en la vida escolar. El nudo más duro de romper es la pobreza y la desigualdad. En Brasil se destacan las carencias en la formación y titulación de los profesores y en Bolivia la desigualdad de oportunidades de las niñas de zonas rurales.

En el informe de Paraguay las conclusiones sintetizan algunas dificultades: cada vez es más creciente la necesidad de ampliar la cobertura de dichas políticas, pues la agudización de la crisis económica ha llevado al aumento de la demanda de la educación en el sector oficial. Por otra parte, aunque el Presupuesto de Gastos de la Nación destinado a la educación ha aumentado, una importante parte del mismo es destinado a los gastos corrientes, lo que resta las posibilidades de hacer inversiones de capital o reprogramarlo para otros fines. Las inequidades siguen notándose entre las zonas urbana y rural, y entre los sectores oficial y privado, por lo cual los esfuerzos para disminuirlas deben ser sostenidos.

En la experiencia de Uruguay se señalan como obstáculos para su desarrollo pleno: el tamaño de las escuelas, la lentitud de la ampliación, y la movilidad de los docentes. Con respecto al tamaño, se estima que en contextos desfavorables no puede sobrepasar los 8 cursos con un máximo de 250 alumnos, lo que permite al equipo docente conocer a los niños con los que trabaja diariamente y no perder la dimensión esencial de educar humanamente. Esto se relaciona con el segundo obstáculo, ya que implica aumentar la inversión y agilizar los mecanismos para proveer de más aulas y edificios. Por último, la movilidad de los maestros en las escuelas impide consolidar una propuesta consistente.

En el informe de Chile se identifican algunos nudos críticos: Uno de los principales que ha tenido el programa ha sido la tardanza en la llegada de los recursos a los establecimientos. Esto les perjudicaba porque se planificaban actividades encadenadas y por la tardanza en la llegada de los recursos se dificultaba su ejecución. Frente a esta situación se constataron dos tipos de respuestas desde los liceos: paralizarse o realizar las actividades propuestas con recursos provenientes de otras fuentes. Por ejemplo, endeudándose para obtener el dinero. Esto podría tener cierta relación con otro aspecto mencionado en el informe: la existencia de un cierto desfase entre el desarrollo de los planes de acción de los establecimientos y los lineamientos del MINEDUC, que indicaría que la velocidad con la que los liceos se apropian de las iniciativas es menor a la esperada desde el nivel central.

Otra dificultad, superada en al menos tres liceos, fue la reticencia inicial del cuerpo docente con respecto al programa Liceo Para Todos. Lo consideraban una estigmatización y un castigo, lo cual disminuyó considerablemente la autoestima general de los profesores que veían en él una forma en que el MINEDUC les decía que eran malos profesores. Sin embargo esta actitud se ha transformado con el tiempo.

Por último, un nudo crítico no menor y que, de acuerdo con los consultores, cuestiona los fundamentos del programa, es la sensación de algunos docentes respecto de que el

mismo impondría la promoción de alumnos, para así disminuir los índices de reprobación. Vinculado con lo anterior, los profesores sienten que el programa ha fallado en la transferencia de herramientas (psicológicas y metodológicas) respecto a cómo manejar o tratar a alumnos con dificultades, ya sea de aprendizaje o de conductas agresivas.

El informe de Bolivia afirma que la etapa de investigación comenzó en 2000-2001 y que se produjo un atraso en las acciones previstas para 2002-2003 que se atribuye a “razones de gestión administrativa”. También menciona como un factor limitante la reducción del presupuesto del componente, definido entre el Ministerio de Educación y el Banco Mundial.

### **3.4. Desafíos futuros.**

Además de tener tareas pendientes en materia de equidad, el otro aspecto que todavía insumirá mucha energía e inversión es el de mejorar la calidad educativa. La disminución de la extraedad y la repitencia, ésta especialmente en el primer y segundo años de cada nivel, constituyen importantes desafíos.

Si bien cada país centra las políticas de acuerdo con sus particularidades, tanto la experiencia de Uruguay como muchos estudios muestran los efectos positivos de la prolongación de la jornada escolar y la importancia de una propuesta pedagógica adecuada. El desarrollo y evaluación de dicho programa avalan la validez y necesidad de plantearse la extensión de las escuelas de jornada completa para atender a los niños y niñas de sectores más desfavorecidos, en función de las características de cada país.

Por otra parte, por las actuales condiciones de vida de la población, ya no es posible pensar que es la política educativa la que por sí sola dará respuestas a sus numerosas necesidades, sino en interacción con el resto de las políticas sectoriales. Uno de los principales desafíos tiene que ver con la necesidad de que las políticas educativas recobren su importancia social y se erijan en políticas de estado desde una concepción de política pública que apunte a una distribución social más justa, dejando de ser programas transitorios. En este sentido, las tareas de sensibilización hacia todos los sectores deberían contar con el apoyo de los medios de comunicación masiva.

De acuerdo con nuestro análisis, uno de los elementos que se visualizan como claves en esta tarea es la inversión creciente y sostenida, no en recursos dispersos, sino en planes integrales de mejoramiento que abarquen la infraestructura y equipamiento, el mejoramiento de la formación docente inicial y continua y de las condiciones de trabajo, y de los materiales necesarios para sustentar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La ampliación de la obligatoriedad y de la jornada requiere oferta suficiente y adecuada de escuelas, aulas y docentes.

Otro componente clave es la participación activa de los docentes y la comunidad más amplia. Es necesario que las políticas públicas consideren la diversidad social, étnica y cultural existente en los países, para garantizar una formación adecuada de los educadores, y una mayor inclusión y participación de la sociedad en la toma de

decisiones. Esto también implica el seguimiento y monitoreo permanente para ir removiendo los obstáculos y dificultades, así como valorizando y difundiendo los avances.

Algunas de las frustraciones de los noventa parecen haberse convertido en aprendizajes. En estos programas se enfatiza un enfoque de los cambios que apunta más a lo pedagógico que a lo estructural y de gestión, a la provisión y uso de recursos, y también a la integración de los diferentes aspectos. Se trata de apoyar a los docentes para el trabajo en el aula con materiales apropiados a los grupos-objetivo y de establecer redes y círculos de aprendizaje entre ellos y en las instituciones, rescatando la diversidad de cada grupo desfavorecido. Un debate pendiente es el que se refiere a los criterios de promoción de los alumnos en relación con la calidad y la equidad educativa, ya que las definiciones desde las autoridades y los docentes se polarizan entre la exigencia mínima y la máxima, sin llegar a acuerdos fundados, lo cual permite desplazar permanentemente las atribuciones de responsabilidades por el fracaso escolar.

Para respaldar todo programa es crucial contar con información cuali-cuantitativa lo más completa, específica y actualizada posible. El impacto de las TICs para las bases de datos, las redes, los recursos multimediáticos y los mecanismos para difundir y socializar innovaciones y experiencias positivas ha tomado más impulso, aún teniendo en cuenta el acceso diferencial a sus beneficios. La extensión de la escolaridad obligatoria a los 4 y 5 años, así como la diversidad de orientaciones o modalidades en el secundario, donde la deserción es más frecuente, incorpora a la formación docente inicial y continua los desafíos pedagógicos para atender a las nuevas infancias y adolescencias con problemáticas específicas en los sectores más vulnerables, este componente de capacitación aparece como central en muchos programas y se considera un aspecto desatendido en las reformas de la década anterior.

## DOCUMENTOS UTILIZADOS

### **Todos corresponden al Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”**

- Bolivia. Documento de insumo para el Informe Regional, elaborado por el Componente de Acceso y Permanencia de la Dirección de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Educación Escolarizada y el Área de Análisis de la Dirección de Planificación de la Dirección General de Estrategia Educativa, ambos dependientes del Ministerio de Educación de Bolivia.
- Documento de Insumo Argentina
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Sede Regional Buenos Aires. Cuadro de situación Subregión MERCOSUR
- Ministério da Educação - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental- Departamento de Políticas Educacionais – Documento Regional BRASIL: “Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar”
- Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública. República Oriental del Uruguay. “Las escuelas de tiempo completo: una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje”.
- Ministerio de Educación y Cultura-Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica-Informe Nacional del Paraguay
- Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción. Informe final.

# **Anexos**

## Anexo 1

### Características sociales y económicas de la Subregión Mercosur

Fuente: IPEE-UNESCO Buenos Aires, 2004

**Cuadro 1. Indicadores poblacionales. Países subregión MERCOSUR.**

País	Población		Tasa de crecimiento demográfico total (por mil) <sup>3</sup>		Población menor de 15 años (%) <sup>4</sup>	
	Población Total 2004 (millones) <sup>1</sup>	% Pob. Urbana <sup>2</sup>	1995-2000	2000-05	1995	2000
Argentina	38,854	88.2	12.6	11.9	28.9	27.7
Bolivia	9,227	62.4	23.8	22.4	40.6	39.6
Brasil	179,443	81.2	15.1	14.2	32.5	28.8
Chile	15,956	85.8	13.5	11	29.7	28.5
Paraguay	6,068	56	25.9	24.6	41.6	39.5
Uruguay	3,432	91.9	7.3	7	25.1	24.8
<b>Total Subregión</b>	<b>252,980</b>	<b>81.4</b>				

Fuentes:

1 CEPAL, Informe Panorama Social para América Latina. Anexo Estadístico 2002-2003.

2 Fuente del porcentaje urbano-rural. Censo 2001.

3 Boletín Demográfico N° 73 CELADE Marzo 2004. Estimaciones para año 2000.

4 Informe de desarrollo Humano 2002. Estimaciones para año 2000.

**Cuadro 2 Condiciones de vida y posición de los países de la región según el Índice de Desarrollo Humano (PNUD).**

Países subregión MERCOSUR	Población con servicios de saneamiento adecuado (%)	Población con fuentes de agua mejoradas (%)	Posición en el IDH	Posición en el IDH intra subregión MERCOSUR
Año	2000	2000	2002	2002
Argentina	85.0	79.0	34 *	1
Bolivia	66.0	79.0	114	6
Brasil	77.0	87.0	73	4
Chile	97.0	94.0	38	2
Paraguay	95.0	79.0	90	5
Uruguay	95	98	40	3

Fuente: PNUD, Informe de Desarrollo Humano 2002.

\* Dato correspondiente al 2001 (previos a la crisis socioeconómica del 2001/2002)

**Cuadro 3. Indicadores sobre condiciones de vida: esperanza de vida al nacer, tasas de mortalidad infantil y tasa de analfabetos. Total y según género, 1990-2005. Países subregión MERCOSUR**

Sub Región MERCOSUR	Esperanza de vida al nacer (años de vida)			Tasa de mortalidad infantil (menores de 1 año) por mil nacidos vivos			Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más (%)		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
<b>País, período/ género</b>									
<b>Argentina</b>									
1990-1995	72.1	68.6	76	24.3	27	21.5	3.7	3.6	3.7
1995-2000	73.1	69.7	77	21.8	24.5	19	3.2	3.2	3.2
2000-2005*	74.1	sd	sd	20	sd	sd	3.2	sd	sd
<b>Bolivia</b>									
1990-1995	59.3	57.7	61	75.1	79.2	70.8	17.9	10.4	25.2
1995-2000	61.4	59.8	63	66.7	70.3	62.8	14.6	8.1	20.8
2000-2005*	63.8	sd	sd	55.6	sd	sd	14.5	sd	sd
<b>Brasil</b>									
1990-1995	66.4	62.7	70	47.2	54	40	15.3	14.9	15.7
1995-2000	67.9	64.1	72	42.2	48.5	35.6	13.1	13	13.2
2000-2005*	71.0	sd	sd	27.3	sd	sd	14.8	sd	sd
<b>Chile</b>									
1990-1995	74.4	71.5	77.4	14.0	15.2	12.8	5.1	4.8	5.3
1995-2000	75.2	72.3	78.3	12.8	13.8	11.6	4.2	4.1	4.4
2000-2005*	77.7	sd	sd	8	sd	sd	4.2	sd	sd
<b>Paraguay</b>									
1990-1995	68.5	66.3	71	43.3	48.6	37.8	8.1	6.6	9.6
1995-2000	69.7	67.5	72	39.2	43.8	34.4	6.7	5.6	7.8
2000-2005*	70.8	sd	sd	37	sd	sd	6.7	sd	sd
<b>Uruguay</b>									
1990-1995	73.0	69.2	77	20.1	22.5	17.5	2.9	3.4	2.5
1995-2000	74.1	70.5	78	17.5	20.5	14.4	2.4	2.9	2.0
2000-2005*	75.2	sd	sd	13	sd	sd	2.3	sd	sd

Fuente:

Anuario Estadístico CEPAL Mayo 2004.

\* Boletín Demográfico N° 73 CELADE Marzo 2004. Estimaciones para año 2000.

**Cuadro 4. Desarrollo económico de los países subregión MERCOSUR 2000-2003.**

Subregión MERCOSUR	PBI (Miles de millones de dólares EEUU)		PBI (PPP Miles de millones de dólares EEUU)		PBI per cápita (Dólares EEUU)		PBI per cápita (PPP Dólares EEUU)		Tasa de crecimiento anual del PBI per cápita (%)
	2000	2003	2000	2003	2000	2003	2000	2003	1990-2003
País/Año	2000	2003	2000	2003	2000	2003	2000	2003	1990-2003
Argentina	284.2	129.7	446.5	421.6	7675	3389	12059	11013	2.5
Bolivia	8.3	8.6	19.5	22.1	1096	1052	2570	2714	3.5
Brasil	599.8	497.8	1266	1390.6	3604	2869	7611	8015	1.8
Chile	74.8	72	138.23	157.9	4922	4557	9087	9992	5.5
Paraguay	7.7	5.7	23.86	24.8	1438	981	4362	4221	1.8
Uruguay	20.0	11.2	43.4	38.9	6046	3314	13064	11514	1.4
<b>Total Subregión</b>	<b>994.8</b>	<b>725.0</b>	<b>1,937.5</b>	<b>2,055.9</b>					

Fuente: Fondo Monetario Internacional, World Economic Outlook Database, Abril 2004.

**Cuadro 5. Pobreza, Indigencia y distribución del ingreso en los países subregión  
MERCOSUR 1990-2000/02**

Países subregión Mercosur	Línea de pobreza <sup>6</sup>		Línea de Indigencia <sup>3</sup>		Participación en el ingreso total:				Coef. de GINI <sup>7</sup>
	Hogares	Pob.	Hogares	Pob.	40% más pobre	30% siguiente	20% siguiente	10% más rico	
<b>Argentina a/</b>									
1990	16.2	21.2	3.5	5.2	14.9	23.6	26.7	34.8	0.501
1997	13.1	17.8	3.3	4.8	14.9	22.3	27.1	35.8	0.53
1999	13.1	19.7	3.1	4.8	15.4	21.6	26.1	37	0.542
2002	31.6	41.5	12	18.6	13.4	19.3	25.3	42.1	0.59
<b>Bolivia</b>									
1989	48.9	52.6	21.9	23	12.1	22	27.9	38.2	0.538
1997	56.7	62.1	32.7	37.2	9.4	22	27.9	40.7	0.595
1999	54.7	60.6	32.5	36.4	9.2	24	29.6	37.2	0.586
2002	55.5	62.4	31.7	37.1	9.5	21.3	28.3	41	0.614
<b>Brasil</b>									
1990	41.4	48	18.3	23.4	9.5	18.6	28	43.9	0.627
1996	28.6	35.8	10.5	13.9	9.9	17.7	26.5	46	0.638
1999	29.9	37.5	9.6	12.9	10.1	17.3	25.5	47.1	0.64
2001	29.9	37.5	10	13.2	10.2	17.5	25.6	46.8	0.639
<b>Chile</b>									
1990	33.3	38.6	10.6	12.9	13.2	20.8	25.4	40.7	0.554
1996	19.7	23.2	4.9	5.7	13.1	20.5	26.2	40.2	0.553
2000	16.6	20.6	4.6	5.7	13.8	20.8	25.1	40.3	0.559
<b>Paraguay</b>									
1990 b	36.8	43.2	10.4	13.1	18.6	25.7	26.9	28.9	0.545
1996 c	39.6	46.3	13	16.3	16.7	24.6	25.3	33.4	0.552
1999	51.7	60.6	26	33.8	13.1	23	27.8	36.2	0.515
2001	52.0	61	26.5	33.2	12.9	23.5	26.4	37.3	0.515

<sup>6</sup> El enfoque utilizado para medir la pobreza consiste en clasificar como “pobre” a una persona si su ingreso per cápita del hogar es inferior al valor de la “línea de pobreza”, o monto mínimo necesario para satisfacer sus necesidades esenciales alimentarias y no alimentarias (educación, transporte, etc). La línea de pobreza se construye a partir del cálculo del costo de una determinada canasta de bienes y servicios, empleando el método de “costo de las necesidades”. Para construir la línea de indigencia se considera sólo el monto necesario para cubrir las necesidades alimentarias básicas de la población. (Para más detalle, ver Informe Panorama Social para América Latina CEPAL, 2002-2003).

<sup>7</sup> El coeficiente de Gini es el indicador mayormente utilizado para medir el grado de inequidad en la distribución del ingreso. Este se basa en la Curva de Lorenz, que es una curva de frecuencia acumulada que compara la distribución empírica de una variable (ingresos de la población) con la distribución uniforme (de igualdad). Cuanto más se aleja la curva de Lorenz de esta línea, mayor es la desigualdad. El coeficiente es una medida resumen que varía entre 0 y 1. El valor igual a 0 representa el máximo nivel de equidad posible. En los países con una distribución más equitativa –países nórdicos- los valores oscilan entre 0.25 y 0.30. El promedio mundial del coeficiente de Gini es de 0.40 (Fuente: Programa MECOVI-Argentina).

Uruguay d/									
1990	11.8	17.9	2	3.4	20.1	24.6	24.1	31.2	0.492
1997	5.7	9.5	0.9	1.7	22	26.1	26.1	25.8	0.43
1999	5.6	9.4	0.9	1.8	21.6	25.5	25.9	27.0	0.44
2002	9.3	15.4	1.3	2.5	21.6	25.4	25.6	27.3	0.455

Fuente: CEPAL, Informe Panorama Social para América Latina, 2002-2003.

a) Gran Buenos Aires

b) Area metropolitana de Asunción

c) Area urbana

d) Area urbano

**Cuadro 6. Evolución de algunos indicadores del mercado de trabajo en la subregión MERCOSUR, 1990- 2001.**

País, período	Desempleo Urbano	Remuneración media real a/	Salario mínimo urbano
	Promedio simple del período (%)	Tasa promedio anual de variación	
<b>Argentina</b>			
1990-1999	11.9	0.6	0.8
2000/2001	17.4	-4.6	-6.4
<b>Bolivia</b>			
1990-1999	5.5	3.0	7.4
2000/2001	8.2	2.6	6.1
<b>Brasil</b>			
1990-1999	5.6	-1.0	-0.4
2000/2001	6.8	-2.7	5.0
<b>Chile</b>			
1990-1999	7.2	3.5	5.9
2000/2001	9.1	1.7	4.6
<b>Paraguay</b>			
1990-1999	6.3	0.3	-1.6
2000/2001	11.8	-1.4	2.4
<b>Uruguay</b>			
1990-1999	10.0	0.5	-5.9
2000/2001	15.3	-4.2	-4.5

Fuente: CEPAL, Informe Panorama Social de América Latina, 2002-2003.

a/ Por lo general, la cobertura de este índice es muy parcial. En la mayoría de los países se refiere sólo a los trabajadores formales del sector industrial. La cifra correspondiente al 2002 es una estimación preliminar.

## Anexo 2

### Inversión de los gobiernos de MERCOSUR en Educación 1990-2001.

País, período / Cobertura	Gasto público social en educación		
	Per cápita (en dólares de 1997)	% del PBI	% del gasto público total
<b>Argentina (SPNF Consolidado) a)</b>			
1990/1991	226.0	3.6	11.6
1994/1995	318.0	4.2	13.1
1998/1999	385.0	4.7	14.4
2000/2001	385.0	5.0	14.6
<b>Bolivia (GG)</b>			
1990/1991	..	..	...
1994/1995	52.0	5.3	20.2
1998/1999	62.0	6.0	21.0
2000/2001	66.0	6.5	21.8
<b>Brasil (SPNF consolidado) b)</b>			
1990/1991	162.0	3.7	9.9
1994/1995	212.0	4.6	13.7
1998/1999	202.0	4.2	12.0
2000/2001			
<b>Chile (GC)</b>			
1990/1991	87.0	2.4	12.0
1994/1995	131.0	2.7	14.1
1998/1999	206.0	3.7	16.5
2000/2001	238.0	4.1	17.7
<b>Paraguay (GC presupuestario)</b>			
1990/1991	22.0	1.2	10.5
1994/1995	61.0	3.2	20.0
1998/1999	75.0	4.1	21.7
2000/2001	70.0	4.0	20.6
<b>Uruguay (GC)</b>			
1990/1991	130.0	2.5	9.1
1994/1995	151.0	2.5	8.6
1998/1999	218.0	3.3	10.3
2000/2001	213.0	3.4	10.7

Fuente: Panorama Social de América Latina 2002-2003, Anexo Estadístico, CEPAL, base datos sobre gasto social.

Notas: SPNF(Sector publico no financiero; GG:Gobierno general; GC Gobierno Central.

a) Incluye el gasto del gobierno nacional, de los gobiernos provinciales y el gobierno central de Buenos Aires y municipales.

b) Estimación del gasto social consolidado, que incluye el gasto federal, estadual y municipal.

### Anexo 3

#### Estructuras de niveles educativos de los países

Fuente: IPEE-UNESCO Buenos Aires, 2004

ARGENTINA		UNESCO	MERCOSUR	SITEAL
1° EGB	1° Primario	Nivel 1 Primaria	Nivel 1 Primaria	Primario
2° EGB	2° Primario			
3° EGB	3° Primario			
4° EGB	4° Primario			
5° EGB	5° Primario			
6° EGB	6° Primario			
7° EGB	7° Primario	Nivel 2 Secundario Bajo	Nivel 2 Secundario Bajo	Secundario
8° EGB	1° Secundario			
9° EGB	2° Secundario			
1° Polimodal	3° Secundario	Nivel 3 Secundario Alto	Nivel 3 Secundario Alto	
2° Polimodal	4° Secundario			
3° Polimodal	5° Secundario			

BOLIVIA		UNESCO	MERCOSUR	SITEAL
1° de Primaria	1° de Primaria	Nivel 1 Primaria	Nivel 1 Primaria	Primario
2° de Primaria	2° de Primaria			
3° de Primaria	3° de Primaria			
4° de Primaria	4° de Primaria			
5° de Primaria	5° de Primaria			
1° Intermedio	6° de Primaria			
2° Intermedio	7° de Primaria	Nivel 2 Secundario Bajo	Nivel 2 Secundario Bajo	Secundario
3° Intermedio	8° de Primaria			
1° Medio	1° de Secundaria	Nivel 3 Secundario Alto	Nivel 3 Secundario Alto	
2° Medio	2° de Secundaria			
3° Medio	3° de Secundaria			
4° Medio	4° de Secundaria			

BRASIL	UNESCO	MERCOSUR	SITEAL
1° Fundamental	Nivel 1 Primario	Primario	Primario
2° Fundamental			
3° Fundamental			
4° Fundamental			
5° Fundamental	Nivel 2 Secundario bajo	Secundario bajo	Primario
6° Fundamental			
7° Fundamental			
8° Fundamental			
1° Medio	Nivel 3 Secundario alto	Secundario alto	Secundario
2° Medio			
3° Medio			

CHILE		UNESCO	MERCOSUR	SITEAL
1° de Básica	1° E. Básica =NB1	Nivel 1 Primaria	Nivel 1 Primaria	Primario
2° de Básica	2° E. Básica= NB1			
3° de Básica	3° E. Básica =NB2			
4° de Básica	4° E. Básica =NB2			
5° de Básica	5° E. Básica =NB3			
6° de Básica	6° E. Básica =NB4			
7° de Básica	7° E. Básica =NB5	Nivel 2	Nivel 2	Secundario
8° de Básica	8° E. Básica =NB6	Secundario Bajo	Secundario Bajo	
1° de Educación Media	1° E. Media	Nivel 3	Nivel 3	
2° de Educación Media	2° E. Media			
3° de Educación Media	3° E. Media			
4° de Educación Media	4° E. Media			

PARAGUAY		UNESCO	MERCOSUR	SITEAL
1° EEB	1° Primario	Nivel 1 Primaria	Nivel 1 Primaria	Primario
2° EEB	2° Primario			
3° EEB	3° Primario			
4° EEB	4° Primario			
5° EEB	5° Primario			
6° EEB	6° Primario			
7° EEB	1° Ciclo Básico	Nivel 2	Nivel 2	Secundario
8° EEB	2° Ciclo Básico	Secundario Bajo	Secundario Bajo	
9° EEB	3° Ciclo Básico	Nivel 3	Nivel 3	
1° Bachillerato	4° C. Bachillerato			
2° Bachillerato	5° C. Bachillerato			
3° Bachillerato	6° C. Bachillerato	Secundario Alto	Secundario Alto	

URUGUAY	UNESCO	MERCOSUR	SITEAL	
1° Primario	Nivel 1 Primaria	Nivel 1 Primaria	Primario	
2° Primario				
3° Primario				
4° Primario				
5° Primario				
6° Primario				
1° Ciclo Básico	Nivel 2 Secundario Bajo	Nivel 2	Secundario	
2° Ciclo Básico				Secundario Bajo
3° Ciclo Básico				Secundario Bajo
1° Bachillerato Secundario	Nivel 3 Secundario Alto	Nivel 3		
2° Bachillerato Secundario				Secundario Alto
3° Bachillerato Secundario				Secundario Alto

**Esquema comparativo de los Sistemas educativos, su correspondencia con los niveles de la clasificación internacional normalizada de educación (CINE '97<sup>8</sup>) y cantidad de años de escolaridad obligatoria. Países subregión MERCOSUR.**

Países subregión MERCOSUR	Escolaridad obligatoria		Edad de admisión al nivel inicial (3)	Edad de admisión y duración de la enseñanza primaria y secundaria según CINE '97 (4)															
	Límites de edad mínima y máxima (1)	Número de años de escolaridad obligatoria (2)		Edad															
				3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Argentina	5-14	10	3	N0	N0	N0	N1	N1	N1	N1	N1	N1	N1	N2	N2	N2	N3	N3	N3
Bolivia	6-13	8	3	N0	N0	N0	N1	N1	N1	N1	N1	N1	N1	N2	N2	N3	N3	N3	N3
Brasil	7-14	8	4		N0	N0	N0	N1	N1	N1	N1	N1	N2	N2	N2	N3	N3	N3	
Chile	6-13	8	3	N0	N0	N0	N1	N1	N1	N1	N1	N1	N2	N2	N3	N3	N3	N3	
Paraguay	6-14	9	4		N0	N0	N1	N1	N1	N1	N1	N1	N2	N2	N2	N3	N3	N3	
Uruguay	4-14	11	3	N0	N0	N0	N1	N1	N1	N1	N1	N1	N2	N2	N2	N3	N3	N3	

N0 Nivel Inicial  
 N1 Primaria  
 N2 Secundario Bajo  
 N3 Secundario Alto

**Fuente:**

(1), (2), (3) Ministerio de Educación Bolivia 2004, Sistema de información y Comunicación del Mercosur Educativo Año 2001, MEC Paraguay Proyecto OEA / IIPE. Uruguay Proyecto OEA MAYO 2004.  
 (4) Anuario Estadístico UNESCO 1999.

<sup>8</sup> Enseñanza pre primaria o Inicial (Nivel 0 de la CINE 97) es la que se da por ejemplo en guarderías infantiles, escuelas de párvulos, o jardines infantiles para todos aquellos que no están admitidos en la enseñanza primaria. Enseñanza primaria (Nivel 1 de CINE97) la que se da en las escuelas elementales o primarias cuya función principal consiste en proporcionar los primeros elementos de la instrucción. Enseñanza secundaria (Niveles 2 y 3 CINE) que se da en escuelas medias, secundarias, institutos, liceos, colegios, escuelas técnicas, escuelas normales y que da formación general o especializada. Fuente: Anuario Estadístico 1999, UNESCO

## Anexo 4

Fuente: IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2004

**Cuadro 1. Matrícula según nivel de educación. Países subregión MERCOSUR. Año 1990, 1995 y 2000**

País / nivel	Total	Nivel de educación		
		Inicial	Primario	Secundario
<b>Argentina</b>				
1991	7,798,260	491,158	5,043,792	2,263,310
1996	8,703,460	1,128,712	4,470,319	3,104,429
2000	9,368,802	1,253,470	4,674,582	3,440,750
Var.% 1991/2000	20%	155%	-7%	52%
<b>Bolivia b)</b>				
1992	1,746,582	136,520	1,359,891	250,170
1995	1,988,522	156,912	1,538,454	293,157
2000	2,477,525	215,602	1,800,738	461,185
2002	2,634,436	222,313	1,877,536	534,587
Var. % 1992/2000	42%	58%	32%	84%
<b>Brasil c)</b>				
1991	35,514,162	3,628,285	24,605,935	7,279,942
1996	43,140,723	4,270,376	27,914,393	10,955,954
2000	48,332,228	4,421,332	29,005,642	14,905,254
Var. % 1991/2000	36%	22%	18%	105%
<b>Chile d)</b>				
1990	2,931,393	220,396	1,991,178	719,819
1995	3,076,431	283,061	2,114,205	679,165
2000	3,455,901	277,361	2,355,594	822,946
Var. % 1990/2000	18%	26%	18%	14%
<b>Paraguay</b>				
1990	883,253	34,157	792,621	56,475
1995	1,193,525	68,916	1,042,283	82,326
2000	1,504,746	132,517	1,219,031	153,198
Var. % 1990/2000	70%	288%	54%	171%
<b>Uruguay d)</b>				
1990	558,163	46,201	290,343	221,619
1995	538,179	49,618	286,403	202,158
2000	624,354	87,607	307,150	229,597
Var. % 1990/2000	12%	90%	6%	4%

a) Fuente Año 1991: Censo Nacional 1991, Año 1996 y 2000: Relevamiento Anual, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad Educativa.

b) Fuente: Informe BOLIVIA OEA 2004

c) Fuente: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Años 1991, 1996 y 2000.

d) Fuente: Compendio estadístico Educativo Año 2000. Gobierno de Chile.

No incluye la educación especial. Nivel Inicial no incluye Junji, ni Integra.

d) Fuente: Informe Uruguay Proyecto OEA/ IIPE 2002. No incluye educación especial.

No incluye nivel inicial. Los datos consignados para el nivel secundario del año 2000 corresponden a datos de 1999.

**Cuadro 2. Tasas específicas de escolarización por grupo de edad. Países subregión MERCOSUR.**

Edad / País	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
5 años	91.5	52.9	70	71.8	53.1	90
6 a 8 años	99.5	91.1	94.2	97.9	90.9	98.1
9 a 11 años	99.7	96.8	98.1	99.3	97.3	98.6
12 a 14 años	99.0	91.7	95.8	97.9	87.6	94.9
15 a 17 años	87.5	77.8	83.4	87.8	63.9	78.7
18 a 24 años	47.3	41.3	34.9	36.4	28.6	40.3
Total	78.8	74.3	71.1	75.6	67.5	74.7

Fuente: IPE - UNESCO / OEI en base a encuestas de hogar: Argentina Urbano - EPH del INDEC 2003, Bolivia - ECH del INE 2002, Brasil - PNAD del IBGE 2001, Chile - CASEN de MIDEPLAN, 2000, Paraguay - EIDH de la DGEEC, 2000, Uruguay Urbano - ECH del INE, 2002.

**Cuadro 3. Tasas específicas de escolarización por área geográfica. Países subregión MERCOSUR.**

Area geográfica / Edad	Bolivia		Brasil		Chile		Paraguay	
	U	R	U	R	U	R	U	R
5 años	62.1	39.3	70.1	48.3	76.4	45.1	58.3	47.9
6 a 8 años	94.6	86	94.2	88.4	98.8	92.7	95.6	86.6
9 a 11 años	97.8	95.4	98	97.3	99.3	99.1	58.3	96.3
12 a 14 años	95.4	86.2	95.7	92.2	98.4	95.5	94.4	81.3
15 a 17 años	88	60.7	83.2	71	90	74.5	77.3	48.3
18 a 24 años	54.6	17.3	35.3	26.3	38.8	20.7	36.7	16
Total	79.4	65.9	71	67.2	76.9	67.2	71.4	63.3

Fuente: IPE - UNESCO / OEI en base a encuestas de hogar:

Bolivia - ECH del INE 2002, Brasil - PNAD del IBGE 2001, Chile - CASEN de MIDEPLAN, 2000, Paraguay - EIDH de la DGEEC, 2000.

*Nota:* No se presentan datos sobre Argentina y Uruguay dado que las bases sobre los que se calcula este indicador no cubren el área rural.

**Cuadro 4. Tasa de repitencia en el nivel primario por grado de escolaridad. Países subregión MERCOSUR**

	Argentina			Bolivia			Chile		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1°	9.8	11.2	8.4	6.3	6.3	6.4	0.9	1.0	0.8
2°	6.9	8.1	5.8	2.8	2.9	2.7	3.8	4.4	3.3
3°	6.1	7.2	5	2.8	3	2.7	0.8	0.9	0.6
4°	5.2	6.3	4.2	3	3.2	2.7	2.5	3.1	2
5°	4.6	5.6	3.6	3	3.3	2.7	2.3	2.9	1.6
6°	3.8	4.7	2.9	4.6	5.2	4	1.6	2	1.1

	Paraguay (1)			Uruguay		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1°	13.1	14.2	11.8	17.3	19.9	14.5
2°	10.1	11.7	8.5	12.1	14.2	9.9
3°	7.9	9	6.8	7.5	8.8	6.1
4°	5.9	6.8	4.8	6.5	7.6	5.3
5°	3.6	4.2	3	4.9	5.8	3.9
6°	1.7	2.2	1.2	2.5	3	2

Fuente: EFA 2003/2004. Los datos corresponden a 1998/999

1) Estimaciones del Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Año 1999

**Cuadro 5. Tasas de repitencia en el nivel medio según género. Año 2001/2002. Países subregión MERCOSUR.**

País / Nivel de enseñanza	Secundaria (Nivel 2 y 3)		
	Total	Hombres	Mujeres
Argentina *	7%	8%	5%
Bolivia	*4%	*4%	*4%
Brasil (p)	18%	**18%	**18%
Chile *	2%	3%	2%
Paraguay (p)	1%	2%	1%
Uruguay (p)	12%	15%	10%

Fuente: Instituto de Estadísticas, UNESCO, Informe de Monitoreo de Educación para Todos, 2003/4.

Notas:

\* En Chile los datos corresponden al año 2002 (UIS, Unesco) y en Argentina al año 2000 (informe EFA, 2003/4) .

\*\* Estimaciones de Unesco Instituto de Estadísticas.

(p) Datos sobre repitencia a partir de 2001 son provisorios.

**Cuadro 6. Tasas de sobreedad del nivel primario. Países subregión MERCOSUR. Año 2000.**

País	Tasa de sobreedad (%)
	Total
Argentina (p)	8.1
Bolivia	21.8
Brasil (p)	36.1
Chile *	11.5
Paraguay (p)	26.4
Uruguay (p)	18.9

Fuente: Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo. Vitrina Estadística - 2000.

En Chile los datos corresponden al mismo informe año 1999.

Nota: No incluye educación de adultos y especial. En Uruguay, no se incluye educación técnica, Bolivia no incluye educación alternativa y en Paraguay la educación primaria incluye educación indígena.

**Cuadro 7. Tasas de sobreedad en el nivel medio (%). Países subregión MERCOSUR  
Año 2000.**

País	Nivel de enseñanza	
	Secundario Bajo	Secundario Alto
Argentina	14.2	16.6
Bolivia	26.7	24.9
Brasil	48.8	54.9
Chile	20.3	22.4
Paraguay	32.4	29.4
Uruguay	24.9	30.7

Fuente: El Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo. Vitrina Estadística – 2000. En Chile los datos corresponden al mismo informe año 1999.

Nota: No incluye educación de adultos y especial. En Uruguay, no se incluye educación técnica, Bolivia no incluye educación alternativa y en Paraguay la educación primaria incluye educación indígena.

**Cuadro 8. Tasa de abandono anual en el nivel primario. Año 2000, Países subregión  
MERCOSUR**

País	Nivel Primario
Argentina	3.5
Bolivia	5.5
Brasil	10.1
Chile	1.3
Paraguay	5
Uruguay	0.6

Fuente: El Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo. Vitrina Estadística – 2000. En Chile los datos corresponden al mismo informe año 1999.

Nota: No incluye educación de adultos y especial. Argentina: datos expandidos al 100% del universo mediante metodologías de imputación multivariadas. Bolivia: no incluye educación alternativa. Paraguay: incluye educación indígena y técnica. Uruguay: primario solo incluye educación pública, secundario bajo incluye educación pública diurna y privada. No incluye educación técnica.

**Cuadro 9. Tasa de abandono anual en el nivel medio (%). Países subregión  
MERCOSUR Año 2000.**

País	Nivel de enseñanza	
	Secundario Bajo	Secundario Alto
Argentina	3.8	10.5
Bolivia	7.3	8.8
Brasil	12.8	16.3
Chile	1.5	4.3
Paraguay	6.6	4.4
Uruguay	2.7	-

Fuente: El Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo. Vitrina Estadística - 2000. En Chile los datos corresponden al mismo informe año 1999.

Nota: No incluye educación de adultos y especial. Argentina: datos expandidos al 100% del universo mediante metodologías de imputación multivariadas. Bolivia: no incluye educación alternativa. Paraguay: incluye educación indígena y técnica. Uruguay: primario solo incluye educación pública, secundario bajo incluye educación pública diurna y privada. No incluye educación técnica.

**Cuadro 10. Tasas específicas de escolarización por edad según clima educativo del hogar.  
Países de la subregión MERCOSUR.**

País / Clima Educativo del Hogar	Grupo de Edad						
	Total 5 a 24 años	5 años	6 a 8 años	9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años
<b>Argentina</b>							
C 1	72.3	87.1	96.5	99.2	96.1	64.9	11.7
C 2	75	89.3	99.8	99.8	99.1	87.1	35.3
C 3	88.3	97.7	99.9	99.9	99.9	97.5	73.1
<b>Bolivia</b>							
C 1	66.2	34.5	86.1	95.1	85.2	58.7	10.3
C 2	76.5	59.1	93.6	97.6	96.3	88.1	42.8
C 3	85.7	85.1	97.4	99.6	96.5	89.5	71
<b>Brasil</b>							
C 1	70	60.6	91	96.9	93.3	75.6	26.4
C 2	69.5	76.5	97	99.1	98.1	89.9	35.3
C 3	88.3	95.3	99.4	100	99.3	97.2	70.2
<b>Chile</b>							
C 1	69.5	51.6	93.4	97.8	92.4	70.5	9.6
C 2	71.1	68.7	97.8	99.3	98.2	86.2	27.2
C 3	85.4	82.5	99.5	99.8	99.7	98.5	59.3
<b>Paraguay</b>							
C 1	60.7	40.6	87.3	94.9	79	43.1	6.8
C 2	70	61.8	92.7	99.4	94.8	15.5	31.6
C 3	80.2	67.9	97.9	99	96.7	90	57.1
<b>Uruguay</b>							
C 1	64.2	76.8	96.5	98.1	87.5	54.3	11.1
C 2	71.5	90.6	98.1	98.7	95.1	77.3	32.2
C 3	91.6	95.7	99.8	98.6	98.9	99	79

Fuente: IIPE - UNESCO / OEI en base a encuestas de hogar: Argentina Urbano - EPH del INDEC 2003, Bolivia - ECH del INE 2002, Brasil - PNAD del IBGE 2001, Chile - CASEN de MIDEPLAN, 2000, Paraguay - EIDH de la DGEEC, 2000, Uruguay Urbano - ECH del INE, 2002.

Notas:

Las categorías de la variable Clima Educativo del Hogar corresponden a: C1= Clima Bajo (menos de 6 años de escolaridad promedio), C2= Clima Medio (entre 6 y 11 años de escolaridad promedio) y C3 = Clima Alto (12 años de escolaridad promedio y más).