

**LOS BACHILLERES
URUGUAYOS :

QUIÉNES SON,
QUÉ APRENDIERON
Y QUÉ OPINAN**



**Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPAL
Oficina de Montevideo**

21 MAR 1995

Comisión Económica para
América Latina y el Caribe



CEPAL
Oficina de Montevideo

LOS BACHILLERES URUGUAYOS: QUIÉNES SON, QUÉ APRENDIERON Y QUÉ OPINAN

Germán W. Rama (Dirección General)
Ester Mancebo
Pedro Ravela
Rosina de Souza
Sara Silveira

Informe al Consejo Directivo Central
de la Administración Nacional de Educación Pública

LC/MVD/R.121

Noviembre 1994

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) es un organismo regional de las Naciones Unidas, fundado en 1948 y cuya sede se encuentra en Santiago de Chile. En la CEPAL participan todos los gobiernos de la región y su Secretaría tiene por funciones cooperar y asistir a los países y a la región en su conjunto en el proceso de desarrollo.

La Oficina de la CEPAL en Montevideo tiene como funciones colaborar con Uruguay mediante la realización de estudios, investigaciones y asesoría sobre aspectos del desarrollo económico y social. Su dirección es Juncal 1305 piso 10, 11000 Montevideo, Uruguay, donde puede obtenerse información sobre sus publicaciones.

INDICE

Página

NOTA PRELIMINAR	7
INTRODUCCION	9
I. METODOLOGIA	19
A. Introducción	19
B. Los instrumentos de la investigación	19
C. El universo de estudio y la muestra	23
II. EVOLUCION DE LA MATRICULA Y POBLACION ESTUDIANTIL EN EL 2o. CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	27
A. Consideraciones generales	27
B. Características generales del comportamiento de la matrícula del 2o. Ciclo de Enseñanza Secundaria	30
C. Evolución de la matrícula de 2o. Ciclo por orientaciones en el período 1985-1992	36
D. Comportamiento de la matrícula y regímenes de evaluación	42
E. Factores de expansión y de selección sociocultural de la matrícula	46
F. Movilidad social y democratización limitada de la matrícula	52
III. HISTORIA EDUCATIVA, ATRIBUTOS Y PERFORMANCE DE LA POBLACION DE LOS CURSOS TERMINALES	61
A. Consideraciones generales	61
B. La estructura de la población por edad y sexo	62
C. Origen escolar de los estudiantes	64
D. Historia escolar de los actuales estudiantes de 6o. año de BD	68
E. Performance de los estudiantes en el 6o. año	72
F. Pases a la educación superior, egresos y asignaturas pendientes	77
IV. LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE RAZONAMIENTO Y CONOCIMIENTO LOGICO-MATEMATICO	81
A. La prueba de Matemática propuesta	81
B. Los resultados globales	83
C. Los resultados por áreas	87
D. ¿Por qué los estudiantes no aprenden Matemática?	107
E. El impacto societal de los resultados en Matemática	114

V.	LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSION Y DE ELABORACION DE UN INFORME	119
A.	Las exigencias y dificultades de una prueba de Lengua materna	119
B.	La prueba de comprensión: elección del texto	121
C.	Las pautas para la elaboración del informe	123
D.	Criterios de evaluación de los resultados	124
E.	Los resultados de la prueba de comprensión	126
F.	La prueba de producción: elaboración de un informe o artículo sobre "educación y empleo de los jóvenes"	145
G.	Los resultados de la prueba de Lengua	179
VI.	RESULTADOS ACADEMICOS, SUBSISTEMAS EDUCATIVOS Y VARIABLES SOCIALES	183
A.	Consideraciones generales	183
B.	La performance estudiantil a la luz de una tipología	185
C.	Resultados académicos y subsistemas educativos	194
D.	Resultados académicos, subsistemas educativos y variables sociales	195
VII.	FACTORES INSTITUCIONALES QUE DETERMINAN LOS APRENDIZAJES EN EL 2o. CICLO: ESTABLECIMIENTOS Y PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA	207
A.	Consideraciones generales	207
B.	El soporte institucional de la enseñanza: los establecimientos	212
C.	Los profesores de Bachillerato diversificado	224
D.	Los institutos privados	241
VIII.	LOS JOVENES EN SU ROL Y STATUS DE ESTUDIANTES	253
A.	Consideraciones generales	253
B.	Las prácticas de estudio de los jóvenes en el Bachillerato	256
C.	Percepciones de los estudiantes de Bachillerato sobre su propia formación	274
D.	Opiniones sobre el Bachillerato diversificado	283
E.	La búsqueda de formación fuera del sistema educativo formal	289
IX.	LOS ESTUDIANTES Y LA OCUPACION	299
A.	Consideraciones generales	299
B.	La visión global	300
C.	Experiencias laborales según subsistema	301
D.	Situación ocupacional actual	302
E.	La ocupación y los resultados en las pruebas	305
F.	Las razones por las que trabajan los jóvenes	307
G.	Las características de las ocupaciones de los estudiantes	308

X.	LOS ESTUDIANTES ANTE LA SOCIEDAD Y EL PAIS	311
A.	Los estudiantes en cuanto jóvenes	311
B.	Los jóvenes frente a sí mismos	313
C.	Los jóvenes ante los adultos	319
D.	La evaluación de la situación global del país	321
E.	La legitimidad de la democracia entre los jóvenes	326
F.	La emigración en el imaginario juvenil	330
G.	El estudio y el trabajo en los planes de futuro	334
H.	Actitudes frente a la educación superior	342
XI.	UNA VISION DEL SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DESDE LA EDUCACION SUPERIOR	351
A.	Introducción	351
B.	Aspectos metodológicos	352
C.	Las condiciones de ingreso a la universidad de los estudiantes egresados del Bachillerato	353
D.	Reflexiones finales	374
XII.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	377
	ANEXOS	

NOTA PRELIMINAR

El estudio que se presenta en esta publicación constituye la culminación de una serie de trabajos de investigación sobre la educación en Uruguay que la Oficina de CEPAL en Montevideo realizó a solicitud del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el período comprendido entre octubre de 1989 y noviembre de 1994.

Fruto de la primera etapa de investigación (1990-1992) fueron los libros: Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay (1990), Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos (1991) y ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media? (1992).

Al término de la investigación sobre la educación básica realizada en el marco del Convenio "Diagnóstico e investigación sobre la enseñanza básica de Uruguay", el CODICEN solicitó a la CEPAL la preparación de otra investigación, en este caso sobre el Bachillerato Diversificado, a través del Convenio "Diagnóstico del 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y evaluación de aprendizajes en Lenguaje y Matemática en los cursos terminales", suscripto en el mes de setiembre de 1992, con la colaboración financiera del propio CODICEN y del Fondo Nacional de Preinversiones (FONADEP).

Al asumir la decisión de realizar el relevamiento sobre el 2o. ciclo, el propósito del CODICEN fue que se completara la identificación de los logros y problemas de la enseñanza-aprendizaje en la totalidad del ciclo de enseñanza que va desde la preescolar hasta la finalización de la secundaria. Con ello, las autoridades de la educación manifestaron su convicción acerca de que el conocimiento sobre la calidad de la enseñanza y sobre los resultados logrados en los aprendizajes eran informaciones vitales para la gestión educativa. Esta decisión marca un hito en las políticas públicas nacionales ya que el Director Nacional de Educación Pública Dr. Juan A. Gabito Zóboli y los restantes Consejeros del CODICEN prefirieron asumir los costos que, eventualmente, pudiera tener una evaluación con resultados no positivos con el fin de aportar una base empírica y conceptual al diseño de políticas educativas a realizar bajo su gestión o en gestiones venideras.

Al cabo de dos años de labor, en el momento de la presentación de esta investigación sobre el Bachillerato Diversificado de Secundaria, muchos son los agradecimientos y créditos que es necesario extender.

En primer lugar, a las autoridades del CODICEN en general y del Consejo de Secundaria en particular que mostraron una gran cooperación en las diversas fases del proyecto, ayudando a sortear las complicaciones específicas de cada una de ellas. Por otra parte, debe destacarse la franca actitud de diálogo asumida cuando, en el momento del análisis, CEPAL planteó claves interpretativas divergentes con los énfasis explicativos manejados por las autoridades. El intercambio de ideas, defendidas con legítima convicción, resultó entonces sumamente enriquecedor para el curso de la investigación.

En segundo término, cabe plantear el agradecimiento a los casi mil ochocientos estudiantes de establecimientos públicos y privados de Montevideo y del Interior que tan abiertamente colaboraron, contestando preguntas en una larga encuesta de casi una hora de duración, asistiendo a las pruebas, mostrando en definitiva toda la riqueza o pobreza de sus

conocimientos, a sabiendas de que los beneficios de las políticas educativas que se pudieran diseñar en base a esta investigación serían para las generaciones futuras y no para ellos.

En tercer lugar, vaya nuestro reconocimiento a los Directores y autoridades de los establecimientos públicos de todo el país que generosamente suministraron información, dieron facilidades para la ejecución de las pruebas y estimularon a los estudiantes a colaborar con las mismas. De igual forma, los Directores de los liceos privados seleccionados que abrieron voluntariamente sus puertas a una investigación que implicaba nada menos que la evaluación de la calidad de la enseñanza en ellos impartida.

En cuarto término, el reconocimiento a los encuestadores y aplicadores de pruebas que, con gran seriedad y profesionalismo, relevaron la información primaria y lograron establecer una buena comunicación con los estudiantes, base indiscutida de su actitud positiva ante los tests.

En cuanto a éstos, en el caso de Lenguaje, se pretestearon dos pruebas diseñadas por técnicos independientes: una, por Hilia Moreira y la otra, por Graciela Barrios, Raquel Erramuspe y Mirta Páez. La prueba finalmente aplicada fue elaborada en base a la última propuesta, en una línea de cooperación iniciada en ocasión de las evaluaciones realizadas en el ciclo básico de enseñanza media. Las mismas técnicas efectuaron la corrección y el análisis de los pretests para -con los elementos así relevados- desarrollar un complejo manual de codificación, a partir del cual Pilar Asencio, Cecilia Blezio y Carmen Caamaño corrigieron la prueba de Lengua. Por parte de la CEPAL, Sara Silveira asumió la coordinación del conjunto de estas actividades.

En Matemática, se partió de dos propuestas elaboradas por Ana García, Inés Piedra Cueva y Javier Villamarzo, por un lado, y Alvaro Jaume, Leopoldo Morales y Susana Oliveros, por otro. La corrección de la prueba de Matemática estuvo en manos del primer grupo. En la coordinación de los dos equipos y en la articulación final de la prueba trabajó Carlos Luján.

Particular mención debe hacerse a la labor de los cuatro profesores designados por el CODICEN para integrarse a las tareas de investigación del equipo de CEPAL durante el año 1993: Cristina Sena y Oscar Yáñez en Idioma Español, Rosina Parnizani y María Helvecia Sánchez en Matemática.

La confección de la muestra base de la investigación fue responsabilidad de Carlos Luján.

Se desempeñaron como Asistentes de Investigación Rosario Oldán, Silvia Aguiar, Gabriela Machín y Silvana Marichal.

El procesamiento computacional fue coordinado por José Luis Sánchez.

La revisión editorial final del presente texto estuvo a cargo de Sara Silveira.

La diagramación y edición del documento fueron realizadas por Cristina Gamarra.

La asistencia secretarial estuvo a cargo de Graciela Schüsselin y María José Razetti.

INTRODUCCION

A lo largo de la investigación que la Oficina de CEPAL en Montevideo llevó a cabo entre 1989 y 1994 sobre la situación del sistema educativo nacional, se emprendieron tareas que, para la sociedad uruguaya y, en algunos casos, para América Latina, resultaron innovadoras. Por un lado, se relevó el funcionamiento del sistema educativo nacional en la educación inicial, primaria, educación media básica y media superior. Por otro, se logró una cobertura muy considerable del universo de estudio: en todos los casos las muestras fueron representativas del sistema educativo oficial en la capital y se incluyó un creciente número de ciudades capitales departamentales del Interior del país; a ello hay que agregar que en oportunidad de los estudios sobre primaria y el ciclo básico de educación media se aplicaron muestras indicativas de la educación privada y en el caso del bachillerato diversificado se trabajó con una muestra representativa de los establecimientos privados.

Con tal objetivo de identificación de la realidad educativa se construyó un modelo de aproximación analítica que comprendió como grandes pilares el estudio de las condiciones sociales que influyen en el proceso educativo, la investigación sobre el perfil de los educandos adolescentes y jóvenes, el abordaje de la organización educativa tanto institucional como en su práctica cotidiana, la evaluación de la formación académica de los docentes y, en algunos niveles de enseñanza, de sus motivaciones, las prácticas educativas y la asunción del rol de estudiante por parte de los jóvenes liceales y cuasi-bachilleres, y, finalmente, la indagación en profundidad de los aprendizajes efectivamente logrados por los educandos de los tres grandes niveles.

La ejecución de este programa de investigación registró, por lo menos, dos grandes desafíos. En primer término, la aplicación de encuestas a las familias, encuestas a los estudiantes, entrevistas a los directores y docentes, la evaluación antropológica de las condiciones de aplicación de las pruebas, el relevamiento de información estadística sobre la carrera educativa de los estudiantes al igual que sobre la formación de los docentes y el cumplimiento diario en los liceos de la actividad docente y, por último -aunque no lo menos importante-, la aplicación de las pruebas de Lengua y Matemática a poblaciones de educandos del orden de los mil doscientos en enseñanza primaria, mil cuatrocientos cincuenta en el ciclo básico y mil ochocientos en el bachillerato diversificado, obligaron a crear un vasto operativo de relevamiento y un sistema de procesamiento y vinculación de archivos informáticos de enorme complejidad.

En segundo término, en cada una de las etapas de diseño de pruebas, encuestas y relevamientos de información, se plantearon problemas teóricos y metodológicos de real envergadura. En Uruguay no existía ningún precedente de evaluaciones masivas de conocimientos, ni tampoco estudios del sistema educativo y de sus actores como el emprendido por la Oficina de Montevideo de la CEPAL. Tampoco se podía subsanar esta deficiencia con el acervo latinoamericano: no había ningún precedente que vinculara lo social, lo institucional, las prácticas cotidianas y la evaluación de los conocimientos.

Se podía sí recurrir a las metodologías comparativas de las evaluaciones internacionales que se practican desde hace muchos años en los países del hemisferio norte. Pero para intentar esa aproximación se hubiera requerido de un tiempo muy prolongado para adaptar a las condiciones nacionales las pruebas de evaluación de conocimientos, las que constituyen, muy frecuentemente, el instrumento exclusivo de evaluación de los sistemas educativos.

También se hubiera podido apelar a la experiencia chilena de elaboración de pruebas, pero éstas no se encontraban disponibles para usuarios externos a los ejecutantes de las mismas cuando la Oficina de CEPAL inició la tarea. Por otra parte, debe precisarse que la preparación de pruebas estandarizadas insumió en dicho país varios años y un costo millonario en dólares, ambas condiciones inexistentes en Uruguay al momento de acordarse la investigación entre el CODICEN y la CEPAL.

La construcción de las pruebas de evaluación de aprendizaje se realizó atendiendo a las metas de conocimiento que los planes, los programas y el consenso docente establecían como el "deber ser" del sistema educativo. En este sentido es importante destacar que existen dos grandes metodologías de elaboración de pruebas. Una, la elegida por CEPAL en acuerdo con el CODICEN y con los Inspectores, Directores y responsables docentes, que establece como objetivos de conocimiento los incorporados en los programas de enseñanza del respectivo año escolar y, a partir de ello, ordenar en grado decreciente de dificultad los ítemes correspondientes a preguntas evaluativas. La prueba, en consecuencia, tiene como término de comparación lo que el sistema supone debe haber aprendido un estudiante. Así, por ejemplo, si el programa de Matemática de 6to. año de Secundaria prevé la enseñanza de ecuaciones de segundo grado, la prueba midió si efectivamente los estudiantes habían incorporado la habilidad de resolver tales ecuaciones. Junto a esto, en todas las pruebas de CEPAL, se incorporaron preguntas indicativas de la internalización cultural y la capacidad de utilizar los conocimientos para la vida social. Esto implicó que se siguiera preguntando el uso de la regla de tres en las clases terminales de la Secundaria o que se controlara la capacidad de expresión escrita con independencia de los conocimientos sustantivos. En resumen, las pruebas buscaron medir los conocimientos que el sistema social considera se deben alcanzar en cada nivel de enseñanza y aquellos otros que son indispensables en la vida colectiva.

Como es obvio, la elaboración de metodologías que se aplican por primera vez produce riesgos considerables respecto a la validez de los instrumentos de medición y de análisis. Los autores de este informe son conscientes que la totalidad del instrumental requeriría de nuevas aplicaciones en años sucesivos para que pudiera considerársele plenamente apto. Al no existir ni evaluaciones ni encuestas previas, se torna dificultoso lograr -a pesar de los pretests utilizados- instrumentos operacionales perfectamente afinados.

La otra metodología construye una prueba de evaluación a partir de la validación de ítemes, realizada a través de sucesivas aproximaciones para conocer qué es lo que efectivamente saben o no saben los estudiantes y cuáles son los ítemes cuyos resultados se ordenan con la regularidad de una curva de Gauss. La bondad de esta metodología consiste en que antes de validar un ítem se han aplicado muchos ítemes, se han puesto a prueba diversos tipos de conocimiento, se lo ha hecho reiteradas veces y a grandes masas de estudiantes. La metodología, además de la lenta y segura aproximación empírica, permite disponer de ítemes con resultados de aprendizajes desiguales según condiciones educativas, institucionales o sociales; en este sentido, tiene la gran ventaja de medir la normalidad estadística en la distribución de los aprendizajes, a partir de uno o más grupos testigo capaces de responder satisfactoriamente toda la prueba. No obstante lo anterior, una primera desventaja de esta metodología reside en que tiende a ser tautológica: a medida que ciertos ítemes no son resueltos por una cantidad de educandos estadísticamente significativa, son descartados y sustituidos por otros de inferior complejidad de conocimiento. A mediano y largo plazo esto puede significar que el sistema de evaluación educativa sólo sea capaz de medir lo que efectivamente se enseña y se aprende, no lo que debería enseñarse y aprenderse con vistas a la formación de las nuevas generaciones con los conocimientos pertinentes para

la sociedad futura^{1/}. Una segunda desventaja refiere a lo que podría denominarse "vicio de falsa precisión estadística", por el cual se incluyen como ítemes sólo aquellos pasibles de tratamiento cuantitativo y se excluye toda evaluación cualitativa, con lo que las pruebas tienden a controlar indicadores y no conocimientos.

Escogida la primera metodología, las pruebas de CEPAL fueron construidas en todos los casos con el asesoramiento y la asistencia de grupos docentes especializados y, a la búsqueda de comprender las más variadas situaciones académicas y sociales, fueron puestas a prueba entre un número de estudiantes similar al que finalmente sería evaluado con la versión definitiva de prueba.

A pesar de todos estos recaudos, los autores de este informe son conscientes de que lo más importante de su labor fue iniciar un ciclo de evaluaciones educativas, que en el futuro podrán estar mejor logradas, ya que sólo una serie de pruebas anuales permitirá diseñar cuestionarios que sean altamente precisos para las situaciones educativas uruguayas.

Como ya fuera dicho, la evaluación no se limitó a la constatación de los aprendizajes adquiridos, como es frecuente en los países latinoamericanos en que se han aplicado dichas metodologías. Tal constatación conduce a demostrar algo sabido de antemano y expresa la desigualdad de los capitales culturales de los distintos sectores de la población: los pobres saben menos que los ricos.

En realidad, en la metodología de evaluación educativa seguida fue crucial la incorporación de las observaciones sobre las condiciones sociales e institucionales del educando. La articulación entre éstas y los resultados permitió identificar las causas de la insuficiencia de los aprendizajes que, en unos casos, provienen fundamentalmente de la pobreza cultural y la falta de organización interna de las familias y en otros expresan mucho más directamente la ineficiencia del sistema educativo o de alguno de sus componentes. A partir del entrecruzamiento de variables es entonces posible aislar causas y, por tanto, habilitar a la autoridad educativa para asumir políticas.

La construcción de cuestionarios e instrumentos de evaluación de las situaciones socioculturales no fue menos compleja que el diseño de las pruebas de conocimiento. El país carece de estudios sobre las familias, los consumos culturales de las mismas, la organización de la pareja, la relación de padres e hijos y sobre la forma en que se diseñan e internalizan las normas que hacen a las disciplinas sobre las cuales se funda el rol de estudiante.

De igual forma, faltan precedentes en el estudio del rol de estudiante. Como es obvio, la misma persona desempeña varios roles y en el caso de los liceales hay un predominio de la condición biológica socializada que es la de "adolescente" o la de "joven" sobre la cual teóricamente el sistema educativo va construyendo el rol de educando. Este último implica una serie de valores y normas relacionados con la cultura, el conocimiento, las prácticas culturales, las disciplinas de aprendizaje, la organización del tiempo de trabajo educativo, etc., etc..

^{1/} Véase como ejemplo de esta deformación el análisis contenido en Germán W. Rama, et al A la búsqueda del siglo XXI: un modelo de desarrollo social para Costa Rica, Banco Interamericano de Desarrollo, Grupo de la Agenda Social, Washington, próxima aparición en 1994.

La construcción de los instrumentos de aproximación al rol de estudiante fue, pues, muy compleja y es de esperar que en este campo la comunidad académica logre acumular en la dirección iniciada, teniendo presente, además, que por decisiones previas muchos de los posibles temas no fueron abordados. Así, por ejemplo, no hubo un esfuerzo sistemático de indagación respecto a las diferencias de género en la adquisición del rol de estudiante.

Al abordar el estudio del bachillerato diversificado emergieron situaciones y desafíos conceptuales muy diferentes a los registrados en primaria y en el ciclo básico, etapas éstas que, a diferencia del bachillerato, forman parte de la educación obligatoria. Así, mientras en la escuela primaria asisten la totalidad de los niños y en el ciclo básico lo hacen alrededor del 80% de los adolescentes, en el bachillerato diversificado la cobertura promedio se reduce al 50% y en las clases terminales llega a situarse, a fines del año lectivo, por debajo de un tercio de la población elegible.

Factores como los bajos ingresos, la escasa educación de los padres y la precaria organización familiar, de alto poder explicativo en el caso de la primaria, reducen su impacto a medida que se avanza en la educación media. Más aún, el papel de la socialización familiar en la explicación del desarrollo de las capacidades y aptitudes se reduce sensiblemente, ocupando espacios explicativos los efectos de la socialización en las instituciones educacionales, los medios de comunicación de masas y la interacción de pares -es bueno recordar que la inmensa mayoría de los jóvenes del bachillerato tienen entre 17 y 19 años-.

Desde el punto de vista cuantitativo, la selección socioacadémica explica la reducción a la mitad de los estudiantes originarios de familias de nivel educativo primario. A su vez, desaparecen virtualmente de la matrícula los que repitieron en la enseñanza primaria o los que acumularon rezagos a causa de inasistencias prolongadas, abandonos y reingresos, etc.. Esta población, que constituía el problema central de la socialización en la escuela y el factor de mayor poder explicativo de los bajos rendimientos del sistema, no accedió al bachillerato diversificado.

Paralelamente, los educandos que teniendo un handicap negativo desde el punto de vista sociocultural lograron igualmente incorporarse al bachillerato diversificado corresponden a sectores con un alto espíritu de logro que ha compensado las debilidades del capital cultural. Utilizando la terminología que se acuñó en el estudio de primaria y en una situación de reducción del volumen de los educandos con débil capital cultural de origen, se encuentra que en el bachillerato diversificado el número de "mutantes" es proporcionalmente superior al encontrado en el ciclo básico. Globalmente, entonces, puede afirmarse que en el bachillerato diversificado la variable social tiene menor poder explicativo en la interpretación de los resultados de aprendizaje que en etapas anteriores de la educación formal.

Esta "autonomización" del fenómeno educativo frente al origen sociocultural pone de relieve el importante papel de los procesos de evolución de las instituciones educativas, de su organización académica, de la disponibilidad y calidad de los recursos docentes y de la pertinencia de los objetivos de enseñanza que sustentan dichas instituciones.

Como el bachillerato diversificado es la etapa final de la formación secundaria, sus características se encuentran altamente condicionadas por la formación recibida en el ciclo cultural inmediato anterior que es el ciclo básico. Históricamente, el liceo de cuatro años de extensión actuaba como un mecanismo de selección gradual, mediante el degranamiento paulatino, cuyas mayores intensidades se localizaban en 1o. y 3o., cumpliendo el rol de pasaje

o corredor desde la primaria a la enseñanza universitaria. El liceo no sólo tenía menos alumnos que los actuales en el ciclo básico sino que, además, los educandos correspondían a hogares de un nivel cultural superior y el menor volumen de profesores era acompañado de una mayor calidad de conocimientos específicos. En el liceo se realizaba, así, la formación para el rol de estudiante. No sólo los niños tenían que enfrentarse al violento trauma del pasaje de una maestra única a ocho profesores que impartían sus conocimientos con la visión del catedrático especializado, sino que eran estimulados a asumir los comportamientos propios de un "bachiller", con todo lo que esto implica de asunción de un rol adulto. Para los que lograban continuar los estudios, la consecuencia era doble: una importante adquisición de conocimientos y la internalización de una serie de valores sobre la jerarquía del conocimiento y la importancia de la cultura y de una serie de normas respecto a regularidad de estudios, responsabilidad de cumplimiento y, en general, incorporación de la significación que la calidad de estudiante tenía para configurarse como persona y para el futuro desempeño económico.

Inversamente, la generación joven evaluada por CEPAL en setiembre-octubre de 1992 fue socializada en el Ciclo Básico Unico creado en 1986 y es parte de un proceso de masificación de la enseñanza en general. Respecto a lo primero, no corresponde reiterar en detalle lo que fue ampliamente analizado en el libro *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?*. Cabe sí evocar las revelaciones más importantes de dicha investigación. En materia de menú de conocimientos, el balance fue muy negativo porque se iniciaron planes y programas y se incorporaron nuevas asignaturas sin elaborar previamente una concepción científica y pedagógica de cuáles debieran ser los conocimientos que un joven adolescente debería necesariamente adquirir en su pasaje por el ciclo básico; el resultado de la agregación inorgánica fue el establecimiento de una anomia cultural que asumió características de cultura "zapping" por la sucesión desordenada de asignaturas dictadas en clases de cortísima duración a lo largo de un año lectivo de mínima extensión. En cuanto al personal docente, no se previó la formación regular de un cuerpo específico preparado para la atención de adolescentes, para cubrir la formación intelectual y moral de la etapa de transición entre la niñez y la juventud que comprende el ciclo básico; más aún, se habló de coordinación de asignaturas y no se asumió que en este ciclo no podía seguirse con el sistema de cátedras por disciplina del conocimiento -según el modelo tradicional universitario- y que debía establecerse un mínimo de módulos que comprendieran la lengua materna, una lengua extranjera, matemática, ciencias y ciencias sociales, a cargo de profesores formados en la interdisciplinariedad y en condiciones de resumir e integrar el conocimiento a brindar a los educandos adolescentes. En materia de aprendizajes, el panorama aún fue peor en tanto que, para favorecer la universalización del ciclo y lograr retener los educandos de más bajo nivel sociocultural, se asumió como política la de facilitar el pasaje de grados sin requerimientos mínimos como para continuar los estudios. En cuanto a la formación del rol de estudiante, el balance parece aún más deficitario; los educandos quedaron liberados de responsabilidades, los cursos en verdad sólo se perdían por inasistencias o falta de comportamiento grave y la relación con la cultura y el conocimiento en buena medida se banalizó porque aparentemente se podía acceder con facilidad a los simplificados mensajes emitidos por los profesores en el breve tiempo de exposición pedagógica.

El actual bachillerato diversificado se encuentra con que sus educandos no tienen los aprestamientos básicos para asumir el rol de estudiantes y lograr los aprendizajes teóricamente fijados en los programas. La responsabilidad de la formación educativa se desplazó hacia los cursos de la enseñanza media superior y, en éstos, los profesores comienzan a establecer las disciplinas académicas imprescindibles, lo que se revela en el notorio incremento de las tasas de no aprobación de cursos y asignaturas, especialmente en la enseñanza oficial de

Montevideo donde se mantiene el mayor porcentaje de profesores diplomados y experimentados.

Estos esfuerzos de crear disciplinamientos, incorporar regularidad de estudios y desarrollar las capacidades de análisis de los estudiantes no siempre son exitosos, por diversas razones: i) no todos los profesores tienen competencia como para realizar las tareas de enseñar y evaluar, lo que es particularmente cierto en el Interior; ii) la tasa de crecimiento de la matrícula del 2o. ciclo ha sido tan elevada en un período tan corto que ha producido un verdadero fenómeno de "marea humana" que "arrasa los diques"; iii) no están definidas para cada asignatura las metas de enseñanza a impartir para que todos los profesores desarrollen objetivos de enseñanza básicos similares; iv) se carece de pruebas objetivas que establezcan para todos los educandos los requerimientos de aprendizajes que sean congruentes con los objetivos de enseñanza anteriormente señalados; v) al haberse desaprovechado la oportunidad de crear los disciplinamientos imprescindibles en los educandos cuando tenían menor edad, se vuelve muy difícil incorporarlas en unos casos y restablecerlas en otros cuando se trata de jóvenes estudiantes que tienen entre dieciséis y diecinueve años, etapa que se caracteriza por desarrollar una personalidad resistente a las normatividades externas.

Paralelamente, los fenómenos cuantitativos han tenido una enorme significación. El ciclo de enseñanza que ha registrado una mayor tasa de crecimiento de la matrícula ha sido el bachillerato diversificado y no el ciclo básico como implícitamente supuso el legislador al crearlo. El ciclo básico, lejos de asumir el papel de ciclo terminal para todos los que no realizarían formaciones específicas, devino un ciclo de iniciación y el grueso de su matrícula pasó al bachillerato porque no se enfrentó con exigencias regulares y, menos aún, con pruebas nacionales objetivas que evaluaran los conocimientos incorporados al término de la formación considerada obligatoria. Si hubieran existido dichas pruebas, los estudiantes y sus familias habrían sido informados de las carencias y debilidades cognitivas y habrían tenido un acceso democrático a la información sobre el nivel de calidad de la enseñanza recibida en el establecimiento donde cursaron estudios. En tal caso, podrían haber asumido decisiones alternativas, desde reclamar una educación compensatoria hasta desistir de continuar en un ciclo de enseñanza cuya orientación intelectualista no tiene porqué ser común a todos los habitantes.

Tasas de crecimiento anual del 5% y del 10% en la matrícula de los cursos terminales promovieron un resquebrajamiento de la estructura de lo que antes fue el "preparatorio". En primer término, no existió un paralelo incremento de edificios y aulas disponibles, con lo que se promovió una masificación incongruente con cualquier sistema de enseñanza que alcanzó ribetes peligrosísimos en los "macroestablecimientos" que, entre sus tres turnos diurnos y el nocturno, albergan volúmenes de tres, cuatro y cinco mil estudiantes. En segundo lugar, no existió una política paralela de formación de educadores y parte de los profesores calificados optaron por jubilaciones tempranas o por cambio de ocupación ante un cuadro de bajas remuneraciones y deterioro general de las condiciones de enseñanza; como consecuencia, se asiste a una progresiva desprofesionalización del cuerpo docente dado que, en los nuevos ingresos, la participación de profesores diplomados es muy inferior a la prevaleciente entre el total del cuerpo. En tercer término, como esa población recién incorporada es de más bajo nivel cultural, en relación a las generaciones de estudiantes precedentes, hubiera requerido de mayores apoyos culturales y cognitivos para cubrir la brecha entre su escasa formación inicial y los requerimientos de la condición de cuasi-bachiller; esto hubiera implicado una política masiva de elaboración de textos y difusión de los mismos entre los estudiantes, establecimiento de videotecas con registros audiovisuales adecuados a los programas de las distintas

asignaturas y con otros orientados al desarrollo cultural de los jóvenes. Finalmente, se trata de una generación de jóvenes cuyas "miradas" sobre el mundo y cuyas actitudes ante los modelos de comunicaciones han variado radicalmente. El sistema educativo actual sigue ofreciendo un modelo que quedó "cristalizado" en el siglo XIX con un agente educador transmitiendo verbalmente un conocimiento a un grupo de educandos ubicados en un aula; mientras tanto esos educandos en cuanto jóvenes participan de nuevas formas de aprehensión de la cultura, del mundo, de las informaciones, vía televisión, videos o computación; la incongruencia entre los dos modelos ha transformado en obsoleto el primero y está generando una particular resistencia de los jóvenes a identificarse y funcionar en los marcos del modelo decimonónico.

En el pasado el Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA) creaba una lógica académica en el funcionamiento del segundo ciclo de entonces. Hasta hace treinta o cuarenta años era prácticamente el único centro oficial que impartía el segundo ciclo en Montevideo -el Instituto Batlle y Ordóñez también impartía el segundo ciclo en una escala minoritaria, para un público femenino y de familias tradicionales-, sus docentes eran figuras destacadas de la actividad científica, profesional o académica y la orientación era la propia de un colegio universitario. De ese cuerpo docente cuya excelencia provenía de otros ámbitos y no de la formación docente regular se enviaban mesas examinadoras a las capitales departamentales donde existían cursos de 2o. ciclo y su presencia establecía demandas de calidad para el docente local y criterios de homogeneidad para los estudiantes de todo el país, ya que los establecimientos privados, por su parte, debían presentar sus estudiantes a exámenes que se aplicaban en el IAVA.

La lógica que presidía la búsqueda de la excelencia en la enseñanza a impartir y en la evaluación de los conocimientos tenía como referente la comunidad académica internacional ya que buena parte de esos profesores eran a la vez profesores universitarios o investigadores que aspiraban a transmitir sus conocimientos y a formar en el más alto nivel posible a los estudiantes. Hubiera sido difícil llevarlos a plegarse a una disminución de nivel en aras de una democratización social del reclutamiento. Su accionar establecía pautas de jerarquía del conocimiento para los profesores que enseñaban en los liceos que recordaban a sus alumnos y se recordaban a sí mismos qué es lo que se exigía en el IAVA, con lo cual este tipo de educación media terminal establecía criterios de calidad para el resto de la enseñanza secundaria. A su vez, tal accionar fijaba criterios de selección académica para el ingreso a la Universidad de la República. Las demandas de conocimientos establecidas a lo largo de los exámenes del 2o. ciclo fijaban como norma implícita que sólo podían continuar estudios en la Universidad aquellos estudiantes que habían asumido dicho rol y tenían un desempeño académico elevado. En consecuencia, la Universidad no requería establecer criterio alguno de evaluación de conocimientos de los estudiantes al ingreso ni practicar ningún tipo de selección. El IAVA lo había hecho por ella.

La referencia anterior no tiene por objetivo plantear la vuelta al pasado. La sociedad uruguaya ha evolucionado de determinada manera y no sirven los modelos históricos para el presente. En éste ha regido una lógica social que se autodefine como opuesta a la lógica académica. Por razones antropológicas -cuya explicación desborda el marco de esta Introducción- en la sociedad uruguaya se establecieron criterios relativos a los derechos sociales de todas las personas no sólo a acceder a la enseñanza obligatoria sino de avanzar hasta los niveles formales más elevados del sistema educativo con prescindencia de la calidad de los conocimientos efectivamente incorporados o de las aptitudes demostradas para continuar estudios.

Una sociedad democrática debe garantizar no sólo el acceso a la educación sino la adquisición de los conocimientos y el derecho al desarrollo de las capacidades intelectuales innatas de toda la población, para lo cual deben existir estrategias específicas -como una elevada atención a la educación preescolar- que comprendan otorgar mayor tiempo horario y mejor educación a quienes carecen en sus hogares de capital cultural. Debe igualmente proveer del mejor nivel de educación y de equipamientos y didácticas para promover a quienes tienen handicaps negativos de origen sociocultural. Pero la democracia también implica informar a los educandos, a sus familias y a la sociedad entera de qué es lo que se enseña, qué es lo que se aprende y quiénes lo aprenden. Otorgar créditos y títulos no respaldados por el conocimiento constituye una violación de una de las reglas democráticas: el derecho a la información y el derecho a que el producto librado por la autoridad educativa se corresponda con la calidad anunciada. Estas normas resultan mucho más importantes cuando la autoridad académica tiene el monopolio de la emisión de títulos y los que los reciben adquieren un determinado poder sobre la vida de las personas, sobre los bienes de la sociedad, etc..

En resumen, en la educación existe un ciclo de formación básica -cuya extensión depende del avance sociocultural de cada sociedad- que debe estar presidido por la lógica social, es decir por lograr la permanencia y formación de todos los niños y adolescentes, con un esfuerzo particular de compensar las desigualdades socioculturales de origen. A partir de dicho ciclo, la enseñanza debería estar presidida por la lógica académica, en la que la racionalidad del sistema de conocimientos, la progresiva complejización de los mismos y la evaluación sistemática de los resultados sean los que fijen la permanencia en el sistema.

Los resultados que se presentan en los capítulos siguientes muestran que se ha practicado, en los hechos, una confusión de lógicas. Como resultado, una proporción significativa de los jóvenes que han llegado al año terminal de la educación secundaria no han demostrado ante las pruebas de evaluación ni conocimientos adquiridos ni capacidad de uso de instrumentos básicos. Parte de los jóvenes bachilleres están finalizando el 2o. ciclo sin saber que saben muy poco y que carecen de razonamientos y destrezas indispensables en la vida social. Esto es muy grave para ellos, pero también es muy grave para la sociedad.

Todo sistema educativo es, por definición, una pieza clave en la reproducción y desarrollo de una sociedad porque tiene a su cargo la socialización, la integración de la población y el desarrollo de las capacidades humanas. Esta responsabilidad es sin duda mayor en un país de pequeña escala demográfica y de mercado como es Uruguay que no se caracteriza por una especial dotación de recursos naturales y que, en una economía globalizada, ha asumido la integración simultánea a un vasto mercado económico en el que participan países con una potencia económica muy superior -como es el MERCOSUR- y a los mercados internacionales con una política de amplia apertura. En este nuevo escenario la formación de los recursos humanos pasa a desempeñar un papel capital; el futuro del país dependerá esencialmente de la capacidad de sus mujeres y hombres para realizar tareas innovadoras y progresivamente complejas.

Los estudiantes que fueron evaluados en el último mes de clases del decimosegundo año de escolaridad en cuanto a capacidad de uso del lenguaje, incorporación del razonamiento y del conocimiento matemático constituyen una proporción minoritaria de su grupo de edad respectivo. Quienes asistieron a las pruebas lo hicieron en forma voluntaria y fueron motivados previamente, en las entrevistas personales realizadas por personal especializado y joven, para participar en los tests. Esos educandos representan aproximadamente el 30% de los jóvenes de su edad y se puede decir de ellos que constituyen un grupo relativamente

privilegiado. La sociedad invirtió en ellos no pocos recursos y una alta dedicación y se supone que de esta minoría surgirán los estudiantes universitarios y las personas que detentarán cargos medios y superiores en la sociedad.

Es por ello que los resultados de las pruebas adquieren enorme significación. El lector debe recordar cuando revise los capítulos respectivos que de la formación de estos jóvenes dependen los grados de calificación laboral, técnica, científica, intelectual y cívica, más altos del país. Si se tiene presente las posiciones sociales que detentarán a futuro necesariamente se convendrá con los autores de este Informe que las exigencias de conocimientos y aptitudes de las pruebas no fueron muy elevadas y que las calificaciones evaluatorias fueron asignadas con el criterio de que era preferible pecar por generosos que por exigentes.

Como ya fuera explicado en la Nota Preliminar, el encargo de evaluar el funcionamiento del sistema y los aprendizajes de los estudiantes que el CODICEN de la ANEP le formuló a la Oficina de Montevideo de la CEPAL permite un sinceramiento respecto al rendimiento de la enseñanza secundaria y sobre los factores que inciden negativamente sobre el mismo.

Por parte de la CEPAL corresponde precisar que los logros y los déficits del proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden ser imputados a una determinada Administración. Los estudiantes evaluados en 1992 comenzaron su ciclo formativo en los alrededores de 1980 y en los resultados académicos intervienen omisiones o errores de políticas que son incluso anteriores a esa fecha, pero también intervienen con enorme peso los valores y comportamientos de los distintos grupos de la sociedad uruguaya, que van desde las disciplinas hogareñas hasta la actitud asumida ante el conocimiento. Como en la obra clásica Fuente Ovejuna es necesario decir que si alguien busca culpables debe saber que es la sociedad toda la responsable.

I. METODOLOGIA

A. INTRODUCCION

El Convenio "Diagnóstico del 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y evaluación de aprendizajes en Lenguaje y Matemática en los cursos terminales", firmado el 10 de setiembre de 1992 entre el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a través de la Oficina de Montevideo, planteó como objetivo fundamental la evaluación de la situación del 2o. ciclo de Enseñanza Media, atendiendo en forma central a la cuestión de la calidad de la educación.

Desde el punto de vista metodológico el proyecto se inscribió en la línea de investigación educativa iniciada en el país en 1989 a partir del Convenio "Diagnóstico e investigación sobre la enseñanza básica de Uruguay" del CODICEN y CEPAL, que culminara en tres libros publicados entre 1990 y 1992: Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay^{2/}, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos^{3/}, y ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?^{4/}. En otras palabras, se aplicó para el Bachillerato Diversificado (BD) la metodología probada en los diagnósticos de Primaria y Ciclo Básico Unico de Enseñanza Media (CBU), con las adecuaciones, correcciones y extensiones consideradas pertinentes.

B. LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACION

1. Las pruebas

Al igual que en los casos de Primaria y CBU, en la investigación sobre el BD los tests constituyeron el basamento del diagnóstico, al apuntar éste a captar la calidad de la enseñanza a través del aprendizaje del estudiantado en dos áreas definidas como instrumentales. Como en las dos oportunidades anteriores, se podría haber optado por la aplicación de pruebas internacionales, lo que tendrfa como ventaja la comparabilidad de la información relevada. Se prefirió, sin embargo, trabajar en la confección de pruebas nacionales, por dos razones: en primer lugar, porque permitía dar un paso más en un camino en el que el país debe acumular experiencia; en segundo lugar, porque posibilitaba el anclaje de las pruebas en la tradición educativa del país, en los contenidos curriculares específicos y en la realidad específica de su estudiantado.

^{2/} CEPAL, Oficina de Montevideo, 1990.

^{3/} CEPAL, Oficina de Montevideo, 1991.

^{4/} CEPAL, Oficina de Montevideo, 1992.

La trabajosa elaboración de las pruebas de Primaria y del CBU, en 1990 y 1991 respectivamente, indicó la necesidad de dedicar un período considerable a una tarea de alta concentración temporal: había que pensar las pruebas, estructurarlas, pre-testearlas, corregirlas, analizar sus resultados en términos estadísticos, introducir los necesarios ajustes y pre-testearlas nuevamente. Todo ello con la colaboración de especialistas en cada fase, de forma de arribar a un razonable nivel de standarización y a un completo grado de validación.

El 2o. ciclo impuso, además, nuevas exigencias, convertidas en verdaderos desafíos al tratarse de una investigación pionera en la materia. En términos globales, debe mencionarse que, mientras los objetivos de la enseñanza básica obligatoria pueden perfilarse y acotarse de manera relativamente consensual^{5/}, el 2o. ciclo del plan vigente es simultáneamente una continuación de la formación general y una preparación para la enseñanza de nivel terciario. En este sentido, las pruebas de evaluación aplicadas en diversas Facultades a partir de 1991 muestran la creciente preocupación de la Universidad respecto al conocimiento de base de sus estudiantes y revelan las dificultades de conciliar los dos objetivos antedichos.

Con tales antecedentes, se formaron dos grupos de especialistas de Idioma Español y dos de Matemática y se encargó a cada uno de ellos el diseño de proyectos de pruebas. En el mes de junio de 1992, fueron pretesteadas, en establecimientos públicos y privados, ambas propuestas de Matemática y las dos de Idioma Español. La metodología escogida supuso que un mismo grupo realizaba un día la prueba de Matemática nro. 1 y al día siguiente la nro. 2, lo que permitió comparar el rendimiento de los mismos alumnos frente a los dos proyectos y tomar decisiones respecto a la versión definitiva del test.

Además de constituir un insumo fundamental en el proceso de confección de las pruebas, los pretests revelaron indicios sobre el peso de la deserción y de las inasistencias en la composición real de la matrícula del 2o. ciclo. A título ilustrativo, se constató que el máximo de concurrencia a alguna de las dos pruebas que cada grupo completó fue equivalente al 67,6% de la matrícula inicial, así como también se vio que la situación no era homogénea por subsistema ya que mientras en los liceos privados tal porcentaje llegó al 81,5%, en los públicos capitalinos la concurrencia fue equivalente al 58,3% de la matrícula inicial. Estos datos fueron sumamente importantes en el momento de la estimación del número de casos de la muestra.

A partir de la distribución estadística de los resultados de los pretests y de la potencialidad por ellos demostrada para el análisis, se decidió la prueba definitiva en cada área^{6/}. La de Idioma Español fue aplicada el 8 de octubre de 1992 y fue realizada por un total de 1475 estudiantes, mientras que la de Matemática tuvo lugar el 9 de octubre y comprendió a 1331 alumnos.

^{5/} Esta afirmación no significa desconocer la "crisis de fines" que vive la enseñanza básica como consecuencia de la ampliación de sus objetivos. Al respecto, véase el capítulo II de ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?, CEPAL, Montevideo, 1992.

^{6/} Véase Anexo.

2. La encuesta

En el diseño de la encuesta destinada a los estudiantes de 2o. ciclo^{7/}, se contó con dos antecedentes importantes: la encuesta a los estudiantes del 3er. año del Ciclo Básico Único de Educación Media (ECBU) y la 1a. Encuesta Nacional de Juventud del Uruguay (ENJ).

La ECBU fue realizada por la CEPAL, Oficina de Montevideo, en 1991 en el marco del proyecto "Diagnóstico e investigación sobre la enseñanza básica de Uruguay" acordado con el CODICEN. La misma abarcó a 1559 estudiantes que cursaban 3er. año del Ciclo Básico Único de Enseñanza Media en liceos y escuelas técnicas de Montevideo y de las capitales departamentales de Maldonado, Florida, Tacuarembó y Paysandú, y fue complementada con formularios autoadministrados a las familias de esos mismos educandos.

La ENJ comprendió a la población de 15 a 29 años de Montevideo y de centros urbanos de 500 habitantes y más del Interior y relevó un total de 6547 casos. A partir del formulario elaborado por la CEPAL, Oficina de Montevideo, la ENJ fue aplicada por la Dirección General de Estadística y Censos (DGEyC, actual Instituto Nacional de Estadística) entre julio de 1989 y octubre de 1990, como un módulo especial vinculado a la Encuesta Nacional de Hogares. Ello permitió obtener información no sólo sobre el joven encuestado sino también sobre el hogar de origen o sobre el hogar formado o aquél al que él pertenecía en el momento de realización de la encuesta.

Sobre la base de estos antecedentes y en función de los objetivos del presente estudio, la encuesta a los alumnos de los grupos de 6to. seleccionados estuvo articulada en once capítulos sustantivos.

En primer término, se relevó la historia educacional de los jóvenes, rastreando sus principales jalones, desde el pre-escolar hasta la performance en 5to. año del 2o. ciclo, es decir en el último año de educación aprobado.

En segundo lugar, se sondeó la opinión de cada estudiante sobre el establecimiento al que asistía en el momento de la encuesta, tanto en lo referente a dimensiones materiales (estado del local, por ejemplo) como a la dinámica educacional (nivel de la enseñanza, nivel de exigencia, etc.).

En tercer término, se consideraron las prácticas de estudio de los encuestados y las proyecciones por ellos anunciadas respecto al éxito o fracaso en cada una de las materias de 6to. que estaban cursando, información ésta que fue sumamente reveladora al ser contrastada con la performance efectiva de dichos estudiantes en las pruebas de CEPAL y con los resultados en los exámenes de diciembre de 1992 y febrero de 1993.

Un cuarto capítulo del formulario atendió a la evaluación de los estudiantes sobre la formación liceal por ellos recibida, en términos generales y particulares, abstractos y concretos, así como comparativos con la educación media recibida por las generaciones pasadas. En este capítulo se relevó también la opinión de los jóvenes sobre la incidencia del tipo de educación recibida sobre su futuro personal (inserción laboral y estudios superiores), el régimen de

^{7/} Véase Anexo.

evaluación del segundo ciclo y el nivel de los docentes de 6to. en facetas básicas como la capacidad de explicación y el dominio de la materia.

En quinto lugar, se requirió información sobre la capacitación extraliceal recibida por los estudiantes y se profundizó en sus expectativas para el momento de finalización del 2o. ciclo de Enseñanza Media y en sus actitudes frente a la educación superior que se ofrece hoy en el país.

El capítulo de ocupación fue sumamente completo, ya que se entendió que la realidad de los jóvenes estudiantes-trabajadores debía ser atendida en forma minuciosa. También fue extenso el apartado destinado a las predisposiciones migratorias de los jóvenes en la medida que la ENJ había arrojado datos impactantes sobre el punto.

Como séptimo abordaje, se incluyó una sección de opiniones sobre la juventud y el país, relevamiento que pareció particularmente fértil en tanto la generación que cursa el último año de educación media integra el sector social con más años de estudio y será fuente de reclutamiento de los grupos dirigentes a nivel cultural, político y socio-económico. En esta perspectiva, se replicaron algunas de las preguntas de la ENJ en lo referente a la visión de los estudiantes sobre la propia juventud y sobre la actitud del mundo adulto ante la problemática juvenil. A su vez, se buscó profundizar la información recogida en la ENJ sobre la representación, cuestión neurálgica en las complejas sociedades contemporáneas donde la participación del ciudadano en la toma de decisiones se encuentra mediatizada por múltiples canales. Por otro lado, resultó de interés conocer la percepción de los estudiantes sobre la situación de Uruguay, los actores responsables de la marcha del país, así como su actitud ante la democracia, núcleo de la cultura cívica que el sistema educativo transmite en el nivel primario, medio y superior.

El penúltimo capítulo de la encuesta estuvo dedicado al tiempo libre de los jóvenes estudiantes, mientras que el último recogió la información estructural básica de sus familias: nivel educativo y ocupación de ambos padres e indicadores de status socio-económico.

Con un formulario articulado en once apartados, se desarrolló el trabajo de campo de la encuesta entre el 15 de setiembre y el 7 de octubre de 1992, antes de la aplicación de las pruebas en la primera quincena de octubre. Al igual que en el CBU, en el momento de la encuesta el entrevistador explicó al encuestado las características generales y objetivos de la investigación desarrollada por CEPAL para el CODICEN y le solicitó su cooperación, mencionando que los resultados obtenidos podrían alimentar el trazado de políticas educativas que beneficiarían a las generaciones futuras. Era completamente imprescindible generar una actitud positiva en los estudiantes y, tratándose de jóvenes a punto de culminar el nivel medio, ella sólo podía provenir de una comprensión cabal de las características del estudio; ésto dio una tónica diferencial respecto al recorrido seguido en Primaria donde la maestra propuso a sus alumnos de 4to. las pruebas como si se tratara de un trabajo más de clase, y también respecto al del CBU donde había sido factible lograr la concurrencia de los estudiantes con la "amenaza" de recibir la falta del día.

3. Los datos secundarios

Además de datos primarios, en la investigación se relevaron datos secundarios sobre los estudiantes integrantes de la muestra, sobre los profesores de dichos alumnos y sobre los establecimientos educativos considerados⁸/.

En primer lugar, respecto a los alumnos se registraron la cantidad de asignaturas exoneradas, la cantidad de exámenes rendidos y aprobados en diciembre y en febrero, la cantidad de asignaturas pendientes -al mes de marzo de 1993- para terminar el 2o. ciclo y la institución de Tercer Ciclo hacia la cual se solicitó pase.

En segundo término, se obtuvieron datos sobre los niveles de formación, antigüedad docente y dedicación horaria a la docencia de los profesores de los noventa grupos de 6o. de la muestra; para ello se trabajó, en el caso de los liceos públicos, con las Declaraciones Juradas que los docentes completan en el momento de asumir sus cargos y, en el caso de los privados, con la ficha de cada profesor existente en cada institución.

Luego se procesó la información sobre las clases no dictadas en los grupos de la muestra en dos meses del año lectivo 1992 (mayo y agosto), tal como aparece en los Partes Diarios de los liceos públicos y en los registros de la Administración de los privados.

En cuarto lugar, los directores de todos los establecimientos de la muestra completaron un formulario con datos sobre matrícula, cantidad de grupos, personal docente y administrativo e infraestructura del liceo.

Finalmente, a partir de entrevistas semi-estructuradas realizadas a diez directores, se accedió a información de carácter cualitativo que permitió avanzar en la comprensión de la dinámica cotidiana de las instituciones donde se imparte el BD.

C. EL UNIVERSO DE ESTUDIO Y LA MUESTRA

El universo de la presente investigación estuvo constituido por todos los estudiantes del Bachillerato Diversificado de Enseñanza Secundaria en sus tres cursos: 4to, 5to y 6to. En 1992 el sub-universo sobre el que se relevaron datos primarios fue el de los alumnos que cursaban el último de dichos años -es decir, 6to.- en los liceos públicos y privados de Montevideo, y en los públicos de las capitales departamentales del Interior en los turnos diurnos -matutino, intermedio y vespertino.

No se consideró parte de este sub-universo a los estudiantes de los liceos privados del Interior de la República por su escaso peso en la matrícula de tal región. Tampoco se incluyó a quienes cursaban el BD en el turno nocturno en virtud de sus diferencias con el resto del estudiantado en términos de edad, inserción en el mercado laboral y rol familiar. La evaluación de la situación del 2o. ciclo nocturno ciertamente ameritaría un estudio específico,

⁸/Las planillas correspondientes se presentan en el Anexo.

con instrumentos adecuados para la captación de las características de dicha población estudiantil.

Delimitado así el universo, se determinó que el tamaño muestral sería de noventa grupos de 6to. año, lo que posibilitaba una cabal aproximación a los aprendizajes adquiridos por quienes transitaron la totalidad de la enseñanza media y se encontraban en la antesala del nivel terciario.

La muestra finalmente confeccionada fue estratificada, proporcional por estrato y opciones, aleatoria, por conglomerados y subconglomerados y trietápica.

La estratificación utilizada dividió el universo de estudio en tres subsistemas educativos diferenciados: a) liceos privados de Montevideo; b) liceos públicos de Montevideo; c) liceos públicos del Interior urbano del país. Para cada subsistema el número de estudiantes seleccionado fue proporcional a la correspondiente matrícula inicial de 6to. año de 1992.

En el muestreo los liceos fueron considerados como conglomerados y al interior de ellos se tomaron como subconglomerados los grupos de estudiantes de las seis posibles opciones del último año del segundo ciclo, a saber: Derecho, Economía, Agronomía, Medicina, Arquitectura e Ingeniería.

Los liceos privados de Montevideo fueron clasificados sobre la base de información socio-académica obtenida de "jueces" con amplio conocimiento del medio y, una vez ordenados, se procedió a elegir aleatoriamente los establecimientos, tomándose un grupo de cada una de las opciones existentes en cada institución.

De acuerdo al indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de la zona de localización del establecimiento, los liceos públicos capitalinos fueron ordenados y clasificados en tres sub-estratos. Para la elección aleatoria de los grupos de la muestra se tomó en cuenta tanto la proporción de alumnos de cada sub-estrato como el peso de las diversas opciones en el estrato.

Por su parte, en el Interior se procedió a clasificar los departamentos en cinco sub-estratos de acuerdo al indicador de NBI departamental, a partir de lo cual se decidió la inclusión de Artigas, Paysandú, Colonia, Canelones, Florida, Rocha y Cerro Largo. En cada uno de estos departamentos, se tomó un liceo y en cada liceo se escogió al azar un grupo de cada una de las opciones existentes en el establecimiento, por lo cual la diversidad de opciones del liceo quedó reflejada en el peso final que el mismo tiene en la muestra.

En el proceso de selección aleatoria de los liceos públicos del Interior urbano y de los privados de Montevideo, se tuvo en cuenta el aporte de alumnos de cada uno de ellos a la muestra, hasta alcanzar el número de estudiantes determinado para cada estrato por la vía de la acumulación en la extracción muestral.

En los grupos elegidos se estudió el conjunto de sus estudiantes, aplicándose a ellos, en forma censal, los instrumentos de la investigación.

El número de alumnos de cada uno de los grupos elegidos fue estimado a partir del promedio de alumnos de la correspondiente orientación en el liceo, tal como apareció en los

datos desagregados por liceo de la matrícula inicial de 6to. año de 1992 relevada por el Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

En síntesis, la muestra aplicada en el diagnóstico del BD alcanzó una amplia cobertura territorial y fue estadísticamente representativa de la realidad de los liceos públicos de todo el país y de la correspondiente a los liceos privados capitalinos.

Cuadro I.1
COBERTURA DE LAS PRUEBAS DE EVALUACION Y DE LAS ENCUESTAS
SEGUN SUBSISTEMA

	Nro. de establec.	Nro. de grupos	Hicieron pruebas de:		Nro. de encuestas
			Lengua	Matemática	
SUBSISTEMAS					
Privados Montevideo	8	32	380	355	451
Públicos Montevideo	13	24	551	487	702
Públicos Interior	7	34	544	489	608
Total	28	90	1475	1331	1761
ORIENTACIONES					
Derecho		20	407	366	461
Economía		16	248	229	302
Agronomía		11	172	147	189
Medicina		17	303	241	386
Arquitectura		12	136	143	191
Ingeniería		14	209	205	232
Total		90	1475	1331	1761

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

II. EVOLUCION DE LA MATRICULA Y POBLACION ESTUDIANTIL EN EL 2o. CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

A. CONSIDERACIONES GENERALES

En los anteriores estudios que la CEPAL, Oficina de Montevideo, elaboró para el CODICEN de la ANEP ^{9/} el fenómeno bajo consideración era el del ciclo de educación obligatoria que, de acuerdo con la Ley de Educación General de 1973 y disposiciones subsiguientes establecidas por la ANEP, comprende los seis años de la enseñanza primaria y los tres complementarios de enseñanza media de las ramas secundaria y técnica, integradas a partir de 1986 en el llamado Ciclo Básico Unico (CBU).

El carácter legal obligatorio del ciclo primario se transformó en efectivo en un largo y lento proceso en la historia de la educación uruguaya: la acción comenzó en 1875 y culminó hacia 1980, en el preciso momento en que comenzó a implementarse la ley que estableció la extensión de la escolaridad preceptiva hasta el noveno año de educación. Hacia 1990, la casi totalidad de los niños de Uruguay realizaba los seis cursos iniciales y egresaba de la escuela, sin desmedro de que mientras unos cumplían el ciclo con regularidad otros empleaban siete, ocho y más años en terminarlo.

La implementación del ciclo obligatorio de enseñanza media fue cualitativamente diferente al que registra la historia de la escuela primaria. En el breve lapso de una década, virtualmente se logró la cuasi universalización del mismo. En 1980 la matrícula de los tres años era de aproximadamente 100.000 estudiantes (97.347 registrados pero existen indicios de subnumeración) y ya en 1991 la cifra era de 139.228 y en 1992 de 138.545 (estudiantes matriculados formalmente en la enseñanza técnica o en la secundaria oficial o habilitada).

Esas cifras, comparadas con una población teóricamente elegible de aproximadamente 165.000 adolescentes que integran los tres tramos de edad (13, 14 y 15 años)^{10/} promedialmente correspondientes al CBU y bajo el supuesto de que la repetición hubiera sido no significativa, indicaban que, en poco más de un decenio, se había casi logrado la universalización de dicho ciclo, proceso que le llevó a la escuela primaria un siglo de intensa y selectiva acción educativa.

Ese carácter de educación masiva en los seis primeros grados impactó en los resultados de aprendizaje de los escolares según la estratificación sociocultural de los hogares. Una de las mayores dificultades detectadas en el sistema es la de socializar en la cultura escolar -con tiempos de atención limitados a 180 días anuales de 4 horas de clase- a los niños

^{9/} CEPAL, Oficina de Montevideo, Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos, y ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?.

^{10/}La Dirección General de Estadística y Censos estimó, como hipótesis media, que en 1990 los volúmenes habrían sido: 13 años, 56.226; 14 años, 55.264; 15 años, 54.366 (Uruguay: estimaciones y proyecciones de población por edad y sexo. Total del país 1950-2025).

pertenecientes a subculturas familiares aún definidas por una alfabetización incipiente y, en general, "pobreza cultural". De ahí el enorme peso que en los resultados de aprendizajes evaluados por la CEPAL tuvieron indicadores como la educación materna, la organización de la familia y la presencia en ella de valores y normas tendientes al logro.

En el caso del CBU, al peso de los aspectos socioculturales se agregan complejidades adicionales provenientes de una expansión fulgurante de la matrícula que fue, en su momento, intencionalmente favorecida con una reducción de las exigencias académicas y, también, por complejidades provenientes de una inorgánica política de formación de docentes. Dicha política ha provocado una desprofesionalización creciente del cuerpo de profesores, en especial del que ejerce en el Interior del país. Ambas variables inciden de forma muy intensa en los débiles aprendizajes del promedio de los estudiantes del ciclo básico, tal como fuera medido por las pruebas de Matemática e Idioma Español aplicadas en 1991 por la CEPAL como parte de su labor para el CODICEN de la ANEP.

En el conjunto del CBU, los estudiantes que carecían de capital cultural de origen vieron muy afectadas sus oportunidades de aprender y los que fueron dotados por sus familias de una cultura media comprobaron la escasa rentabilidad que de ella se obtenía en el sistema educativo. Dicho en los términos de los anteriores informes: el ciclo básico genera menos "mutantes" y muchos más "perdedores" que la escuela primaria. En el primer caso, porque dicho ciclo no logra desarrollar capacidades y conocimientos en aquellos adolescentes cuyas madres tienen baja escolaridad y, en el segundo, porque los estudiantes que aportan un capital familiar de base tienden a perderlo ante las dificultades del sistema educativo para aprovechar la oportunidad de desarrollarlo.

A pesar de los limitados conocimientos adquiridos y debido a los también limitados conocimientos transmitidos y a los menores aún requeridos en las evaluaciones, los estudiantes realizan sin mayores tropiezos el 1er. ciclo de Enseñanza Secundaria quedando en condiciones de acceder al Bachillerato Diversificado (BD) ¹¹/.

La generación que se estudia en este informe fue la que culminó sus estudios medios, encontrándose matriculada en las clases terminales en el año 1992 y es, por tanto, representativa del fenómeno de expansión acelerada de la enseñanza secundaria y de la aplicación del CBU a partir del año 1986.

Esta población se desplaza masivamente hacia el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria, cuya matrícula crece en un 36.6% en el corto lapso que media entre 1985 y 1992 o, dicho de otra forma, crece a más del 5% anual, no acumulativo, en los siete años siguientes a 1985.

Es bien ilustrativo de ese desplazamiento, el hecho de que la matrícula de los tres primeros grados de la educación media, en igual lapso de siete años comprendidos entre 1983 y 1989 -año este último en que la generación en estudio teóricamente finalizó el CBU-, se incrementó en un 18%, pasando de 112.158 a 132.307 estudiantes en todo el país. Estos volúmenes incluyen tanto la educación oficial como la privada y a la dispensada bajo las

¹¹/En 1991 el Consejo de Educación Secundaria estableció que quienes tuvieran insuficiencia en más de cinco materias debían repetir el curso. Es sintomático que, según podrá apreciarse más adelante en este capítulo, al incrementarse las exigencias para el pasaje de cursos, en el año 1992, se registra un descenso en el volumen de la matrícula de 4to. año.

dependencias del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico-Profesional.

La diferencia entre uno y otro ciclo en cuanto a crecimiento es, en primer término, indicativa de que, en ningún momento, se instrumentó la nueva enseñanza básica como un ciclo completo y universal, a partir del cual la selección académica definiría quiénes podrían seguir estudios más avanzados. Este fue el criterio que primó a nivel de la enseñanza primaria desde los albores de su creación hasta el año 1942, en el que se eliminó el examen de pasaje a la enseñanza media. Posteriormente, hasta avanzados los años 60, la tasa de repetición de 6o. año era indicativa de la retención de alumnos que los maestros hacían para consolidar los conocimientos que les permitirían realizar, con aprovechamiento, la enseñanza media.

En segundo lugar, la expansión diferencial estaría señalando que la tasa de repetición en el 2o. ciclo es sensiblemente más alta que en el 1o. Bajo el título de tasa de repetición se integran todos aquellos fenómenos que llevan a que el estudiante no realice, en un año calendario, el curso escolar previsto. Por tanto aquí se incluyen: los estudiantes que abandonan antes de finalizar el año escolar y vuelven a reinscribirse en el año calendario siguiente; aquéllos que, habiendo finalizado los cursos, no aprueban ninguna de las asignaturas y se reinscriben en la totalidad de las mismas en el año siguiente, así como la categoría -tal vez la más importante numéricamente- compuesta por quienes emplean dos o más años calendarios para culminar el 2o. ciclo, logrando aprobar una parte de las asignaturas un año y otra al año subsiguiente, reinscribiéndose para estar en condiciones de promoverlas o aprobarlas por examen reglamentado. Este fenómeno es particularmente manifiesto en las matrículas de 5o. y 6o. y, en especial, en este último año. El 4o. curso de hecho ha tendido a asimilarse al ciclo básico.

Como se comprobará posteriormente, el 21.5% de los estudiantes de 6o. año de los liceos oficiales de Montevideo evaluados por la CEPAL se había reinscripto en una o más materias, mientras que, en los liceos departamentales, el porcentaje de reinscripción fue de sólo el 12.3%. Paralelamente, los resultados en las pruebas de Matemática y Lengua demuestran que los estudiantes de los establecimientos oficiales de Montevideo obtienen calificaciones superiores a las de sus colegas del Interior.

La discrepancia entre un registro de bajos aprendizajes y altas promociones podría explicarse por dos grandes factores que se alimentan recíprocamente. Por una parte, figura la tasa de crecimiento de la matrícula que, en el lapso 1985-1992, en el Interior para 5o. y 6o. año se ubica en el rango 173/172, mientras que en Montevideo fue bastante más moderada (126/125). Ello implica, en aquella región, un virtual desborde de la capacidad de selección del sistema. Por otra parte, la expansión en el Interior reclamó de reclutamientos masivos de docentes que, como en su enorme mayoría no tuvieron formación profesional, probablemente enseñaron a un nivel académico más bajo y exigieron menos aprendizajes para promover de curso a los alumnos.

En tanto, en el BD de los liceos de la ciudad de Montevideo se produce una crisis entre los patrones de mínimo esfuerzo académico de los que son portadores los estudiantes que proceden del ciclo básico, y los de más alta exigencia en las evaluaciones del BD, que aplica un cuerpo docente que siente responsabilidad ante la finalización de los estudios secundarios y tiene un perfil de mayor profesionalización y antigüedad en la docencia.

No debe suponerse que sólo con este incremento de los niveles de exigencia se pueden subsanar los problemas de una formación académica insuficiente en los cursos anteriores. Los estudiantes presentan carencias de bases conceptuales, lógicas y de conocimientos previos y no existe modo de recuperar lo no aprendido, a lo largo de cuatro o cinco años de enseñanza secundaria, de no mediar una organización educativa orientada a dicha recuperación. Tal vez el ejemplo más dramático es el de Matemática. Muchos estudiantes seguramente "corrigen" el curso de sus estudios en el pasaje de 5o. a 6o. año "huyendo" de Matemática por la falta de conocimientos y de bases lógicas e instrumentales mínimas como para abordar su aprendizaje o el nivel de intensidad de su enseñanza.

Al comenzar el año lectivo, el 32.6% de los estudiantes de 6o. encuestados en 1992 tenía pendiente de aprobación la asignatura Matemática de 5o. año. Lo interesante es la relación entre no haber aprobado y la orientación elegida para 6o. año. Así, de los que provienen de 5o. Humanístico ¹²/, los que se orientan a Derecho tenían pendiente Matemática en un 35.7% de los casos (porcentaje que es del 42.9% entre los estudiantes de los liceos oficiales de Montevideo) mientras que sus compañeros matriculados en Economía -provenientes del mismo tipo de 5o. Humanístico- la "debían" en el 17.3% de los casos. Si se hace la misma comparación sobre el destino de los egresados de 5o. Científico se aprecia que el 49.2% de los matriculados en 6o. de Arquitectura fue promovido pero sin haber aprobado Matemática, porcentaje que decae para los matriculados en Ingeniería al 29.1% (59.7% y 36.2% en el caso de los liceos oficiales de Montevideo).

La regularidad en la selección de carrera sugiere que puede estar incidiendo con mucho peso al momento de optar, para quienes han comprobado sus dificultades matemáticas, la voluntad de rehuir una disciplina que no se aprendió bien en los cursos anteriores por lo que, cuando la decisión se define entre dos alternativas que tienen Matemática, la tendencia es elegir aquélla en que la asignatura presenta menos complejidad y carga horaria.

B. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA DEL 2o. CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Uno de los fenómenos de mayor significación en la educación uruguaya de los últimos años es el crecimiento de la matrícula del 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria, lo que a su vez ha tenido y tiene consecuencias fuertemente expansivas sobre la educación superior.

En 1963, la matrícula de 5o. y 6o. año -el antiguo "preparatorios"- y la de 4o. año -agregada para comparar- era de 25.831 estudiantes y representaba el 32.6% de la población total de la educación secundaria. En 1985 había ascendido a 64.719, participando con el 40.6% del total y, en el breve lapso de los siete años que transcurren hasta 1992, se agregaron 23.711 estudiantes adicionales, llegando así a la cifra de 88.430 que representa el 42.5% de la enseñanza secundaria pública y privada (Cuadro II.1). El incremento en la participación del alumnado de 2o. ciclo en la composición de la matrícula total de Enseñanza Secundaria indica que, cada vez más, los jóvenes que culminan la escolaridad obligatoria tienden a continuar sus estudios en el Bachillerato Diversificado.

¹²/ Nótese que Matemática es, en 5o. Humanístico, una materia exonerable.

Cuadro II.1
Distribución de la matrícula de Enseñanza Secundaria pública y
habilitada por ciclos en años seleccionados

	Total Secundaria		1er. Ciclo		2o. Ciclo	
	Alumnos	Porcent.	Alumnos	Porcent.	Alumnos	Porcent.
1963	79268	100.0	53437	67.4	25831	32.6
1985	159514	100.0	94766	59.4	64719	40.6
1992	208024	100.0	119594	57.5	88430	42.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

Cuadro II.2
Matrícula de 5o. y 6o. año de Enseñanza Secundaria,
oficial y habilitada. Período 1963-1992

Año	Matrícula	Total	
		Montevideo	Interior
1963	14.214	10.123	4.091
1968	25.722	18.193	7.579
1973	39.434	24.991	14.493
1978 (1)	-	-	-
1983	32.782	20.641	12.141
1985	39.424	24.475	14.949
1988	48.465	27.922	20.543
1992	56.744	30.928	25.816

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

(1) No se dispuso de información para ese año.

Si se observa la evolución de la matrícula de 5o. y 6o. año de Enseñanza Secundaria^{13/}, se constata que 1963 y 1973 se registra un enorme incremento (índice 277) para luego regir un virtual estancamiento hasta 1985 (Cuadro II.2). En ello, en primer término, influye la muy cuantiosa emigración internacional, intensificada precisamente a partir de 1973 y que afecta fundamentalmente a la población de Montevideo. En segundo lugar, inciden los efectos iniciales de la incorporación masiva de los jóvenes a la actividad económica,

^{13/} Si bien desde la década del '70 el 4o. año es formalmente parte del Bachillerato Diversificado, en la práctica se ha mantenido la tradición previa que indica que el liceo culmina en 4o. año y los "Preparatorios" comienzan en 5o.. De hecho, tanto por su estructura curricular como por su régimen de evaluación el 4o. año liceal se ha mantenido durante todos estos años más asimilado al CBU que al BD. Recién en las reformas del 2o. ciclo actualmente en estudio dicho grado es efectivamente integrado en la estructura del BD. En virtud de estas consideraciones a lo largo del presente capítulo se focaliza el análisis principalmente en los dos años finales de la Enseñanza Secundaria.

en el ciclo de caída de los ingresos que registran las familias a partir del mismo año citado. Desde 1985 se recupera el intenso ritmo de crecimiento pero ya desde una base muy voluminosa, concentrándose el mismo principalmente en el Interior del país (índice 173 con base 1985) en tanto se registra un crecimiento menor de Montevideo (índice 126)^{14/}.

En el Cuadro II.3 puede observarse el crecimiento de la matrícula de 5o. y 6o. años según área geográfica y forma de administración. Se constata allí que los mayores índices de incremento en relación a 1985 se producen en los liceos oficiales diurnos y nocturnos del Interior del país (170.6 y 209.2, respectivamente). En los restantes subsistemas los índices de incremento son similares, en todos los casos en el orden del 125.

Cuadro II.3
Evolución de la matrícula de 5o. y 6o. años por área geográfica
y forma de administración (1985-1992)

	Montevideo				Interior				Total país			
	Diurn.	Noct.	Habil.	Total	Diurn.	Noct.	Habil.	Total	Diurn.	Noct.	Habil.	Total
1985	12356	6462	5657	24475	12866	1508	575	14949	25222	7970	6232	39424
1986	14295	6349	5772	26416	15724	1723	591	18038	30019	8072	6363	44454
1987	12327	6864	6013	25204	16515	2009	569	19093	28842	8873	6582	44297
1988	14533	7171	6218	27922	17649	2367	527	20543	32182	9538	6745	48465
1989	13828	7426	6482	27736	18542	2488	601	21631	32370	9914	7083	49367
1990	14486	7794	6876	29156	19742	2761	634	23137	34228	10555	7510	52293
1991	15599	8112	6960	30671	21042	3056	757	24855	36641	11168	7717	55526
1992	15755	8036	7137	30928	21954	3155	707	25816	37709	11191	7844	56744
1985	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
1986	115.7	98.3	102.0	107.9	122.2	114.3	102.8	120.7	119.0	101.3	102.1	112.8
1987	99.8	106.2	106.3	103.0	128.4	133.2	99.0	127.7	114.4	111.3	105.6	112.4
1988	117.6	111.0	109.9	114.1	137.2	157.0	91.7	137.4	127.6	119.7	108.2	122.9
1989	111.9	114.9	114.6	113.3	144.1	165.0	104.5	144.7	128.3	124.4	113.7	125.2
1990	117.2	120.6	121.5	119.1	153.4	183.1	110.3	154.8	135.7	132.4	120.5	132.6
1991	126.2	125.5	123.0	125.3	163.5	202.7	131.7	166.3	145.3	140.1	123.8	140.8
1992	127.5	124.4	126.2	126.4	170.6	209.2	123.0	172.7	149.5	140.4	125.9	143.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

El incremento de la matrícula entre 1985 y 1992 fue de 17.320 alumnos en todo el país, distribuido de la siguiente manera:

- ** 3399 (19.6%) enseñanza oficial diurna de Montevideo;
- ** 1574 (9.1%) enseñanza oficial nocturna de Montevideo;
- ** 1480 (8.5%) liceos habilitados de la capital;
- ** 9088 (52.5%) liceos públicos diurnos del Interior del país;
- ** 1647 (9.5%) liceos nocturnos del Interior del país; y
- ** 132 (0.8%) liceos habilitados del Interior.

^{14/} Incluso el crecimiento en Montevideo es alto si se lo compara con el crecimiento de la población. En efecto, una tasa del 26% equivale a que la población de la ciudad de Montevideo se incrementara en más de 350.000 habitantes en siete años.

**EVOLUCION DE LA MATRICULA DE 5° Y 6°
SEGUN SUBSISTEMAS (1985-1992)**
(en números absolutos)

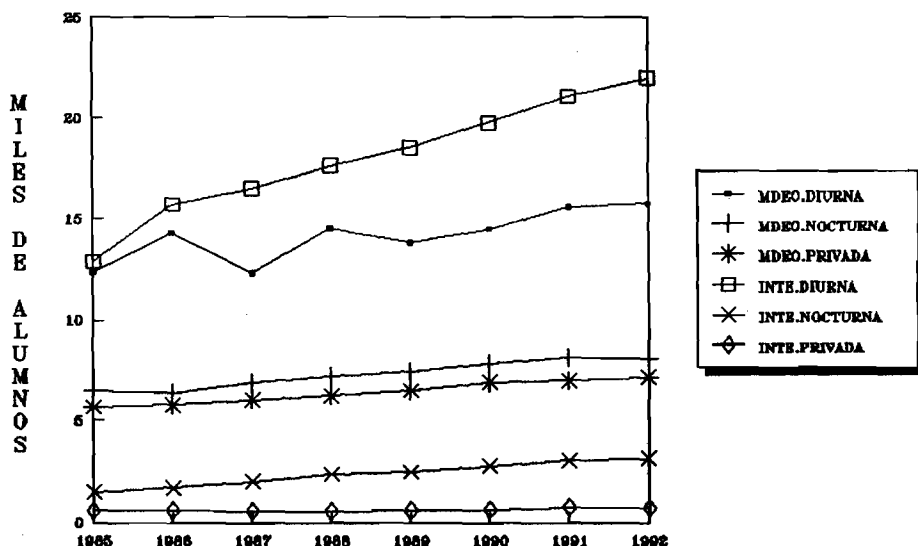


Figura 2

Las cifras anteriores permiten realizar varias constataciones relevantes. En primer lugar, la mayoría absoluta de las nuevas matrículas corresponden, por lejos, a los liceos públicos diurnos del Interior del país. De cada diez nuevas matrículas más de cinco corresponden al mencionado subsistema, dos corresponden a los liceos públicos diurnos de Montevideo y las tres restantes se distribuyen entre los nocturnos de Montevideo y el Interior y los habilitados de la capital, a razón de uno por cada uno de dichos subsistemas aproximadamente. En tanto, la proporción de nuevas matrículas correspondiente a los liceos habilitados del Interior es prácticamente insignificante. Estas cifras corroboran lo señalado más arriba, en el sentido de que el crecimiento del 2o. Ciclo se concentra principalmente en el Interior del país. En efecto, si se suman las proporciones de nuevas matrículas de los diferentes subsistemas del Interior se llega prácticamente a tener dos terceras partes de las mismas (62.8%), en tanto al conjunto de subsistemas de Montevideo corresponde el 37.2%.

**INCREMENTO DE LAS MATRICULAS DE 5o. Y 6o. AÑO
DE D.B. ENTRE 1985 Y 1992**

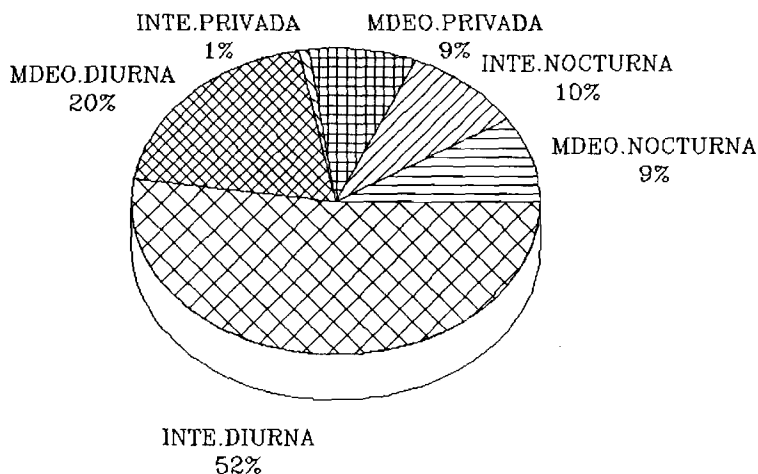


Figura 2

Por otra parte, cabe destacar que, en oposición a lo que se afirma corrientemente, la enseñanza habilitada no crece sino en proporción similar a la pública (Cuadro II.3) y prácticamente la totalidad del crecimiento del Bachillerato es asumido por ésta. Los establecimientos habilitados de Montevideo y del Interior apenas concentran el 9.3% de las nuevas matrículas. El restante 91.7% corresponde a establecimientos oficiales y, en particular, a los establecimientos diurnos (72.1%).

Si se analiza la distribución de la matrícula de 5o. y 6o. por forma de administración (Cuadro II.4), se constata que, en los últimos siete años, la enseñanza privada no ha aumentado su participación en la matrícula total de 2o. ciclo sino que se ha mantenido estable en Montevideo -en el orden del 23%-y ha decrecido en el Interior del país.

El Cuadro II.5 permite apreciar la constancia en la composición de la matrícula montevideana a lo largo del período: aproximadamente la mitad de los alumnos de "preparatorios" cursan en liceos oficiales diurnos, un cuarto en nocturnos y otro cuarto en habilitados. En el Interior, en cambio, el peso de la matrícula recae con mucha más fuerza en los liceos públicos diurnos, que atienden al 85% de la matrícula, en tanto los nocturnos reciben al 12.2% y los habilitados al 2.7% y, en el período 1985-1992, se ha registrado una tendencia al crecimiento de la participación de los liceos nocturnos en la distribución de la matrícula.

Si se consideran las diversas formas de administración a nivel nacional, puede observarse en el mismo Cuadro que, en 1992, de cada 100 estudiantes matriculados en "preparatorios" 66.5 lo estaban en institutos oficiales diurnos, casi 20 en nocturnos y aproximadamente 14 en privados habilitados.

En síntesis, a lo largo del período 1985-1992 la tendencia nacional ha sido de crecimiento de la participación de la matrícula de los liceos oficiales diurnos y de baja en la participación de los liceos habilitados en la composición total.

Cuadro II.5
Evolución de la composición de la matrícula de 2o. Ciclo (5o.- 6o.)
según forma de administración y área geográfica (1985-1992)

	Montevideo				Interior				Total país			
	Diurna	Noct.	Habilit.	Total	Diurna	Noct.	Habilit.	Total	Diurna	Noct.	Habilit.	Total
1985	50.5	26.4	23.1	100.0	86.1	10.1	3.8	100.0	64.0	20.2	15.8	100.0
1986	54.1	24.0	21.9	100.0	87.2	9.6	3.3	100.0	67.5	18.2	14.3	100.0
1987	48.9	27.2	23.9	100.0	86.5	10.5	3.0	100.0	65.1	20.0	14.9	100.0
1988	52.0	25.7	22.3	100.0	85.9	11.5	2.6	100.0	66.4	19.7	13.9	100.0
1989	49.9	26.8	23.4	100.0	85.7	11.5	2.8	100.0	65.6	20.1	14.3	100.0
1990	49.7	26.7	23.6	100.0	85.3	11.9	2.7	100.0	65.5	20.2	14.4	100.0
1991	50.9	26.4	22.7	100.0	84.7	12.3	3.0	100.0	66.0	20.1	13.9	100.0
1992	50.9	26.0	23.1	100.0	85.0	12.2	2.7	100.0	66.5	19.7	13.8	100.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

**DISTRIBUCION DE LA MATRICULA AGREGADA
DE 5º Y 6º AÑOS SEGUN FORMA DE ADMINIS-
TRACION POR AREA GEOGRAFICA (1992)**

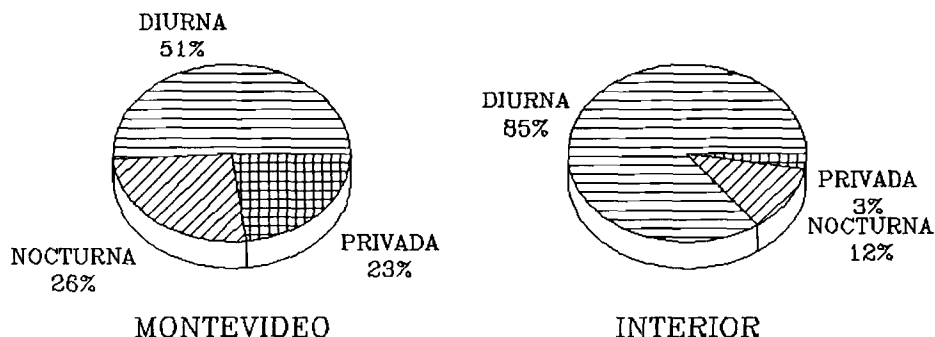


Figura 4

EVOLUCION DE LA MATRICULA AGREGADA DE
5º Y 6º AÑOS SEGUN ORIENTACIONES
(porcentajes con base 100 = 1985)

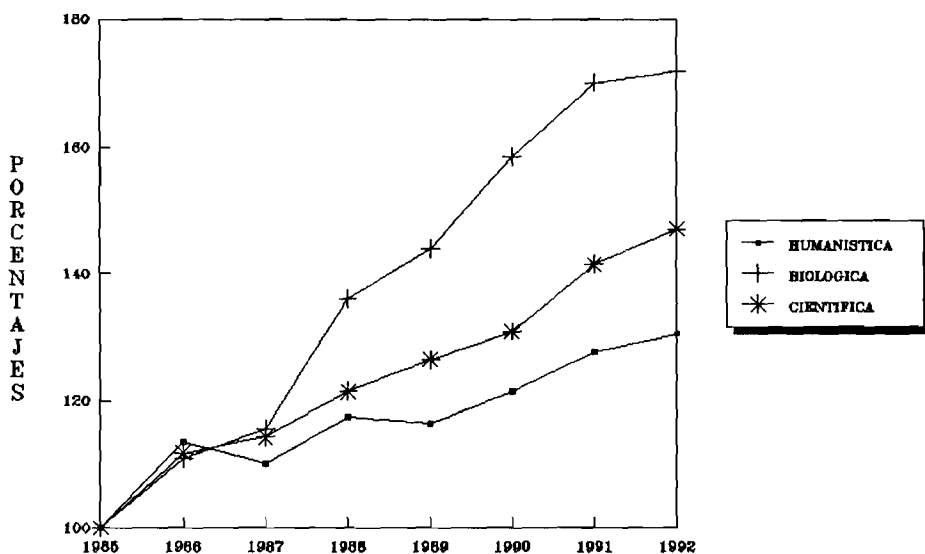


Figura 5

C. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE 2o. CICLO
POR ORIENTACIONES EN EL PERÍODO 1985-1992

La evolución de la matrícula en las diversas orientaciones que componen los dos últimos años del 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria presenta, en el período analizado, algunas tendencias relevantes.

En el Cuadro II.6 es posible apreciar, en el período 1985-1992, el crecimiento diferencial de la matrícula por orientaciones^{15/} para Montevideo, Interior y todo el país. Se constata, en primer término, que los mayores índices de crecimiento se registran en las orientaciones Biológica y Científica del Interior del país -211.5 y 185.9 respectivamente. En la orientación Humanística, tanto en Montevideo como en el Interior, se registran los índices más bajos de crecimiento. A nivel nacional, en el período considerado, el índice de crecimiento de la matrícula fue 172 en la orientación Biológica, 147 en Científica y 131 en Humanística.

Cuadro II.6
Evolución de la matrícula de 5o. y 6o. años (B.D.) según orientación y área geográfica (números absolutos e índices con base 100 en 1985)

	Montevideo			Interior			Total país		
	Hum.	Bio.	Cie.	Hum.	Bio.	Cie.	Hum.	Bio.	Cie.
1985	13719	5829	4927	8772	4230	1947	22491	10059	6874
1986	15033	6085	5298	10551	5089	2398	25584	11174	7696
1987	14071	5932	5201	10715	5711	2667	24786	11643	7868
1988	15182	7076	5664	11257	6601	2685	26439	13677	8349
1989	14741	7126	5869	11469	7341	2821	26210	14467	8690
1990	15236	7960	5960	12105	7995	3037	27341	15955	8997
1991	15925	8324	6422	12766	8790	3299	28691	17114	9721
1992	16098	8348	6482	13251	8946	3619	29349	17294	10101
1985	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
1986	109.6	104.4	107.5	120.3	120.3	123.2	113.8	111.1	112.0
1987	102.6	101.8	105.6	122.2	135.0	137.0	110.2	115.7	114.5
1988	110.7	121.4	115.0	128.3	156.1	137.9	117.6	136.0	121.5
1989	107.4	122.3	119.1	130.7	173.5	144.9	116.5	143.8	126.4
1990	111.1	136.6	121.0	138.0	189.0	156.0	121.6	158.6	130.9
1991	116.1	142.8	130.3	145.5	207.8	169.4	127.6	170.1	141.4
1992	117.3	143.2	131.6	151.1	211.5	185.9	130.5	171.9	146.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

Los incrementos diferenciales de la matrícula por orientaciones han determinado una modificación sostenida de la distribución de aquélla a lo largo del período la que, básicamente, se ha traducido en una caída de varios puntos en el peso de la matrícula de la orientación Humanística, fundamentalmente en favor de la de Biológica (4% en Montevideo y 6% en el Interior) y un muy leve crecimiento del peso de la orientación Científica (del orden del 1%) (Cuadro II.7).

^{15/} En este primer análisis se trabaja con la matrícula agregada de 5o. y 6o. grados en cada orientación:

Orientación Humanística : 5o. Humanístico + 6o. Derecho + 6o. Economía.
 Orientación Biológica : 5o. Biológico + 6o. Agronomía + 6o. Medicina.
 Orientación Científica : 5o. Científico + 6o. Arquitectura + 6o. Ingeniería

Cuadro II.7
Evolución de la composición de la matrícula de 5o. y 6o. años
según orientación y área geográfica (1985-1992)

	M o n t e v i d e o				I n t e r i o r				T o t a l p a í s			
	Hum.	Bio.	Cie.	Total	Hum.	Bio.	Cie.	Total	Hum.	Bio.	Cie.	Total
1985	56.1	23.8	20.1	24475	58.7	28.3	13.0	14949	57.0	25.5	17.4	39424
1986	56.9	23.0	20.1	26416	58.5	28.2	13.3	18038	57.6	25.1	17.3	44454
1987	55.8	23.5	20.6	25204	56.1	29.9	14.0	19093	56.0	26.3	17.8	44297
1988	54.4	25.3	20.3	27922	54.8	32.1	13.1	20543	54.6	28.2	17.2	48465
1989	53.1	25.7	21.2	27736	53.0	33.9	13.0	21631	53.1	29.3	17.6	49367
1990	52.3	27.3	20.4	29156	52.3	34.6	13.1	23137	52.3	30.5	17.2	52293
1991	51.9	27.1	20.9	30671	51.4	35.4	13.3	24855	51.7	30.8	17.5	55526
1992	52.0	27.0	21.0	30928	51.3	34.7	14.0	25816	51.7	30.5	17.8	56744

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA AGREGADA DE
5º Y 6º SEGUN ORIENTACIONES

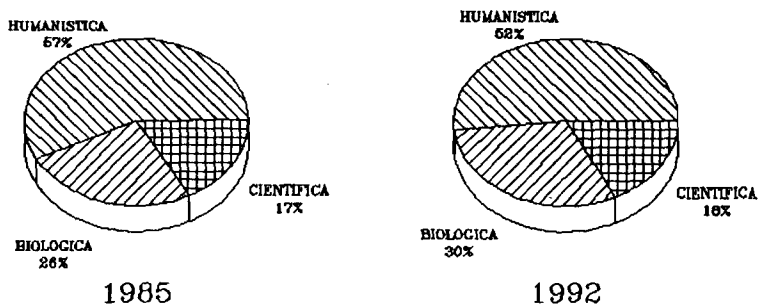


Figura 6

Los datos indican una tendencia a la modificación de las opciones de los jóvenes uruguayos, que se estarían inclinando más que en el pasado hacia las formaciones de carácter científico, lo cual es coherente con la clara conciencia que los jóvenes demuestran, tanto en la encuesta que les fuera suministrada en el marco del presente estudio como en la Encuesta Nacional de Juventud, acerca de la importancia de la capacitación para un mundo en el que la tecnología se desarrolla y cambia aceleradamente. Sin embargo, el análisis del fenómeno es complejo en la medida en que podrían estar operando otras variables, entre las que cabe destacar un mayor estancamiento de la matrícula como consecuencia de un mayor índice de fracaso en los exámenes en las orientaciones Biológica y Científica. Lamentablemente no se cuenta con información estadística regular acerca de resultados de exámenes, por lo que no es posible cuantificar la incidencia de dicha variable.

La constatación es por demás preocupante, en la medida en que el sistema se expande en forma más acelerada justamente en los sectores en los que las carencias de profesores formados son más agudas: el Interior del país y las áreas científicas. En efecto, de acuerdo a los datos del Censo de Profesores realizado por la División de Planeamiento Educativo del CODICEN en 1990, en asignaturas tales como Matemática y Física en el Interior del país menos del 10% de las horas de clase son dictadas por egresados de Institutos de Formación Docente (en Montevideo los índices superan el 30%), y en Química y Biología las horas de clase dictadas por profesores titulados apenas superan el 20% (en tanto en Montevideo la relación es mayor al 60%) (Cuadro II.8).

Lamentablemente, los datos del Censo son globales y no admiten la discriminación entre horas de CBU y horas de BD. Aunque probablemente exista una mayor concentración de profesores egresados del IPA en el 2o. ciclo, de todos modos las carencias de profesores titulados en las especialidades científicas en el Interior del país son tan graves que difícilmente dichas variaciones modifiquen sustancialmente el panorama. En capítulos posteriores del presente Informe se brinda una aproximación específica a la temática del cuerpo de profesores de 2o. ciclo.

Cuadro II.8
Participación de los profesores egresados del IPA y horas de clase dictadas por ellos
en asignaturas principales por área geográfica
(en porcentajes sobre los totales respectivos)

Asignatura	Montevideo		Interior		Total del país	
	Docentes	Horas	Docentes	Horas	Docentes	Horas
Matemática	27.4	31.6	5.3	6.8	14.1	16.5
Física	35.2	38.0	7.0	8.8	18.2	19.8
Química	60.8	66.1	17.5	20.1	34.9	37.6
Biología	58.9	62.6	22.5	27.9	35.9	40.2
Literatura	78.2	79.3	43.9	47.6	58.6	59.6
Idioma Español	74.8	79.3	21.5	25.5	38.3	43.1
Historia	77.2	79.6	38.0	44.0	53.9	57.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos de la División de Planeamiento Educativo del CODICEN, Censo Nacional de Profesores de Enseñanza Media.

Simultáneamente es importante señalar que, de todos modos, en todo el país la matrícula de la orientación Humanística sigue representando más de la mitad de la total. En el Interior el peso de la orientación Biológica es mayor que en Montevideo (34.7% y 21%

respectivamente) en tanto con la Científica sucede lo contrario (14% y 21%). A nivel nacional, de cada diez alumnos de Bachillerato, aproximadamente cinco cursan la orientación Humanística, tres la Biológica y no llegan a dos quienes asisten a Científica (Cuadro II.7).

Es altamente probable que el peso exagerado que tradicionalmente ha tenido -y sigue aún teniendo- la orientación Humanística esté asociado, al menos en parte, a la insuficiencia de opciones de formación en el BD no orientadas a la Universidad. Seguramente muchos de los estudiantes que cursan dicha orientación lo hagan pensando en obtener un certificado que los habilite a competir en mejores condiciones en el mercado laboral y deban, simultáneamente, completar su formación instrumental recurriendo a academias y otros centros privados. Los datos recogidos en la Encuesta a los Estudiantes de Bachillerato realizada en el marco del presente Diagnóstico permitirá analizar con mayor propiedad el tema.

Si se focaliza el análisis en el año terminal del Bachillerato Diversificado, es posible constatar que la distribución de la matrícula en las diversas orientaciones a lo largo del período 1985-1992 se mantiene relativamente estable. El fenómeno más significativo a nivel nacional es un decrecimiento de casi cinco puntos en la opción Derecho y un incremento de casi cuatro en Medicina (Cuadro II.9). En las restantes opciones apenas se producen leves modificaciones inferiores todas al 1%.

En números absolutos, en 1992, los 22121 alumnos de 6o. año de BD se distribuyeron de la siguiente manera:

* Derecho:	8541	(38.6%);
* Economía:	2743	(12.4%);
* Agronomía:	860	(3.9%);
* Medicina:	5904	(26.7%);
* Arquitectura:	1391	(6.3%);
* Ingeniería:	2682	(12.1%).

Llama la atención la fuerte concentración de la matrícula en dos de las seis opciones, Derecho y Medicina, que juntas reúnen al 65.3% del alumnado. Le siguen en peso Economía e Ingeniería, ambas en el orden del 12% y, finalmente, Arquitectura y Agronomía aparecen con un peso residual del 6.3% y 3.9% respectivamente.

Si se analiza la información desagregada por área geográfica se puede apreciar algunas diferencias sustantivas entre Montevideo y el Interior del país. El peso de Derecho y Medicina es mayor en el Interior que en Montevideo. Juntas acumulan el 73.1% de dicha matrícula, es decir, casi las tres cuartas partes. Las restantes opciones aparecen con participación relativa sustancialmente más reducida, con la excepción de Agronomía, cuyo peso en el Interior es superior al que tiene en Montevideo.

Cuadro II.9
Evolución de la composición de la matrícula de 6o. año (BD) según orientación y área geográfica (1985-1992)

	Montevideo							Interior							Total país						
	Der.	Econ.	Agro.	Med.	Arq.	Ing.	Total	Der.	Econ.	Agr.	Med.	Arq.	Ing.	Total	Der.	Econ.	Agr.	Med.	Arq.	Ing.	Total
1985	38.8	14.9	2.9	21.9	7.6	13.9	10060	51.4	7.1	3.4	25.0	5.0	8.1	5505	43.2	12.1	3.1	23.0	6.7	11.9	15565
1986	41.4	14.5	2.3	20.8	6.7	14.4	10624	50.6	7.1	3.8	25.0	4.7	8.7	6703	45.0	11.6	2.9	22.4	5.9	12.2	17327
1987	40.2	15.7	2.5	21.1	6.8	13.8	10394	49.3	7.4	4.0	24.9	4.6	9.8	7368	44.0	12.3	3.1	22.6	5.9	12.1	17762
1988	39.1	15.4	3.0	21.7	6.2	14.6	11495	49.5	7.6	3.4	26.9	4.3	8.3	7904	43.3	12.3	3.2	23.8	5.4	12.0	19399
1989	38.3	16.3	2.7	21.5	6.8	14.3	11673	45.8	8.6	4.2	28.9	4.8	7.8	8086	41.4	13.2	3.3	24.5	6.0	11.6	19759
1990	36.7	14.8	3.1	23.6	7.4	14.5	12000	43.8	8.4	5.1	29.4	5.1	8.2	8864	39.7	12.0	4.0	26.1	6.4	11.8	20864
1991	36.9	15.0	3.3	23.7	7.3	13.9	12142	43.2	8.2	5.2	30.5	4.3	8.6	9025	39.6	12.1	4.1	26.6	6.0	11.6	21167
1992	35.7	15.6	3.3	23.8	7.4	14.3	12640	42.5	8.1	4.7	30.6	4.9	9.2	9481	38.6	12.4	3.9	26.7	6.3	12.1	22121

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA TOTAL DE 6° B.D. SEGUN OPCIONES (1992)

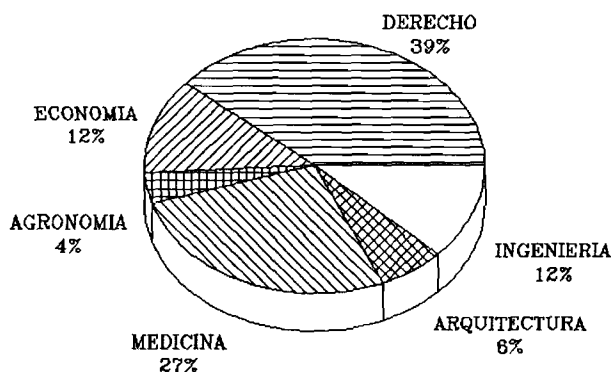


Figura 7

Nuevamente la información sugiere la dudosa racionalidad de un 2o. ciclo estructurado en torno a opciones directamente relacionadas con ciertas facultades. Ello pudo haber sido adecuado algunas décadas atrás, cuando las posibilidades de formación postsecundaria eran relativamente limitadas. Pero parece absolutamente inadecuado en un mundo en el que cada vez se diversifican más las opciones de formación terciaria. También sobre este tema se ahondará en capítulos posteriores de este texto.

D. COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA Y REGÍMENES DE EVALUACIÓN

El análisis de la evolución de la matrícula por grados revela que su comportamiento es sumamente sensible a las modificaciones en los regímenes de evaluación.

En efecto, si se observa la composición del alumnado de 2o. ciclo por grados -4o., 5o. y 6o.- entre 1985 y 1992 es posible apreciar, en primer término, un estancamiento de la matrícula en 5o. año. El Cuadro II.10 permite constatar que, en 1992, a nivel nacional de cada cien alumnos que cursaban 2o. ciclo, treinta y seis estaban matriculados en 4o. grado, treinta y nueve lo estaban en 5o. y veinticinco en 6o.. Llama la atención el hecho de que haya mayor cantidad de alumnos matriculados en 5o. que en 4o., cuando razonablemente debería ser a la inversa en la medida en que no todos los alumnos que culminan 4o. grado continúan sus estudios en preparatorios. Simultáneamente se constata una abrupta caída de la matrícula entre el 5o. y el 6o. grado. En la distribución de 1992 pesa el efecto de la brusca caída de la matrícula de 4o. operada en dicho año -aspecto que será analizado en las líneas siguientes-.

De todos modos la serie que va de 1985 a 1992 pone de manifiesto que, a lo largo de todo el período, es una constante la paridad en la cantidad de matriculados en 5o. y 4o., y la amplia superioridad de 5o. sobre 6o..

Cuadro II.10
Evolución de la matrícula total de 2o. Ciclo (4o., 5o. y 6o. años)
y de su estructura según grado y área geográfica (1985-1992)

	Montevideo				Interior				Total país			
	4o.	5o.	6o.	Total	4o.	5o.	6o.	Total	4o.	5o.	6o.	Total
1985	13086	14415	10060	37561	12209	9444	5505	27158	25295	23859	15565	64719
1986	13164	15792	10624	39580	12779	11335	6703	30817	25943	27127	17327	70397
1987	12609	14810	10394	37813	13309	11725	7368	32402	25918	26535	17762	70215
1988	13357	16427	11495	41279	14068	12639	7904	34611	27425	29066	19399	75890
1989	14737	16063	11673	42473	16406	13545	8086	38037	31143	29608	19759	80510
1990	15818	17156	12000	44974	17827	14273	8864	40964	33645	31429	20864	85938
1991	16474	18529	12142	47145	18747	15830	9025	43602	35221	34359	21167	90747
1992	14634	18288	12640	45562	17052	16335	9481	42868	31686	34623	22121	88430
Índices base 100 en 1985												
1985	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
1986	100.6	109.6	105.6	105.4	104.7	120.0	121.8	113.5	102.6	113.7	111.3	108.8
1987	96.4	102.7	103.3	100.7	109.0	124.2	133.8	119.3	102.5	111.2	114.1	108.5
1988	102.1	114.0	114.3	109.9	115.2	133.8	143.6	127.4	108.4	121.8	124.6	117.3
1989	112.6	111.4	116.0	113.1	134.4	143.4	146.9	140.1	123.1	124.1	126.9	124.4
1990	120.9	119.0	119.3	119.7	146.0	151.1	161.0	150.8	133.0	131.7	134.0	132.8
1991	125.9	128.5	120.7	125.5	153.6	167.6	163.9	160.5	139.2	144.0	136.0	140.2
1992	111.8	126.9	125.6	121.3	139.7	173.0	172.2	157.8	125.3	145.1	142.1	136.6
Composición por grados												
1985	34.8	38.4	26.8	100.0	45.0	34.8	20.3	100.0	39.1	36.9	24.1	100.0
1986	33.3	39.9	26.8	100.0	41.5	36.8	21.8	100.0	36.9	38.5	24.6	100.0
1987	33.3	39.2	27.5	100.0	41.1	36.2	22.7	100.0	36.9	37.8	25.3	100.0
1988	32.4	39.8	27.8	100.0	40.6	36.5	22.8	100.0	36.1	38.3	25.6	100.0
1989	34.7	37.8	27.5	100.0	43.1	35.6	21.3	100.0	38.7	36.8	24.5	100.0
1990	35.2	38.1	26.7	100.0	43.5	34.8	21.6	100.0	39.2	36.6	24.3	100.0
1991	34.9	39.3	25.8	100.0	43.0	36.3	20.7	100.0	38.8	37.9	23.3	100.0
1992	32.1	40.1	27.7	100.0	39.8	38.1	22.1	100.0	35.8	39.2	25.0	100.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

Estos datos abonan la hipótesis de que a nivel de 5o. grado se produce un importante estancamiento de la matrícula por efecto del pasaje a un régimen de estudios y evaluación mucho más exigente que el imperante en el CBU y en 4o. grado. Las diferencias entre las composiciones de las matrículas de Montevideo y del Interior en principio son explicables por el hecho de que muchos estudiantes que terminan 4o. en el Interior vienen a cursar 5o. y 6o. en Montevideo y porque la expansión de estos grados en el Interior es un fenómeno más reciente que en la capital.

MATRICULA TOTAL SEGUN GRADOS
AÑO 1992

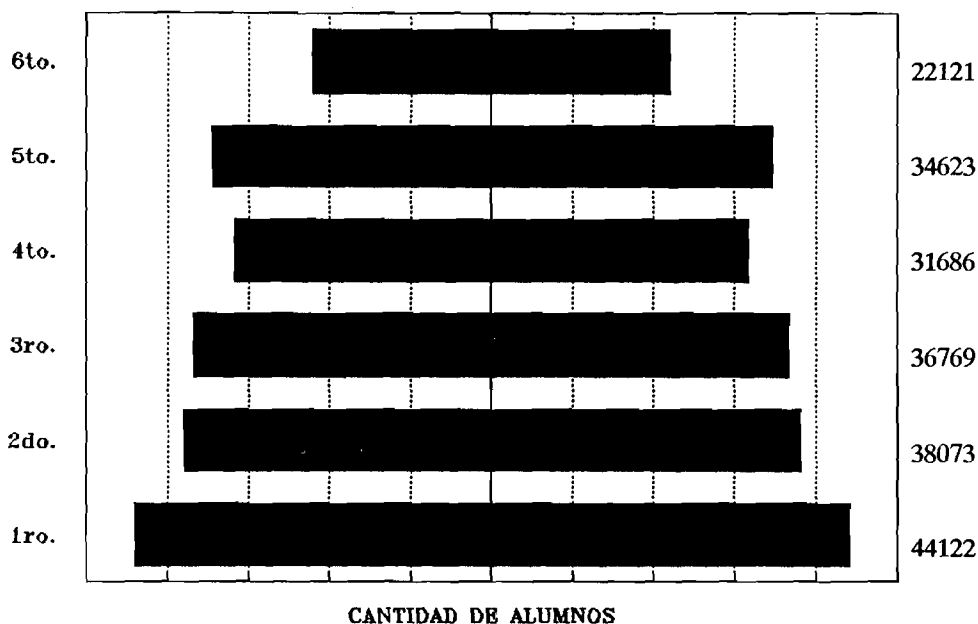


Figura 8

En segundo término, si se focaliza la atención en el comportamiento de la matrícula de 4o. grado, es posible apreciar que la evolución de ésta se ajusta perfectamente a los cambios en el régimen de evaluación del 1er. ciclo.

A partir de la reforma del CBU se suprimieron los exámenes como instancia de evaluación para los alumnos de rendimiento insuficiente y se pasó a un régimen de Curso de Recuperación y Pasaje de Curso con la asignatura "observada". Como ya fuera señalado en el Informe de CEPAL ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?, ello supuso una disminución de los niveles de exigencia académica y, por consiguiente, un muy rápido descenso en los índices de repetición en la medida en que la misma prácticamente sólo se producía por inasistencias. De este modo se facilitó a los jóvenes el cursado de los tres años de enseñanza media obligatoria. Es así que, mientras entre 1985 y 1988 la matrícula de 4o. permaneció más o menos estable en Montevideo y creció suavemente en el Interior, en 1989, año en que egresó la primera generación que inició el CBU en el '86, se produjo un abrupto salto en la cantidad de alumnos de 4o. grado, tanto en Montevideo como en el Interior, y por ende en el total del país, de alrededor de 14 puntos (ver Cuadros II.10 y II.11).

En 1991, luego de diversos ajustes al mencionado régimen de evaluación, se estableció un límite máximo de cinco asignaturas que los estudiantes podían "llevar" a Recuperación. A partir de dicho año los alumnos cuyo rendimiento al cabo del curso resulta insuficiente en más

de cinco materias, deben repetirlo. Seguramente como consecuencia de ello en 1992 se elevaron nuevamente los índices de repetición y se produjo entonces una abrupta caída de alrededor de 10 puntos en la matrícula de 4o. grado a nivel nacional por disminución de los egresos del CBU.

EVOLUCION DE LA MATRICULA DE 4º B.D.
(1985 - 1992)
(en números absolutos)

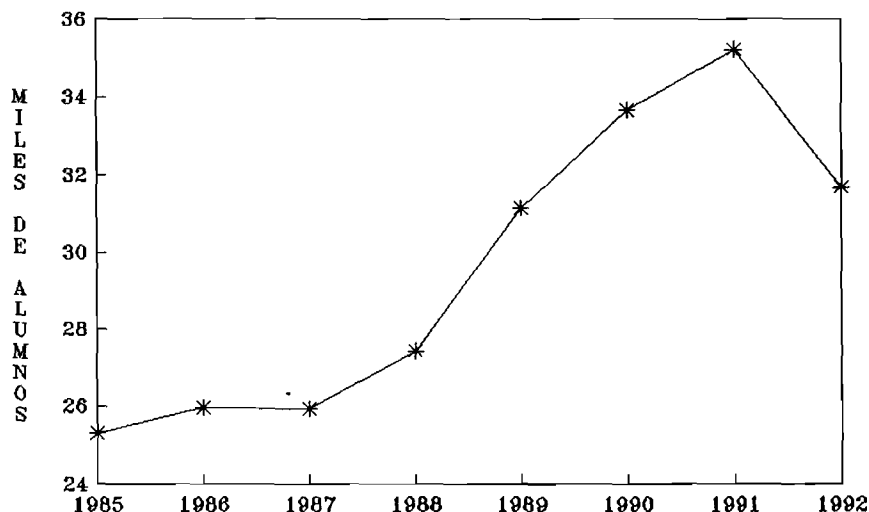


Figura 9

Cuadro II.11
Crecimiento de la matrícula de 4o. año
en relación al año anterior según área geográfica (1986-1992)

	Montevideo	Interior	Total País
1986	0.60%	4.67%	2.56%
1987	-4.22%	4.15%	-0.10%
1988	5.93%	5.70%	5.81%
1989	10.33%	16.62%	13.56%
1990	7.34%	8.66%	8.03%
1991	4.15%	5.16%	4.68%
1992	-11.17%	-9.04%	-10.04%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

E. FACTORES DE EXPANSIÓN Y DE SELECCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA MATRÍCULA

En la expansión de la matrícula en el largo plazo han incidido simultáneamente cuatro variables que expresan importantes cambios en la estructura social. La primera es un cambio de naturaleza poblacional que incide en el período 1985-1992 -y lo seguirá haciendo, por lo menos, hasta 1995- por la vía del incremento de la población en edad de asistir. La segunda, se expresa como expansión sexual, por incremento de la participación del sexo femenino en la matrícula; la tercera, como una expansión horizontal, por la incorporación de poblaciones anteriormente no usuarias o carentes de oferta local de servicios educativos y la cuarta, como una expansión vertical, por incorporación de estratos sociales de menor educación familiar e ingresos que los que acudían previamente a ella.

Los cambios demográficos, según datos que se presentan en el Cuadro II.12, explicarían una parte significativa del crecimiento de la matrícula del 2o. ciclo. La población de 16 y 17 años habría aumentado casi un 12% en el período 1985-92 y, por su parte, la de 18 y 19 años, por encima de un 18%. Si las estimaciones posteriores al Censo de 1985 se cumplen -la variable flujo internacional de la población es muy oscilante- se estaría asistiendo a una recuperación importante de la población joven en la que influyó una onda de incremento de la natalidad, con posterioridad a 1973, y el descenso del volumen de emigrantes a partir de 1977 -fenómenos cuyo análisis exceden los objetivos de este capítulo- y una importante tasa de retorno de familias emigradas que aportan a la población nacional hijos frecuentemente nacidos fuera de fronteras.

Cuadro II.12
Evolución de la población nacional de 15 a 20 años en edades simples.
Período 1985-1995

Edades	1985 (1)	1990 (2)	1992 (3)	1995 (2)
15	48.408	54.366	54.384	54.411
16	48.569	53.479	54.309	55.577
17	45.195	52.321	53.813	56.131
18	44.398	50.851	52.745	55.719
19	42.950	49.221	51.324	54.647
20	44.817	47.559	49.905	53.642

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Datos del Censo de Población

(2) Instituto Nacional de Estadística, "Uruguay: estimaciones y proyecciones de población por edad y sexo, total país 1950-2025", Montevideo, marzo 1989.

(3) Estimaciones de CEPAL, Oficina de Montevideo, en base a INE, op.cit.

Es técnicamente imposible reconstruir la evolución de la matrícula en las pasadas tres décadas y determinar el peso de las variables sociales y sexuales en la expansión de la cobertura porque el servicio carece de información estadística regular y de larga duración sobre la participación de los sexos en dicho universo y porque no se han practicado censos o

muestras sobre la población estudiantil con cuestionarios apropiados para obtener información sobre el perfil social de origen de los educandos.

Sin embargo, una serie de indicadores permiten reconstruir las grandes etapas de la progresiva y hoy mayoritaria matrícula femenina en el total del 2o. ciclo. Según datos del Consejo de Educación Secundaria, Departamento de Estadística, en los establecimientos oficiales de Montevideo, en el año 1992, la participación femenina en la matrícula de 3er. año era del 53%, en 4o. año del 59% y en 5o. y 6o. del 61%. El mismo Departamento registraba que, en la matrícula de 4o. año de los liceos oficiales diurnos de Montevideo, la proporción femenina era del 58 a 59% en una serie estadística de 1983 a 1985 y que la inclusión de la matrícula nocturna sólo reducía la misma al 55%, en el año 1987.

Se puede, también, reconstruir la participación femenina a través de la información del Censo de Población de 1985 utilizando tramos de edades estratégicos como aproximaciones a las cohortes de distintos períodos anteriores. El método tiende a subnumerar la representación masculina que, como ha sido demostrado, ha registrado una tasa emigratoria superior a la de las mujeres.

Cuadro II.13
Tramos de población que realizaron el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria
(5o. y 6o. año) como educación intermedia o final

Niveles educativos (compl. e inkompl.)	Tramos de edad					
	20-24 años		40-44 años		50-54 años	
	H	M	H	M	H	M
Zo. Ciclo E.S.	12.508	17.024	4.525	5.565	2.655	2.879
Magist. - Profes.	747	5.891	731	4.270	-	-
Universidad	10.350	11.573	5.122	4.365	3.391	2.442
Total Zo. Ciclo	23.605	34.488	10.378	14.200	6.046	5.321
Total población	112.707	114.211	82.284	85.656	80.377	84.681
Cobertura	20.9%	30.2%	12.6%	16.6%	7.5%	6.3%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, en base al Censo de Población de 1985.

En la generación que tenía entre 50 y 54 años a la fecha del Censo de Población de 1985, los hombres se separaron levemente de las mujeres en cuanto a asistencia al 2o. ciclo o antiguo "preparatorios". Para esa generación no fue pre-requisito realizar el 2o. ciclo para matricularse en los institutos normales -lo que ya cambió para la generación nacida entre 1940 y 1945- por lo que no es extraño que, en una década, las relaciones se hubieran invertido y, no sólo en volumen sino también como porcentaje de la población total del sexo, las mujeres hayan pasado a ser mayoría en el 2o. ciclo y las ex-estudiantes constituyan el 16.6% del respectivo tramo de edad frente al 12.6% en el caso de los hombres. Finalmente, para el tramo de edad más joven, que teóricamente asistió al 2o. ciclo entre fines de la década de 1970 y comienzos de 1980, la población femenina que en algún momento estuvo matriculada es un tercio mayor en volumen a la masculina y mientras que el sexo masculino representa el 20% de la cobertura del 2o. ciclo, el femenino alcanza al 30%.

La información anterior pone en evidencia que la feminización progresivamente ascendente de la población del 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria es una de las causas explicativas de la expansión de la matrícula.

En la encuesta realizada en 1992 por la CEPAL a los estudiantes de 6o. año, el 59% del total es del sexo femenino, porcentaje que aumenta al 61.1% en los liceos oficiales diurnos de Montevideo, decrece al 56.6% en la muestra de los liceos departamentales del Interior y desciende aún más, al 48.5%, en la de los liceos privados de Montevideo del estrato A, incrementándose considerablemente, al 74.6%, en los liceos privados del estrato B.

No existe información empírica adecuada para asegurar si la incorporación femenina representa además de una democratización sexual una democratización social. A pesar de ello, las informaciones parciales permiten suponer que así es.

En primer término, la 1a. Encuesta Nacional de Juventud de Uruguay^{16/} ha permitido saber que la población que acude a los institutos docentes tiene un perfil sociocultural de origen más bajo que la que lo hace a la Universidad. La mera incorporación de ese contingente a los estudios de 2o. ciclo, que se produjo hace más de tres décadas al establecerse como nivel previo a los estudios normalistas, promovió la presencia de estratos de menor nivel de origen social. Igualmente, hay motivos para suponer que la ampliación de la cobertura de los servicios a localidades de segunda magnitud ha posibilitado la incorporación de mujeres de hogares de bajos ingresos y cultura que, ante la cercanía del liceo, pueden compatibilizar la asistencia con su ocupación hogareña en la reproducción social cotidiana.

Pero no en todos los casos se podrían conciliar las variables democratización y feminización. La ampliación de la matrícula femenina también incluye a familias que, por pautas culturales, anteriormente sólo enviaban a los hijos varones a estudiar en el ciclo reputado de preuniversitario.

En cuanto a la variable expansión horizontal, el Cuadro II.2 demuestra un doble ciclo en la participación del Interior en la matrícula de 5o. y 6o. El inicial se desarrolla a partir de un volumen muy débil de la matrícula que, en el transcurso del decenio 1963-73 se multiplica por tres veces y media. El universo de 14.000 estudiantes en 1973 sólo se recupera en 1985 y, a partir de entonces y en un breve segundo ciclo de siete años, se logra llegar a los 25.816 estudiantes (índice de crecimiento 173). Según se demostró anteriormente, en este período el Interior aporta el 63% de todos los nuevos estudiantes de 5o. y 6o. año.

Parte del crecimiento se origina en una mayor cobertura territorial. Los antiguos preparatorios sólo existían en las capitales departamentales y una de las características del nuevo proceso ha sido la extensión de este servicio a las otras ciudades, en particular en el Departamento de Canelones. La consecuencia es que el índice de crecimiento de la matrícula de 5o. y 6o. grados entre 1976 y 1992 ha sido del orden de 141 en las capitales departamentales y de 275 en el resto de las ciudades no capitales (Cuadro II.14). Obviamente, buena parte del fenómeno se explica por el crecimiento en localidades del Departamento de Canelones que operan como satélites de Montevideo (Pando, Las Piedras, la Costa de Oro), y por el hecho de que las matrículas de partida de las ciudades no capitales son muy bajas.

^{16/}CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos.

Sin embargo, la parte inferior del Cuadro II.14 permite apreciar dos hechos incontrastables. Aún excluyendo del análisis al Departamento de Canelones, en primer término, se mantiene una sustancial diferencia en los índices de crecimiento (141 y 237 respectivamente para las capitales y las ciudades menores). En segundo lugar, dichos crecimientos diferenciales han determinado una modificación importante de la distribución de la matrícula del Interior del país: mientras en 1976 de cada cien alumnos de preparatorios ochenta cursaban en capitales departamentales y veinte en ciudades menores, en 1992 ha crecido la participación de estas últimas en la distribución de la matrícula y la relación entre capitales departamentales y ciudades menores ha pasado a ser de setenta a treinta. Si se incluye el Departamento de Canelones, se tiene que los liceos de las ciudades no capitales, que en 1976 aportaban el 26.7% de la matrícula diurna de 5o. y 6o. año, en 1986 comprendían el 35.1% y, en 1992, el 41.5% del volumen total de los dos cursos terminales en el Interior del país.

Cuadro II.14
Evolución y estructura de la matrícula pública diurna
de 5o. y 6o. año del Interior según tipo de ciudad (1976-1992)

	Capitales	Ciudades Menores	Total Interior
	(incluye Canelones)		
1976	9107	3317	12424
1986	10202	5522	15724
1992	12833	9121	21954
1976	100.0	100.0	100.0
1986	112.0	166.5	126.6
1992	140.9	275.0	176.7
1976	73.3	26.7	100.0
1986	64.9	35.1	100.0
1992	58.5	41.5	100.0
	(no incluye Canelones)		
1976	8762	2103	10865
1986	9846	3056	12902
1992	12353	4984	17337
1976	100.0	100.0	100.0
1986	112.4	145.3	118.7
1992	141.0	237.0	159.6
1976	80.6	19.4	100.0
1986	76.3	23.7	100.0
1992	71.3	28.7	100.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

Desde 1987 la matrícula del Interior es mayor que la de Montevideo en el 2o. ciclo oficial y la tendencia es que supere a la capital en la totalidad del mismo, incluyendo a la privada.

Específicamente en 5o. y 6o. año la superioridad en volumen de Montevideo proviene de los aportes de la enseñanza privada y nocturna, pero la enseñanza diurna oficial es dominante en el Interior desde 1985 y ampliamente más voluminosa en 1992. Asimismo, en

la matrícula nocturna el Interior incrementa su participación del 18 al 28%. Sólo hay un tipo de enseñanza en la que el Interior no crece: la habilitada (Cuadro II.15).

Cuadro II.15
Matrícula del 2o. Ciclo de Enseñanza Secundaria según región,
tipo de educación y turno (Años 1985 y 1992)

2o. Ciclo				
Años	Públ. y Privados		Públicos	
	Mont.	Interior	Montevideo	Interior
1985	37.561	26.990	28.311	25.700
1992	45.562	42.868	33.843	40.747

Años	5o. y 6o. año				Interior			
	Montevideo		Habilit. Subtotal		Montevideo		Habilit. Subtotal	
	Diurno	Nocturno	Habilit.	Subtotal	Diurno	Nocturno	Habilit.	Subtotal
1985	12.356	6.462	5.657	24.475	12.866	1.508	575	14.949
1992	15.755	8.036	7.137	30.928	21.954	3.155	707	25.816

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre datos del Departamento de Estadística de Enseñanza Secundaria.

Son múltiples las causas de la intensa demanda social por educación que manifiestan los grupos y asentamientos humanos del Interior. Se trataría, en primer término, de una difusión de las pautas educativas que previamente se expresaron en Montevideo.

En segundo lugar, figuran los cambios en la estructura económica y ocupacional que se registraron en muchas zonas del Interior en años recientes. El desarrollo de la producción en áreas específicas -arroz y cítricos-, de nuevas agroindustrias, de producción e industrialización lechera, de un tejido de modernas plantas industriales de exportación ubicadas en zonas cercanas a las materias primas y la constitución de grandes polos de servicios -como es el caso Maldonado-Punta del Este- son algunos de los factores que están modificando la estructura ocupacional hacia una más compleja que reclama de mayores calificaciones educativas de la mano de obra.

En tercer término, la creciente incorporación a la actividad económica de los jóvenes de 15 a 24 años del Interior promueve la demanda de educación. Esta, posiblemente, ha pasado de ser -para algunos grupos- un bien de consumo para devenir un bien de producción. Dicho de otra forma, es posible que antes la demanda de educación fuera pensada como una forma de acceder a la cultura. La educación, dada la ausencia de empleos, era "desinteresada" mientras que ahora es la base de la calificación ocupacional.

Si bien no se dispone de encuestas con cobertura de los establecimientos del Interior no pertenecientes a las capitales departamentales que permitan una clara identificación del perfil de la estratificación social del alumnado del 2o. ciclo, diversos indicadores hacen suponer que la expansión cuantitativa ha sido acompañada de una no menos importante penetración de este ciclo en estratos socioculturales más bajos.

La encuesta de la CEPAL es demostrativa de que, en el Interior, el 2o. Ciclo de Enseñanza Secundaria se ha democratizado tanto vía feminización como vía expansión.

Cuadro II.16
Acceso al 2o. Ciclo de Enseñanza Secundaria por nivel educativo materno
(en porcentajes)

Subsistema	Sexo	Total	Prim.	Instrucción de la madre			Profesor	Univ.	NS/NC
				UTU	1er. ciclo	2o. ciclo			
Total general (1)	H	(703)	17.3	4.4	17.5	25.3	15.5	15.5	2.3
	M	(994)	26.0	7.4	18.1	19.4	12.5	12.5	1.9
	Total	(1627)	22.4	6.2	17.8	21.9	13.7	13.7	2.1
Liceos Oficiales Montevideo	H	(254)	20.9	5.9	18.9	24.4	12.6	14.2	3.2
	M	(384)	29.2	9.9	22.4	16.9	10.7	9.1	1.8
	Total	(638)	25.9	8.3	21.0	19.9	11.4	11.1	2.4
Liceos Oficiales capitales departamentales	H	(263)	22.5	3.4	18.6	23.2	24.7	6.8	0.8
	M	(345)	32.8	4.6	13.6	20.6	22.0	4.1	1.7
	Total	(608)	28.3	4.1	15.8	21.7	23.2	5.3	1.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, Encuesta a los estudiantes de 6o. año de E.S.
(1) Incluye liceos privados de Montevideo.

La comparación por sexos en el total general -que incluye el subsistema privado en Montevideo no analizado en esta parte- muestra que mientras una alumna de cada cuatro tiene como madre una persona con apenas estudios primarios y una de cada tres con escuela completa más estudios en la UTU, en los alumnos la relación es de uno en seis y uno en cinco, respectivamente. En el otro extremo de la escala, las madres con 2o. ciclo y estudios superiores son el 56.3% entre los varones y el 44.4% entre las mujeres (Cuadro II.16).

Por su parte, en los liceos de las capitales departamentales estudiadas, un 28.3% de los jóvenes son hijos de madres que, como máximo, han completado la escuela primaria, pero mientras para las alumnas la relación es de una por cada tres con madres de tan bajo nivel educativo, para sus compañeros la misma es de uno por cada cinco.

En los liceos de capitales departamentales la composición cultural de origen es más polarizada que en los liceos oficiales de Montevideo porque a ellos envían sus hijos e hijas la totalidad del "establishment" cultural local, mientras que en Montevideo una parte considerable ha optado por los establecimientos privados.

Seguramente si la encuesta hubiera comprendido ciudades no capitales, la composición cultural en el Interior y en el sexo femenino sería más baja aún.

F. MOVILIDAD SOCIAL Y DEMOCRATIZACIÓN LIMITADA DE LA MATRÍCULA

Lo anterior es la base para afirmar que existe un importante proceso de movilidad cultural ascendente entre las generaciones. En ese sentido, el Cuadro II.17 es muy importante porque compara el nivel educativo materno de los alumnos testeados por CEPAL en 4o. año de primaria (1990), 3o. del CBU (1991) y 6o. del BD (1992). Como puede observarse, el 18.4% de las madres de los jóvenes de 6o. año de los liceos oficiales de Montevideo ha completado la primaria, como máximo, porcentaje que, para las de los liceos de las capitales departamentales, desciende al 17.1%. Ello significa que, aproximadamente, uno de cada cinco de los actuales estudiantes de las clases terminales ha realizado un importante salto cultural al lograr seis y más años de escolaridad por encima de lo que cursaron sus madres en un período situable, aproximadamente, entre 1955 y 1972.

Para este mismo universo, el 29.7% de las madres de los estudiantes de Montevideo realizó el liceo o UTU -completo o incompleto- y en el Interior el porcentaje fue de 19.9%.

Sería dudoso considerar estos dos últimos niveles como ejemplos de movilidad cultural ascendente. Desde el punto de vista formal, no hay duda de que los hijos lograron una escolaridad de, por lo menos, dos años más que sus madres. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que cuando en una sociedad el conjunto de la población de la generación de los hijos se desplaza en sentido ascendente en el sistema educativo, en relación a la de los padres, lo que en verdad ocurre es un proceso de "actualización educativa" y no de movilidad ascendente. La vieja generación conoció como educación obligatoria la escuela primaria mientras que la nueva debió cursar el ciclo básico de educación media al pasar la escolaridad obligatoria de seis a nueve años. Paralelamente, en tanto que sólo las dos terceras partes de la generación anterior alcanzaba a terminar la primaria hoy su culminación pasó a ser universal. Por su parte, si lograba la finalización de la escolaridad de nueve años alrededor del 30 o 40% de la clientela posible, actualmente lo consigue el 70 u 80%. Ambas transformaciones indican un cambio societal y no necesariamente una movilidad cultural ascendente.

Por su parte, este incremento del tiempo educativo no tiene paralelo en el aumento del producto bruto de la economía uruguaya ni en el de las ocupaciones con remuneración media y superior. Cuando por decisión social y política se agregan años de escolaridad obligatoria, generalmente los empleadores desplazan hacia arriba sus requerimientos mínimos de formación y pasan de exigir como capacitación mínima la primaria a demandar como "piso" el ciclo básico de educación media. Este proceder del mercado de empleo actúa como factor de reducción del incremento cultural que hubiera significado la extensión de la escolaridad obligatoria. La población se ve forzada a demandarla y si las autoridades -como fue en el caso de la implantación del CBU- en nombre de principios de democratización,

"fuerzan" su realización con mecanismos que virtualmente son de "promoción automática", la incidencia de ambos factores promueve la desvalorización académica y social del nuevo ciclo.

En resumen: se descarta en este análisis como movilidad cultural ascendente entre generaciones el pasaje del nivel liceo o UTU a 2o. ciclo, en tanto que sí se considera tal el "salto" de "dos escalones" desde la primaria hasta el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria. Este ascenso cultural ha sido importante ya que comprende a uno de cada cinco estudiantes matriculados en la enseñanza oficial.

Cuadro II.17
Educación de las madres de los estudiantes de 4o. año de primaria,
3o. de CBU y 6o. de BD (1)
(en porcentajes)

	Total	Primaria Incompl.	Primaria Compl.	Liceo o UTU	2o. Ciclo	Educ. Terciaria	NS/NC
Privados							
Montevideo							
Escuela	(69)	1.4	2.9	17.3	21.7	56.5	0.2
CBU	(77)	1.3	-	18.2	18.2	62.3	-
BD (2)	(274)	0.4	2.9	13.8	26.6	52.2	4.1
Públicos							
Montevideo							
Escuela	(779)	22.4	28.5	31.2	7.6	10.3	-
CBU Liceo	(816)	12.4	25.4	36.4	10.2	13.6	2.0
CBU UTU	(196)	25.0	28.6	31.1	8.2	5.1	2.0
BD	(701)	6.0	18.4	29.7	20.6	23.9	1.4
Públicos							
Interior							
Escuela	(131)	29.0	38.1	16.1	6.1	10.7	-
CBU Liceo	(316)	18.6	23.1	32.3	7.6	9.5	8.9
CBU UTU	(109)	20.2	34.9	33.0	2.8	-	9.1
BD	(608)	9.4	17.1	19.9	21.7	28.5	3.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Los datos corresponden a muestras representativas en primaria pública Montevideo, CBU público Montevideo (Liceo y UTU) y BD público Montevideo e Interior.

(2) Privados A.

Sin desmedro de reconocer esa movilidad cultural ascendente existe un importante proceso de selección académica y social que determina que la población de 6o. año de enseñanza secundaria tenga una serie de rasgos específicos. Si se analiza nuevamente el Cuadro II.17, se puede apreciar que en los establecimientos oficiales de Montevideo -para los cuales las muestras de 4o., 9o. y 12o. año de escolarización son representativas de la población matriculada en cada uno de los niveles- se ha producido una importante selección social. Al comienzo del ciclo educativo, en el 4o. año de primaria, el 50.9% de las madres tenía como máximo nivel de educación la escuela primaria (y casi la mitad de ellas no la había completado); en los liceos públicos, en el 9o. año de escolarización, la representación de las madres de nivel primario se reduce al 37.8% debido a la disminución de la cuota de estudiantes con madres que no han terminado primaria; finalmente, en el 12o. año de

escolarización la proporción de estudiantes de madres de este nivel educativo cae a la mitad, exactamente al 24.4%.

En el otro extremo de la escala, las madres con 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y educación terciaria -Institutos de Formación de docentes y Universidad- que eran el 17.9% de todas las madres de los alumnos en el 4o. año de las escuelas públicas de la capital, pasaron a representar el 23.8% al estudiarse la población del 9o. año de CBU en liceos capitalinos, para finalmente comprender, en el curso 12o. o terminal, el 44.5% del total de madres de los alumnos de establecimientos oficiales de la capital. Su participación en el sistema se multiplicó por tres como resultado de la deserción de los jóvenes cuyas madres sólo tenían una educación incipiente.

Es interesante anotar, en esta perspectiva, que a pesar del carácter único adjudicado al CBU, la elección del ciclo en las dependencias del Consejo de Educación Técnico-Profesional sigue implicando una opción para los educandos de nivel cultural de origen relativamente más bajo (53.6% de madres con educación primaria y 5.1% de nivel terciario o superior). Por eso, la opción inicial por el ciclo básico en el liceo contiene una apuesta a los estudios generales de quienes tienen mayor capital cultural de origen.

Otra observación se refiere al circuito de colegios privados de Montevideo. En propiedad, las muestras de 4o. año de primaria y 3er. año de liceo no fueron representativas de este subsistema sino producto de una elección intencional, en tanto que sí es representativo el conjunto diseñado para el estudio del bachillerato diversificado. Por tanto, las cifras de primaria, CBU y BD no son entre sí perfectamente comparables como lo son las de los establecimientos públicos.

Aún con esa limitación, no deja de ser notable el sesgo cultural de su población. Del 4o. año de escuela al 12o. año de escolarización, una alta proporción de las madres de estos estudiantes tienen como nivel educativo el 2o. ciclo y la educación terciaria, llegando tal proporción al 80% en el caso de varios de los establecimientos privados analizados lo que constituye un sostén cultural familiar muy alto de los estudiantes de dichos liceos. Precisamente, teniendo en cuenta el rendimiento académico, el nivel cultural de los hogares y diversos aspectos organizacionales de los establecimientos estudiados (los que se irán observando en los capítulos subsiguientes), en el momento del análisis se distinguieron liceos privados A y B para asegurar mayor homogeneidad en los estratos.

Sin embargo, el conjunto de esos procesos de democratización y de ascenso social no significó la universalización del acceso al 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria.

En décadas pasadas, quienes eran estudiantes del 2o. ciclo constituían una élite que se encontraba protegida por la menor oferta de servicios públicos pero que también era el resultado de un exigente proceso de selección académica.

Ese núcleo, altamente cultivado, ahora ha sido expandido por los procesos anteriormente indicados pero sigue siendo una parte minoritaria de la sociedad y, ahora, evidentemente menos desarrollada en cuanto a competencias culturales.

La población total matriculada en 6o. año en 1992 era de 22.121 estudiantes. Una proporción de ellos es de nuevos inscriptos en tanto que un porcentaje desconocido, en términos de estadísticas regulares, se ha reinscripto por segunda o tercera vez ya sea para

cursar una, varias o la totalidad de las asignaturas. De la población estudiantil que seguía asistiendo en el mes de octubre de 1992, la encuesta de la CEPAL indica que el 13.7% estaba recurriendo parcial o totalmente el 6o. año.

Si se aplica ese porcentaje a la matrícula inicial resultaría que 19.090 serían estudiantes ingresados al 6o. curso por primera vez.

Ese volumen, teóricamente, debiera ser desagregado según edades individuales y comparado con los volúmenes de población de cada una de ellas a lo largo de una serie corta de años calendario para establecer con exactitud qué porcentaje, en cada edad, accede a las clases terminales de secundaria.

A falta de esa información, un método aproximativo consiste en comparar el volumen de nuevos inscriptos en 6o. curso -excluyendo los repetidores- con la población de las edades en que teóricamente se asiste a ese curso. En este caso se trata de las edades 17 y 18 años que, en 1992, comprendían 53.813 y 52.745 personas respectivamente ^{17/}. Por esa vía se llega a que el porcentaje de alumnos de 17 y 18 años que ingresa por primera vez al BD sobre el total de jóvenes de esas edades es de 35.4% y 36.2%, respectivamente. En resumen, los estudiantes que accedieron al 6o. año de enseñanza secundaria son poco más del tercio de los jóvenes de su edad que habitaban en Uruguay en el año 1992.

No cabe duda que es un sector socioculturalmente seleccionado y que toda la información de las pruebas de conocimiento que se presenta en este texto se refiere al tercio superior de la población en el que la sociedad uruguaya ha invertido ingentes recursos materiales y humanos para que superando la educación obligatoria iniciara el camino hacia la más alta educación del país y pudiera ser, en el futuro, el sector más calificado de los recursos humanos nacionales.

Cuadro II.18
Desgranamiento de la matrícula y participación de la población estudiantil
en la encuesta y pruebas de Lengua y Matemática
(en porcentajes)

Subsistema	Matrícula Inicial	Alumnos activos en Setiembre	Encuesta en Setiembre	Lengua	Matemática	Lengua + Matemática
Privados A	100.0 (284)	99.3	96.5	78.5	75.7	64.1
Privados B	100.0 (184)	97.4	93.7	83.1	74.1	66.7
Públ. Montev.	100.0 (946)	84.9	74.1	58.2	51.5	45.8
Públ. Interior	100.0 (732)	90.0	83.0	74.3	66.8	63.9
Total	100.0 (2.151)	89.6	81.8	68.6	61.9	56.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

^{17/} DGEyC, Estimaciones y proyecciones de población por edad y sexo, total del país, 1990-2025, Montevideo, 1990.

En verdad, la población evaluada en las pruebas en el mes de octubre de 1992 es inferior a la población inicialmente matriculada en el mes de marzo. En el transcurso del año escolar un sector -el 10%- deja de asistir. El fenómeno afecta fundamentalmente a los liceos públicos de Montevideo (15%) y tiene su menor incidencia en los privados A (0.7%) y B (2.6%). Esto último era esperable dado que la población estudiantil de los privados A se compone de una abrumadora representación de hijos de madres de educación superior y de hogares con ingresos altos, de forma tal que la figura del abandono de cursos sólo puede tener presencia para casos individuales.

El desgranamiento a lo largo del año lectivo constituye una forma de deserción sobre cuyas causas poco se sabe. En principio, y a título de hipótesis, se pueden formular las siguientes aproximaciones:

a) Una parte de los jóvenes de 17/18 años considera como alternativos los estudios y el ingreso a una ocupación. Aquellos estudiantes bajo presión económica, de resultados académicos bajos y/o no convencidos de lo que les aporta el 2o. ciclo, abandonan los estudios cuando emerge una oportunidad de iniciar una carrera laboral porque el completarlos no es un requisito para ingresar al trabajo. Cuando están ocupados, salvo que se trate de puestos profesionales, generalmente lo que cuenta es la experiencia que se adquiere en un cargo y/o en una empresa.

b) Otra parte de los estudiantes verifica el desajuste entre la débil formación recibida en los cinco años previos y las exigencias que plantea la aprobación de las asignaturas de 6o. año. Serían casos de autoexclusión. Los jóvenes se dan cuenta de sus dificultades para abordar el desafío de los exámenes al apreciar la distancia a la que están ubicados de lo que se exige en los escritos. Mientras el que busca una ocupación está atraído por el universo laboral, el que abandona por insuficiencia académica es propiamente un rechazado por el sistema educativo.

c) Una última categoría se retira de la enseñanza por razones individuales entre las que cuentan desde circunstancias familiares hasta la falta de interés o motivación en los estudios que estuvieran realizando, lo que tiene vinculación con una edad en la que los jóvenes están buscando una identidad personal. El conjunto de estas causas tendría poco peso numérico, entre otras razones por la orientación y presión de las familias en pro de la continuidad de los estudios.

En cualquiera de los casos, la eliminación de la lista es realizada por las bedelías respectivas y tiende a excluir a quienes, por su prolongada inasistencia o por haberlo comunicado en forma expresa, no dejan dudas de haber desistido de continuar los estudios en ese año calendario.

El Cuadro II.18 aporta información sobre cuántos de los activos fueron efectivamente encuestados por la CEPAL en el mes de setiembre de 1992.

En cada uno de los establecimientos el equipo de encuestadores se hizo presente varios días -según la cantidad de grupos- y, en todos los casos y gracias a la colaboración del personal de los liceos, volvía para tomar contacto con los estudiantes circunstancialmente ausentes. Unos pocos alumnos con prolongadas y equívocas inasistencias quedaron fuera del registro de la encuesta y "reaparecieron" en oportunidad de aplicar las pruebas los días 7 y 8

de octubre de 1992. Mientras las listas "actualizadas" a setiembre indicaban una pérdida global del 10.4%, la encuesta arroja una exclusión a lo largo del año lectivo del 18.2%.

Es de suma importancia analizar el comportamiento de cada subsistema. En los privados A la encuesta registra al 96.5% de la matrícula inicial y con tres puntos menos se ubican los privados B. En los liceos de las capitales departamentales se encontró al 83.0%, mientras que en los liceos públicos de Montevideo el porcentaje desciende al 74.1%.

Dicho de otra forma, dejaron de ser estudiantes con presencia regular: uno de cada cuatro de los que formaban parte de la lista inicial (a marzo) en los liceos públicos de Montevideo, uno de cada seis en los liceos públicos de las capitales departamentales, uno de cada dieciséis en los liceos privados B y uno de cada veintinueve estudiantes en los liceos privados A.

El problema es fundamental en los establecimientos públicos y de extrema incidencia en los montevideanos. Este nuevo hecho marca un carácter social del fenómeno -en la medida en que se trata de una población de más baja estratificación social- pero esto no explica por qué en Montevideo, con un alumnado de mayores niveles educativos en las familias de origen en relación al del Interior, el desgranamiento es mayor.

Se podría pensar que a más alto nivel de exigencia académica la autoexclusión es mayor. También, la institución oficial, al carecer de suficiente personal de apoyo -fundamentalmente adscriptos- y funcionar, a menudo, en "macroliceos" o locales desbordados, ve fuertemente disminuidas sus posibilidades de orientar y apoyar a los estudiantes, los que, al sentirse inseguros en su calidad de educandos, abandonan una institución donde rige el anonimato.

Para apreciar tanto la regularidad de los estudios como para identificar la población que ha sido evaluada con las pruebas de Lengua y Matemática, el paso siguiente consistió en averiguar cuántos estudiantes efectivamente realizaron las pruebas.

Los jóvenes fueron avisados con anticipación del día y hora de cada una de las pruebas y se les solicitó el máximo de cooperación. Los estudiantes habían sido previamente entrevistados en forma individual (alrededor de una hora) y fueron informados de los objetivos de la actividad de la CEPAL, incluyendo el por qué de las pruebas. En ningún caso se produjo rechazo, como lo demuestra la inexistencia de encuestas en blanco y los raros casos de pruebas devueltas sin respuesta. Por lo tanto, la asistencia a las pruebas revela tres fenómenos en forma simultánea: la voluntad de cooperar realizando un esfuerzo académico que no tendría efectos en las calificaciones; la presencia regular del estudiante en el establecimiento de enseñanza, lo que en especial se expresa por la realización de las dos pruebas en días sucesivos; el grado de desconocimiento de la asignatura que pudo llevar al estudiante a considerar inútil el presentarse porque "total no se sabía nada", lo que es particularmente válido para explicar la inasistencia a la prueba de Matemática.

Se presentó a la prueba de Lengua el 68.6% del total del alumnado que figuraba en la matrícula inicial, que representa el 76.5% de los considerados estudiantes por las bedelías al mes de setiembre y el 83.8% de los entrevistados unos días antes de las pruebas. Este último porcentaje es indicativo de la amplia voluntad de cooperación de los encuestados. En la prueba de Matemática -al día siguiente- el registro bajó y los porcentajes fueron 61.9%,

69.0% y 75.6%, respectivamente, lo que diseña, por complemento, la categoría de los que pensaron que sería inútil participar en una evaluación de sus conocimientos.

Finalmente, figuran los estudiantes que hicieron las dos pruebas y que para todo el sistema son: el 56.2% de la matrícula inicial, el 62.7% de los estudiantes considerados "activos" por las bedelías y el 68.7% de los que la CEPAL encontró en los liceos para encuestar. Estos últimos son los estudiantes regulares por definición y si el porcentaje es inferior al que se presentó a la prueba de Matemática no es porque no quisieron participar en las pruebas -por lo menos lo hicieron a una de ellas- sino porque no figura en las normas internalizadas por muchos estudiantes o en su estructura de cursos, el deber de asistir al liceo todos los días.

Son los comportamientos de los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo los que, dentro de este marco, "tiran hacia abajo" los promedios generales. En cuanto a la prueba de Lengua, los asistentes en Montevideo se ubican, en relación a la matrícula inicial, 16 puntos por debajo de sus compañeros de las capitales departamentales y, en relación a la de setiembre, suman el 68.6% y sus compañeros del Interior el 82.5%. A la prueba de Matemática asistió el 60.6% de los alumnos de los establecimientos oficiales de la capital que figuraban en las listas actualizadas a setiembre frente al 74.2% en el Interior. El resultado final es que, partiendo de un universo bastante más grande en Montevideo, se registraron menos estudiantes que hubieran hecho la prueba de Matemática y aún menos las dos pruebas, que en los seis liceos de las capitales departamentales.

Se podrá argumentar -válidamente- que los estudiantes de los liceos de la capital no quisieron cooperar. Pero si este fuera el caso habría que explicar por qué la colaboración en la realización de pruebas académicas progresa regularmente de aquellos liceos a los de las capitales departamentales y de éstos a los privados. Necesariamente habría que concluir que la cooperación se incrementa en relación directamente proporcional a la organización académica regular, la mejor infraestructura y el mayor encuadramiento docente de la masa estudiantil.

En cualquier caso, lo cierto es que se está en presencia de un sistema público que, en Montevideo, de hecho elimina a una cuarta parte de sus efectivos y en el Interior a un sexto. La participación en una evaluación académica -para lo cual se requiere asistencia como condición previa- se reduce a la mitad de los efectivos montevideanos y a los dos tercios de los de las capitales departamentales.

El problema es seguramente conocido a nivel de directores de establecimientos pero, hasta el momento, ha carecido de una observación sistemática que le hubiera podido dar a las autoridades indicadores adecuados para enfrentarlo desde las instituciones educativas.

El otro aspecto del tema es que los resultados de aprendizajes y la demostración de conocimientos de los estudiantes que se presentan en los capítulos sucesivos no son representativos de la población total sino de los que asistieron todo el año y eran alumnos regulares y compenetrados con la institución educativa.

Esta delimitación es muy importante porque hay motivos para suponer que los alumnos de asistencia irregular y no motivados para participar en un ejercicio académico deben disponer de menores acervos educativos en relación a los que sí se presentaron. Por lo tanto, si se hubiera logrado la participación de todos, los resultados hubieran sido, seguramente, peores a los registrados.

Por último, cabe situar el sector de la generación joven con el que se corresponden las pruebas: las pruebas de conocimientos han evaluado, aproximadamente, al 20/25% de la población joven que, teóricamente, podría haber cursado hasta el 6o. año de enseñanza secundaria.

A lo largo de este texto se propone al lector que, al observar la información sobre la organización formal e informal de los liceos o los datos sobre las competencias lingüísticas o sobre las capacidades lógicas o los conocimientos matemáticos de los estudiantes, ubique sus reflexiones en torno a ciertas preguntas más generales que los autores de este informe se formularon de continuo.

La primera: ¿los niveles de conocimientos y de aprendizajes que muestran las pruebas son congruentes con el hecho de que los evaluados sean entre el 20 y el 25% de su generación?

La segunda: ¿Uruguay podrá lograr una posición satisfactoria en el concierto mundial -en lo económico, lo cultural y lo democrático- si los niveles más altos de conocimientos de la población, en el uso de los grandes códigos lingüístico y matemático, son los que se presentan en este texto?

La tercera: ¿existen factores propios de las políticas públicas y de las orientaciones técnicas de los organismos responsables de la educación que explican que los niveles sean lo que son?

La cuarta: ¿los malos resultados académicos son atribuibles a la expansión cuantitativa y a la democratización social?

La quinta: en el caso de que la respuesta anterior fuera afirmativa, ¿se hubieran podido evitar los costos de dicha expansión?

III. HISTORIA EDUCATIVA, ATRIBUTOS Y PERFORMANCE DE LA POBLACION DE LOS CURSOS TERMINALES

A. CONSIDERACIONES GENERALES

La presente investigación ha permitido trazar la historia educacional de cada estudiante desde la realización o no de estudios preescolares (durante cuántos años y en qué tipo de establecimiento) hasta el acto de pedir un pase para ingresar en algún centro de educación superior, pasando por sus experiencias de repetición en primaria o ciclo básico o la regularidad de los estudios en 5o. y 6o. año del BD.

Se han utilizado para ello distintas fuentes de información que van desde la encuesta sobre la historia educativa, las percepciones y opiniones acerca del sistema de enseñanza, las expectativas de futuro, etc. hasta el relevamiento sistemático de la información que genera y acumula un establecimiento liceal sobre asistencia, presentación a los exámenes y resultados en ellos, pases a la enseñanza superior, etc.

Esta información permite visualizar quiénes han llegado a las clases terminales de enseñanza secundaria según cuál haya sido el punto de partida -por ejemplo educación primaria pública o privada- y también evaluar si muchas de las reformas que se han ido instrumentando en la educación -en algunos casos teniendo en vista la democratización- cumplieron el papel previsto por las autoridades o no.

Frecuentemente, la educación ha sido evaluada por los objetivos "declarados" sin tener en cuenta cuáles fueron los efectivamente "profesados". También ha sido considerada como meta de las políticas educativas lo que constituía una mera proyección de las tendencias espontáneas de la matrícula, o se ha valorado la cantidad por sobre la calidad. Asimismo, es corriente la invocación de un valor que produce muchas adhesiones en la sociedad uruguaya, como es el de democratización, para legitimar la expansión de la matrícula sin que se haya previsto que el fenómeno puede provocar una situación de crisis en la enseñanza que, a la postre, redunde en efectos, también, antidemocráticos.

Lamentablemente en educación es más frecuente la "pseudo democratización", la segmentación social oculta tras generosas metas cuantitativas y no la tan difícil y costosa democratización cualitativa, que es la del acceso al conocimiento, la de la modificación de las estructuras mentales de los educandos que les habrá de permitir a lo largo de sus vidas "aprender a aprender" en forma continua.

Esta generación de estudiantes que llegó al término de su escolarización secundaria habiendo ingresado a la escuela primaria entre 1979 y 1980 y a la educación preescolar tantos años antes como les fue posible a las familias, vista la escasez de oferta pública y los costos de la privada, es tal vez paradigmática de un sistema educativo que funciona, en cierta medida, bajo el impulso de la demanda social. Esta suele constituirse a partir de mensajes equívocos en torno a la presencia de valores académicos en la enseñanza que se imparte y, frecuentemente, tiene percepciones difusas sobre cuáles son los requerimientos educativos del el mercado de empleo.

Hace mucho tiempo que no se plantea un importante debate educativo en el país y el sistema de enseñanza no ha logrado aún presentar a la sociedad las metas de los aprendizajes de cada curso y cuáles son los requerimientos de conocimientos necesarios para pasar de un nivel a otro.

En principio puede decirse que se percibe cierta confusión entre las políticas educativas que tienen por objetivo lo social y aquellas que se establecen a partir de requerimientos académicos.

El legislador, al establecer como obligatoria la escolaridad hasta el 3er. año de educación media, indicó tácitamente, el nivel educativo que se consideraba socialmente prioritario. La expansión debía realizarse entonces teniendo presente los objetivos de integración social y la generación de una base educativa común, como lo fue en su momento la escuela primaria.

A "contrario sensu", la educación media diversificada y, con mayor razón la universitaria, pasarían a definirse por una lógica académica y no social. Ello implicaría que el criterio central para establecer servicios educativos, definir planes y programas y evaluar los conocimientos de los educandos sería el de la calidad académica.

La confusión entre esos principios ordenadores en un sistema educativo que tiene niveles que responden a distintos tipos de lógica se ha defendido frecuentemente sobre la base de que privilegiando la lógica social -y extendiendo la misma a estadios de educación que demandan de la calidad del conocimiento para ser tales- se lograría una democratización en el reclutamiento y en la promoción y que así, los estudiantes de más bajo nivel sociocultural de origen y mayores problemas en las primeras etapas de la enseñanza, lograrían avanzar en el sistema.

Las informaciones estadísticas que se presentan en este capítulo, por una parte, tienden a poner en duda esas premisas y por la otra, llaman a reflexionar acerca de los efectos de ese tipo de democratización ya que éstos, a la postre, pueden ser muy negativos para el conjunto de la nueva generación. Esta, si bien se integra en un porcentaje interesante con estudiantes de bajo origen sociocultural, en su conjunto, aspira a acceder al conocimiento al percibirse que el futuro reclama de capacidades personales y que de poco servirán los diplomas y certificados si no son testimonio de una sólida formación.

B. LA ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓN POR EDAD Y SEXO

Como ya fue anotado en el capítulo anterior, la feminización de la matrícula del 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria es un fenómeno antiguo. El predominio femenino (59% de la matrícula total) es una constante para los subsistemas públicos (61% en Montevideo y 57% en el Interior) y deviene abrumadora en el caso de los liceos privados B. En los colegios privados A se presenta una situación de equilibrio entre ambos sexos.

Mientras el proceso de feminización responde a orientaciones generales de la sociedad, la estructura de edades del 2o. ciclo se origina en dos vertientes: una que proviene de la estratificación social que diferencia a los subsistemas y otra de naturaleza académica.

Si todos los estudiantes hubieran iniciado el ciclo primario a los 6 años, se encontrarían matriculados con 17 años en el 12o. año de escolaridad. Pero algunos iniciaron sus estudios próximos a los 7 años de edad por cumplir luego del mes de mayo y verse obligados a ser matriculados al año calendario siguiente. Además, la fecha de la Encuesta (setiembre) condiciona una mayor edad de los estudiantes que si la misma se hubiera relevado a comienzos del curso. Por lo anterior, la edad de 18 años debe ser considerada como propia de una escolaridad normal. Inversamente, 19 y más años indican que el estudiante se encuentra rezagado en el desarrollo de sus estudios.

Una estructura perfectamente normal daría que los volúmenes de las edades 17 y 18 años deberían ser similares. Este no es el caso en la estructura de edades de la población encuestada. Más del 50% registra 18 años y menos del 25% la edad de 17 años lo que revela un corrimiento "hacia arriba".

Cuadro III.1
Estructura de edades de la matrícula según sexo y subsistema
(en porcentajes)

Edades	Totales		Privados A		Privados B		Públ. Mdeo.		Públ. Interior	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Totales	(722)	(139)	(141)	(133)	(45)	(132)	(273)	(429)	(269)	(345)
Ambos sexos	(1761)		(274)		(177)		(702)		(608)	
17 años	20.6	26.0	17.0	18.0	26.6	37.1	13.5	23.0	28.8	28.6
18 años	50.0	53.8	60.2	63.9	62.2	54.5	48.7	47.3	43.7	57.9
19 y más años	29.3	20.0	22.6	18.0	11.0	8.3	37.7	29.6	27.3	13.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

A esto se agrega que el 20% de las mujeres y casi el 30% de los hombres tienen notoria extraedad ya que están cursando con 19 años el 6o. año de enseñanza secundaria. La menor extraedad se registra en los liceos privados B, con 11% de los hombres y 8.3% de las mujeres con 19 y más años, y la mayor en los liceos públicos de Montevideo en los que dichas edades aportan el 37.7% de los hombres y el 29% de las mujeres. Los establecimientos oficiales del Interior tienen de peculiar que las polaridades hombre (27.3%) mujer (13%) son extremas.

Las diferencias de extraedad por sistemas denotan la doble marca de lo social y de lo académico. Lo primero se expresa en que ciertas categorías de bajo nivel sociocultural acumulan factores determinantes de extraedad -como son ciertos tipos de repeticiones- mientras que lo segundo responde a las desiguales condiciones de enseñanza y de "encuadramiento" institucional que influyen en la cantidad de asignaturas pendientes, recursamientos, etc.

Las diferencias entre los sexos se vinculan con una compleja cadena de comportamientos y expectativas sociales en relación a cada sexo, dado que los patrones de socialización divergen en muchos aspectos.

En primer término, en el caso de los varones, se suele producir una separación más temprana de las madres así como un relacionamiento más intenso desde la niñez con los grupos de pares. La más prolongada socialización de las niñas frente a los adultos favorece un mayor desarrollo lingüístico y una consistente internalización de normas de organización y cumplimiento de tareas que anticipa la "disciplina" del trabajo escolar.

En segundo lugar, la incidencia de la ocupación es diferencial según sexo lo que podría estar influyendo en la regularidad de los estudios en una parte minoritaria de la población. Si bien la actividad laboral del conjunto de estudiantes de 6o. año del BD es relativamente baja (menos del 30%), la condición de ocupados -con la correspondiente incidencia del número de horas trabajadas semanalmente- es más alta en los hombres (36%) que en las mujeres (23%). No corresponde en este capítulo analizar las diferencias en la actividad según subsistemas pero, desde ya, se debe adelantar que las distancias sociales tienen escaso peso en la determinación del logro de ocupación, la que respondería más a una aspiración de autonomía que a una imposición económica.

En tercer término, las disciplinas de trabajo, asistencia y estudio tienden a divergir entre los sexos en forma muy intensa en la adolescencia y temprana juventud, por lo que los varones presentan un cumplimiento muy inferior a las muchachas de la misma edad. Este conjunto de factores explica las importantes diferencias en las estructuras etarias que, a su vez, refuerzan las diferencias que se originan en la diversa composición social de los subsistemas.

De cualquier forma es necesario tener presente dos aspectos que juegan un papel relevante en la explicación de una estructura de edades que es en general "joven":

- a) Como se analizó en el capítulo precedente la población matriculada en 6o. año de secundaria y, más aún, la encuestada en el mes de setiembre es una población producto de una serie de filtros sociales y académicos sucesivos en los que fueron quedando los estudiantes con más altos registros de extraedad.
- b) La encuesta comprendió sólo grupos de turnos diurnos y, como es sabido, el sistema educativo funciona "derivando" hacia la enseñanza nocturna -de fuerte crecimiento en Montevideo y capitales departamentales- a los estudiantes que trabajan un número considerable de horas semanales y aquéllos que, por incurrir en una extraedad creciente, se sienten "más cómodos" en el turno nocturno. Estos mecanismos tienden a "rejuvenecer" en forma permanente a la población matriculada en los turnos diurnos.

C. ORIGEN ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES

Como se ha explicado en los anteriores informes elaborados por la CEPAL para el CODICEN de la ANEP, la educación preescolar no tiene un carácter homogéneo porque no sólo no existe una reglamentación de la misma sino que, tampoco, hay un registro obligatorio de los diversos institutos o centros que realizan actividades en este nivel educativo.

El carácter público o privado no permite establecer calificaciones válidas generales porque el segundo comprende desde la preescolar de grandes y prestigiosos establecimientos educativos hasta el caso de una señora que cuida niños en su propia casa.

La categoría de estudios preescolares iniciados a los 3 o 4 años de edad define un universo de estudios organizados que sólo puede dispensar una institución especializada, ya sea pública o privada.

Cuadro III.2
Asistencia a preescolar y tipo de educación primaria
de los alumnos encuestados según subsistema
(en porcentajes sobre los totales respectivos)

Estudios preescolares y tipo de primaria	Liceos Privados		Liceos Públicos	
	A	B	Montevideo	Interior
Total	(257)	(154)	(758)	(592)
Esc. pública	23.0	38.8	74.4	81.3
Esc. privada	77.0	61.2	25.6	18.7
No Preescolar	2.0	4.9	15.5	24.5
Esc.Pública	1.0	3.3	13.7	23.3
Esc.Privada	1.0	1.6	1.8	1.2
Preescolar 5 Años	22.5	22.8	32.0	29.8
Esc.Pública	7.3	11.4	24.9	23.1
Esc.Privada	15.2	11.4	7.1	6.7
Preescolar 3-4 Años	75.5	72.2	52.5	45.7
Esc.Pública	14.7	24.1	35.8	34.9
Esc.Privada	60.8	48.1	16.7	10.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En estos centros de preescolaridad "larga" iniciaron su formación educativa las 3/4 partes de los estudiantes de los liceos privados A y B, algo más de la mitad de los alumnos de los liceos públicos de Montevideo y menos de la mitad de los jóvenes de los establecimientos departamentales.

En forma complementaria, conocieron una preescolaridad "corta" -que se inició a los 5 años de edad- el 22.5% de los estudiantes de liceos privados A, el 22.8% de los alumnos de los privados B, el 32.0% de los alumnos de liceos públicos de Montevideo y casi el 30% de sus compañeros del Interior.

No realizaron estudios preescolares: uno de cada cincuenta alumnos de los privados A, 1 de cada 20 de los privados B, 1 de cada 6 de los liceos públicos de Montevideo y 1 de cada 4 de los respectivos de las capitales departamentales.

El desarrollo de la educación preescolar ha sido en Uruguay muy tardío -en relación a las amplias coberturas de los niveles superiores- y socialmente muy estratificado por la débil participación del sector público, de hecho sustituido por la educación paga.

La generación de las clases terminales, en particular quienes realizaron sin ninguna repitencia los doce años de escolaridad primaria y secundaria, hizo su educación preescolar entre 1977 y 1980 y, promedialmente, en un 60% inició su escolaridad a los 3 o 4 años. Esa cobertura a edades tan tempranas sólo es comparable con la tasa de asistencia, en

Montevideo, de los hijos de jefes de familia con 10-12 años como mínimo de escolaridad y con ingresos por hogar ubicables hacia el cuartil más alto de la distribución.

Más aún, en una fecha posterior (1985) la totalidad del sistema público nacional sólo tenía matriculados 4.000 niños de 3 años sobre un universo de 52.000 niños de esa edad.

En el informe que para el CODICEN de la ANEP elaborara la CEPAL, "Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos" se pudo saber que el 90% de los alumnos del 4o. curso de primaria de escuelas privadas de status social y académico elevado había asistido a la preescolar desde los 3 o 4 años. En igual situación, se ubicaba el 80% de los alumnos que concurría a escuelas oficiales de la costa de Montevideo, componentes del subsistema 1. La proporción bajaba a menos del 50% en los niños de los establecimientos de barrios con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) intermedias que integraban el subsistema 2 y era de poco más del 30% en el subsistema 3, que abarcaba a la mitad de la matrícula oficial de Montevideo y a los barrios de mayores dificultades en cuanto a NBI.

De la población estudiantil de tercer año del CBU, un 19.4% no había realizado estudios preescolares, un 37.6% los inició a la edad de cinco años y un 38.4% los comenzó a los tres o cuatro años, restando un 4.6% con información insuficiente.

Cuadro III.3
Asistencia a preescolar y duración del ciclo preescolar
de los alumnos de Montevideo encuestados en primaria
(1990), CBU (1991) y BD (1992) según subsistema
(en porcentajes)

Encuestas	Totales	No asistió a preesc.	Asistió 5 años	Asistió 3o. y 4o.	NS/NC
Establecimientos públicos					
Primaria 4o.	(783)	18.3	39.5	41.6	0.8
CBU 3o.	(824)	14.1	36.7	44.5	4.0
BD 6o.	(702)	14.5	29.3	53.4	2.7
Establecimientos privados A					
Primaria 4o.	(69)	-	10.1	89.8	-
CBU 3o.	(79)	-	19.0	78.5	2.5
BD 6o.	(274)	2.2	16.1	75.2	6.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El papel de la preescolaridad temprana se incrementa en la medida en que se avanza en el sistema educativo, representando un indicador de previsibilidad de continuación de estudios más allá del ciclo obligatorio. Simultáneamente, es dable observar que el acceso a la educación preescolar temprana está signado por los ingresos del hogar al que pertenece el educando.

Uno de los indicadores más relevantes es que el 34% del conjunto de la población realizó la enseñanza primaria en escuelas privadas. Como esta generación teóricamente inició la escuela hacia 1980 y la finalizó en 1985, se la puede comparar con el porcentaje de escolares que, en Uruguay en esos años, asistieron a la escuela privada: 16.4% en 1980 y 14.5% en 1985 o con la matrícula privada en Montevideo que fue del 28.6% y del 24.1% para dichos períodos respectivamente.

Se puede agregar que, en el año 1981, de la población de 6 a 14 años de Montevideo, asistía a enseñanza privada menos del 8% de los niños pertenecientes a hogares del cuartil inferior de la distribución de ingresos, el 20% de los hogares del 2o. cuartil, el 45% de los que, superando la mitad de la escala de ingresos, pertenecían al 3o. y el 60% del cuartil de hogares de más altos ingresos. En la capital, la tasa de asistencia a enseñanza paga es superior a la que se registra en los centros urbanos del Interior pero, a partir de 1982, comienza a decrecer la participación de la enseñanza privada hasta situarse, en 1988, en el 22.7% del total. Este fenómeno se debió, entre otras razones, a la profunda recesión económica y al descenso de los ingresos de los hogares -aún en los cuartiles superiores-, al incremento de las tasas de cobertura de la enseñanza secundaria que incorpora en su universalización sectores de más bajos ingresos y a la seguridad académica e ideológica que pasa a brindar, nuevamente, la educación pública con la recuperación democrática.

Es relevante observar cómo, en el BD, se organizan los subsistemas a partir del origen académico de sus integrantes.

Se evidencian básicamente dos circuitos, primaria privada-secundaria privada y primaria pública-secundaria pública, que son muy consistentes. Las "desviaciones" comprenden menos de una cuarta parte de los efectivos. Así, los liceos privados A de Montevideo tienen un 23% de sus alumnos que provienen de la escuela pública y los liceos públicos de Montevideo cuentan con un 25% de matrícula de origen privado.

El carácter público de la matrícula (81.3%) se intensifica en los liceos de las capitales departamentales estudiadas -Artigas, Colonia, Canelones, Florida, Melo, Paysandú y Rocha- porque, como es sabido, la enseñanza privada tuvo una muy débil penetración en los centros urbanos del Interior del país. Su carácter marcadamente confesional y la ausencia de una evaluación positiva por parte de las élites locales sobre la calidad académica, no ubicaba a estos establecimientos por encima de las escuelas oficiales de las respectivas ciudades.

Es muy interesante la situación de los liceos privados B de Montevideo. Los datos sobre el origen de los estudiantes de este subsistema indican que la escuela pública aporta el 38.8% de la matrícula, de forma tal que es la única parte del sistema educativo en el que se registra un origen aproximadamente paritario público-privado. Más aún, esta distribución hace pensar en una población relativamente "nueva" en el sistema privado y que, probablemente, se haya incorporado a él ante los efectos de una masificación de la secundaria pública procesada con resultados académicos desfavorables.

En síntesis, atendiendo a la realización de estudios preescolares prolongados y al mayor porcentaje de quienes realizaron la escuela primaria privada -en la comparación nacional y de Montevideo- es necesario concluir que la población de las clases terminales es de un origen sociocultural más elevado que la del CBU y primaria. Una parte importante de las familias de los alumnos ha desarrollado una estrategia para la formación de sus hijos que ha debido nutrirse de una cultura sobre el desarrollo intelectual de la niñez y de

información sobre cómo conseguir servicios de preescolar gratuitos públicos o solventar privados. En este caso generalmente corresponden a los grandes colegios que normalmente cuentan con docentes de alta calidad técnica.

D. HISTORIA ESCOLAR DE LOS ACTUALES ESTUDIANTES DE 6o. AÑO DE BD

La población de 6o. año de enseñanza secundaria está compuesta por estudiantes que, prácticamente, no han registrado repeticiones ni en la escuela ni en los cuatro primeros cursos de secundaria. Tan sólo el 7.6% del total de jóvenes encuestados experimentó alguna repetición a lo largo de los 10 primeros años de educación. Puede señalarse, asimismo, que no surgen diferencias de mayor significación entre los subsistemas analizados. El porcentaje de repitentes es del 7.3% en los liceos privados A, del 5.6% en los privados B y del 9.7% y 6.2% para los institutos oficiales de Montevideo y de las seis capitales departamentales, respectivamente.

En este tema, como en otros anteriores indicados, los alumnos de los liceos privados B y del Interior muestran registros más bajos de fracasos escolares cuando éstos son medidos por los propios instrumentos del sistema: repeticiones, exámenes reprobados, etc. Como es sabido, muchos establecimientos privados no aceptan la rematriculación de estudiantes repitidores lo que marca una diferencia a tener en cuenta respecto de los oficiales. Por otra parte, la matrícula de estos últimos se ha ido seleccionando por la deserción de los alumnos que acumularon fracasos, explicando la escasa diferencia entre la performance escolar de los jóvenes del sistema privado y los del sistema público.

Resulta interesante destacar que los institutos privados A son los que registran la proporción más elevada de estudiantes repitentes en primaria: un 6.6%. En los colegios privados B hay un 2.8% y en los establecimientos públicos de capital e Interior, un 3.7% y un 2.8% respectivamente. La alta tasa de repetición en los liceos privados A estaría indicando que los alumnos que concurren a ellos, al pertenecer a familias de medios socioculturalmente favorables, cuentan con la capacidad de compensar los fracasos escolares y asegurarse la continuidad en los estudios. También cabe la hipótesis de que las exigencias académicas a las que estuvieron expuestos en primaria, al ser más elevadas en relación a la escuela pública, han generado repetición. Para el caso de los jóvenes del sistema oficial, todo hace suponer que quienes acumularon reiterados fracasos en la escuela pertenecían a sectores sociales más deprimidos y terminaron por abandonar los estudios. Por tanto, aquéllos que sí lograron acceder al BD son el producto de una fuerte selección sociocultural positiva.

Es preciso recordar que la tasa de repetición en primaria es muy superior a la que registraron los jóvenes que accedieron al 2o. ciclo de educación media. En 1984, la tasa de repetición promedio de los seis grados de todas las escuelas públicas del país fue del 12%, y en Montevideo era el 11.45%, mientras que en los centros privados era del 3.2% en la capital y del 4.4% en el Interior urbano ¹⁸/.

¹⁸/CEPAL, Oficina de Montevideo, Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay, op. cit.

Al llegar al 6o. año de secundaria las relaciones entre pública y privada se invierten porque mientras la repetición del ciclo terminal tiene características pedagógicas, el grueso de la de primaria es de naturaleza sociocultural: la pública denota, mayoritariamente, pobreza cultural y de ingresos en las familias; la privada, problemas de aprendizaje e individuales.

Cuadro III.4
Repetencia en escuela y liceos (1o. a 4o. año) de los estudiantes
encuestados en 6o. año de BD según subsistema
(en porcentajes)

	Liceos privados		Liceos públicos	
	A	B	Montevideo	Interior
Total	(274)	(177)	(702)	(608)
Repetencia				
No escuela-No liceo	92.7	94.4	90.3	93.8
No escuela-Sí liceo	0.7	2.8	4.4	2.6
Sí escuela-No liceo	6.6	2.8	3.7	2.8
Sí escuela-Sí liceo	-	-	1.1	0.5
NS/NC	-	0.4	0.5	0.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Los repetidores de naturaleza sociocultural van desapareciendo del sistema educativo tanto por temprana incorporación al mercado de empleo como por fracasos en los ciclos de enseñanza secundaria.

Como el CBU estableció, de hecho, una suerte de promoción automática, las tasas de repetición en el liceo son extremadamente bajas y sólo aparecen como ligeramente más elevadas en la población de los establecimientos públicos de Montevideo.

La encuesta aplicada en el 2o. ciclo contiene dos preguntas sobre la forma en que los estudiantes han realizado 5o. y 6o. año del BD: "¿Recursaste o te reglamentaste por segunda vez en alguna materia de 5o. año?". La pregunta se reitera para 6o. No se trata, entonces, de una repetición en todas las asignaturas. Interesa sí dar cuenta de un sistema de enseñanza que se organiza, de hecho, atendiendo a las posibilidades reales de estudio de los alumnos. Estos pueden cursar todas las asignaturas simultáneamente pero si experimentan fracasos en 5o. año les es permitido reordenar su programa de trabajo recursando hasta tres materias insuficientes en paralelo con 6o.; es decir que los dos últimos años de la enseñanza secundaria son "a geometría variable" para un sector de estudiantes bastante significativo.

Estos elementos explican el fenómeno de extraedad al que se hizo referencia anteriormente. Si bien la población cursante de 2o. ciclo registra antecedentes de repetición escasos, al llegar a este nivel comienzan a padecer enlentecimientos y retrasos en el discurrir educativo teóricamente normal.

Mientras que para la población encuestada la repetición en el CBU es un fenómeno excepcional, una cuarta parte de la misma recursó alguna asignatura del BD: un 12.4%

materias de 5o., un 9.3% de 6o. y un 4.4% alguna de 5o. y de 6o.. El fenómeno, en este caso, está altamente diferenciado según subsistemas. No recursan asignaturas en ninguno de los dos años terminales del BD el 58.8% de los alumnos de los liceos oficiales de la capital, el 78.7% de sus pares del Interior, el 87.5% de los que componen el subsistema privado B y el 92.7% de los del privado A.

La mínima proporción de recursantes en los institutos privados sugeriría que, por una parte, las repeticiones son escasas y que, por otra, cuando los estudiantes están en situación de recurrar, tienden a ingresar al sistema oficial por decisión voluntaria de la familia o porque en los colegios privados rigen fuertes restricciones al recursamiento.

En la enseñanza pública vuelven a registrarse claras distancias entre capital e Interior. Mientras que en Montevideo más de un 40% del estudiantado repite materias en 5o. y/o 6o. año, lo hace menos del 25% en el Interior. Ante esta información caben dos interpretaciones: o los alumnos de este último subsistema son académicamente superiores a los de la capital o el sistema educativo en el Interior, en términos generales, enseña y exige menos que el de Montevideo. Esta última hipótesis puede sustentarse válidamente en la investigación de CEPAL, ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Enseñanza Media? y, como luego se verá, en los resultados del presente estudio.

Como era de prever, quienes llegaron a 6o. año con experiencias de repetición en la primaria o en el ciclo básico registran una mayor predisposición al rezago en los últimos años del BD. Recursa alguna asignatura a este nivel el 25% de quienes no registran historias previas de repetición y el 37% de quienes sí las han tenido.

Si se analiza el subsistema público de Montevideo, donde figura la tasa más alta de recursamiento, se observa que el 60.2% de los estudiantes de escolaridad satisfactoria no reiteran asignaturas en 5o. o en 6o. frente al 44.6% de quienes experimentaron repitencia. Dicho de otra forma, recursan tanto en 5o. como en 6o., el 10.8% de los repitentes contra el 7.1% de los que no lo han sido. Si se toma sólo 5o. año, reinciden en asignaturas de este nivel un 32.3% de repitentes y un 18.4% de estudiantes aceptables y si se analiza el fenómeno en 6o., ambas categorías tienden a aproximarse y son decrecientes: 14.3% y 12.3%.

Sobre estos últimos guarismos es necesario tener presente que, una buena proporción de quienes están matriculados en 6o. superaron 5o. a fuerza de recursamientos, pero no es posible saber cuántas veces más ni cuántas asignaturas tendrán que repetir los encuestados en el año 1992 antes de egresar de la secundaria.

El conjunto de la información muestra una asociación entre repeticiones en los cursos previos y recursamiento de asignaturas en 5o. y 6o. años pero no se puede hablar de una polarización entre la población repitente y la no repitente. Como ya fue dicho, de quienes lograron llegar hasta 6o. año un porcentaje importante experimentó fracasos por razones personales; los fracasados por razones sociales e institucionales quedaron fuera del sistema y otro conjunto no menos importante, conformado por estudiantes que no han presentado quiebres en su historia escolar, en buena medida integra esta categoría porque tuvieron excesivamente facilitadas las promociones con independencia de lo realmente aprendido.

Los estudiantes encuentran que, en los dos últimos años de la secundaria, el sistema de evaluación -por lo menos esto es claro en Montevideo- deviene relativamente más exigente

y como, en buena medida, carecen de experiencia previa de estudio sistemático y de obligación de demostrar suficientes conocimientos, les es difícil acomodarse al nuevo modelo.

Cuadro III.5
Recursamiento de asignaturas en 5o. y 6o. año de enseñanza secundaria
según antecedentes de repetición y subsistema
(en porcentajes)

Repetencia según Subsistemas	Total	Recursó en 5o.	Recursó en 6o.	Recursó en 5o. y 6o.	No recursó en 5o. y 6o.
Totales	(1761)	12.4	9.3	4.4	73.9
No repitió primaria ni CBU	(1630)	11.5	9.3	4.3	74.9
Repitió primaria o CBU	(131)	22.9	8.4	6.9	61.8
Privados A					
Totales	(274)	5.1	1.5	0.7	92.7
No repitió primaria ni CBU	(254)	5.1	1.6	0.8	92.5
Repitió primaria o CBU	(20)	5.0			95.0
Privados B					
Totales	(177)	6.8	3.4	2.3	87.5
No repitió primaria ni CBU	(167)	6.6	3.6	1.8	88.0
Repitió primaria o CBU	(10)	10.0		10.0	80.0
Públicos Mdeo.					
Totales	(702)	19.7	14.1	7.4	58.8
No repitió primaria ni CBU	(637)	18.4	14.3	7.1	60.2
Repitió primaria o CBU	(65)	32.3	12.3	10.8	44.6
Públicos Int.					
Totales	(608)	8.9	8.9	3.5	78.7
No repitió primaria ni CBU	(572)	8.2	8.9	3.5	79.4
Repitió primaria o CBU	(36)	19.4	8.3	2.8	69.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

También crece -aunque en forma leve- la proporción de docentes titulados, más aún los que adquirieron experiencia y los profesionales universitarios, todo lo cual incrementa las dificultades de los jóvenes para realizar en forma regular y exitosa los estudios de BD. Debe mencionarse, asimismo, que el tamaño de los establecimientos, la falta de encuadramiento y las carencias de servicios de apoyo contribuyen al estancamiento de los estudiantes en el ciclo terminal. Los jóvenes, al pasar de un sistema de alta facilidad a uno de mayor rigor, sufren fuertemente la ausencia de respaldo institucional para esta transición y aprenden a sobrellevar el cambio al costo de los problemas señalados. Parecería claro que en 5o. y 6o., el sistema intenta preservar cierta calidad educativa y ubicar a los estudiantes en un régimen de mayor responsabilidad académica. Esto surge como más evidente en el sistema público de Montevideo donde parecería practicarse un sistema de selección más fuerte que en el Interior.

Sin embargo, como se verá con los resultados de las pruebas de Lengua y Matemática, ese cambio de patrones tal vez resulta tardío para lograr una recuperación de los conocimientos de base en los que se fundamenta una enseñanza secundaria terminal.

E. PERFORMANCE DE LOS ESTUDIANTES EN EL 6o. AÑO

Ingresa al 6o. año en condiciones ideales, esto es, sin materias pendientes de 5o., aproximadamente la mitad del contingente total de alumnos. El volumen restante hace uso de la posibilidad de "arrastrar" asignaturas que le brinda el sistema.

Estos dos universos se distribuyen de manera diferente según los distintos subsistemas estudiados. Mientras que el 58.4% del estudiantado de los colegios privados tipo A entra "limpio" al último año del secundario, sólo lo consiguen el 41.3% de los jóvenes de los establecimientos oficiales de Montevideo y el 47.7% de sus pares del Interior. Dos de los tres liceos que componen el nivel A son bilingües y, por tanto, se nutren, mayoritariamente, del estudiantado que la propia institución ha generado desde la escuela primaria, habituado a la regularidad de los estudios y conocedor de las sanciones existentes por transgredirla. En el sistema público no hay restricciones reglamentarias o de otra naturaleza para la inestabilidad del alumnado en la institución. Esta circunstancia se conjuga con una preparación más deficiente de los estudiantes de los liceos oficiales para encarar la enseñanza secundaria terminal. Debe recordarse que la clientela de estos establecimientos proviene, en su amplia mayoría, de un CBU también público y, por ende, con las desventajas en relación al sistema privado ya anotadas en los anteriores informes de la CEPAL, con lo cual una buena cantidad de jóvenes enfrenta el mayor rigor académico del segundo ciclo invirtiendo más tiempo en completarlo. Estas consideraciones probablemente expliquen la brecha que se registra entre el subsistema oficial y el privado.

Dicha brecha, al igual que la existente entre los liceos públicos de Montevideo y sus similares de las capitales departamentales, sería seguramente mayor si la información analizada correspondiera a los estudiantes que se matricularon al inicio del curso de 6o. año en lugar de los que asistían al mes de setiembre y fueron efectivamente encuestados.

La matrícula al comienzo del curso en los grupos considerados fue de 1971 estudiantes y la de los encuestados de 1761, lo que implica una pérdida de 210 alumnos entre ambos períodos. Pero, mientras la merma de la población de los colegios privados A es, para ese tiempo, de un 3%, la de los establecimientos públicos de Montevideo es del 16.5% y la de los del Interior del 8.2%

Más allá de los casos individuales que puedan desertar por razones específicas, la tendencia estadística estaría marcando una asociación muy fuerte con las condiciones sociales y académicas de cada subsistema.

En los liceos oficiales de la capital los estudiantes constituyen un "melting pot" en el que se funden aquéllos que exhiben una sólida carrera académica con quienes vienen experimentando duros fracasos.

Es precisamente en ese alumnado que se registran deserciones intra-curso más elevadas: un sexto del total de la matrícula. Probablemente, además, sea una población con mayores necesidades económicas y, seguramente, con más oportunidades de empleo que sus colegas de los liceos departamentales.

Cuadro III.6
Alumnos con materias pendientes al ingreso a 6o. año y
al momento de realizarse la encuesta según subsistema
(en porcentajes)

Subsistemas	Total	No. de materias pendientes al inicio del año				No. de materias pendientes en el momento de la Encuesta			
		cero	una	dos	tres y más	cero	una	dos	tres y más
Total (1)	(1761)	47.6	21.5	17.5	13.3	60.7	20.7	12.0	6.5
Privados A	(274)	58.4	20.4	14.2	6.9	74.5	17.2	6.9	1.5
Privados B	(177)	55.9	16.4	11.9	15.8	65.0	16.9	11.9	6.2
Públicos Mdeo.	(702)	41.3	23.1	20.1	15.5	50.9	25.2	15.2	8.7
Públicos Int.	(608)	47.7	21.7	17.6	13.0	64.6	18.3	10.7	6.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Población encuestada en setiembre de 1992.

Cuadro III.7
Estudiantes por exámenes rendidos en el período de diciembre según subsistema

Subsistemas	Total	cero	una	dos	tres	cuatro	cinco	seis	siete
Total (1)	(1971)	10.5	9.5	11.2	13.1	23.0	26.1	5.7	0.9
Privados A	(282)	0.7	1.4	4.6	7.8	23.8	53.5	7.4	0.7
Privados B	(185)	4.3	3.8	7.0	17.3	38.9	23.2	5.4	
Públicos Mdeo.	(841)	17.5	14.6	14.7	15.1	21.4	12.6	3.7	0.4
Públicos Int.	(663)	7.4	8.0	10.6	11.8	20.4	32.4	7.5	2.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Matrícula inicial de los 90 grupos de la muestra.

El tema es que si se hubiera podido considerar la matrícula inicial, el porcentaje de jóvenes con asignaturas pendientes de centros oficiales -y en particular los de Montevideo- debe suponerse sensiblemente mayor al registrado. Hay varios fundamentos para pensar que la deserción está muy ligada a la inviabilidad de seguir el curso de 6o. con asignaturas pendientes y a la vez, participar y aprender en este año terminal.

En todo caso figura, potencialmente, en buena situación para terminar normalmente el BD, por ingresar al 6o. con hasta una sola asignatura de 5o. pendiente, casi el 70% del universo de los estudiantes asistentes. Al mes de setiembre, período en el que los estudiantes fueron encuestados, un buen contingente ha superado el rezago, puesto que a un 60.7% de los jóvenes sólo le resta las materias que está cursando para culminar el ciclo. La brecha por subsistemas se sigue manteniendo, en particular si relacionamos las condiciones del alumnado

de los establecimientos privados A que, en sus tres cuartas partes, a esta altura del año, ya ha quedado "limpio", con la de los centros oficiales de la capital, donde sólo revista la mitad en esta categoría. La performance de los alumnos de los liceos del Interior se alinea con la de los colegios privados B, superando la del sistema público montevideano en casi quince puntos.

Las distribuciones anotadas habrán de marcar las distintas estrategias adoptadas para terminar el BD y que se analizarán a continuación.

En el período de diciembre de 1992, alrededor de un 10% de los estudiantes que figuraba en las listas de los liceos no se presentó a examen y un 20.7% lo hizo en una o dos asignaturas. Con lo cual se puede decir que casi un tercio de la población va rindiendo materias por "goteo", en una opción de alargamiento del ciclo terminal. Las distintas orientaciones prevén el régimen de examen para cuatro o cinco de las asignaturas del curso de 6o. año. En consecuencia, la situación de "óptima", si se atiende a un modelo de regularidad, es que los estudiantes se presenten a cuatro o cinco materias al final del curso. Así lo hace más de la mitad del estudiantado, ajustándose al "deber ser" del sistema aunque, como se verá en los párrafos siguientes, estas expectativas a menudo no se compadecen con la realidad.

En los colegios privados de nivel A, puede afirmarse que no se registran estudiantes que omitan rendir examen al término de los cursos (2 casos en 282 alumnos). Inversamente, en los establecimientos públicos de Montevideo figura un 17.5% de estudiantes inactivos en esta instancia. Alrededor de los 4/5 de la población de los colegios antes mencionados se presenta a cuatro o cinco materias en diciembre, frente a algo más de un tercio de la que concurre a los liceos públicos de la capital. En los subsistemas privados B y público del Interior, en torno a los dos tercios rinde este número de asignaturas al finalizar las clases.

De estos cuadros van surgiendo algunos primeros rasgos que contribuyen a delinear perfiles diferenciales de estudiantes según cuál sea el subsistema al que pertenezcan.

Un sector relativamente amplio de jóvenes de los establecimientos públicos de Montevideo se "empantanar" en el BD al encontrarse con niveles de exigencia académica hasta ahora para ellos desconocidos. Parecería que, ante los fracasos, estos jóvenes emprenden una estrategia desordenada de rendir exámenes para, luego de registrar las verdaderas dificultades, aceptar que el ciclo terminal habrá de insumirles tres o cuatro años calendario durante los cuales recursan algunas materias, llevan en simultáneo asignaturas de 5o. y de 6o. o cambian de liceo buscando, algunas veces, tribunales docentes más benévolos. Todo este ejercicio supone una suerte de confusa composición que poco tiene que ver con algún criterio de acumulación de los aprendizajes en base a secuencias lógicas de exposición al conocimiento. Este sistema anárquico resulta más grave aún por el hecho de prolongarse en el tiempo. En Montevideo, este hecho se acredita en el análisis de la matrícula por edades. Como se vio, para este subsistema ésta tiende a ubicarse en los tramos de extraedad, con casi el 40% de su población masculina figurando con diecinueve y más años. Con lo cual va a ser dable observar un volumen respetable de estudiantes en los liceos de la capital "tropezando" reiteradamente con pruebas de obstáculos (exámenes y cursos) diseminadas a lo largo de una carrera larga, cansadora y mal definida.

Inversamente, y en el otro extremo, la gran mayoría de la población de los colegios privados A parece sujetarse a un esquema sensiblemente más estructurado en cuanto a metodología de los aprendizajes se refiere. A las instancias de conocimiento (los cursos anuales regulares) siguen las que acreditan los mismos (exámenes) en una linealidad

notoriamente más evidente. Además, se promueve una rutina que intenta, con mayor éxito que en el sistema público, condensar estas secuencias en los tiempos aproximados que prevén los programas, o sea dos años. Debe suponerse que el aprovechamiento de las clases es, de esta forma, mayor y más integral. Las pautas de orden y de racionalidad frente a la experiencia del aprendizaje que este universo compartió hasta fines del CBU logran conservarse en un medio educativo donde el pasaje de un ciclo al otro, en términos de exigencia académica, resulta menos "traumático" para los estudiantes. Estos alumnos fueron acostumbrados a un trabajo académico regular en ciclos anteriores y quienes no lo asumieron hoy no revisten en los planteles de estas instituciones.

Aproximadamente la mitad de la población del Interior se ajusta a un esquema de regularidad a nivel de 6o. año, ingresando sin previas y presentándose a final de los cursos al número de materias que prescriben los mismos. Es posible que para este subsistema, la transición entre el ciclo obligatorio y el terminal sea menos desestabilizante que para sus pares de la capital por las razones opuestas a las anotadas al observarse a la población de los establecimientos privados A. Para estos últimos, el rigor en las demandas de aprendizajes sigue siendo elevado, en tanto que en los liceos oficiales del Interior probablemente continúa siendo igualmente bajo ya que pervive la carencia de docentes calificados y, como luego se verá, las tasas de aprobación de exámenes son sensiblemente más altas que en Montevideo, aún cuando las calificaciones en las pruebas aplicadas por la CEPAL resultan inferiores a las que se registran en los liceos públicos de la capital.

El mayor rigor en el juzgamiento de los conocimientos en la capital en relación al Interior no parecería ser una determinación del servicio público como tal o una orientación de las inspecciones. El fenómeno habría que explicarlo por la composición del cuerpo docente de los 6os. años de la capital, su mayor cercanía a los requerimientos académicos de las facultades y, posiblemente, por la tradición de excelencia que hace varias décadas encaró el Instituto Alfredo Vázquez Acevedo. El IAVA sigue constituyendo una referencia para cierto conjunto de profesores que enseñan en ese establecimiento -hoy liceo No. 35- o, en otros, y que incorporaron ciertas tradiciones y normativas en el sentido de requerir determinados niveles de conocimientos para la aprobación de los exámenes.

Sin desmedro de desarrollos posteriores, desde ahora se puede anotar que, seguramente, el cambio de patrón de evaluación -que los estudiantes sólo advierten luego de reprobaciones múltiples- provoca las conductas y estrategias reseñadas en los párrafos anteriores y probablemente un desconcierto considerable entre los jóvenes. Hasta esta instancia se les había presentado como normal un sistema sin "gratificaciones ni sanciones" donde la aprobación de los cursos era señal (aparente) de que se detentaba un buen nivel académico. Estos mensajes "de golpe" resultaron inconsistentes con los nuevos patrones de evaluación.

Es posible conocer la capacidad de rendimiento de los estudiantes ante esta nueva realidad a partir de la observación de la regularidad de su presentación al primer período de exámenes de los meses de noviembre y diciembre y del número de asignaturas aprobadas en dicho período.

Cuadro III.8
Estudiantes por exámenes aprobados en diciembre de 1992 según subsistema
(en porcentajes)

Subsistemas	Total	cero	una	dos	tres	cuatro	cinco	seis	siete
Total (1)	(1971)	22.4	16.7	16.5	16.2	17.0	10.1	1.0	0.1
Privados A	(282)	3.5	9.9	15.9	18.7	30.1	20.2	1.4	-
Privados B	(185)	9.1	10.8	16.7	21.6	30.2	9.7	1.6	-
Públicos Mdeo.	(841)	33.1	20.2	16.7	14.3	10.7	4.3	0.3	-
Públicos Int.	(663)	20.3	16.8	16.2	15.9	15.8	13.1	1.3	0.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Alumnos matriculados a comienzos del año escolar 1992.

Cuadro III.9
Alumnos por materias pendientes al mes de marzo de 1993
según subsistema

Subsistemas	Total	cero	una y dos	tres y más
Total (1)	(1971)	38.5	22.3	39.2
Privados A	(282)	58.5	21.3	20.2
Privados B	(185)	51.9	23.8	24.3
Públicos Mdeo.	(841)	28.5	21.4	50.1
Públicos Int.	(663)	38.8	23.5	37.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Alumnos matriculados a comienzos del año escolar 1992.

Un 22.4% del estudiantado no aprueba ninguna materia, ya sea porque no se presentó (10.5%) o porque perdió (11.9%). La mitad rinde exitosamente entre una y tres (exactamente un 16% en cada asignatura) y algo más de la cuarta parte, cuatro o cinco asignaturas. Estos cortes podrían deslindar, muy primariamente, a los estudiantes en **nominales, parciales y activos** de acuerdo al éxito en la actividad académica desplegada en cada caso. Los primeros no han incorporado ningún crédito al término del año lectivo, los segundos dieron señales de "estar en carrera" pero con dificultades y los últimos demuestran cabalmente "oficio" de estudiante.

Un tercio de los estudiantes matriculados en 6o. año de los establecimientos públicos de la capital se ubica en la categoría de "nominales" frente a un quinto de los de los liceos del Interior, casi un décimo de los que concurren a los colegios privados tipo B y a tan sólo el 3.5% de los que lo hacen a los de tipo A.

Como surge del Cuadro III.8, las diferencias inter-sistemas se acentúan cuando se observa el rango de cuatro o más materias aprobadas. Uno de cada dos estudiantes de los colegios privados A aprueba cuatro o cinco materias en diciembre, también lo logra el 40% de los alumnos de los privados B, apenas un 15% de los jóvenes de los establecimientos oficiales de la capital y cerca de un tercio de sus compañeros del Interior.

Impresiona constatar que 1 de cada 2 estudiantes del sistema público de Montevideo o no aprueba ningún examen o sólo lo logra en una asignatura. Para sus pares de los colegios privados A la proporción es de uno por cada diez. Por lo demás, dos tercios de los estudiantes de los liceos privados A estarían culminando el bachillerato en diciembre, si se acepta la correlación del número de asignaturas para las que se exige examen en la mayoría de las orientaciones (3 y más asignaturas) y las que aprueban estos jóvenes "activos", mientras que en los liceos públicos de Montevideo lo estaría logrando 1 de cada 3.

La performance de la población de los liceos privados B se acerca a la de los privados A, con lo cual se perfila un universo de estudiantes que se aproxima en resultados a la inversión que en ellos han podido realizar sus familias. La capacidad de éstas de financiar estudios privados, acompañada, seguramente, de la valoración de un "enquadramiento" para sus hijos más "escolar" en términos de regularidad y exigencia rinde beneficios aceptables. Inversamente, la clientela del sistema público paga un duro precio por sus menores ingresos. Las deficiencias y disfunciones de la enseñanza estatal afectan a toda su población estudiantil, aún a aquélla que ha registrado en el pasado, muy buena performance.

F. PASES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EGRESOS Y ASIGNATURAS PENDIENTES

Por último, resta analizar cómo ha culminado la población encuestada el 6o. año del 2o. ciclo. A marzo, fecha en que se cerraban las inscripciones para el ingreso a las distintas facultades, 6 de cada 10 jóvenes no había aprobado la totalidad de las asignaturas del BD. Estaban en condiciones efectivas de ingresar a la enseñanza superior, no teniendo pendiente ninguna asignatura, el 58.5% y 51.9% de la matrícula de los liceos privados A y B respectivamente, un 28.5% de la población de los institutos públicos de capital y un 38.8% de la de las capitales del Interior.

Mientras que la mitad de la población total había iniciado el año terminal sin asignaturas pendientes y alrededor del 60% estaba en situación potencial de culminar el ciclo sin rezago al mes de setiembre, se observa que esta proporción baja al 38.5% al momento de egresar de la enseñanza secundaria. Esto demuestra, una vez más, que una amplia mayoría no logra cumplir con los plazos curriculares para la terminación del BD. Puede pensarse que la oportunidad de rendir asignaturas en el período extraordinario de abril habrá de determinar la eventual incorporación de una parte del contingente de estudiantes que sólo tiene pendientes una o dos materias para engrosar las filas universitarias. Sin embargo, cabe observar que esas categorías de estudiantes son el 22.3% del total y en torno a este porcentaje se articulan los resultados de los distintos subsistemas. Si se les asigna la probabilidad de aprobar a 1 de cada 2 estudiantes -lo que implica un descenso muy considerable de la tasa promedio de fracasos- se llegaría, para la enseñanza pública de Montevideo, a una proporción de aprobados del 40% y para la del Interior del 50%. En consecuencia, por lo menos la mitad de los estudiantes de las clases terminales de la enseñanza secundaria habrá de invertir dos años calendario para culminar 6o. año. En situación de "arrastrar" tres o más materias se encuentra, respectivamente, la quinta y cuarta parte del universo de los colegios privados A y B, respectivamente, el 37.7% de los jóvenes del subsistema oficial del Interior y la mitad de los de Montevideo.

Este "mapeo" de los rendimientos de la población del 2o. ciclo habrá de resultar de interés para comprender los inquietantes resultados que arrojan las pruebas de ingreso que implementaron algunas facultades en los últimos años así como el fenómeno de deserción que se registra entre el primer y el segundo año de la Universidad. Estaría indicando, además, que un sector muy importante de la clientela universitaria, a juzgar por su performance en el ciclo terminal, no exhibe credenciales académicas aceptables para instituciones de educación superior y que esos niveles son extremadamente bajos en la comparación con las universidades de prestigio de los países desarrollados.

El Cuadro III.10 permite arrojar mayor luz sobre cuántos finalizan y cómo finalizan la enseñanza secundaria.

De una población de 1984 alumnos matriculados en los 90 grupos comprendidos en la muestra, 674 estudiantes tienen pase a la educación de tercer nivel (unos pocos pases no son para instituciones superiores sino para otras que aceptan estudios incompletos de 2o. ciclo). Exactamente un 34.5% de los que habían iniciado las clases 12 meses antes fueron habilitados para continuar estudios. La variación por subsistema es importante: obtuvieron pase el 55,2% de los estudiantes de los liceos privados A, el 49.2% de los privados B, el 34.3% de los matriculados en liceos de las capitales departamentales y el 24.4% de los que lo estaban en los institutos públicos de Montevideo. Estos últimos, obtienen una proporción de pases en relación a la matrícula que es menos de la mitad de la que arroja el subsistema privado A. De quienes conquistan el pase, una fracción ubicada en el entorno del 10% tiene una asignatura pendiente de aprobación, porcentaje que es casi inexistente en los privados A y que comprende 1 de cada 6 de los de igual situación en los liceos de capitales departamentales.

No tuvieron pase, menos de la mitad de los estudiantes de los privados A, la mitad de los alumnos de los privados B, dos tercios de los estudiantes de los liceos del Interior y tres cuartos de los de los liceos públicos de Montevideo.

Cuadro III.10
Estudiantes por pases a enseñanza superior y asignaturas pendientes
en marzo de 1993 según subsistema

Pases y asignaturas	Total	Total %	Privados A	Privados B	Públicos Montevideo	Públicos Interior
Totales (1)	(1984)	100.0	(287)	(187)	(843)	(667)
Con pases a Inst. sup.	(674)	34.5	55.2	49.2	24.4	34.3
Asig. pendiente						
0	(593)	30.4	59.4	44.3	22.1	26.6
1	(65)	3.3	0.8	4.3	2.3	5.5
2 y más	(16)	0.8	-	0.5	-	2.4
Sin pases	(1279)	65.5	44.8	50.8	75.6	65.7
Asig. pendiente						
0	(165)	8.4	4.3	7.6	6.9	12.4
1	(189)	9.7	14.6	14.6	8.1	8.2
2-3	(359)	18.4	11.7	15.2	22.4	17.1
4-5	(284)	14.6	11.7	7.5	15.4	16.5
6 y más	(282)	14.4	2.5	5.9	22.7	11.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Matrícula inicial de los 90 grupos incluidos en la muestra.

Del total de la población en estudio, aún habiendo aprobado todos los exámenes, un 8.4% no pidió pase. Esta categoría es apenas el 4.3% de los alumnos de los liceos privados A y el 12.4% de los liceos de capitales departamentales.

Si se suman estos egresados a los que pidieron pase y tienen "0" asignatura pendiente se observa que el 38.2% finalizó "limpio" el 2o. ciclo.

Si se suma, entre quienes no pidieron pase, las categorías de 0 y 1 asignatura pendiente, se llega al 17.8% de la matrícula inicial de los grupos en estudio. Es posible que para esa población el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria adquiera rango de formación terminal. Resulta bastante obvia la concentración de los que egresaron en los liceos de capitales departamentales para los que se perfila el problema de la inexistencia de oferta educativa a nivel local y la dificultad de traslado a Montevideo para estudiar, ya sea por razones familiares o económicas.

El elevado porcentaje de estudiantes que adeuda un número muy considerable de asignaturas es un fenómeno que comprueba lo anteriormente señalado acerca de un 2o. ciclo a "geometría variable" de los estudiantes categorizados como "nominales" y sobre las desordenadas y penosas estrategias diseñadas para cursar los años 5o. y 6o.

En marzo de 1993, el 14.4% del total debía 6 y más asignaturas lo que indica que, de hecho "estaban" en 5o. año o debieran haberlo estado en un régimen de mayor planificación curricular. El 2.5% de ese conjunto pertenecía a los liceos privados A y el 22.7% (o 1 de cada 5) a los públicos de Montevideo. Otro 14.6% debe 4-5. Sumada esta categoría a la anterior, arroja que 2 de cada 7 estudiantes del BD son "nominales", relación que pasa a ser 2 de cada 5 en los establecimientos oficiales. Bajo el rótulo de estudiantes hay un conjunto heterogéneo de jóvenes que exhiben status académicos muy diversos por lo que parece difícil que, en estas condiciones, sea posible lograr la organización del "acto de enseñanza".

Si se avanza un paso más y se engloba a la categoría que debe 2-3 asignaturas (18.4% del total y 22.4% en los liceos públicos de Montevideo) junto a las anteriores, se llega a que el 47.4% de la población total no ha aprobado entre la mitad y la totalidad de las asignaturas incluidas en un año curricular. Esta categoría comprende al 60% de los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo y al 45% de los de capitales departamentales.

Como se podrá comprobar con la lectura de los capítulos en que se presentan los resultados de las pruebas de Matemática y uso del Lenguaje, existe una correlación importante entre la magnitud de insuficientes absolutos y parciales y el volumen de alumnos que "arrastra" penosamente la aprobación de los cursos terminales del bachillerato.

Un aspecto a mencionar -sin desmedro de la atención específica que merecerá en otros capítulos- dice relación con el aporte de cada subsistema a la generación que ingresa a la educación superior y en especial a las universidades. No deja de resultar sorprendente que la enseñanza privada aporte más pases a la educación superior que la enseñanza pública. Un estudio de bases históricas mostraría la magnitud del cambio producido.



IV. LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE RAZONAMIENTO Y CONOCIMIENTO LOGICO-MATEMATICO

A. LA PRUEBA DE MATEMÁTICA PROPUESTA

La prueba de Matemática aplicada a grupos de 6o. año del Bachillerato Diversificado (BD) tuvo un doble objetivo: por un lado, se pretendió identificar los conocimientos matemáticos efectivamente incorporados por los estudiantes a lo largo de casi doce años de educación formal y, por otro, captar la capacidad de razonamiento adquirida en tal período de escolarización.

Dos conjuntos de factores complejizaban la tarea de diseño de la prueba en un grado bastante mayor que el enfrentado en la elaboración de los tests de Matemática implementados en el diagnóstico de primaria y del CBU. En ese sentido, pesaba, en primer lugar, el hecho de que los potenciales bachilleres pertenecían a seis opciones distintas de 6o. año (Derecho, Economía, Agronomía, Medicina, Arquitectura, Ingeniería) y provenían de tres orientaciones distintas de 5o. (humanística, biológica y científica), con cargas horarias (Cuadro IV.1) y programas concretos diferentes. En segundo lugar, la prueba debía reconocer los diversos niveles de aprendizaje de los estudiantes, discriminando entre los niveles mínimos, medios y máximos.

Atendiendo a estos factores, se procedió a estudiar los programas de Matemática de las tres orientaciones de 5o., con el fin de encontrar los contenidos de su intersección. Se llegó así a visualizar que, en los programas vigentes a lo largo y ancho del país, los contenidos temáticos comunes a todas las orientaciones de 5o. año eran: Teoría de Conjuntos, Funciones, Polinomios, Combinatoria, Ecuaciones e Inecuaciones y Probabilidad. Los programas de 1o. a 4o. constituían, además, una amplia base homogénea de todo lo que, teóricamente, debería saber el estudiantado.

Se concibió, entonces, una prueba única a todas las orientaciones que, apoyándose sobre los contenidos curriculares comunes de 1o. a 5o. año de liceo, evaluara a los educandos con una única vara y, siguiendo el principio rector de toda prueba objetiva, asignara igual puntaje a igual desempeño.

A posteriori, a la vista de los resultados de las pruebas, se comprobaría que, más allá de la letra de los programas, es considerable la distancia inter-orientaciones en cuanto a la práctica pedagógica y a los conocimientos de los estudiantes. Esta comprobación revela justamente que, en la labor cotidiana del aula, se procesa un ajuste de los programas que frecuentemente significa una diversificación y un descenso de los niveles de exigencia y que no siempre asegura un tratamiento desigual para educandos desiguales con miras al logro de aprendizajes iguales. Así, el actual sistema se caracteriza por producir una significativa brecha entre las diversas orientaciones por la vía de los hechos, en forma relativamente azarosa y con independencia de la decisión expresa de las autoridades competentes en la materia.

En la prueba hay ejercicios "clásicos" -al estilo de los frecuentemente propuestos en clase- y otros cuya estructura podría ser calificada como "novedosa", que suponen un manejo fluido por parte de los estudiantes de los conocimientos presentados en los cursos. Así, los estudiantes podrían demostrar en qué medida trabajaban bien en el nivel de

mecanización y también en el de transferencia, es decir en la extensión de conceptos vistos en clase a realidades diferentes.

Por otra parte, los ejercicios de la prueba exigían, para su resolución, diversos grados de comprensión y dominio del instrumental matemático. Se pretendió dar una chance de resolución acertada de los problemas tanto a los estudiantes de menor nivel como a los de nivel medio y superior, en el entendido de que interesaba captar la diversidad, como indicativa tanto de las dificultades más básicas como de los máximos alcanzables por el estudiantado uruguayo en las presentes circunstancias. Por ello, se decidió la inclusión de dos ejercicios -XII y XVIII- que, por su temática, no podían ser resueltos por los estudiantes de la opción Derecho, al menos teóricamente.

Finalmente, el ordenamiento de los ejercicios no fue azaroso en el diseño de la prueba; no se siguió un criterio temático ni tampoco se ordenaron los problemas de acuerdo a grados de dificultad creciente o decreciente. El criterio adoptado contempló la "curva de concentración" que normalmente se espera de un estudiante en un examen: i) el individuo comienza descansado y se enfrenta a ejercicios relativamente sencillos que lo animan a continuar; ii) llega a un "pico" de concentración y es entonces cuando puede realizar los ejercicios más complejos; iii) después de un esfuerzo importante comienza la fatiga, y para ese momento el diseño de la prueba prevé ejercicios relativamente accesibles¹⁹/.

En síntesis, la prueba apuntó a explorar la formación matemática de la totalidad de los estudiantes a punto de finalizar el ciclo de enseñanza media y, simultáneamente, sondear los niveles de aprendizaje en el seno de cada opción. Buscando conocer los conocimientos y aptitudes matemáticas de los casi-bachilleres se partió de los puntos comunes de los programas vigentes en la enseñanza media y se definieron ejercicios de baja, media y alta complejidad para evaluar el nivel mínimo que, teóricamente, podían alcanzar todos los estudiantes y determinar los niveles altos y medios. Todos los ejercicios incluidos en el test que se adjunta en el Anexo se fundamentaron sobre los programas de los cinco primeros años de la enseñanza media.

Cuadro IV.1
Carga horaria en Matemática por orientaciones y opciones
(en horas semanales)

	5o. año			6o. año	
	Teórico	Práctico		Teórico	Práctico
Humanístico	3	2	Derecho	-	-
			Economía	6	4
Biológico	3	2	Agronomía	3	2
			Medicina	3	2
Científico	8	4	Arquitectura	4	2
			Ingeniería	10	6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

¹⁹/El ejercicio XVIII no siguió esta regla porque su cometido principal era diagnosticar cuántos alumnos resolvían el problema más complejo de Funciones, aún estando cansados.

B. LOS RESULTADOS GLOBALES

Los resultados globales de Matemática por subsistemas liceales y orientaciones se presentan en el Cuadro IV.2, donde se distinguen seis tramos de puntajes, a saber: 0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 31 y 32 a 51 puntos equivalentes, respectivamente, a haber realizado en forma correcta hasta el 10% de la prueba, el 20%, el 30%, el 40%, el 60% y hasta más del 60%.

A nivel del total de estudiantes, los tramos con la mayoría absoluta de los estudiantes son los dos inferiores -con 32.4% y 20.8%-, al tiempo que el tramo de neta suficiencia (32-51 puntos) incluye sólo al 6.7% de los alumnos. Por su parte, un 12.9% de los jóvenes reunió entre 21 y 31 puntos, o sea entre el 41% y el 60% del puntaje, tramo que merece ser destacado, en tanto en el sistema educativo uruguayo y más particularmente en los exámenes del BD, muy frecuentemente se ubica allí la barrera de suficiencia.

En otras palabras, con el criterio estricto manejado en estándares internacionales (60% del puntaje) sólo 1 de cada 15 estudiantes aprobaría el test y con un criterio más benévolo (41% al 60%) lo haría 1 de cada 5. Este criterio resultaría aún más benévolo que el aplicado a los efectos de la aprobación de los exámenes de Matemática del BD, donde suele exigirse un ejercicio bien resuelto de los dos propuestos, es decir, un 50% del puntaje máximo. Como contracara, 4 de cada 5 potenciales bachilleres reprobarían una prueba diseñada en base a los programas vigentes, lo que viene a justificar el temor y los bloqueos ampliamente extendidos a nivel del alumnado de enseñanza media frente a Matemática.

La extrema gravedad del problema se manifiesta al precisar que 1 de cada 3 estudiantes logra menos de 5 puntos. Dicho de otra forma, su rendimiento no le permite a ese estudiante alcanzar el décimo del puntaje de la prueba. En este sentido, poco importa cuál es la orientación de los estudios en este resultado, ya que con los ejercicios de lógica o de uso social -que sólo reclaman de conocimientos aritméticos básicos- un estudiante podría lograr 24 puntos.

El análisis del rendimiento en Matemática por orientaciones es muy revelador aunque no sorprendente, si se tiene en cuenta la impresión generalizada entre los docentes y opinión pública: en un extremo se ubican los estudiantes de Ingeniería, en el otro los de Derecho y, en el medio, los de Arquitectura, Economía, Agronomía y Medicina, en forma decreciente.

En el primer polo, los alumnos de Ingeniería exhiben la mayor proporción de jóvenes con buen rendimiento (31.3%) y, simultáneamente, la menor proporción de estudiantes en los dos tramos de peor rendimiento (11.2%). En el otro polo, una abrumadora mayoría de los estudiantes de Derecho (87.9%) reúne, como máximo, 10 puntos y no se registran casos de suficiencia neta.

En las situaciones intermedias se observa que, en Arquitectura, un 18.3% de los alumnos supera la barrera de los 32 puntos pero, al mismo tiempo, otro 20% se distribuye en los dos tramos inferiores. La comparación de esta distribución con la de Ingeniería, la otra rama proveniente de 5o. científico, revela diferencias importantes en cuanto a competencia matemática de sus estudiantes: con buenos rendimientos, 18.3% frente a 31.3% y en la insuficiencia plena y deficiencia, 20% frente a 11.2%.

La diferencia puede resultar llamativa si se considera que los programas a cubrir en las dos opciones no son muy distintos en su contenido. Concretamente, el de 6o. de Arquitectura tiene tres partes bien diferenciadas:

A. Análisis, que difiere con 6o. de Ingeniería en algunos temas (que trabaja en un régimen de 6 horas semanales) y presenta un contenido similar al de 6o. de Economía (que dispone de una carga horaria de 5 horas semanales).

B. Geometría Analítica, con un contenido común al de los programas de 6o. de Ingeniería y Economía.

C. Geometría Descriptiva, cuyo contenido es el de la primera parte del programa de 6o. de Ingeniería.

Los programas propiamente dichos son, pues, cercanos en las dos opciones, aunque con muy distinta carga horaria: 6 hs. en Arquitectura y 16 en Ingeniería. Esto trae como consecuencia que sean los docentes encargados de los cursos de 6o. año quienes seleccionen -por sí y ante sí- los temas a tratar y decidan el grado de cumplimiento del programa. Estos dos factores conjugados pueden, en parte, explicar los desempeños diferenciales de los estudiantes de Arquitectura e Ingeniería, aunque posiblemente operan, en forma simultánea, otros elementos tales como la autoselección procesada por los propios estudiantes a la entrada de 6o., una mayor exigencia en los escritos hechos durante el año o incluso un esfuerzo superior por parte de los alumnos de Ingeniería frente a la expectativa de un examen final que se visualiza como muy difícil, más que el de Arquitectura.

Los alumnos de Economía también se despegan de sus pares de procedencia humanística: hay un 27.7% de deficientes e insuficientes plenos (frente a 87.9% de Derecho) y un 4.5% con buenos resultados.

En el caso de la rama biológica, en cambio, no surgen diferencias entre las opciones de 6o., comportándose Medicina y Agronomía de manera muy similar entre sí: alrededor de un 1% completa bien el 60% de la prueba y alrededor del 50% es deficiente e insuficiente pleno.

Desde el punto de vista de las políticas educativas a diseñar así como de las conclusiones académicas a extraer, estos datos tienen el enorme valor de ser una primera medición sobre el desempeño por orientaciones, lo que a su vez constituye su principal limitación: sólo la aplicación periódica de pruebas objetivas, estandarizadas y nacionales de evaluación en los distintos grados arrojará luz sobre esta cuestión, confirmando o disconfirmando el carácter constante de tal ordenamiento.

No obstante tal salvedad, puede afirmarse que estos primeros resultados -representativos a nivel de todo el país- son elocuentes. En primer lugar, en términos relativos, los estudiantes de Ingeniería son los mejor posicionados en el campo de la Matemática, pero sólo 1 de cada 3 hace bien más del 60% de la prueba.

En segundo lugar, el fracaso en Matemática de los alumnos de Derecho es contundente y lleva a catalogar el impacto positivo de los cursos impartidos como muy bajo, prácticamente nulo: 6 de cada 10 estudiantes reunieron a lo sumo 5 puntos, lo que en

términos ilustrativos significa que no llegaron a realizar en forma correcta y completa los dos ejercicios que siguen:

Ejercicio I:

"Un terreno con forma de rectángulo tiene 120 metros de perímetro y 15 metros de ancho. El terreno se vende a N\$ 9.000 el metro cuadrado. ¿Cuál es el precio del terreno?"

Solución

El perímetro de un rectángulo es $p = 2(l + a)$
entonces $120 = 2(l + 15)$
por lo tanto $60 = l + 15$
de donde $l = 45$ y
el área es $45 \times 15 = 675$
precio: $675 \times 9000 = 6.075.000$
El precio del terreno es N\$ 6.075.000.

Ejercicio VIII:

"Una señora gasta las dos terceras partes de su dinero en la panadería y la mitad de lo que le queda en el almacén, donde pagó N\$ 4.000. ¿Cuánto gastó en la panadería?"

Solución

En el almacén gastó N\$4000
después de ir a la panadería tenía N\$8000
N\$8000 es la tercera parte de N\$24.000
por lo tanto al principio tenía N\$24.000
y en la panadería gastó las dos terceras partes de N\$24.000
o sea N\$16.000.

En tercer lugar, los alumnos de Agronomía y Medicina exhiben un bajo nivel de aprovechamiento de los cursos de Matemática que se les han impartido en la enseñanza media: estando a punto de finalizar el BD, 1 de cada 2 apenas logra como máximo 10 puntos en la prueba.

Finalmente, los alumnos de Economía tienden a concentrarse en las categorías intermedias de rendimiento (hasta 30%, 40% y 60%) y logran un nítido tercer lugar, luego de Ingeniería y Arquitectura, aunque muy distantes de éstos en cuanto a superar el 60% del puntaje de la prueba.

Entre los diversos subsistemas hay algunas diferencias significativas que merecen ser destacadas. Basta con observar los tramos extremos de puntaje: consiguieron 32 o más

puntos, 1.5% de los estudiantes de los liceos públicos del Interior, 6.2% de los públicos de la capital, 4.5% de los privados B y 22.1% de los privados A; al mismo tiempo, cayeron en la deficiencia^{20/}, el 39.5% de los asistentes a liceos públicos del Interior, 33.3% de los públicos montevideanos, 38.9% de los privados B y 8.8% de los privados A. En otras palabras, los liceos privados A se despegan nítidamente de los restantes en cuanto a los logros estudiantiles y se perfila un tenue ordenamiento decreciente que va desde los públicos de Montevideo a los privados B y, por último, a los públicos del Interior del país.

A la categoría de deficientes se puede agregar la de insuficientes absolutos, constituida por quienes apenas reúnen entre 6 y 10 puntos, los que se podían lograr contestando bien tan sólo las áreas de Lógica y de uso social de la Matemática, que no reclaman de mayor especialización. En este caso, entre deficientes e insuficientes absolutos figuran dos tercios de los alumnos de los liceos públicos de las capitales departamentales y más de la mitad de los estudiantes de los colegios privados B y de los liceos públicos de Montevideo y, finalmente, un sexto de quienes asisten a los colegios privados A.

Los resultados presentados en el Cuadro IV.2 permiten registrar que son los subsistemas los que ordenan resultados y calificaciones y que, dentro de cada uno de los subsistemas, las orientaciones registran un ordenamiento de conocimientos que se inicia en Ingeniería y sigue en orden descendente con Arquitectura, Economía, Medicina, Agronomía y Derecho.

Cada una de las orientaciones tiene logros según el subsistema del que forman parte. Así, por ejemplo, Economía registra como deficientes e insuficientes absolutos (0-10 puntos) al 50% de su estudiantado en los públicos del Interior, a casi el 30% en los de Montevideo, a poco más del 20% en los privados B y al 2.6% en los privados A.

¿Es posible hablar de los conocimientos de los estudiantes de Economía a escala nacional?

Situación similar se presenta en las otras orientaciones. Así, en Ingeniería, obtienen buenos resultados (32-51 puntos) 2 de cada 3 alumnos en los privados A, 1 de cada 3 alumnos en los privados B, 1 de cada 4 en los públicos de Montevideo y 1 de cada 8 en los de las capitales departamentales.

Tal vez la única homogeneidad sea el desconocimiento de la Matemática por todos los estudiantes de Derecho, sea cual sea el subsistema: la deficiencia y la insuficiencia absoluta (0-10 puntos) comprenden a casi el 90% del alumnado de los liceos públicos, a más del 90% de los privados B y registran al 67% de los selectivos liceos privados A. Estudiar Derecho y desconocer Matemática es sinónimo en todo el territorio nacional.

En síntesis, estos datos obligan a afirmar que, salvo en los privados A, la transmisión de conocimientos matemáticos en los restantes subsistemas está seriamente comprometida. Se hace muy difícil comprender cómo puede ser que, al llegar a fin de año, la mayoría de los estudiantes capitalinos y la inmensa mayoría de los del Interior sepan tan poca Matemática, cuando han tenido clases de esta asignatura durante toda su formación.

^{20/} Medida por no haber superado un décimo del puntaje de la prueba.

Cuadro IV.2
Resultados en Matemática según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Puntaje en Matemática					
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-31	32-51
Total	(1331)	32.4	20.8	17.2	9.9	12.9	6.7
Derecho	(366)	63.9	24.0	9.7	1.5	0.9	-
Economía	(229)	9.9	17.8	24.6	18.4	24.9	4.5
Agronomía	(147)	28.3	22.1	19.0	17.2	12.3	1.1
Medicina	(241)	26.9	26.9	24.3	12.2	8.2	1.4
Arquitectura	(143)	5.9	14.1	17.4	14.1	30.1	18.3
Ingeniería	(205)	3.0	8.2	14.8	13.1	29.6	31.3
Privados A	(215)	8.8	8.5	14.5	13.7	32.5	22.1
Derecho	(51)	35.3	31.4	21.6	7.8	3.9	-
Economía	(38)	2.6	-	15.8	13.2	52.6	15.8
Agronomía	(27)	14.8	7.4	18.5	25.9	29.6	3.7
Medicina	(25)	-	8.0	28.0	20.0	28.0	16.0
Arquitectura	(34)	-	2.9	5.9	20.6	50.0	20.6
Ingeniería	(40)	-	-	-	2.5	30.0	67.5
Privados B	(140)	38.9	18.4	14.6	14.8	8.9	4.5
Derecho	(77)	77.9	18.2	2.6	1.3	-	-
Economía	(26)	11.5	11.5	23.1	34.6	19.2	-
Medicina	(21)	-	33.3	33.3	28.6	4.8	-
Ingeniería	(16)	6.3	6.3	12.5	6.3	31.3	37.5
Públicos Mdeo.	(487)	33.3	20.9	17.6	9.6	12.4	6.2
Derecho	(166)	66.3	23.5	8.4	0.6	1.2	-
Economía	(84)	7.1	21.4	32.1	15.5	21.4	2.4
Agronomía	(37)	32.4	29.7	18.9	16.2	2.7	-
Medicina	(106)	26.4	26.4	22.6	15.1	9.4	-
Arquitectura	(42)	4.8	7.1	14.3	14.3	28.6	31.0
Ingeniería	(52)	1.9	9.6	19.2	13.5	30.8	25.0
Públicos Int.	(489)	39.5	26.6	18.6	7.5	6.2	1.5
Derecho	(72)	62.5	25.0	11.1	1.4	-	-
Economía	(81)	19.8	29.6	19.8	18.5	11.1	1.2
Agronomía	(83)	34.9	27.7	19.3	12.0	6.0	-
Medicina	(89)	38.2	30.3	23.6	4.5	3.4	-
Arquitectura	(67)	13.4	34.3	32.8	7.5	11.9	-
Ingeniería	(97)	6.2	12.4	18.6	22.7	26.8	13.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

C. LOS RESULTADOS POR ÁREAS

La prueba de Matemática comprendió cuatro grandes áreas:

Area I: Lenguaje algebraico y técnicas operatorias.

Area II: Estudio básico de funciones.

Area III: Lógica.

Area IV: Uso social de la Matemática.

1. Lenguaje algebraico y técnicas operatorias

El área de Algebra y técnicas operatorias buscó relevar el conocimiento de los estudiantes de las operaciones básicas de aritmética (adición, sustracción, multiplicación y división), su dominio de la sintaxis operatoria, su capacidad de aplicación de las propiedades de las operaciones así como su conocimiento de técnicas operatorias con polinomios (adición, sustracción, multiplicación) y del lenguaje simbólico.

Concretamente, esta área reunió 12 puntos en total y estuvo integrada por el ejercicio XI, destinado a sondear en el conocimiento de los estudiantes sobre el lenguaje algebraico; el ejercicio III, orientado hacia operaciones numéricas; y, los ejercicios VII y X, referidos a operaciones con polinomios. Todos estos ejercicios fueron concebidos como muy accesibles para el estudiantado y se refieren a temas fundamentales de cualquier curso de 5o. año, sin los cuales difícilmente se puede afrontar cursos posteriores de Matemática (valor numérico; adición, multiplicación y división de expresiones algebraicas; adición, multiplicación y división de fracciones).

El Cuadro IV.3 resume los resultados de Algebra por orientaciones y subsistemas. En el conjunto de los estudiantes una mayoría del 47% parece desconocer los instrumentos algebraicos y las técnicas operatorias básicas. En este sentido, podría decirse que Arquitectura e Ingeniería constituyen una excepción porque la mayoría de sus estudiantes obtuvo 8 o más puntos (36.6% y 51.6%, respectivamente), lo que equivale a haber realizado correctamente más del 60% de los ejercicios del área. Sin embargo, debe registrarse que, simultáneamente, se ubicaron en los dos tramos de más bajo rendimiento el 36.5% de los alumnos de Arquitectura y el 21.0% de los de Ingeniería, lo que sorprende si se considera la importante carga horaria que, de acuerdo a los programas vigentes, se dedica a estos temas.

Cuando se observa el desempeño de las orientaciones al interior de los subsistemas, se descubre cuán divergente es la trayectoria en cuanto a conocimientos de los estudiantes. Así en Medicina, tienen entre 0 y 2 puntos en Algebra -alumnos deficientes- el 8% en los privados A, el 14.3% en los privados B, el 31.1% en los públicos de Montevideo y el 58.4% en los públicos del Interior. Los resultados parecen pertenecer a sistemas educativos diferentes de países distintos y no a las partes de un sistema regido por programas y disposiciones comunes y controlado por una única autoridad.

Ahora bien, además del análisis de los resultados, CEPAL estudió los procedimientos seguidos por el estudiantado para la resolución de los problemas en el entendido que ello podía iluminar sobre el tipo de dificultad que cada uno presenta y contribuir al hallazgo de los caminos pedagógicos para su superación.

En esta línea, se tomó el ejercicio III, cuyo enunciado decía:

Efectuar las siguientes operaciones:

$$\frac{\frac{3}{2} + \frac{7}{4} \times \frac{6}{5}}{\frac{3}{4}}$$

Su solución era muy simple:

$$\frac{\frac{3}{2} + \frac{21}{10}}{\frac{3}{4}} = \frac{\frac{36}{10}}{\frac{3}{4}} = \frac{36}{10} \times \frac{4}{3} = \frac{24}{5}$$

En el proceso de corrección, se vio que hizo completamente bien el ejercicio casi un 25% de los estudiantes y lo resolvió erróneamente el 66%. Lo más impactante es que, entre éstos, el 44% sumó antes de multiplicar olvidando que por convención de notación:

$$a + b \cdot c = a + (b \cdot c)$$

Tal olvido reviste una particular significación. A diferencia de lo que ocurrió en otros ejercicios de la prueba, en el ejercicio III la dificultad no parece haber radicado fundamentalmente en una falta de ejercitación, en un problema de hábito, sino en una fuerte resistencia para asumir "esto se puede hacer", "esto no se puede hacer" y "esto se hace así". La cuestión es que la "separación de términos" se enseña por primera vez en la escuela y se retoma en el liceo en todos los grados, desde 1o. a 6o., pero ni en el CBU ni en el BD el estudiantado aprende sólidamente esta convención de notación, lo que reviste particular gravedad si se piensa como una gran dificultad para incorporar reglas de juego pre-establecidas. ¿Cómo, entonces, podrían los jóvenes introducirse en el complejo mundo del conocimiento matemático si no se asimilan sus reglas básicas, que son ciertamente supraindividuales?

Por su parte, el ejercicio XI pedía al estudiante que escribiera en lenguaje coloquial lo que se le presentaba en lenguaje simbólico y, viceversa, que expresara en lenguaje simbólico las frases anotadas en lengua materna. Concretamente, se pidió a los estudiantes que completaran el siguiente cuadro:

Ejercicio XI:

En palabras	En símbolos
A excede en 20 a B	
	$A = B / 2$
	$3A = B$
90 factores A	
50 sumandos B	

Solución:
$A = B + 20$
A es la mitad de B
B es el triple de A
A^{90}
$50 \cdot B$

Los resultados fueron los siguientes:

	Bien	Mal	No hizo el ejerc.
1)	27.3%	36.4%	36.3%
2)	37.8%	31.7%	30.5%
3)	30.6%	38.9%	40.5%
4)	16.0%	25.7%	58.3%
5)	21.0%	21.2%	57.8%

Los errores más comunes fueron los siguientes:

ERRORES	
1) A excede en 20 a B	-----> $A > 20 B$ $A + 20 = B$ $20 A = B$
2) $A = B / 2$	-----> A es el doble de B A es igual a B tal que 2
3) $3A = B$	-----> A es el triple de B
4) 90 factores A	-----> $90 A$ $90!$
5) 50 sumandos B	-----> $50 + B$

Aproximadamente un 30% de los estudiantes no reconoció en los símbolos presentados los respectivos conceptos matemáticos y demostró no manejar fluidamente el lenguaje simbólico, al punto de expresar mediante frases sin sentido en su lengua materna lo que en él está escrito.

Los resultados y los errores analizados muestran que aún en 6o. año los alumnos tienen dificultad de interpretar y utilizar el lenguaje algebraico. Esto lleva a preguntarse cuántos alumnos son capaces de interpretar las definiciones de conceptos matemáticos expresadas en lenguaje simbólico que les presentan sus profesores. A título de ejemplo, en los cursos de 6o. suele plantearse así la definición de "límite de una función en un punto":

$$\lim_{x \rightarrow a} f(x) = b \Leftrightarrow \forall E_{b,\epsilon} \exists E_{a,\delta} / \forall x \in E_{a,\delta} : f(x) \in E_{b,\epsilon}$$

¿Qué comprenden los estudiantes de esta definición? ¿Cuánto creen los docentes que los estudiantes comprenden? ¿No ocurrirá frecuentemente en los escritos y exámenes que ante una frase simbólica, incorrectamente expresada por los alumnos, los docentes terminan dejando de lado el error de expresión, quitándole valor, y rescatan "la idea" que ellos piensan el joven quiso expresar? Si fuera así, el mensaje recibido por el estudiante sería que lo escrito por él es correcto, con el resultado final de que el lenguaje matemático, que el educando debe aprender a manejar, se transformará en una media lengua con errores, que no le será útil para comunicarse ni será para él una potente herramienta para expresar conceptos más eficazmente que en el lenguaje coloquial.

2. Funciones

El área de Funciones -con 15 puntos e integrada por los ejercicios IX, XII y XVIII (estudio analítico), VI, XV y XVI (lenguaje gráfico)- se orientó a evaluar la comprensión de conceptos claves, impartidos a nivel del BD sobre funciones (valor numérico, raíz, signo y existencia de una función, crecimiento, máximo), el nivel de comprensión e interpretación de gráficos funcionales y la capacidad de justificar.

Los temas incluidos en esta área se trabajan en 5o. año y el estudio de funciones es central en 6o.. La mayoría de los problemas propuestos maneja conceptos muy importantes de los programas de 2o. ciclo y, aunque su formulación no es la más clásica, supone un manejo más conceptual que mecánico de los conocimientos (en contraposición a lo que se buscó en el área de "lenguaje algebraico").

Como se ve en el Cuadro IV.4, las orientaciones y los subsistemas mantienen el ordenamiento anunciado en términos generales y en Algebra, a saber:

Ingeniería, Arquitectura, Economía, Agronomía y Medicina, Derecho.

Privados A, Públicos de Montevideo, Privados B, Públicos del Interior.

Pero el nivel de aprovechamiento registrado en el tema Funciones es inferior al de Algebra: dos tercios de los estudiantes (64.2%) se ubicaron en el tramo ínfimo de rendimiento (0-2 puntos), denotando una deficiencia notoria y sólo una minoría del 9.7% consiguió entre 10 y 15 puntos. Cuatro quintos de la totalidad de la población estudiantil tienen menos de 5 puntos en 14 -y dos tercios menos de 3 puntos- lo que indica que, estadísticamente, en secundaria o no se enseña el tema Funciones o los estudiantes están incapacitados para aprenderlas. No se puede hablar de fenómenos de "déficit de aprendizajes" ante una situación generalizada a toda la población estudiantil.

Cuadro IV.3
Resultados en Algebra según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Algebra				
		0-2	3-4	5-7	8-9	10-12
Total	(1331)	47.0	17.1	18.4	9.6	7.8
Derecho	(366)	86.3	10.3	2.2	0.6	0.7
Economía	(229)	24.5	23.0	29.2	10.2	13.2
Agronomía	(147)	35.9	31.6	21.3	6.8	4.5
Medicina	(241)	39.0	21.8	26.5	8.6	4.1
Arquitectura	(143)	19.2	17.3	27.0	19.2	17.4
Ingeniería	(205)	6.5	14.5	27.4	29.3	22.3
Privados A	(215)	14.5	14.9	25.6	16.7	28.3
Derecho	(51)	54.9	29.4	13.7	-	2.0
Economía	(38)	2.6	13.2	36.8	7.9	39.5
Agronomía	(27)	7.4	29.6	33.3	14.8	14.8
Medicina	(25)	8.0	8.0	36.0	20.0	28.0
Arquitectura	(34)	8.8	14.7	20.6	32.4	23.5
Ingeniería	(40)	-	-	17.5	27.5	55.0
Privados B	(140)	47.1	16.4	23.1	8.5	4.9
Derecho	(77)	84.4	13.0	2.6	-	-
Economía	(26)	15.4	23.1	30.8	23.1	7.7
Medicina	(21)	14.3	19.0	52.4	9.5	4.8
Ingeniería	(16)	18.8	12.5	37.5	12.5	18.3
Públicos Mdeo.	(487)	46.4	16.9	18.6	12.2	5.9
Derecho	(166)	89.2	6.6	1.8	1.2	1.2
Economía	(84)	25.0	27.4	29.8	10.7	7.1
Agronomía	(37)	43.2	32.4	21.6	2.7	-
Medicina	(106)	31.1	24.5	29.2	13.2	1.9
Arquitectura	(42)	11.9	11.9	31.0	21.4	23.8
Ingeniería	(52)	3.8	19.2	25.0	36.5	15.4
Públicos Int.	(489)	61.7	18.5	13.9	3.6	2.3
Derecho	(72)	90.3	9.7	-	-	-
Economía	(81)	46.9	23.5	21.0	3.7	4.9
Agronomía	(83)	50.6	32.5	13.3	3.6	-
Medicina	(89)	58.4	22.5	16.9	1.1	1.1
Arquitectura	(67)	38.8	26.9	28.4	3.0	3.0
Ingeniería	(97)	12.4	17.5	36.1	22.7	11.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Teóricamente podría ser admisible que los estudiantes de Derecho no tuvieran conocimientos del tema Funciones porque una parte considerable de esa matrícula se origina, precisamente, en la necesidad de eludir los cursos de Matemática pero tal explicación no es

sostenible cuando se trata de los estudiantes de Economía: tienen entre 0 y 2 puntos el 2.6% de los alumnos de los privados A, el 34.6% de los privados B, el 47.6% de los públicos de Montevideo y el 65.4% de los del Interior. La distancia -en esta medida de deficiencia- es de casi 30 veces entre los subsistemas extremos y, salvo para los privados A, hay que concluir que al final del 6o. año de secundaria los estudiantes de Economía no saben el tema Funciones.

El resultado es aún más grave en Medicina y Agronomía, donde los alumnos incursos en deficiencia e insuficiencia absoluta (0-5 puntos) son más de nueve décimos en todos los subsistemas, con la excepción de los liceos privados A que ubican en ese rango alrededor de la mitad de la matrícula.

En el tercio superior de la prueba figura 1% en los públicos del Interior, 6% en los privados B, 9% en los públicos de Montevideo y 34% en los privados A.

Para conocer el máximo rendimiento posible en la temática de Funciones la prueba incluyó el ejercicio XVIII que presenta dificultades superiores a las del resto de la prueba y fue incluido como forma de captar cuántos estudiantes llegaban a un dominio profundo de este tema. Dado este objetivo, se decidió que su no resolución no incidiría negativamente, por lo que no fue contabilizado en el puntaje total de la prueba (51 puntos, resultantes de diecisiete ejercicios de tres puntos cada uno). Los puntos obtenidos en dicho ejercicio se sumaron a los conseguidos en los otros cinco de funciones, con la salvedad de que a los alumnos que, de esta forma, superaron los 15 puntos en el área se les asignó el máximo puntaje (15).

Aplicadas las pruebas, se vio que en el ejercicio XVIII, el más "sofisticado", obtuvo 3 puntos un 0.5% del total del estudiantado, 2 puntos un 0.9%, 1 punto un 4.8% y 0 un 93.8%. En Ingeniería el ejercicio fue resuelto en forma correcta y completa por el 2.9% de los alumnos, habiendo obtenido 2 puntos el 3.3%, 1 el 19.9% y 0 el 73.9%. Estos datos vienen a corroborar que la proporción de futuros bachilleres que exhibieron un pleno dominio en el tema específico de Funciones Polinómicas es indudablemente exigua.

Estos resultados llevan a retomar, para la temática de Funciones en el BD, la hipótesis de "no enseñanza" planteada en relación a Álgebra en el CBU para las UTU del Interior del país: "Las fallas registradas ... obligan a plantearse la pregunta de si se está en presencia de un fenómeno de no aprendizaje o de no enseñanza... Lo que revelan las pruebas es que en la totalidad de las escuelas técnicas de las capitales departamentales estudiadas no existe enseñanza-aprendizaje de álgebra, que es casi nula en ese mismo tipo de escuelas en Montevideo y en los liceos departamentales, incipiente en los liceos oficiales de esta ciudad y, propiamente, sólo parece existir en los liceos privados."²¹/

Quando, como ocurre en el Interior, sólo 1 de cada 100 estudiantes -con independencia de su innata capacidad intelectual, su trayectoria educativa, su capital cultural de origen, su gusto por la Matemática, su actitud frente al mundo del conocimiento, etc.- logra un buen desempeño en la temática de Funciones, no puede menos que concluirse

²¹/ CEPAL, Oficina de Montevideo, Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?, pág. 101.

que las fallas se asocian fuertemente con las características del proceso de trasmisión de conocimientos.

Cuadro IV.4
Resultados en funciones según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Funciones				
		0-2	3-5	6-9	10-12	13-15
Total	(1331)	64.2	15.9	10.3	4.6	5.1
Derecho	(366)	92.8	6.7	0.5	-	-
Economía	(229)	41.1	28.0	18.3	7.4	5.2
Agronomía	(147)	62.6	21.7	10.1	4.5	1.1
Medicina	(241)	71.1	18.6	8.0	1.9	0.4
Arquitectura	(143)	28.3	20.1	27.8	12.8	11.0
Ingeniería	(205)	24.4	16.8	20.7	13.3	24.9
Privados A	(215)	22.1	18.5	25.3	16.2	17.9
Derecho	(51)	84.3	9.8	5.9	-	-
Economía	(38)	2.6	26.3	26.3	26.3	18.4
Agronomía	(27)	25.9	33.3	22.2	14.8	3.7
Medicina	(25)	12.0	36.0	36.0	12.0	4.0
Arquitectura	(34)	5.9	11.8	55.9	14.7	11.8
Ingeniería	(40)	-	2.5	10.0	27.5	60.0
Privados B	(140)	67.9	17.0	9.1	2.3	3.7
Derecho	(77)	94.8	5.2	-	-	-
Economía	(26)	34.6	42.3	19.2	3.8	-
Medicina	(21)	71.4	19.0	9.5	-	-
Ingeniería	(16)	18.8	12.5	25.0	12.5	31.3
Públicos Mdeo.	(487)	64.7	16.4	9.8	4.0	5.0
Derecho	(166)	91.6	8.4	-	-	-
Economía	(84)	47.6	27.4	19.0	2.4	3.6
Agronomía	(37)	78.4	18.9	2.7	-	-
Medicina	(106)	70.8	19.8	7.5	1.9	-
Arquitectura	(42)	16.7	21.4	21.4	21.4	19.0
Ingeniería	(52)	25.0	17.3	25.0	11.5	21.2
Públicos Int.	(489)	80.4	13.7	4.7	0.9	0.3
Derecho	(72)	95.8	4.2	-	-	-
Economía	(81)	65.4	22.2	9.9	2.5	-
Agronomía	(83)	78.3	15.7	6.0	-	-
Medicina	(89)	84.3	13.5	2.2	-	-
Arquitectura	(67)	65.7	26.9	7.5	-	-
Ingeniería	(97)	43.3	27.8	19.6	6.2	3.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

3. Lógica

Más que evaluar conocimientos puntuales, en Lógica se buscó medir la capacidad de razonamiento lógico, la habilidad para ordenar información, el manejo de la lógica inductiva y su capacidad de generalización y deducción así como el dominio de lógica combinatoria y de conteo.

Cuatro ejercicios integraban esta área del test: el ejercicio V (Inducción), el IV (Deducción), el XVII (Intuición geométrica) y el XIV (Combinatoria y conteo). Haciendo estos ejercicios bien el estudiante lograba 12 puntos.

La enumeración de los objetivos de cada ejercicio revela que las habilidades requeridas para su resolución no sólo se desarrollan en Matemática sino en todas las materias dictadas en la enseñanza media.

Ejercicio	Objetivo
V	Aplicar la inducción como estrategia para la generalización.
IV	Aplicar la teoría de conjuntos, enfrentar al estudiante a la comprensión de un texto, ordenación de datos y obtención de conclusiones a partir de ellos.
XVII	Sondear la capacidad de aproximación al mundo de las formas sin pasar por procesos muy elaborados.
XIV	Explorar la capacidad de razonamiento utilizando las reglas básicas de la teoría combinatoria.

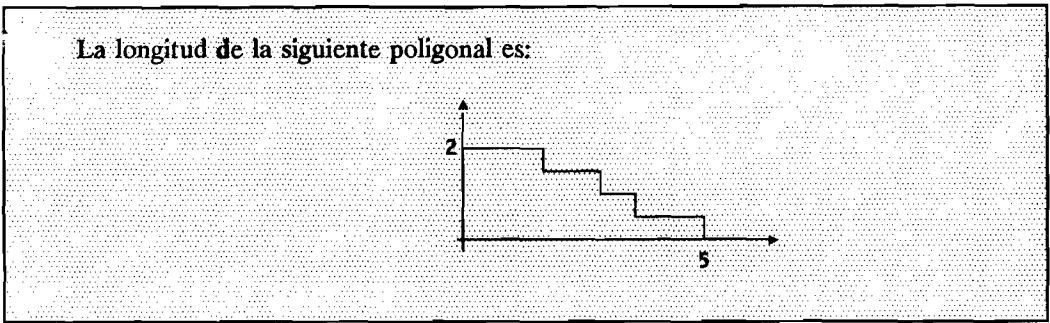
En esta perspectiva es que resultan alarmantes las dificultades demostradas por los alumnos de todas las orientaciones en todos los subsistemas para resolver los problemas planteados. El Cuadro IV.5 revela que solamente un 2.4% de los estudiantes reunió un puntaje satisfactorio (8 a 12 puntos) -proporción que es prácticamente constante en los subsistemas públicos y privados- mientras que alrededor del 70% exhibió una notoria incompetencia (0-2 puntos). Si se reitera que los ejercicios de Lógica no se refieren a temas específicos de 2o. ciclo y son temas de "intersección" o "contacto" con otras asignaturas, se podría llegar a concluir que la menor especificidad del conocimiento se traduce en menor diferencia entre los estratos.

Además, a diferencia de lo que ocurre en otras áreas de la prueba, el rendimiento en Lógica es homogéneamente bajo -como lo prueban las medias y desviaciones estándares por área del Cuadro IV.6- y es elevadísima la proporción de potenciales bachilleres con 0 punto en cada uno de los ejercicios:

Ejercicio	0 punto
V	72.9%
IV	79.6%
XVII	88.4%
XIV	91.5%

Ingeniería parece ser la opción que permite un cierto desarrollo de la capacidad de razonamiento lógico de los estudiantes: en todos los subsistemas es la única opción con proporciones significativas de jóvenes de buena performance (12.5% en los privados A, 25.1% en los privados B, 13.4% en los públicos de Montevideo, 11.3% en los públicos del Interior).

En términos más particulares, el ejercicio XVII pretendió sondear la intuición geométrica y su corrección trajo a luz una extendida confusión del concepto de longitud con el de área y una amplia incomprensión de la palabra "poligonal":



Con el ejercicio V se quiso captar la capacidad de inducción de los estudiantes:

Completar los cuatro lugares con guión del siguiente cuadro en el que se relaciona la cantidad de lados de un polígono regular con la cantidad de diagonales.

Cantidad de lados	4	5	6	7	8	9	10	—
Cantidad de diagonales	2	5	9	14	—	—	—	77

El análisis del patrón de errores cometidos por el alumnado en este ejercicio mostró fallas en el mecanismo de inducción, aspecto específico sobre el que la prueba buscaba indagar, y también reveló, como clave exploratoria novedosa, que numerosos estudiantes intentaron resolver el problema con independencia de la letra del encabezamiento. En muchos de los planteos hechos por los alumnos fue posible encontrar una lógica interna, producto de una "lógica individual", pero la misma era completamente independiente de lo planteado en la letra del problema..., con lo cual se reitera el escaso apego a reglas de juego prefijadas en la operación con fracciones que surgió en el ejercicio III.

Los jóvenes no se sujetan a las reglas dadas de un universo determinado -en este caso, el del conocimiento matemático-, lo que bien podría interpretarse como una manifestación de

individualismo -cada uno se rige por sus normas-, revelando una imposibilidad de contextualización y anunciando dificultades de construcción supraindividuales. Podría incluso hipotetizarse que si este fenómeno se extendiera al conjunto de los ámbitos sociales (mundo del conocimiento, política, economía ...) y cada individuo adoptara un sistema de regulación propio, independizándose de las reglas generales, muy probablemente las propuestas colectivas resultarían bloqueadas.

En momentos en que las encuestas han irrumpido en la prensa, radio y televisión como mensajes comunicacionales privilegiados, el ejercicio IV partía de una encuesta de opinión y proporcionaba información sobre las 87 personas entrevistadas en tres dimensiones: opinión sobre la gestión del gobierno (buena-mala), voto al partido de gobierno en la elección anterior (sí-no), edad del encuestado (joven-adulto).

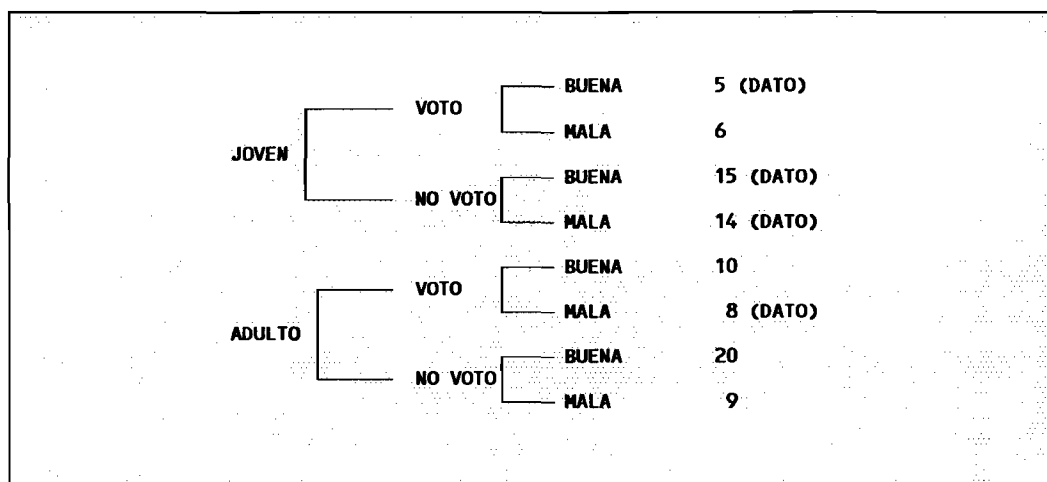
Las respuestas a la encuesta presentadas en la letra del ejercicio eran:

- * 50 consideraron la gestión buena
- * 8 adultos votaron al partido de gobierno, pero consideraron mala la gestión
- * 15 jóvenes que no lo votaron, la consideraron buena
- * 17 adultos la consideraron mala
- * 14 jóvenes opinaron que la gestión era mala y no lo votaron
- * 5 jóvenes que lo votaron, la consideraron buena
- * 15 personas lo votaron y consideraron la gestión buena

En otras palabras, se proporcionaban al estudiante los atributos de los encuestados y él tenía que extraer conclusiones de la información a través de tres preguntas, a saber:

- a) ¿Cuántos adultos votaron al partido de gobierno y contestaron que la gestión es buena?
- b) ¿Cuántos adultos no votaron al partido de gobierno y dijeron que es buena la gestión?
- c) ¿Cuántos jóvenes consideran mala la gestión?

Un posible procedimiento de resolución y la respuesta correcta serían:



En este ejercicio, el 80% de los alumnos obtuvo 0 punto. La variedad de respuestas equivocadas fue amplísima y su análisis reveló que el problema de los estudiantes radicó fundamentalmente en la imposibilidad de trabajar con más de dos variables: lograron manejar simultáneamente dos, incluso mentalmente, pero no tres variables.

Además, el trabajo con "conjuntos" no les resultó sencillo. A título de ejemplo, frente a la pregunta concreta "¿Cuántos jóvenes consideran mala la gestión?", muchos estudiantes respondieron "14" porque un dato del problema decía "14 jóvenes opinaron que la gestión era mala y no lo votaron", sin captar que 14 eran los individuos que reunían dos condiciones: i) individuos que consideraban que la gestión era mala y ii) no votaron al partido de gobierno.

Este comportamiento puede vincularse con la dificultad detectada entre los jóvenes para ordenar la información sobre el papel, armar un esquema, representar gráficamente un problema que no se resuelve mentalmente. Muchos alumnos se dieron cuenta de que tenían que organizarse, pero no lograron llegar a buen puerto con sus esfuerzos.

Esto genera interrogantes respecto a la capacidad de los jóvenes uruguayos de entender mensajes o leer un libro donde lo más frecuente es la inclusión de más de dos aspectos. Ante esta constante, cabría preguntarse si estos jóvenes mostrarán en el futuro parecidas dificultades cuando deban, como ciudadanos, formular sus preferencias luego de evaluar, en base a su capacidad de ordenar información, las ofertas políticas sobre temas complejos que exceden ampliamente el límite de dos variables. De ser así, ello tendría efectos perjudiciales para la propia dinámica social democrática que principia este supuesto. Estos rasgos, además, resultan coincidentes con las dificultades de comprensión registradas en la prueba de Lengua, en especial en la captación del pensamiento disyuntivo

En la prueba se incluyeron ejercicios que suponían "situaciones nuevas" en el entendido que un alumno de 6o. año -haya o no hecho ejercicios de cada tipo particular- podía enfrentar con éxito tales desafíos. Sin embargo, la corrección mostró que los estudiantes no trasladan sus conocimientos teóricos adquiridos en clase a situaciones nuevas, distintas.

Como ejemplo paradigmático de ello puede citarse el ejercicio XIV cuyo enunciado era:

"Una comisión de la O.N.U. donde el orden de presidente y secretario es importante, está integrada por 4 europeos, 2 africanos y 3 americanos. ¿De cuántas formas se puede elegir presidente y secretario de la comisión si los dos cargos deben ser ocupados por personas de distinto continente?"

Si el alumno sólo apelaba, como herramienta para resolver el ejercicio, a la operatoria con números naturales, debía desarrollar su capacidad de razonamiento para efectuar el siguiente planteo:

Primer posible planteo:

Se anotará:

Europeos --->E

Americanos --->Am

Africanos --->Af

Presidente --->P

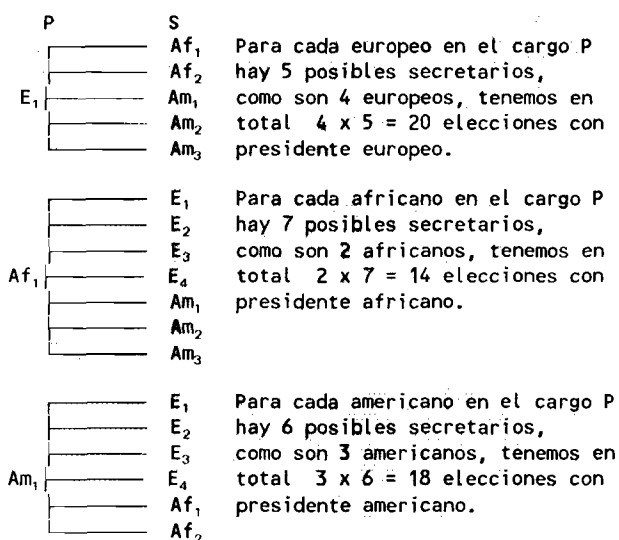
Secretario --->S

<u>P</u>	<u>S</u>	<u>N° de formas de elegir</u>
E	Am	$4 \times 3 = 12$
Am	E	$3 \times 4 = 12$
E	Af	$4 \times 2 = 8$
Af	E	$2 \times 4 = 8$
Am	Af	$3 \times 2 = 6$
Af	Am	$2 \times 3 = 6$

Total 52 formas

En cambio, si sabía plantear diagramas de árbol, podrá desempeñarse mejor.

Segundo posible planteo:



Por lo tanto hay 20 + 14 + 18 = 52 formas de elegir Presidente y secretario de la comisión.

Asimismo, el ejercicio también es resoluble aplicando conceptos de teoría combinatoria (específicamente combinaciones):

Tercer posible planteo:

Aplicando fórmulas de Teoría Combinatoria es posible resolver el ejercicio de varias formas distintas. A título de ejemplo:

$$(A) [C_1^4 \cdot C_1^3 + C_1^4 \cdot C_1^2 + C_1^3 \cdot C_1^2] \cdot 2 = 52$$

$$(B) [C_2^9 - (C_2^4 + C_2^3 + C_2^2)] \cdot 2 = 52$$

En síntesis, el problema es de planteo sencillo y no requiere, para su resolución, herramientas matemáticas complicadas desde que admitía diversos mecanismos de resolución y sólo uno era aplicando fórmulas de Teoría Combinatoria.

Los resultados del ejercicio fueron los siguientes:

Resolvieron bien el ejercicio	
Con combinatoria	1.2%
Sin combinatoria	1.6%
Resolvieron mal el ejercicio	
Con combinatoria	32.3%
Sin combinatoria	7.4%
Respondieron sin planteo	
Bien	0.8%
Mal	9.7%
No resolvieron el ejercicio	47.0%

Dentro del 49.4% de estudiantes que resolvió mal el ejercicio, un 32% corresponde a jóvenes que utilizaron la herramienta vista en 5o. año de BD. Algunos la utilizaron completamente mal y otros aplicaron conceptos de la teoría que no resuelven el ejercicio. Se puede deducir, entonces, que los estudiantes sabían que los conceptos de la Teoría Combinatoria resolvían problemas de conteo pero los aplicaron mal; conocían ciertas fórmulas, pero las mismas carecían de contenido para ellos; en definitiva, mostraron un gran apego a fórmulas dadas y una notoria dificultad para visualizar, crear, forjar caminos alternativos nuevos.

Asimismo, es importante notar que muchos de los estudiantes que no resolvieron el ejercicio se justificaron mediante afirmaciones como "no di combinatoria" "todavía no lo di" "en 5o. no vimos combinatoria" "sé que es de combinatoria pero no me acuerdo". Esto conduce a una doble lectura: por un lado, indica que en muchos de los cursos de 5o. no se da el tema Combinatoria aún cuando el programa así lo prescribe, lo que hablaría de la existencia de un "currículum oculto"; por otro, muchos de los estudiantes que sí vieron tal teoría matemática en clase, no pudieron aplicarla y, además, no intentaron resolver el problema por otros procedimientos, siendo que en este caso había caminos más sencillos para hacerlo.

No es fácil explicar por qué los estudiantes exhiben tan poca capacidad lógica. La prueba de Matemática fue diseñada sobre el supuesto de que tal asignatura era la que prioritariamente -aunque no exclusivamente- se orientaba al desarrollo de la capacidad lógica de los estudiantes. La contrastación de dicho supuesto con los resultados reveló que el mismo era falso, lo cual deja abierta -para los docentes de todas las materias- una interrogante capital: "¿Cómo se fomenta la capacidad lógica?"

Cuadro IV.5
Resultados en lógica según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Lógica				
		0-2	3-4	5-7	8-9	10-12
Total	(1331)	71.4	17.6	8.6	2.0	0.4
Derecho	(366)	85.6	11.2	3.2	-	-
Economía	(229)	64.7	24.5	8.9	1.8	-
Agronomía	(147)	67.8	20.3	11.4	0.6	-
Medicina	(241)	75.8	18.5	5.7	-	-
Arquitectura	(143)	55.7	23.8	16.9	3.7	-
Ingeniería	(205)	44.7	20.3	21.4	10.5	3.2
Privados A	(215)	58.3	25.5	13.3	2.9	-
Derecho	(51)	82.4	11.8	5.9	-	-
Economía	(38)	57.9	34.2	5.3	2.6	-
Agronomía	(27)	70.4	22.2	7.4	-	-
Medicina	(25)	64.0	24.0	12.0	-	-
Arquitectura	(34)	58.8	26.5	14.7	-	-
Ingeniería	(40)	22.5	32.5	32.5	12.5	-
Privados B	(140)	77.3	12.6	7.2	0.7	2.2
Derecho	(77)	92.2	6.5	1.3	-	-
Economía	(26)	73.1	11.5	15.4	-	-
Medicina	(21)	71.4	23.8	4.8	-	-
Ingeniería	(16)	37.5	18.8	18.8	6.3	18.8
Públicos Mdeo.	(487)	73.6	16.1	7.4	2.5	0.3
Derecho	(166)	86.1	10.2	3.6	-	-
Economía	(84)	65.5	26.2	6.0	2.4	-
Agronomía	(37)	67.6	24.3	8.1	-	-
Medicina	(106)	77.4	17.0	5.7	-	-
Arquitectura	(42)	47.6	26.2	19.0	7.1	-
Ingeniería	(52)	57.7	13.5	15.4	11.5	1.9
Públicos Int.	(489)	72.5	17.4	8.5	1.3	0.3
Derecho	(72)	83.3	13.9	2.8	-	-
Economía	(81)	64.2	21.0	13.6	1.2	-
Agronomía	(83)	66.3	16.9	15.7	1.2	-
Medicina	(89)	77.5	18.0	4.5	-	-
Arquitectura	(67)	62.7	17.9	16.4	3.0	-
Ingeniería	(97)	40.2	23.7	24.7	8.2	3.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro IV.6
Media y desviación estándar por áreas según orientaciones

	Media				Desviación Estándar			
	Algebra	Funciones	Lógica	Uso Social	Algebra	Funciones	Lógica	Uso Social
Total	2.14	3.11	1.43	2.25	1.31	3.94	0.77	1.12
Derecho	1.19	0.72	1.18	1.76	0.56	1.08	0.46	0.88
Economía	2.64	4.47	1.48	2.60	1.31	3.87	0.74	1.10
Agronomía	2.12	2.91	1.45	2.17	1.12	3.05	0.72	1.00
Medicina	2.17	2.23	1.30	2.12	1.16	2.41	0.57	1.00
Arquitectura	2.98	6.19	1.69	2.83	1.36	4.60	0.88	1.07
Ingeniería	3.47	7.61	2.07	3.09	1.18	5.12	1.17	1.22

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

4. Uso social de la Matemática

La cuarta área de la prueba estuvo constituida por cuatro ejercicios de uso social de la Matemática (I, II, VIII y XIII) que requerían conocimientos inicialmente aprendidos en la escuela y luego acumulados a lo largo de los cuatro primeros años de liceo. Haciendo estos cuatro problemas bien se conseguían 12 puntos.

Específicamente, esta parte se orientó a indagar sobre la capacidad de los futuros bachilleres para aplicar conocimientos matemáticos básicos, como porcentaje, área y perímetro de rectángulo y fracciones, a situaciones específicas; su capacidad de comprender e interpretar un texto; su capacidad de intuir relaciones geométricas; su capacidad de elaborar una estrategia correcta para la resolución de un problema.

Los datos del Cuadro IV.7 muestran que, frente al 13.2% de los jóvenes que se posicionó en la suficiencia neta, una alta proporción se ubicó en los dos tramos inferiores de puntaje: 59.5%, es decir 6 de cada 10 estudiantes sólo consiguieron entre 0 y 4 puntos en un total de 12.

El ejercicio I ya se había incluido en el año 1991 en la prueba que se aplicó a los estudiantes de 3er. año de CBU y planteaba:

Un terreno con forma de rectángulo tiene 120 metros de perímetro y 15 metros de ancho. El terreno se vende a N\$9.000 el metro cuadrado. Cuál es el precio del terreno?

La comparación de los resultados evidencia que entre el CBU y el BD hay un importante crecimiento de la proporción de estudiantes que llegan a la solución correcta del problema: en el primer ciclo 1 de cada 10 jóvenes obtuvo el máximo puntaje, en el BD 1 de cada 2 y, en el mismo sentido, recibieron 0 puntos 3 de cada 4 estudiantes del CBU y 4 de cada 10 en el BD.

	P u n t o s		
	0	2	3
CBU	77.8%	12.3%	9.9%
BD.	43.3%	5.3%	51.4%

No debe olvidarse, sin embargo, la simplicidad de la resolución. En el BD la mayoría de quienes se equivocaron cometieron errores de planteo, no de operatoria, en un patrón semejante al exhibido en el ejercicio II cuyo enunciado decía:

"El Partido Renovador tuvo un aumento de votación de 30% y logró un total de 650.000 votos. ¿Cuántos votos más obtuvo que en la elección pasada?"

Para resolver este ejercicio el alumno tenía que haber desarrollado la capacidad de interpretación de datos y poseer conocimientos sobre porcentajes. La resolución correcta del ejercicio implica la realización de una regla de tres simple. Una forma posible de resolverlo sería:

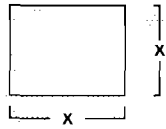
130% corresponde a 650.000 votos
30% corresponde a n número de votos

$$n = \frac{650.000 \times 30}{130} = 150.000$$

Obtuvo 150.000 votos más que en la elección pasada

La mayoría absoluta de los estudiantes (86.2%) trabajó sobre este problema, pero sólo una minoría lo resolvió correctamente (16.7%). Todos los estudiantes que plantearon el cálculo de un porcentaje utilizaron esta técnica operatoria correctamente, lo cual puede ser tomado como indicador de que la misma no es, en este caso, un escollo insalvable. Esto lleva a suponer que muchos de los estudiantes que resolvieron incorrectamente el ejercicio interpretaron mal el enunciado, consecuencia probable de una lectura superficial en la que no se tuvo en cuenta el dato "un aumento de votación" presente en el enunciado. Así por ejemplo, en el 47,8% de las resoluciones incorrectas los estudiantes calcularon el 30% de 650.000 y dieron ese número como respuesta.

Finalmente, el ejercicio XIII apelaba a la intuición geométrica, la capacidad de comprensión de un texto y de elaboración de una estrategia para resolver un problema. El enunciado indicaba:



El área cuadrada de un patio está cubierta con baldosas cuadradas. Se agregaron 224 baldosas para ampliar el patio, rodeando el perímetro con una hilera más de baldosas por lado. ¿Cuántas baldosas tenía originalmente?

Un camino de solución sería:

$$\begin{aligned} 224 - 4 &= 220 \\ 220 : 4 &= 55 \\ &\text{tiene 55 baldosas por lado} \\ \text{en total tenía } &55 \cdot 55 = 3025 \text{ baldosas} \end{aligned}$$

El análisis de los patrones de errores mostró la confluencia de dificultades emergentes en otros ejercicios: como en el ejercicio XVII aparecieron problemas de intuición geométrica y confusión entre longitud y superficie, y como en los ejercicios II y V muchos alumnos no tuvieron en cuenta el enunciado de la pregunta cuando respondieron.

Como conclusión puede afirmarse que los bajos resultados en el área de Uso Social son muy alarmantes desde un doble punto de vista: por un lado, los ejercicios de esta área están planteados en un estilo narrativo, es decir en el lenguaje manejado cotidianamente, por lo cual las dificultades de comprensión no debieran ser grandes; por otro, son los ejercicios de directa aplicación del conocimiento matemático a la vida diaria.

La distribución de los resultados por subsistema y orientación sigue los ordenamientos detectados en las otras partes de las pruebas de Matemática pero se ajustan en forma menos rígida a los condicionantes institucionales.

Así, por ejemplo, los estudiantes de los liceos públicos de las capitales departamentales tienen menos errores y si se agrupan las respuestas calificadas con 5 puntos y más, obtienen prácticamente los mismos resultados Montevideo e Interior públicos y privados B.

Esto lleva a concluir que los rendimientos son más homogéneos -o menos segmentados, que es la otra cara de la misma moneda- en la parte de la prueba que no está directamente ligada a la enseñanza en el BD y obliga a reflexionar sobre algunas preguntas directas, de no fácil respuesta:

¿Qué acontece en la enseñanza secundaria para que, luego de 12 años de estudio, la mitad de los estudiantes no sepa calcular el área de un rectángulo y multiplicar esa área por el precio del metro cuadrado?

¿Por qué no saben usar la regla de tres?

¿Por qué no saben decodificar un porcentaje de aumento?

¿Cómo se explica que el razonamiento aplicado a un ejercicio geométrico como el del patio y las baldosas sea tan pobre?

Cuadro IV.7
Resultados en uso social según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Uso social				
		0-2	3-4	5-7	8-9	10-12
Total	(1331)	32.2	27.3	27.3	9.2	4.0
Derecho	(366)	50.4	27.1	19.2	3.2	0.2
Economía	(229)	19.3	25.3	36.5	13.9	5.0
Agronomía	(147)	29.9	34.3	26.0	8.7	1.1
Medicina	(241)	33.9	30.0	27.6	7.2	1.2
Arquitectura	(143)	11.4	23.8	44.2	11.9	8.7
Ingeniería	(205)	9.8	24.7	28.3	21.4	15.9
Privados A	(215)	14.7	22.6	36.8	15.9	10.0
Derecho	(51)	33.3	29.4	25.5	9.8	2.0
Economía	(38)	7.9	28.9	39.5	23.7	-
Agronomía	(27)	18.5	33.3	37.0	11.1	-
Medicina	(25)	16.0	32.0	32.0	16.0	4.0
Arquitectura	(34)	2.9	11.8	58.8	11.8	14.7
Ingeniería	(40)	10.0	5.0	30.0	20.0	35.0
Privados B	(140)	42.1	24.7	22.4	8.5	2.3
Derecho	(77)	67.5	22.1	9.1	1.3	-
Economía	(26)	34.6	11.5	38.5	11.5	3.8
Medicina	(21)	14.3	47.6	33.3	4.8	-
Ingeniería	(16)	6.3	18.8	25.0	37.5	12.5
Públicos Mdeo.	(487)	32.6	29.5	24.8	9.5	3.6
Derecho	(166)	51.2	29.5	17.5	1.8	-
Economía	(84)	16.7	26.2	36.9	13.1	7.1
Agronomía	(37)	29.7	45.9	13.5	10.8	-
Medicina	(106)	35.8	27.4	27.4	8.5	0.9
Arquitectura	(42)	9.5	31.0	33.3	16.7	9.5
Ingeniería	(52)	7.7	32.7	25.0	23.1	11.5
Públicos Int.	(489)	36.7	27.2	27.7	6.1	2.3
Derecho	(72)	47.2	25.0	23.6	4.2	-
Economía	(81)	24.7	28.4	32.1	8.6	6.2
Agronomía	(83)	37.3	28.9	25.3	6.0	2.4
Medicina	(89)	39.3	29.2	25.8	4.5	1.1
Arquitectura	(67)	22.4	26.9	43.3	6.0	1.5
Ingeniería	(97)	14.4	26.8	34.0	14.4	10.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

D. ¿POR QUÉ LOS ESTUDIANTES NO APRENDEN MATEMÁTICA?

A la hora de abordar la cuestión de la calidad educativa alcanzada en una comunidad, varios son los caminos que se abren. El privilegiado en la línea de investigación de la CEPAL, Oficina de Montevideo, consiste en la identificación, a través de pruebas objetivas, de lo efectivamente aprendido por los alumnos y es el que ha sido transitado en los apartados anteriores del presente capítulo.

Otro camino posible, complementario del anterior, se orienta a captar el rendimiento del sistema a través de la comparación del rendimiento estudiantil con los objetivos de los programas vigentes. En esta dirección cabe contrastar la proporción de estudiantes con 0 punto en cada ejercicio con los objetivos que éste buscaba y los programas de Matemática vigentes a lo largo y ancho del país.

ALGEBRA			
Ejer.	Capacidades y conocimientos requeridos	Programa de Mat.	0 punto
XI	Capacidad de interpretar y utilizar el lenguaje simbólico	Se inicia en 1er. año y se presenta en todos los años sucesivos.	48.4%
III	Conocimiento de la sintaxis operatoria y manejo básico de las operaciones con fracciones	Se inicia en 1er. año de liceo y se trabaja con ellos en los años siguientes.	71.6%
VII	Concepto de raíz de una función y manejo de las técnicas usuales para hallar raíces	El concepto de raíz de de función se trabaja desde 2o. año y la mecánica de búsqueda de raíces de funciones polinómicas de 3er. grado y mayor se da en 5o. año	55.0%
X	Conocimiento y manejo de las operaciones básicas con polinomios. Transposición de términos. Capacidad de interpretar datos	Se comienza a trabajar en 2o. año y es tema central de 5o. año	61.3%

FUNCIONES

Ejer.	Capacidades y conocimientos requeridos	Programa de Mat.	0 punto
IX	Capacidad de interpretar el esquema de signo de una función y asociarlo con su fórmula	4o. y 5o. año	82.8%
XII	Conocimiento del estudio elemental de funciones irracionales factoreadas	Se dicta en 5o. año Se trabaja fundamentalmente en las orientaciones Biológica y Científica	72.5%
XVIII	Conocimiento conceptual de funciones polinómicas, raíz, signo y descomposición factorial. Habilidad para usar los datos en la resolución del problema. Capacidad de demostración.	5o. año	93.8%
VI	Capacidad de asociar la gráfica de una función con la fórmula que la identifica y con su signo. Conocimiento de los conceptos de máximo y crecimiento de una función	4o. año	72.9%
XV	Conocimiento de la representación gráfica de las ecuaciones de un sistema y su solución. Capacidad de asociar un punto del plano con un par ordenado de números reales	2o. y años sucesivos	71.7%
XVI	Capacidad de ubicar en una gráfica un conjunto de valores funcionales	2o. año y se profundiza en los años siguientes	82.2%

La brecha que surge de la comparación entre lo que el programa establece y lo que los educandos demuestran manejar permite plantear, como interrogante central, en qué medida se aplica un currículum "oculto" por el cual los contenidos trabajados en la práctica pedagógica cotidiana se apartan sensiblemente -por motivos diversos- de lo establecido en los programas.

Además, tanto los resultados "crudos" de las pruebas como su contrastación con los contenidos de los programas vienen a confirmar la generalizada impresión societal respecto a que, en el caso de Matemática, se está en presencia de un fenómeno de no aprendizaje generalizado y multicausal. Esta investigación intenta, justamente, arrojar alguna luz respecto a una pregunta central: ¿cómo se explica que tantos estudiantes aprendan tan poco en Matemática?

El primer factor influyente en la baja efectividad de los cursos de Matemática es el nivel de formación de los docentes.

Como puede observarse en el Cuadro IV.8, un 43.2% de los docentes de Matemática asistió y completó el IPA, mientras que el restante 56.8% no ha conseguido las credenciales específicas para enseñar en la enseñanza media.

El clivaje regional aparece como muy importante ya que en Montevideo la proporción de profesores egresados del IPA se aproxima al 50%, mientras que en el Interior sólo 1 de cada 5 docentes completó su formación docente.

La cantidad de egresados del IPA no es la única -ni quizás la principal- diferencia entre las dos grandes regiones del país en términos de composición de su profesorado puesto que, además, en el Interior pesa decisivamente el número de quienes cursaron sólo hasta el BD o tienen estudios terciarios incompletos: 6 de cada 10 docentes del Interior se ubican en estas categorías, tal proporción es de 4 en 10 en los liceos públicos capitalinos y de 3 en 10 en los privados. Particularmente alarmante es que casi un 9% de quienes dictan clase en el Interior alcanzó, como máximo, el BD, con lo cual deben ubicarse en el mismo "escalón" de conocimientos que sus alumnos. No cabe menos que preguntarse: ¿cómo hacen estas personas para zanjar las múltiples dudas que pueden surgir en los alumnos en situación de clase?

En forma más global, los no egresados de Centros de Formación Docentes son mayoría absoluta en el Interior y, entre ellos, una parte importante nunca recibió enseñanza terciaria.

En Montevideo, el tipo de educación se perfila como un segundo clivaje, mucho más amortiguado que el regional anteriormente descrito pero también importante. Ciertamente hay una homogeneidad básica entre la enseñanza privada y la pública, configurada por dos hechos: i) la proporción de egresados del IPA es semejante, ubicándose en el rango del 50% y siendo levemente superior en los públicos (54.3% frente a 47.8%); ii) ni en el sistema público ni en el privado dictan clase en el BD personas que llegaron sólo a ese nivel educativo. La diferencia entre los establecimientos privados y los públicos se origina fundamentalmente en el reclutamiento de universitarios completos: 22.0% en los privados frente a 3% en los públicos; de esta forma, se contratan más universitarios completos en los institutos privados y más universitarios incompletos en los públicos.

En síntesis, la formación de los docentes constituye un primer elemento que puede explicar este pobre desempeño de los estudiantes del BD. Tal afirmación no supone idealizar el IPA actual pero sí enfatizar que, si el objetivo es democratizar la enseñanza en términos de calidad, quienes dictan clase deben necesariamente recibir entrenamiento docente específico, como se analizará en el capítulo sobre los docentes del BD.

Cuadro IV.8
Nivel de formación de los profesores de Matemática según subsistema
(en porcentajes)

	Números Absolutos	Hasta Bachillerato	Estudios Terciarios Incompletos	Terciarios completos (no IPA/UNIV)	Terciarios varios Universidad Completa	IPA Completo
Total	(81)	2.5	40.7	2.5	11.1	43.2
Privados Mdeo.	(23)	0.0	26.1	4.3	21.7	47.8
Públicos Mdeo.	(35)	0.0	42.9	0.0	2.9	54.3
Públicos Int.	(23)	8.7	52.2	4.3	13.0	21.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Otro factor de incidencia negativa en el aprendizaje de Matemática -y probablemente de otras materias- es lo que podría denominarse "atomización pedagógica", que reconoce distintos niveles.

En un primer nivel, el Teórico y el Práctico están divididos, división que genera la idea de que los dos cursos son de naturaleza diferente: mientras en el primero predomina la presentación del tema y explicación por parte del docente, en el segundo se busca que el estudiante ejercite los conceptos vistos, recibiendo para ello una atención más personalizada.

Muy frecuentemente el profesor que dicta el curso teórico no está encargado del Práctico. Los resultados de la prueba inducen a preguntar, en primer lugar, si no sería más conveniente que el mismo profesor fuera responsable de los dos cursos; si se estableciera una buena coordinación -lo que es muy teórico- no tendría mayores consecuencias la actual división, pero la práctica indica que, como no existe la coordinación paga en el BD, si se realiza, es por voluntad de los docentes y, en los hechos, muchas veces no existe. En segundo lugar, la carga horaria sensiblemente mayor que tiene el curso Teórico en relación al Práctico sólo puede explicarse si el BD se concibe como enseñanza pre-universitaria; si no es así, si el BD tiende -entre sus múltiples fines- a la formación de buenos usuarios del instrumental matemático, cabe preguntarse si la actual distribución horaria entre el Teórico y el Práctico es la más adecuada o si, por el contrario, convendría fortalecer el espacio pedagógico del Práctico.

Una segunda instancia de atomización es la que se da entre los profesores del mismo curso, que integran un mismo tribunal examinador al final del año lectivo pero que, muy frecuentemente, no coordinan respecto a los temas a priorizar, los enfoques a impulsar o los problemas a proponer durante el curso. Tal falta de coordinación tiene un indicador nítido: generalmente cada tribunal dedica varias horas a ponerse de acuerdo respecto a los ejercicios de examen, porque es sumamente dificultoso acordar cuando se ha trabajado con criterios dispares o, por lo menos, no unificados.

Un tercer nivel es el de la atomización entre los diversos establecimientos. Como consecuencia de la no existencia de manuales adecuados a los programas vigentes, está difundido que cada profesor entregue un conjunto de repartidos correspondientes a su curso Teórico, distinto al de otro profesor de la misma materia de la misma orientación. Esto impide la homogeneización de la práctica pedagógica en el país.

Esta fuerte atomización, que va desde lo micro a lo macro es, de alguna forma, contrarrestada por dos vías. Por un lado, funcionan ciertas prácticas que fueron usuales en la enseñanza universitaria y en establecimientos de alta jerarquía como el Instituto Vázquez Acevedo (cuando éste era el único centro de enseñanza de 2o. ciclo de Montevideo): el contacto cotidiano informal entre colegas de la misma materia, la puesta en común de las mismas preocupaciones docentes, la elaboración de repartidos de ejercicios que han sido adoptados por la mayoría de los profesores del liceo y son entregados a los profesores nuevos, etc, etc.

Por otro lado, los profesores de cada liceo ejercen "control social" respecto a qué se da y con qué nivel en cada curso, control social que tiene a los tribunales examinadores como instancia de contrastación. La perspectiva de integrar un tribunal con otros pares a fin de año ejerce presión sobre cada docente a la hora de implementar su curso y contribuye a generar consensos sobre qué se debe enseñar y dónde está el nivel de exigencia. Claro está que tal presión puede tener efectos perversos, que le restan garantías al estudiante, como lo explicitó uno de los directores entrevistados:

"El docente exige en los exámenes mucho más que lo dado en el año. Proponen los problemas para lucirse con los colegas y se jactan de que 'éste no lo saca nadie'."

Entrevista No.9, Interior

Por estos dos caminos informales, se han ido construyendo costumbres, tradiciones pedagógicas, dentro de cada establecimiento, que actúan a manera de brújula para los profesores. Lo que vuelve a remarcar la importancia de la aplicación regular de pruebas de evaluación que, estableciendo los niveles mínimos aceptables y los máximos nacionales alcanzables en cada materia, doten de mayor transparencia la labor desarrollada en todas y cada una de las aulas del país.

Además de la formación docente y de la atomización descrita debe también sondearse, como hipótesis exploratoria, la incidencia sobre el aprendizaje de Matemática de problemas específicos de metodología de la enseñanza. En el diagnóstico del CBU, la CEPAL afirmó que existe en el país un problema serio de formación de los docentes, sobre todo en el Interior del país. El presente diagnóstico revela que tal problema puede desglosarse en dos aspectos: uno es el de la falta de conocimiento de la disciplina propiamente dicha -Matemática en este caso-, otro es el de las deficiencias o limitaciones en las estrategias didácticas.

A partir del análisis de los patrones de errores cometidos por el estudiantado en la prueba propuesta y del diálogo con docentes de Matemática, se pueden perfilar algunas de las líneas que componen dicha problemática:

- a) En Matemática, como en muchas otras disciplinas, hay conocimientos que se incorporan mediante la práctica, y dificultades como las detectadas en los ejercicios I y III muestran que en los cursos tradicionales falta ejercitación. Todo parece indicar que, en las actuales circunstancias, se ha abandonado la noción según la cual la mecanización puede ser un excelente camino para la resolución de determinados problemas.
- b) No funcionan fluidamente los canales de devolución que faciliten la superación del joven; el estudiante no recibe de sus docentes, en forma periódica y frecuente, un feedback que le indique claramente que entendió mal un tema o que tiene que trabajar más. Dada la actual organización del sistema, los docentes no pueden corregir lo que el alumno hace en su cuaderno, sea en clase o en su domicilio. Lo habitual es que los profesores entreguen a sus estudiantes "repartidos" con problemas, que funcionan a la manera de "invitación" a la ejercitación. No hay, sin embargo, control individual del cumplimiento de tal tarea por lo que muchos estudiantes se dedican, durante el año, a "coleccionar repartidos" con los que no cumplen en tiempo y forma. Tampoco se aplican muchos escritos en el correr del año, porque cada escrito supone dedicar a tal actividad por lo menos dos clases -una para realización y otra para corrección-, y ese es tiempo que "se pierde" en términos del cumplimiento del programa. Al decir de uno de los directores entrevistados:

"Hay un supuesto en los profesores de Práctico de que los muchachos son 'autodidactas': les dan a los estudiantes repartidos de ejercicios pero no los corrigen ni tienen una carpeta. Simplemente se limitan a atender consultas de los estudiantes en clase y a resolver algunos ejercicios más difíciles en el pizarrón, de los cuarenta que les repartieron. Eso no sucede en los Prácticos de otras ciencias. En todas ellas los alumnos deben presentar sus informes al profesor y éste los corrige. En Matemática eso no se hace... Ante esta constatación este año he impuesto la corrección de ejercicios en una carpeta de prácticos de cada alumno."

Entrevista No. 4, Privados

- c) Las clases son expositivas, a lo que contribuye fuertemente la falta de textos. Porque no hay libros adecuados y accesibles, el profesor no puede mandar a estudiar y tiene que dedicar mucho tiempo a exponer. El resultado es que los estudiantes no transfieren las explicaciones recibidas en clase para resolver, por ellos mismos, los problemas nuevos.
- d) El profesor de Matemática -prioritariamente, pero no exclusivamente- le dice constantemente a sus alumnos que tienen que razonar pero no les da herramientas para hacerlo. El verbo razonar parece haberse convertido en un término mágico, porque se lo invoca constantemente pero generalmente no se explica cómo se practica, lo que amenaza volverla una palabra sin contenido porque se desconocen los pasos para ejercitarla. De ahí las expresiones de angustia que se registran en el estudiantado tales como: "A mí me dice el profesor que tengo que razonar pero, ¿cómo se razona?"

Un docente de Técnicas de Estudio le pregunta a un profesor de Matemática: "Cómo hago para enseñarles técnicas de estudio en Matemática? Yo conozco técnicas para enseñarle a estudiar Historia, Geografía, ... pero cómo se hace en Matemática?". El profesor de Matemática, egresado del IPA, piensa y responde: "La verdad ... no sé."

Reunión de Profesores de Matemática

- e) En Matemática hay una importantísima brecha entre lo que los profesores proponen en los exámenes a los estudiantes y lo que los profesores saben que sus alumnos saben. En palabras de un director liceal entrevistado:

"Es significativo que alumnos que son buenos durante el año no rinden del mismo modo ante el examen. Alumnos que están bien conceptuados por el profesor en el examen no tienen el rendimiento esperado. Me pregunto si el examen se pone con el mismo nivel de dificultad que se dio en el año."

Entrevista No.5, Públicos

- f) Los docentes no son evaluados por el éxito de sus estrategias didácticas -medidas en resultados escolares- sino por su condición de "dinamizadores" de grupos, por su capacidad para "manejar" un grupo y "dar" un tema. Así se estaría generado una distorsión en el concepto de qué es enseñar, tarea bastante más compleja y ambiciosa que "dar" clase. Son muchos los docentes que en el momento de entrar al salón se preguntan: "¿Qué voy a dar hoy en este grupo?"

En momentos en que se enfatiza la importancia de plantear los objetivos al inicio de cualquier tarea, muchos de los actuales docentes obvian tal regla. Los objetivos deberían formularse en forma previa al inicio de la clase y ser definidos en términos operacionales para facilitar la evaluación de su cumplimiento. El objetivo del docente no debe ser, pues, "dar tal o cual tema" sino "lograr que el alumno descubra, investigue, realice, etc.". En función de los objetivos se determinarán las actividades mediante las cuales el alumno podrá acceder al concepto buscado.

Todo esto parece haber desencadenado un proceso de retroalimentación negativa: los estudiantes se esfuerzan pero no aprenden ---> los docentes ven que sus estudiantes no aprenden y se sienten frustrados ---> los docentes encaran su labor con desazón, falta de empuje, frustración ---> la dinámica de clase se resiente cuando los estudiantes captan el desánimo docente.

Como resultado de esta situación, en la enseñanza liceal de la Matemática se produce una verdadera paradoja:

- i) En los cursos del liceo los profesores trabajan en la perspectiva que hay que llegar al examen habiendo dato ciertos temas con determinado nivel de profundidad, lo que

implica no sólo el dominio de la mecánica de resolución de ejercicios sino fundamentalmente la comprensión de los temas;

ii) por razones de tiempo, organización, cantidad de alumnos, etc, etc, ocurre muy frecuentemente que no se logra satisfactoriamente el objetivo que se propuso el docente y los estudiantes no manejan la mecánica de los ejercicios que se les van a proponer en el examen;

iii) los alumnos acuden a profesor particular, que los prepara enseñándoles dicha mecánica y los estudiantes salvan el examen. En ese sentido, los cursos particulares aparecen a los ojos de estudiantes y padres como más eficientes que los curriculares, aunque es muy probable que los profesores "particulares" no cuenten con estrategias didácticas muy diferentes a las seguidas en los cursos formales y que el factor determinante del rendimiento superior sea el mayor esfuerzo, dedicación y constancia del propio estudiante cuando se decide a concurrir y pagar tales clases de apoyo.

E. EL IMPACTO SOCIETAL DE LOS RESULTADOS EN MATEMÁTICA

Los resultados de la prueba de Matemática conducen a las siguientes conclusiones:

i) Un muy bajo porcentaje de alumnos se desempeñó satisfactoriamente en las áreas de Razonamiento Lógico y Uso Social de la Matemática, lo que hace pensar que las mismas son poco trabajadas en los cursos regulares cuando, en realidad, podrían ser centrales en la labor del aula, en tanto su contenido no específico las convierten en herramientas imprescindibles para el futuro del estudiante.

ii) Los resultados de Álgebra y Funciones son completamente coherentes con los hallados en la parte de Álgebra del test del CBU aplicado en 1991, en cuyo análisis la CEPAL señaló:

"En la medida que el álgebra le presenta al alumno un modelo de pensamiento formal, esencialmente deductivo, las fallas en su aprendizaje pueden significar carencias perdurables de importancia para estudios posteriores y para desempeños laborales y sociales que requieran cierto nivel de abstracción. Si el individuo no cuenta con esta capacidad de desarrollar y/o trabajar con modelos lógicos está completamente atado a lo concreto y le cuesta imaginar escenarios alternativos, pensar en estrategias, evaluar con antelación costos y beneficios de situaciones futuras." (CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?, Montevideo, 1992, pág. 101).

Por otra parte, estos resultados también son congruentes con los obtenidos en el test aplicado en la Facultad de Ingeniería en marzo de 1992 a los estudiantes que ingresaban a dicha casa de estudios:

"Del análisis de las preguntas más simples se llega a la conclusión de que más del 40% de los estudiantes parece tener dificultades en la realización de cálculos

con fracciones y con los rudimentos de lógica. Aún peores son los resultados de las preguntas cuya respuesta satisfactoria implicaba conocer los conceptos básicos de la estructura sobre la que se desarrollan los estudios de Matemática A (6o.) y los primeros cursos de Facultad. Analizadas las respuestas a las preguntas de geometría se llegó a la conclusión de que los estudiantes tienen serias dificultades para traducir una propiedad en una fórmula... Cabe preguntarse, incluso, en qué medida los estudiantes logran comprender el enunciado de un problema específico." (Markarian, Roberto, "La Matemática al Ingreso en la Ingeniería. La caída... y como pararla", en Gaceta Universitaria, Nov. 1992, Montevideo)

Ahora bien, ¿por qué es tan alarmante que tantos estudiantes sepan tan poca Matemática?

En primer lugar, porque es en Matemática donde fundamentalmente -aunque no únicamente- el estudiante tiene una gran oportunidad de aprender a ser conceptualmente preciso y ordenado, condiciones que le facilitarán enormemente su inserción en un mundo en acelerada transformación. Así, en la resolución de problemas en Matemática "explicar", "justificar" y "discutir" son términos muy usados, y cada uno de ellos tiene (o se le asigna) un significado específico para la mejor comprensión y uso por parte de los estudiantes:

i) Cuando en un ejercicio se solicita "explicar" se busca que el estudiante relate el mecanismo que siguió para llegar a la solución pedida.

ii) Al solicitar que "justifique" se pretende que el estudiante evidencie, mediante un razonamiento deductivo y apoyado en la explicación dada, que ese mecanismo permite solucionar el problema planteado.

iii) En algunos problemas la existencia y el número de soluciones depende de la relación entre los datos. Descubrir esas relaciones y plantearlas forma parte de la "discusión" del problema, instancia que, además, tiene la virtud de hacer ver a los estudiantes que no existe una única solución para cada problema y, por lo tanto, es importante que investiguen este aspecto al intentar resolverlo.

En todos los cursos de Matemática es posible trabajar en los tres aspectos mencionados, con distinto nivel de exigencia y profundidad según el nivel de que se trate.

Cuando cada una de estas actividades se ejecutan exitosamente, el educando tiene una oportunidad más de aprender a ser metódico, fijarse objetivos y pensar los pasos para alcanzarlos, explicitar su accionar, argumentar sistemáticamente en una dirección.

Cuando cada una de aquellas actividades no se cumplen, el educando habrá perdido una chance de adquirir tales herramientas para transitar por la vida. Y en definitiva, se supone que el sistema educativo debería ser el gran proveedor de oportunidades, no su cercenador.

Por otra parte, al solicitarle al estudiante que "explique, justifique y discuta" uno de los objetivos del docente es que el joven use la lengua materna para expresarse en Matemática. El supuesto es que la introducción de simbología surgirá así como una necesidad, la de facilitar la escritura, siempre teniendo en vista el objetivo último de lograr una buena comunicación.

El punto que las pruebas de evaluación dejan a luz es que muchos de los casi-bachilleres encuentran dificultades importantes para comunicarse con precisión en su propia lengua, y aún para comprender palabras como "poligonal" o "ambivalente" o enunciados relativamente sencillos. Con lo cual aquella necesidad de "comunicarse con precisión" rara vez se pone de manifiesto y, en ese sentido, los resultados de la prueba de Lengua no sólo son coincidentes sino confirmatorios de esta falencia.

En segundo lugar, es alarmante que tantos estudiantes sepan tan poca Matemática porque compromete seriamente el desarrollo de una serie de importantísimas capacidades: la deducción, la inducción, la sistematización, la abstracción, la capacidad de operar con un lenguaje científico, la habilidad de gestar estrategias adecuadas para un objetivo dado, la facilidad para interpretar mensajes en un lenguaje convencional, la posibilidad de relacionar una teoría con un caso concreto aunada al rigor analítico y la precisión conceptual.

En tercer término, puede afirmarse que hay problemas de aprendizaje que exceden ampliamente el ámbito de Matemática. Muchos estudiantes no manejan la globalidad ni en un ejercicio a resolver ni en un texto, lo que en Idioma Español se traduce en las fallas en textualidad, definida justamente como la coherencia global del texto. Tienen además serios problemas en la interpretación de los enunciados de los ejercicios -lo que debe diferenciarse de las fallas de "operatividad" en Matemática-, y muy comúnmente se observa que los alumnos encuentran dificultades para comprender qué se les pide en un ejercicio y, luego, detenerse un momento para encontrar, plantear, el camino por el que se puede llegar a la solución. Carecen de método, en el sentido literal del término: "pasos para llegar a un punto"; no han desarrollado una capacidad de reflexión tal que les permita distinguir esos dos pasos: 1) "¿Hacia dónde voy?, ¿qué es lo que quiero resolver o demostrar?", y 2) "¿Cómo lo voy a lograr?". Ello se ve frecuentemente en los exámenes cuando, contra el consejo reiterado de los docentes, los estudiantes tienden a no tomarse siquiera algunos minutos para leer los problemas detenidamente, pensar qué deben hacer y después hacer.

En cuarto lugar, es alarmante que tantos estudiantes sepan tan poca Matemática porque hay un inevitable traslado de las fallas en el aprendizaje de un nivel educativo a otro: lo que no se aprende en primaria surge como obstáculo en el primer ciclo, lo que en este nivel no se incorpora, es un handicap en el segundo ciclo, lo que no se aprende en el BD emerge como dificultad en los estudios terciarios.

Quienes trabajan en la docencia probablemente comiencen a visualizar tal efecto de traslado y su relación con la organización curricular:

"Existe un problema serio con la Matemática, que es básicamente un problema de desfasaje de programas. Como los profesores de BD se quejaban del nivel con que llegaban los alumnos y éstos provienen del mismo colegio, se puso a algunos profesores del BD a dictar clases en los grados inferiores, pero los problemas persistieron. De modo que no es posible asignarle la culpa a que vienen mal preparados de otro lado o por otros profesores. Hay un problema de programas y un problema de insuficiencia de tiempo de clase para afirmar el dominio de las técnicas y para la adquisición de las herramientas."

Entrevista No.4, Privados

A estos estudiantes del BD se les han dado por "aprobados" sus cursos de Matemática y muchos de ellos se aprestan a entrar a la Universidad. Facultades como la de Ingeniería han ya manifestado que el bajo nivel de conocimiento matemático que portan los estudiantes es un obstáculo casi insalvable a la hora de desarrollar los programas de la currícula universitaria. Haciendo suyo un Informe de la Comisión del Ciclo Básico de la Facultad de Ingeniería de fines de 1991, el Prof. Markarian señala:

"[Se observan] dificultades cada vez mayores, de parte del alumnado, en la utilización de la lógica presente en razonamientos elementales y aún, en el uso del Lenguaje y manejo de la gramática usual... El nivel de abstracción, de conceptualización y de generalización a partir de situaciones concretas, junto con la capacidad de vincular una teoría con los ejemplos de aplicación de la misma, han decaído en una forma tal que impiden el desarrollo normal de los programas de la currícula universitaria." (Markarian, Roberto, "La Matemática al Ingreso en la Ingeniería. La caída... y como pararla", en Gaceta Universitaria, Nov. 1992, Montevideo)

Finalmente, los resultados del test de Matemática se tornan aún más preocupantes si se recuerda que fueron concebidos como indicativos de la calidad de la enseñanza en el 2o. ciclo, particularmente potentes por tratarse de una materia que aporta herramientas para las restantes y para la vida. Al mencionado efecto de "traslado vertical" -de un nivel a otro-, habría que agregar este "traslado horizontal" -de una asignatura a otras-. En este entendido, si se acepta que estos resultados no valen sólo por sí mismos, sino que constituyen una aproximación a los niveles generales de aprovechamiento puede concluirse que, hoy por hoy, toda la enseñanza del BD está comprometida.

Estos temas constituyen una propuesta de agenda para el análisis por parte de las autoridades, los responsables de la enseñanza de la Matemática, los profesores y la sociedad en general.

Sin desmedro de las explicaciones que se adelanten sobre el fracaso en Matemática, subsiste como alarma:

¿Qué tipo de sociedad democrática podrá tener Uruguay si la parte privilegiada de su juventud, en cuya educación se ha invertido tanto, no es capaz de entender un problema matemático cotidiano?

¿Qué capacidad de aprender a aprender podrán tener estos jóvenes en un mundo extraordinariamente cambiante como es ya el presente y aún más será el futuro?

¿Qué grave o graves problemas registra la enseñanza de la Matemática en la enseñanza secundaria para que se den estos resultados?

V. LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSION Y DE ELABORACION DE UN INFORME

A. LAS EXIGENCIAS Y DIFICULTADES DE UNA PRUEBA DE LENGUA MATERNA

La definición del tipo de prueba a aplicar para evaluar los conocimientos alcanzados, en el manejo de la lengua materna, por los alumnos de 2o. ciclo de la enseñanza media presentaba exigencias y dificultades de índole y significación diversa. Para abordarlas fueron consultados especialistas en las áreas de Idioma Español, Literatura, Comunicaciones y Lingüística para establecer, mediante el intercambio y discusión, los presupuestos teóricos en los que se debía fundar el modelo de prueba.

En primer lugar, se consideró necesario que dicha prueba diera cuenta de los objetivos prioritarios que, para la enseñanza de la lengua, se propusieron los programas de Enseñanza Secundaria. Esta condición básica se enfrentaba a una dificultad derivada del propio desarrollo curricular: la alternativa de optar por una prueba tradicional de Idioma Español quedaba descartada desde el inicio dado que los estudiantes dejaron de cursarla, en cuanto asignatura, desde la finalización de su segundo año del CBU. Por otra parte, tampoco se podía acudir a un texto literario porque su uso del lenguaje responde a un propósito artístico predeterminado, no admisible para la evaluación de las destrezas y capacidades instrumentales en el manejo del lenguaje estándar. Y éste debía ser el objetivo de la evaluación en cuanto es el mediador didáctico por excelencia para la construcción del conocimiento en todas las áreas del sistema educativo.

También era condición indispensable que la propuesta despertara el interés y la motivación de los estudiantes porque, sin ellos, la producción de texto resultaría pobre o realizada a desgano, con lo que se desvirtuaría la evaluación. De ese modo, resultaría imposible determinar si las deficiencias lingüísticas registradas obedecían a carencias reales o al mínimo esfuerzo efectuado. Si bien la necesidad de motivación resultaba un imperativo para obtener la participación estudiantil en todas las actividades previstas en este diagnóstico, en el caso específico de la producción de un texto su requerimiento aumentaba, desde que su propio desarrollo e incluso su extensión y riqueza dependen, en muy buena medida, de la intención comunicativa, incluyendo en ella tanto el mensaje o contenido a comunicar como el interés por hacerlo y la organización de la información seleccionada. La contrapartida de esta exigencia de motivación estaba marcada por la necesidad de acotar los desbordes de subjetividad o la implicación extrema con la temática que, en el caso de los jóvenes, los impulsa al uso del estilo coloquial -como pudo comprobarse en la aplicación de algunos de los pretests- y se traduce en inadecuaciones y errores sintácticos, estilísticos, léxicos, etc..

Además, y atravesando todos los aspectos, actuaban las peculiaridades propias del lenguaje en general, y del registro escrito en particular, en cuanto objeto de estudio. En este punto no sólo inciden sus múltiples funciones, su condición de instrumento básico para la interacción social, la representación del mundo y la aprehensión del conocimiento sino el hecho de que, al tratarse de la lengua nativa, se supone un amplio nivel de manejo y apropiación de la misma, un conocimiento intuitivo que trasciende al aprendizaje y conocimiento obtenidos curricularmente. Esto plantea dificultades específicas de evaluación para distinguir entre la formación recibida a lo largo de todo el sistema educativo secundario

y la obtenida a través de la educación informal así como para precisar la producción que responde a uno u otro tipo de socialización lingüística.

Todos estos aspectos estuvieron presentes, por ende, tanto en la definición del modelo de prueba -y su correspondiente manual de evaluación- como en la realización de los sucesivos pretests efectuados para definir ambos aspectos.

Tal como lo señala la Inspección de Literatura, en los "Fundamentos del programa de tercer año", el proyecto pedagógico que sustentó la reforma iniciada en 1986 debía, en el área de estudio de la lengua, antes que nada desarrollar "la comprensión lectora de los textos, ya sea humanísticos, científicos o matemáticos, así como la puesta en marcha de los mecanismos que habiliten la expresión de los conocimientos adquiridos". Dado el carácter genérico y básico de este objetivo parece evidente que, de su logro, depende la posibilidad misma del aprendizaje que se propone transmitir la enseñanza secundaria en su conjunto.

La comprensión de texto y la elocución oral y escrita son los instrumentos didácticos imprescindibles para el acceso a todas las instancias del conocimiento y, en cuanto tales, su desarrollo y perfeccionamiento no pueden ser preocupación exclusiva de las asignaturas Idioma Español y Literatura, si bien en ellas constituyen el objeto de estudio y el propósito último de sus programas es la conquista de su dominio por parte de todos los educandos. Por ello, se entendió que la prueba a aplicar a los alumnos de sexto año de la enseñanza media debía dar cuenta, prioritariamente, de la adquisición de dichas destrezas básicas e instrumentales de la lengua materna.

Excluidas las alternativas de ceñirse a un texto literario y testimoniar -como ya se hizo en la oportunidad del diagnóstico de CBU- la internalización alcanzada por los estudiantes de los contenidos de los programas de Idioma Español, se consideró mucho más útil y de validez general (para todas las orientaciones e independientemente del camino a transitar en el futuro inmediato por los educandos) evaluar la capacidad para comprender, es decir procesar e inferir los contenidos de un texto escrito en lenguaje estándar y estilo formal, así como para producir un texto a partir de la información contenida en referentes verbales y no verbales. De este modo, se buscó abarcar los puntos de vista del receptor y del emisor del mensaje, es decir los dos aspectos constitutivos del acto comunicativo.

Por todo lo expuesto, se concibió un ejercicio de:

1) comprensión de un texto escrito en estilo formal que permitiera determinar la capacidad del estudiante para discriminar, seleccionar y jerarquizar las unidades de información que estructuran el texto según una propuesta operativa dirigida y también valorar las estrategias de presentación de la información inferida.

2) elaboración de un informe a partir de una orden y un referente dados usando la variedad estándar de la lengua en un estilo formal. Ello colocaría a los educandos en la situación de reelaborar y organizar la información de la que dispusieran a los efectos de expresarla en un nuevo producto. Dicho producto permitiría evaluar la corrección y adecuación en el manejo de diferentes aspectos del registro escrito (ortografía, puntuación, morfosintaxis, textualidad, léxico y enunciación) y de los referentes presentados para el tratamiento de la información.

La prueba propuesta, por tanto, pretendió medir las capacidades instrumentales en materia de lengua materna, adquiridas a lo largo de todos los ciclos de la enseñanza y requeridas por todas las asignaturas.

Esta afirmación se sustenta, entre otros muchos argumentos, en las fundamentaciones de los respectivos programas de ambas materias. Así, los de Idioma Español han puesto el acento, desde hace ya muchos años, en tres objetivos fundamentales:

- 1) Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad.
- 2) Lograr que desarrolle y eduque su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos.
- 3) Procurar que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua materna."

Por su lado, al sostener la coincidencia de objetivos entre su asignatura e Idioma Español, la Inspección de Literatura se propone en el Programa de 1989:

"... desarrollar las capacidades expresivas de cada estudiante procurando, en particular, ejercitación conscientemente dirigida a la superación de este desarrollo y (...), como meta, un ideal de Lenguaje cuyas cualidades esenciales son corrección, eficacia, propiedad. El alumno deberá ser paulatinamente preparado para asumir los diversos compartimientos sociolingüísticos correspondientes a cada situación de habla de suerte que logre cumplirlas adecuadamente. Obtener que el estudiante alcance a comprender todos los mensajes que se presentan en distintos niveles de texto es, sin duda, de fundamental importancia."

B. LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN: ELECCIÓN DEL TEXTO Y EJERCICIOS PROPUESTOS

El texto seleccionado para la prueba de comprensión integra el capítulo introductorio, titulado Una visión de conjunto, del libro Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos que fuera publicado, en diciembre de 1991, por la CEPAL y en el que se realiza el análisis de la Encuesta Nacional de Juventud de la Dirección General de Estadística y Censos. Esta elección respondió, en primer lugar, a la necesidad de presentar una propuesta textual de complejidad similar a la que habitualmente se presenta en la prensa o en los textos de estudio secundarios -en especial en Historia o Sociología- y cuyo manejo del registro escrito presentara marcas y elaboraciones detectables por quienes ostenten un buen dominio de la lengua escrita, acorde al que deben poseer quienes están concluyendo su formación secundaria y se hallan, por tanto, habilitados para iniciar estudios superiores.

En segundo término, el texto elegido cumplía con otro requisito imprescindible: el de desarrollar una temática motivadora para los jóvenes estudiantes que, al mismo tiempo, aportara elementos de análisis y reflexión para la posterior elaboración del informe. Se buscó el equilibrio entre un tema que los implicara y un tratamiento del mismo lo suficientemente argumentativo y generalizador que les mostrara la posibilidad de abordarlo sin apelar, de manera prioritaria, a la exteriorización de la afectividad.

En efecto, el texto de la prueba es de tipo argumentativo, escrito en lenguaje estándar, no exige dominio de conceptos técnicos y posee un estilo divulgativo que no entraña dificultades. Se trata de un texto prototípico de la lengua escrita formal y, en cuanto tal, presenta un buen número de los recursos sintácticos, discursivos y, obviamente ortográficos, exigidos por dicho registro y que son, justamente, los que lo diferencian de la lengua oral y el estilo coloquial. En cuanto hablantes de español nativos, los estudiantes poseen el dominio, de manera previa a su escolarización, del estilo informal y la lengua oral, por lo que en la prueba se debía evaluar la incorporación y el conocimiento operativo de las reglas sintácticas y la construcción discursiva del texto escrito desde que ambos constituyen el objeto de estudio de la enseñanza del Lenguaje durante el proceso educativo.

Por último, este registro es el habitual en los textos de cualquiera de las asignaturas estudiadas y pertenece a la categoría de ensayo, de estudio obligatorio al comienzo de los cursos de Literatura de 5to. año biológico y 6to. de Derecho, Ciencias Económicas y Arquitectura "a los efectos de acostumar al alumno a la conceptualización imprescindible para la comprensión de todos los textos del programa...".

La prueba en su conjunto se propuso captar la capacidad estudiantil para dar cuenta de la globalidad del texto pero también del procesamiento puntual, según unidades tales como texto total, párrafo y estructuras menores. Para ello se subdividió en tres secciones, cada una con objetivos y criterios de evaluación específicos pero, lógicamente, complementarios. Se buscó así abarcar distintas alternativas de comprensión del texto, confirmar resultados al evaluarse en sucesivas instancias y también acotar las posibilidades de eludir aspectos no comprendidos precisando, en especial a través de las preguntas, las instancias del desarrollo textual que se pretendían medir.

La primera parte, dedicada al Procesamiento global y focal de la información se propuso evaluar la comprensión del texto original en sus diversos aspectos. Estuvo compuesta por cinco preguntas con objetivos específicos tal como se detalla en el Recuadro V.1.

En la segunda, Contenidos léxicos, se solicitó la explicación de la afirmación: la **juventud es una etapa de la vida que se caracteriza por la "ambivalencia entre la potencialidad y el desempeño, entre la autonomía y la dependencia"** con el propósito de evaluar la capacidad del estudiante para inferir el significado de una unidad léxica a partir del contexto y de vincular significados opuestos.

Como último ejercicio de comprensión se propuso la elaboración de una Síntesis de los contenidos de los párrafos 7 al 10 del texto, especificándose en la consigna que no podía efectuarse una copia literal. Con este ejercicio se pretendía medir la comprensión y jerarquización de las unidades de información contenidas en el texto y valorar la modalidad de la producción alternativa redactada por el estudiante.

Recuadro V.1

Los objetivos de evaluación de las preguntas de la prueba de comprensión

Procesamiento global y focal de la información

1. **¿Qué función cumple, dentro del texto, la presentación de las definiciones biológica, estadística y psicológica de juventud?**

Buscó detectar la capacidad del estudiante de entender la funcionalidad de las unidades de información en el texto, valorizando la comprensión global del mismo.

2. **¿Qué características de las sociedades desarrolladas explican la extensión social de la juventud? Nombra dos.**

Estuvo destinada a medir la comprensión focal referencial localizada en un párrafo determinado.

3. **¿Qué significa, en el texto, "tiempo para ser joven"?**

Se propuso dar cuenta de la comprensión de unidades de información vinculadas a un mismo referente pero ubicadas en uno o dos párrafos.

4. **¿Cuáles son las dos percepciones de juventud que se presentan en el párrafo 10?**

Evaluó la comprensión focal así como la capacidad del estudiante para reconocer la funcionalidad del conectivo como marcador de disyunción (tanto como).

5. **¿Qué significa, en el texto, el concepto de "adolescencia prolongada"?**

Se centró en la comprensión focal de un concepto que luego se expande y se vincula, entre otros, con "tiempo para ser joven" sobre el cual se había interrogado en la pregunta 3.

C. LAS PAUTAS PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME

La comprobación del papel motivador que tenía para los estudiantes la temática de la juventud se confirmó por dos vías: en una larga serie de grupos de 6to. año de Enseñanza Secundaria fueron pretesteados dos modelos de prueba claramente diferentes y se comprobó que era la que finalmente fue aplicada la que estimulaba, de manera clara, una producción más significativa y entusiasta por parte de los jóvenes. A su vez, las opiniones que los jóvenes

emitieron en la encuesta que la CEPAL les aplicó previamente fueron confirmatorias de este interés.

También la experiencia recogida en los pretests determinó que se acotaran al máximo las pautas para la producción de texto: originalmente se había presentado a los estudiantes sólo una gráfica sobre la población emigrante de Uruguay y se les pedía su interpretación y reflexiones. Esta propuesta no dejó dudas acerca del interés y nivel de compromiso con que los estudiantes abordaban la temática, manifestados en una producción abundante pero plagada de deslizamientos hacia la lengua oral y el estilo coloquial, expresión de la catarsis afectiva en la que se refugiaban frente a un tema que les interesaba vivamente pero para el que mostraban gran pobreza de información y carencias fuertes para la reflexión y el análisis objetivo. Ante estas evidencias, se decidió aprovechar el impacto motivador pero acotando al máximo estos aspectos. Por eso, se optó por solicitarles que redactaran **"un informe o artículo sobre el empleo y la educación de los jóvenes en Uruguay, hoy"**, lo que no ofrecía dudas acerca de la obligación de circunscribirse a la lengua estándar y al estilo formal. Además, se les formuló la consigna de utilizar los distintos contenidos referenciales que se les aportaron e integrarlos con sus observaciones y reflexiones.

Utilizando el modelo de los ejercicios que habitualmente se les plantean a los alumnos de tercer año del CBU en Historia o Geografía se presentaron **gráficas, datos estadísticos y frases de los jóvenes** (Ver Recuadro V.2) como insumos para la reflexión lo que, además, daría pistas sobre las estrategias de transformación de la información no verbal en expresión verbal.

El supuesto básico para optar por este tipo de prueba fue que lo propio del proceso de enseñanza-aprendizaje es que los **docentes** -con el apoyo de libros, documentos, películas, gráficas o cualquier otro mensaje no específicamente verbal- **transmiten** a los estudiantes una serie de informaciones, interpretaciones y conceptualizaciones sobre un determinado tema, sea éste **histórico, sociológico, literario, etc.**

Por su lado, los estudiantes no sólo reciben los mensajes sino que, lejos de memorizarlos o tan sólo sintetizarlos, **deben reelaborar la información creando un nuevo producto** que es el "escrito", el informe, la nota o el ensayo. En él se utiliza parte o la totalidad de la información; se la ordena de acuerdo a prioridades que, según el alumno, establecen nuevos núcleos de interpretación o valoran algunos de los ya existentes en el mensaje; se retoma la conceptualización preexistente o se produce una nueva. Por encima de todo, el estudiante debe demostrar dos tipos de capacidades:

- a) la comprensión y reelaboración de mensajes complejos,
- b) la capacidad de utilizar el lenguaje para expresar información y conceptualización y, fundamentalmente, lograr la simbiosis de pensamiento y lenguaje en un texto propio.

D. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Dado que cada parte de la prueba tenía objetivos y criterios de evaluación distintos se adjudicaron 30 puntos a cada una de ellas, con distinta distribución interna.

Recuadro V.2
Los insumos presentados a los estudiantes para
la elaboración del

Informe sobre Educación y empleo de los jóvenes

Ocupación y Emigración

Empleo. Los jóvenes tienen más desempleo que los adultos; de cada 100 jóvenes de 15 a 19 años que quieren trabajar 28 no lo consiguen.

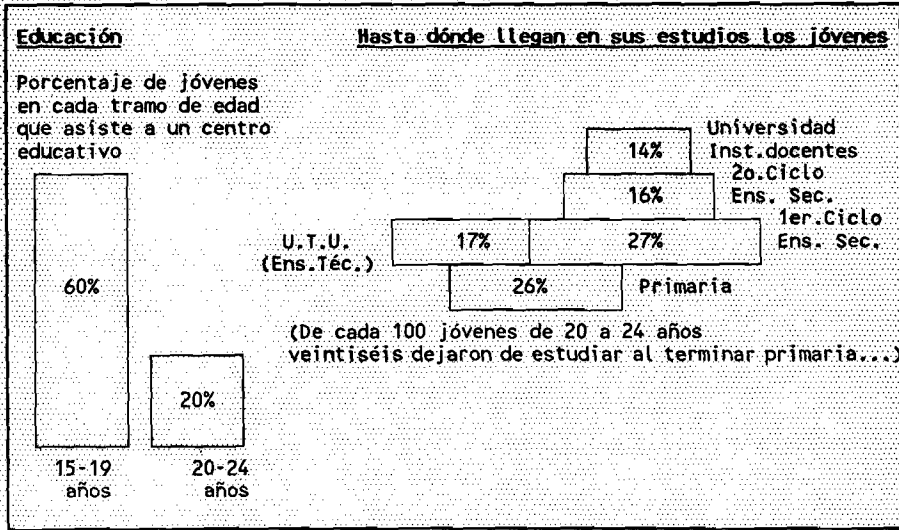
Trabajo y estudios. De cada 100 jóvenes de 15 a 19 años: 45 estudian únicamente, 15 estudian y trabajan, 30 trabajan y abandonaron los estudios y 10 -en su mayoría mujeres- ni estudian ni tienen ocupación.

Emigración. Para conseguir buenos empleos y futuro un tercio de los jóvenes de Montevideo y un sexto de los del Interior se irían al extranjero. ¿Emigrarán efectivamente?

Frases de los jóvenes

"Los jóvenes comienzan a tener necesidad de hacer cosas y de arriesgar y esa tendencia se traduce en la creación de empresas juveniles: actualmente hay en Montevideo unos 6.000 empresarios entre 20 y 34 años..." (Jorge).

"El problema mayor que tuve para conseguir un empleo fue que en todas partes me pidieron experiencia. Parecería que uno es un inútil sin experiencia. Pero, además, muy a menudo me exigían computación, cuando en el liceo no se aprende y los cursos son muy caros. Se dice que los jóvenes somos "la esperanza del país". ¿Cómo vamos a serlo si ni siquiera podemos ser independientes?" (Cristina).



A los efectos de la categorización y evaluación de los resultados de ambas pruebas el criterio aplicado fue el siguiente:

- a) Deficientes: se entiende por tales las pruebas que apenas lograron entre 0 y 9 puntos, lo que equivale al 30% del total de puntos.
- b) Insuficientes relativos: comprende los resultados entre 10 y 15 puntos, es decir aquellos que se ubican por debajo del 50% del puntaje previsto.
- c) Competentes: aquí se agrupan las pruebas que lograron de 16 a 21 puntos o, dicho de otra forma, que se ubican entre el 51% y el 70% de la escala de medición.
- d) Muy buenos y excelentes: en una sola categoría figuran los estudiantes que alcanzaron entre 22 y el máximo de puntos (nadie logró 30) y que demostraron, por tanto, una muy buena competencia, ya sea en la comprensión del texto de un tercero o en la elaboración del propio.

E. LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRESIÓN

Los 30 puntos adjudicados a la prueba de comprensión fueron distribuidos equitativamente entre sus tres secciones, correspondiendo 10 puntos a cada una de ellas: Procesamiento global y focal de la información, Contenidos léxicos y Síntesis.

Resulta grave tener que señalar que el 31.6% de los estudiantes evaluados se ubicó en el 30% inferior del puntaje, o sea obtuvo entre 0 y 9 puntos. Al estudiar los resultados de la prueba por secciones se analizarán las manifestaciones más frecuentes de los errores de comprensión cometidos por los estudiantes pero, en esta etapa, parece imprescindible analizar previamente cómo se llega a tan bajo puntaje. Dado que cada una de las secciones contaba con 10 puntos bastaba con la realización correcta de una de ellas para superar la categoría de deficientes. Igualmente, con responder correctamente 3 de las 5 preguntas y sólo seleccionar adecuada y correctamente los contenidos referenciales de los párrafos indicados para la síntesis se aseguraba dicho puntaje. De igual modo, con una explicación parcial, apoyada en ejemplos, de la afirmación planteada en la sección sobre Contenidos léxicos se lograban 6 puntos por lo que si, además, se respondían en forma incompleta 4 de las 5 preguntas ya se adquiría el rango de insuficiencia relativa.

En el escalón siguiente del puntaje se encuentran los estudiantes que lograron entre 10 y 15 puntos inclusive, es decir que se ubicaron por encima de los deficientes pero sin superar la mitad del puntaje de la prueba. El logro de 16 puntos se podía alcanzar con múltiples combinaciones, pero basta señalar que con 3 preguntas correctamente respondidas y la obtención de la mitad de los puntos posibles en las otras dos secciones ya se integraba la categoría de competentes (Cuadro V.1).

Cuadro V.1
Resultados en la prueba de comprensión
y en sus áreas según subsistema
(en porcentajes)

	Estratos liceales				
	Total	Privados A	Privados B	Públicos Montevideo	Públicos Interior
Total	(1475)	(223)	(157)	(551)	(544)
Comprensión					
0-9	31.6	15.4	24.5	34.8	36.2
10-15	38.4	35.2	43.8	37.6	39.3
16-21	23.8	35.0	24.3	22.8	20.2
22-30	6.2	14.4	7.4	4.8	4.3
Procesamiento información					
0-3	34.5	24.7	34.8	35.7	37.1
4-5	35.4	32.3	35.0	36.4	35.5
6-7	21.5	27.6	22.6	20.1	20.4
8-10	8.6	15.3	7.6	7.8	7.0
Contenidos léxicos					
0	49.4	32.3	44.5	50.7	56.2
3	19.6	22.4	22.6	19.6	17.5
6	26.2	36.3	23.9	26.2	22.5
10	4.9	9.0	9.0	3.5	3.7
Síntesis					
0-3	21.5	12.5	19.3	25.1	21.2
4-5	23.9	17.7	19.8	23.4	28.1
6-7	25.8	26.6	33.3	24.7	24.8
8-10	28.9	43.2	27.6	26.7	25.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

A su vez, no debe suponerse que los estudiantes se ubican inmediatamente debajo de esta línea de suficiencia. Muy por el contrario, se distribuyen regularmente en dos mitades: un 19.9% apenas logró entre 10 y 12 puntos y un 18.4% mostró un mejor rendimiento conquistando entre 13 y 15 puntos. Y, superando el 50% del puntaje de la prueba se encuentra a otro 30% de estudiantes que se subdivide en un 23.8% que obtuvo entre 16 a y 21 puntos y un 6.2% que se ubicó en el tramo superior.

Es interesante considerar que, en el caso de una evaluación altamente permisiva, que supusiera que sólo son insuficientes los que logran hasta 12 puntos, o el 40% de la prueba, se tendría como paradójico resultado que quedarían bajo esta línea el 51.6% de los estudiantes. O sea, otra forma de corregir que partiera de la noción de que el texto presentaba algunas dificultades para los jóvenes o que las preguntas no fueron lo suficientemente explícitas, se encontraría con la paradoja de que, igualmente, la mitad de la población evaluada tiene una capacidad baja y muy baja de comprender un texto que se inscribe en el término medio de los que se utilizan en la enseñanza de Historia, Literatura, Sociología o Introducción al Derecho. Basta, en este sentido, recordar que estos jóvenes en sus cursos de Literatura han debido rendir cuenta de su comprensión de autores como Rodó, Proust, Joyce, Mariátegui, etc.

Cuadro V.2
Resultados en comprensión según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Comprensión			
		0-9	10-15	16-21	22-30
Total	(1475)	31.6	38.4	23.8	6.2
Privados A	(223)	15.4	35.2	35.0	14.4
Derecho	(50)	10.0	40.0	30.0	20.0
Economía	(44)	13.6	29.5	43.2	13.6
Agronomía	(32)	37.5	46.9	12.5	3.1
Medicina	(38)	18.4	36.8	36.8	7.9
Arquitectura	(19)	10.5	42.1	36.8	10.5
Ingeniería	(40)	12.5	22.5	40.0	25.0
Privados B	(157)	24.5	43.8	24.3	7.4
Derecho	(81)	21.0	44.4	30.9	3.7
Economía	(30)	30.0	36.7	20.0	13.3
Medicina	(30)	30.0	50.0	13.3	6.7
Ingeniería	(16)	18.7	43.7	25.0	12.5
Públicos Mdeo.	(551)	34.8	37.6	22.8	4.8
Derecho	(180)	34.4	40.0	21.1	4.4
Economía	(87)	33.3	34.5	26.4	5.7
Agronomía	(54)	38.9	40.7	18.5	1.9
Medicina	(127)	43.3	34.6	19.7	2.4
Arquitectura	(47)	21.3	40.4	36.2	2.1
Ingeniería	(56)	28.6	37.5	23.2	10.7
Públicos Int.	(544)	36.2	39.3	20.2	4.3
Derecho	(96)	30.2	39.6	25.0	5.2
Economía	(87)	34.5	37.9	21.8	5.7
Agronomía	(86)	47.7	38.4	12.8	1.2
Medicina	(108)	46.3	35.2	15.7	2.8
Arquitectura	(70)	42.9	37.1	14.3	5.7
Ingeniería	(97)	17.5	53.6	23.7	5.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Seguramente, frente a estos comentarios, se puede válidamente recordar el innegable cambio en las prácticas culturales que, con creciente aceleración, se viene procesando en las últimas décadas y que tiende a caracterizarse, en forma muy esquemática, por la privilegización de la imagen y un creciente "desapego" o "desacreditación" de la palabra escrita. Y, en esa línea, explicar las limitaciones y dificultades en la comprensión de un texto, detectadas en los bachilleres evaluados, por este doble fenómeno. Así es posible afirmar, con razón, que los estudiantes aprecian, recuerdan y entienden más y mejor el film "La noche de Varennes" que la intrincada lectura de los documentos y textos sobre la huida del rey Luis XVI y las conspiraciones de la aristocracia de la época.

No es para nada la intención ni corresponde a los objetivos de este trabajo abordar el complejo debate que disciplinas como la semiología, la lingüística, la semiótica o la filosofía del lenguaje están desarrollando en torno a la relación entre la imagen visual y auditiva y la palabra, así como sobre el rol de ambas en la aprehensión del conocimiento. Lo que sí no parece sostenible es apostar a una en sustitución de la otra desde que ello implicaría un empobrecimiento, un cercenamiento de efectos impredecibles: el verdadero avance radica precisamente en la retroalimentación entre los diferentes códigos y en su efecto multiplicador. La aplicación de las infinitas -y bienvenidas- posibilidades que la revolución tecnológica

habilita en la práctica pedagógica no debería justificarse en el hecho de ser un mecanismo de "compensación" ante la falta de hábito o el desinterés creciente de las jóvenes generaciones en la lectura, y sí en su condición de legítima herramienta para estimular el interés, para ampliar y potenciar las posibilidades de comprensión y acceso a la información de los jóvenes, a través de una técnica que les resulta familiar y atrayente. Es en ese sentido que no es fácil admitir una explicación para los resultados presentados que se base en concebir la comprensión lectora como una instrumentalidad que se está tornando obsoleta.

Podría igualmente argumentarse que, dado que estos jóvenes han aprobado los sucesivos cursos de todo el ciclo de enseñanza, ello testimonia su capacidad de comprender los textos a los que acuden habitualmente así como de procesar la información aportada por sus docentes. Sin embargo, el rendimiento demostrado en esta instancia conduce a interrogarse acerca del esfuerzo y la inversión en tiempo que les ha demandado. Aquí se evidencia que, enfrentados individualmente a un texto -sin apoyos docentes y sin la alternativa de trabajo en grupo- y en una situación de prueba -lo que implica un tiempo acotado pero no escaso- sus posibilidades de manejarse con competencia son limitadas. No pueden tampoco dejar de plantearse interrogantes acerca de si lograrán, con esta instrumentación, enfrentar exitosamente estudios postsecundarios, con exigencias crecientes, o resolver los desafíos laborales que presentan las ramas de actividad con desarrollos tecnológicos avanzados y procesos productivos, que reclaman la comprensión de instrucciones de producción o manejo de maquinarias de alta complejidad y precisión, o las empresas que, ante la necesidad de reconvertirse o flexibilizar su producción, necesitan que sus trabajadores incorporen nuevas rutinas y procesos en tiempos muy cortos.

En efecto, la acción combinada de nuevas tecnologías y variables económicas nacionales e internacionales (saturación de mercados, competencia de países recientemente industrializados, recesión económica, etc.) está transformando radicalmente nuestro entorno y, de manera muy especial, el mercado laboral afectando la capacidad de generar empleo y alterando el perfil de la mano de obra. Cada vez más se exigen calificaciones transversales, flexibles, sujetos capaces de interpretar y transmitir órdenes, de entenderse con sus compañeros para la complementación y las decisiones y, fundamentalmente, con una sólida educación de base (expresión oral y escrita, matemática, ciencia y tecnología) y una clara capacidad de aprender rápido y constantemente nuevas prácticas y especialidades. Cuesta imaginar cómo podrán estos jóvenes satisfacer tantas demandas si tienen tales dificultades para inferir o sintetizar contenidos textuales.

Una primera observación frente a estos resultados globales conduce al registro de una fuerte estratificación entre los diferentes subsistemas educativos. En efecto, mientras alcanza los más altos puntajes (más del 70%) el 14.4% de los alumnos de los liceos privados A, esta performance sólo la obtienen el 7.4% de los privados B, el 4.8 % de los públicos de Montevideo y el 4.2% de los públicos del Interior, lo que marca una distancia de tres veces y media entre la performance de ambos extremos y cierta homogeneidad entre las instituciones públicas (Cuadro V.2). Estas diferencias de rendimiento se vuelven mucho más rotundas al revisar los puntajes de insuficiencia plena: se encuentran en esta situación el 15.4% de los jóvenes capitalinos que asisten a los colegios privados de primer nivel, el 24.5% de los que van a los privados B, el 34.8% de los que asisten a la enseñanza pública y el 36.2% de los estudiantes del Interior. Como fuera señalado en el estudio anterior de CEPAL ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de educación media? estos aprendizajes no pueden explicarse por una única variable sino que son el resultado de la "interacción socializadora de familias, instituciones educativas, medios de comunicación de masas y grupos de pares

y la propia evolución personal del estudiante". Pero lo que parece fuera de discusión es que estos resultados globales muestran que, en todo el sistema educativo, se registra un muy bajo aprovechamiento, lo que habla de fallas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje así como evidencian diferencias marcadas entre la calidad de la enseñanza que están ofreciendo los subsistemas públicos y privados en el país.

Una segunda observación señala las distintas actuaciones de los estudiantes según las diferentes orientaciones del Bachillerato Diversificado (BD): mientras el 38.9% de los de Ingeniería, el 36.1% de los de Economía y el 35.5.% de los de Arquitectura superan el 50% del puntaje sólo el 16.0% de los de Agronomía y el 22.6% de los de Medicina llegan a dicho nivel (Cuadro V.3). O sea, una distancia superior al doble separa a los estudiantes de Ingeniería de los de Agronomía lo que -en principio- no podría justificarse por desarrollos curriculares o carga horaria diferentes, desde que se trata de evaluar capacidades instrumentales básicas adquiridas a lo largo de todo el ciclo educativo y a las que se supone han de apelar indistintamente, a los efectos de entender y dar cuenta de un mensaje, los alumnos de todas las disciplinas. Obviamente, tampoco pueden justificar estas distancias variables tales como inclinación u opción vocacional, desinterés derivado de una posible no aplicación instrumental (tal como puede adjudicársele a muchas asignaturas específicas), mala base, etc.

Una hipótesis inicial es que tras la selección de orientaciones en 6to. año figura una importante selección académica. En el presente los estudiantes saben que conocer o no Matemática constituye una divisoria de aguas y, por tanto, los de mayores logros académicos cultivan intencionadamente esta capacidad en tanto que los insuficientes eligen por exclusión las orientaciones en las que Matemática no existe o es menos definitiva del curso académico. Si esta hipótesis fuera cierta los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura, promedialmente, tendrían los mejores resultados en el seno de cada subsistema de enseñanza dado que la selección sería relativa a los conocimientos dispensados y adquiridos en subsistemas educativos que son estratificados a este respecto.

Cuadro V.3
Resultados en comprensión según orientación
(en porcentajes)

	Comprensión				
	Total	0-9	10-15	16-21	22-30
Total	(1475)	31.6	38.3	23.8	6.2
Derecho	(407)	29.5	40.4	24.3	5.8
Economía	(248)	29.2	34.6	27.8	8.3
Agronomía	(172)	42.5	41.5	14.1	1.9
Medicina	(303)	41.3	36.1	19.2	3.4
Arquitectura	(136)	24.5	40.0	29.7	5.8
Ingeniería	(209)	21.8	39.2	26.7	12.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Una segunda hipótesis -complementaria con la anterior- es que la mayor exigencia de la asignatura Matemática "labra" en los estudiantes disciplinas de estudio y dedicación que se expresan, igualmente, en la capacidad de observación de un texto para responder a las preguntas de comprensión o para sintetizar adecuadamente el mismo.

De cualquier forma es importante diferenciar tendencias estadísticas con casos individuales. Estos últimos comprenden personas con inclinaciones humanísticas y altos niveles en el manejo del lenguaje que se orientan hacia las opciones más cercanas a las humanidades por lo que no es de extrañar que los puntajes más altos en esta prueba (22 estudiantes que obtienen entre 25 y 27) sean compartidos por Derecho (7 casos), Economía (6) e Ingeniería (6).

De mayor interés aún resulta considerar cómo se manifiestan las distancias relativas por orientaciones en el seno de cada subsistema. En los privados A las calificaciones del 30% superior son en Ingeniería 8 veces más frecuentes que en Agronomía y esta relación se reduce a 3 cuando se la efectúa con Medicina; en cambio para los establecimientos públicos la distancia entre Ingeniería y Agronomía es de 1 a 5 tanto en la capital como en el Interior y si la misma comparación se efectúa con Medicina se transforma en 1 a 4 en Montevideo y apenas 1 vez y media entre los estudiantes de estas orientaciones de los liceos de los capitales departamentales (Cuadro V.2). Estas distancias, además, se inscriben en un contexto de registros de rendimiento muy bajos. Todo esto parece mostrar la no homogeneidad de resultados a nivel de orientaciones o, dicho de otro modo, son los subsistemas los que ordenan los conocimientos y, dentro de ellos, las orientaciones: así, el mejor rendimiento de Ingeniería en la prueba de comprensión encubre en la categoría de deficientes (0-9 puntos) desde el 12.5% de los alumnos de los privados A hasta el 28.6% de los públicos de Montevideo.

1. La composición de los resultados de comprensión por secciones

Realizada esta primera aproximación a la prueba de comprensión en su conjunto debe analizarse, separadamente, cada una de sus secciones para identificar las áreas con mayores aciertos o dificultades.

a) Procesamiento global y focal de la información.

Tal como ya fuera indicado, esta primera parte de la prueba buscó detectar, en forma precisa, los diversos aspectos de la comprensión del texto motivador, por eso se apeló a preguntas que circunscribieran las respuestas a aspectos y conceptos previamente identificados y con disímiles grados de dificultad o complejidad. Se trata de la sección de la prueba que deja menor margen de libertad a los estudiantes en la selección de conceptos o desarrollos temáticos no pudiendo, como sí estaba previsto en la síntesis y la producción de texto, obviar aquéllos que les resultaran dificultosos o que no hubieran comprendido cabalmente. Por eso resulta altamente reveladora del nivel de comprensión mostrado por los bachilleres uruguayos.

Los 10 puntos correspondientes a esta primera parte se distribuyeron de a 2 para las respuestas correctas a cada una de las cinco preguntas que la integraban, otorgándose un solo punto a quienes respondieron de manera incompleta, insuficiente o parcial.

Tal como se observa en el Cuadro V.4 el 34.5% de los estudiantes se ubicó en la plena insuficiencia, registrando entre 0 y 3 puntos y otro 35.4% mostró una insuficiencia relativa, o sea se ubicó entre el 31 y el 50% de los puntos posibles. Dado que con contestar dos de las cinco preguntas bien, o una bien y dos incompletas se superaba esta barrera, parece evidente que los jóvenes tienen serias dificultades para comprender y transmitir un texto al que se enfrentan por primera vez.

Hay que tener presente que trabajaban con el texto a su disposición por lo que, luego de una primera lectura global, podían retornar a él para responder cada pregunta. Aún en esas condiciones, apenas 3 de cada 10 estudiantes lograron entre 6 y 10 puntos, o sea, superar el 50% del puntaje previsto. O, como lo indicaría una lectura más puntual, sólo el 21.5% de los estudiantes respondió correctamente tres de las cinco preguntas o dos incompletas y otras dos correctas, con lo que obtenían 6 puntos.

Si la mirada se fija en los resultados por subsistemas educativos se verifican distancias importantes entre ellos: superan el 50% del puntaje el 42.9% de los estudiantes de los establecimientos privados de primer nivel, el 30.2% de los privados B y el 27% de los que asisten a liceos públicos con el agregado de que, en el tramo de muy buenos desempeños (8-10 puntos), los primeros duplican al resto en la frecuencia de estudiantes que lo alcanzan.

A su vez, la presentación combinada de los datos por subsistemas y orientaciones agudiza aún más estas desigualdades de rendimiento. Así, a vía de ejemplo, basta observar el desempeño de los estudiantes de Arquitectura donde se constata que se posicionan en el más bajo tramo del puntaje (0-3 puntos) el 15.8% en los privados A, el 23.4% en los públicos de Montevideo y el 41.4% en los liceos departamentales lo que implica una diferencia superior a las dos veces y media entre ambas puntas. O el de los alumnos de Medicina que tiene al 18.4% de sus estudiantes con desempeño insuficiente en los establecimientos privados de mayor prestigio, al 43.3 % en los privados B, al 41.7% en los públicos de Montevideo y al 36.1% en el Interior (Cuadro V.4).

Ayuda a entender mejor la significación de estos resultados el ordenamiento de las preguntas según el porcentaje que cada una obtuvo de respuestas que merecieron 2 y 1 punto (o sea correctas e incompletas consideradas conjuntamente). Este "ranking" refleja el grado de dificultad, ordenado de menor a mayor, que las preguntas presentaron a los estudiantes ubicando en primer lugar, a la pregunta 4 con 89% de respuestas válidas, seguida por la 3 con 62%, la 2 con 50%, la 5 con 39% y, por último, la pregunta Nro. 1 con 36%.

También obedece al propósito de ejemplificar y visualizar mejor la índole y significación de estas dificultades así como de clarificar los categorías de evaluación, la transcripción que se realiza - a continuación y a lo largo de todo este capítulo - de algunas de las respuestas más representativas de los jóvenes que aparecen en el texto en **negrita y entrecomillado**.

Cuadro V.4
Resultados en procesamiento de la información de la prueba
de comprensión según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Procesamiento información			
		0-3	4-5	6-7	8-10
Total	(1475)	34.5	35.4	21.5	8.6
Privados A	(223)	24.7	32.3	27.6	15.3
Derecho	(50)	30.0	28.0	24.0	18.0
Economía	(44)	29.5	29.5	27.3	13.6
Agronomía	(32)	43.7	31.2	21.9	3.1
Medicina	(38)	18.4	42.1	34.2	5.3
Arquitectura	(19)	15.8	31.6	26.3	26.3
Ingeniería	(40)	17.5	32.5	30.0	20.0
Privados B	(157)	34.8	35.0	22.6	7.6
Derecho	(81)	35.8	37.0	19.8	7.4
Economía	(30)	26.7	33.3	36.7	3.3
Medicina	(30)	43.3	26.7	20.0	10.0
Ingeniería	(16)	31.2	43.7	12.5	12.5
Públicos Mdeo.	(551)	35.7	36.4	20.1	7.8
Derecho	(180)	36.1	35.0	21.1	7.8
Economía	(87)	34.5	36.8	19.5	9.2
Agronomía	(54)	42.6	31.5	20.4	5.6
Medicina	(127)	41.7	37.0	16.5	4.7
Arquitectura	(47)	23.4	44.7	25.5	6.4
Ingeniería	(56)	30.4	35.7	21.4	12.5
Públicos Int.	(544)	37.1	35.5	20.4	7.0
Derecho	(96)	39.6	33.3	20.8	6.2
Economía	(87)	31.0	35.6	18.4	14.9
Agronomía	(86)	53.5	26.7	17.4	2.3
Medicina	(108)	36.1	38.9	21.3	3.7
Arquitectura	(70)	41.4	34.3	12.9	11.4
Ingeniería	(97)	24.7	39.2	24.7	11.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La pregunta que obtuvo la mayor cantidad de respuestas acertadas fue la número 4 "¿Cuáles son las dos percepciones de juventud que se presentan en el párrafo 10?" que ostenta el récord de 69% de alumnos con 2 puntos y 20% con 1, lo que significa una sola de las referencias válidas o ambas pero con información no pertinente, lo que dicho con frases de los estudiantes se puede ejemplificar del siguiente modo: "Los jóvenes como renovadores, La juventud como adolescencia prolongada" donde la segunda referencia correcta (un actor social) no ha sido captada.

Se trataba de la pregunta más fácil dado que medía la comprensión focal, estaba fuertemente dirigida y la respuesta se localizaba en un solo párrafo. En su formulación se señaló que eran dos las caracterizaciones y, además, se especificó el número del párrafo, debiendo aclararse que fue necesario numerarlos, "violentando" el texto, porque en los pretests aplicados se pudo comprobar que los estudiantes no eran capaces de ubicar e identificar los conceptos y párrafos a los que se referían las preguntas. Frente a esta dificultad para manejarse sin apoyos adicionales, se priorizó la seguridad en los resultados antes que la fidelidad estricta a la presentación original del texto, optándose por numerar todos los párrafos, incluyendo así un elemento facilitador de la ubicación. A su vez, el propio texto

ofrece una marca léxica clara como es la utilización del conectivo de disyunción "tanto" y "como" para introducir cada una de las percepciones. Pese a ello 1 de cada 10 estudiantes mereció 0 punto por no contestar o por respuestas del tipo "Una de ellas es la de joven que apoyado en su entorno intenta cambiar cosas de su sociedad; otra es el conjunto de jóvenes que actúa conjuntamente".

Las preguntas 3 y 5 aparecen, en principio, con igual nivel de dificultad. En ambas se solicitan los atributos de un concepto, claramente direccionado en el conjunto textual por una marca gráfica facilitadora (entrecorinado): "¿Qué significa, en el texto, 'tiempo para ser joven'?" y "¿Qué significa, en el texto, el concepto de 'adolescencia prolongada'?".

La información para responder la pregunta 3 puede encontrarse, directamente, en el párrafo 7 o inferirse de los conceptos desarrollados en el 8. Por lo tanto, merecieron 2 puntos tanto quienes contestaron "el tiempo de formación disponible antes de asumir los roles de adulto" como aquéllos que, apelando al texto global, explicaron el término señalando que "Es el período de vida en el cual los jóvenes necesitan para vivir, disfrutar, etc. y que sirve de formación para cuando se llega a adulto desempeñar dicho rol".

Por su lado, se podía responder correctamente la pregunta 5 tanto atendiendo al desarrollo del concepto en el párrafo 10, y entenderlo como la etapa de "ampliación del período de disponibilidad", o "de predominio de las dimensiones grupales o existenciales" como, recuperando el desarrollo del tema en el párrafo anterior y/o vinculándolo con la pregunta 3, expresar que dicho concepto "Significa una continuación del período en el cual el individuo no forma parte aún de la sociedad productiva, por llamarlo de alguna manera, y continúa formándose y prolongación de un período de ambivalencia".

Resulta, en principio, extraña una diferencia de 23 puntos en el porcentaje de respuestas erróneas para ambas preguntas (38% para la 3 y 61% para la 5). Podría, tratando de desarrollar hipótesis, pensarse en un accionar combinado de dificultades de distinta índole : de tipo léxico -como la detectada con referencia a la palabra "ambivalencia" en el ejercicio sobre Contenidos léxicos-; por desatención (derivada de la ubicación del concepto en el tramo final del texto y de la última pregunta de la sección) y, también, limitaciones en la comprensión de un proceso deductivo que maneja el razonamiento alternativo. Este exige frecuentemente la condicionalidad y las oraciones subordinadas y expande las relaciones entre antecedentes, referentes y consecuentes más allá de los límites de una sola oración gramatical o de un párrafo.

Por último, con el peor resultado se ubicó la pregunta 1 "¿Qué función cumple, dentro del texto, la presentación de las definiciones biológica, estadística y psicológica de juventud?". La distribución de las respuestas fue: 64% con 0 punto, 30% con 1 punto y 6% con 2. Bastaba con decir que actuaba de introducción al tema para obtener 1 punto. Si se agregaba a esta explicación que las referidas presentaciones servían, según el enfoque del tema que el autor propone, de apoyo a la demostración de la parcialidad de las mismas, se adjudicaban los 2 puntos máximos, función que sólo pudieron captar 6 de cada 100 estudiantes.

Considerando satisfactorios ambos puntajes, restan 6 de cada 10 estudiantes que parecen no poder visualizar el texto como conjunto, en el que cada parte cumple una función preestablecida a los efectos de alcanzar el objetivo o programa deseado. Esta carencia lleva a muchos de ellos a simplemente repetir o intentar explicar las definiciones, sin entender a qué se apuntaba con el concepto de función en el texto . Esta dificultad para la globalización

se puede rastrear en diversos momentos de la prueba y, en especial, con los resultados de textualidad en la elaboración del informe. Pero también se halla presente en los estudiantes que, en la prueba de Matemática, muestran incapacidad de ajustarse a un desarrollo planificado para poder resolver determinados ejercicios.

Este ordenamiento de resultados polariza de manera contundente las preguntas 4 y 1 que miden, respectivamente, la comprensión focal y global del texto y, por ende, se circunscriben a un solo párrafo o a todos. También muestra que las dificultades de los estudiantes se incrementan en la medida en que aumenta la cantidad de párrafos involucrados o la complejidad de la estructura sintáctica lo que conduce a interrogarse acerca de cómo han podido estos jóvenes entender y dar cuenta de los textos que han debido manejar en Historia, Sociología, Filosofía, etc. y, desde luego, preanuncia carencias importantes para abordar estudios superiores, que los obligarán a lecturas prolongadas de materiales mucho más elaborados, con vocabulario más técnico y donde la intención divulgativa o didáctica no siempre es prioritaria.

b. Contenidos léxicos

Esta segunda parte de la prueba exigía del estudiante, en primer lugar, demostrar su conocimiento de las relaciones entre términos contrapuestos (potencialidad y desempeño, autonomía y dependencia) para luego inferir el significado de la secuencia apoyándose en el texto en su conjunto.

Para la evaluación de este ejercicio se tuvo en cuenta la estrategia aplicada por el estudiante para explicar la secuencia y la corrección de dicha explicación. Se otorgaron 10 puntos a quienes lo hicieron a través de la utilización de sinónimos referenciales, elaborando un nuevo texto equivalente como el siguiente: " Significa que en su juventud el individuo pasa por una etapa de transición entre su formación y la aplicación que luego le dará durante su participación en los roles adultos; entre la dependencia que a veces genera su formación y la autonomía que podrá o no lograr". Esta capacidad sólo la pusieron de manifiesto el 5% de los estudiantes y entre ellos, los alumnos de los liceos privados (9.0%) y claramente los estudiantes de Ingeniería en el subsistema privados B (18.7%) mientras que Economía (6.7%) se ubicó ligeramente encima de Ingeniería en los privados A (13.6%), en similares condiciones en los liceos públicos de Montevideo (6.7%) y en los más bajos resultados (apenas 1.1%) en los públicos del Interior. Por su lado, los estudiantes de Derecho de los privados A mostraron esta idoneidad en un 10% de los casos y en un 8.6% en los privados B seguidos de cerca por sus pares de los públicos del Interior (5.2%) mientras en la capital apenas 3 de cada 10 lograron igual performance (Cuadro V.5).

Aproximadamente 3 de cada 10 estudiantes (26.2%) explicaron parcialmente el concepto complementándolo con ejemplificaciones o descripciones para expresar sus ideas, por lo que merecieron 6 puntos. ("Quiere decir que la juventud es un estado intermedio entre la dependencia de un adolescente con pocas obligaciones, pero con poca facilidad de manejo en muchos ámbitos y el adulto independiente que puede poseer muchas más herramientas para su desempeño").

La conjunción de ambos puntajes permite indicar que un 31.1% del estudiantado se ubicó en el 40% superior del puntaje posible de esta parte de la prueba. Por último, aquéllos

que, ante la imposibilidad de manejar términos referencialmente equivalentes, se valieron exclusivamente de ejemplos tuvieron 3 puntos (19.6%) (Cuadro V.5).

Más impactante resulta la proporción de alumnos que mereció 0 punto. Esta calificación se reservó para quienes no respondieron, para las explicaciones incorrectas o para quienes no reconocieron ni analizaron las oposiciones presentadas en el texto, o sea para respuestas del tipo de las presentadas, a título de ejemplo, en el Recuadro V.2. Un buen número de ellas, no sólo pone de manifiesto la incapacidad para explicar qué quiere decir ambivalencia entre dos categorías de opuestos, que incluyen nada menos que la pareja autonomía y dependencia sino tal desorden e incoherencia del pensamiento que ni la mejor buena voluntad lograría "suponer" cuál es el mensaje, llegando, en algunos casos, a asimilarse a creaciones humorísticas. Esta aptitud en materia de lenguaje abarca a 1 de cada 3 de los estudiantes de los establecimientos privados A de mayor jerarquía intelectual y mejor composición socio-cultural de las familias, a casi 1 de cada 2 de los colegios privados B, exactamente 1 de cada 2 de los públicos de Montevideo y más de 1 de cada 2 en los públicos del Interior. Cuando se cruzan orientaciones con subsistemas las posiciones extremas son ocupadas por los estudiantes de Derecho de los privados A (20%) y los de Arquitectura de los liceos públicos de la capitales departamentales del Interior con casi el 66%, performance en la que son seguidos muy de cerca por los estudiantes del mismo subsistema de Medicina y Agronomía.

Este registro de insuficiencia llama a reflexión sobre la formación en lenguaje que reciben los estudiantes de Uruguay donde las responsabilidades parecen ser más propias de la organización de la currícula y la calidad de la enseñanza que de las variables socioculturales que estratifican el sistema. Si los liceos de élite social del país tienen 1 de cada 3 estudiantes con 0 punto la interpretación del fenómeno no puede transferirse -como en los análisis que la CEPAL realizó de la Enseñanza Primaria- a las condiciones sociales y culturales de la familia. En este caso, cabe afirmar que algo está funcionando mal en la concepción u organización de los sistemas de enseñanza.

c. Síntesis

La síntesis requerida se limitó a los últimos párrafos (7 al 10) porque ellos contienen los aspectos nodales del pensamiento del autor y porque, al mismo tiempo, permitían circunscribir el esfuerzo a una extensión menor del texto. Dado que el objetivo fundamental era medir la capacidad de los jóvenes para comprender, seleccionar y organizar, en un nuevo texto y a partir de su propia jerarquización, las diferentes instancias en el desarrollo del pensamiento del autor, no se consideraron aquellos aspectos lingüísticos que no funcionan directamente como indicadores del grado de comprensión del modelo motivador, tales como ortografía, puntuación, etc. que, por otra parte, fueron objeto de análisis en la prueba de producción.

Cuadro V.5
Resultados en contenidos léxicos en la prueba de comprensión
según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Contenidos léxicos			
		0	3	6	10
Total	(1475)	49.4	19.6	26.2	4.9
Privados A	(223)	32.3	22.4	36.3	9.0
Derecho	(50)	20.0	26.0	44.0	10.0
Economía	(44)	29.5	20.5	36.4	13.6
Agronomía	(32)	59.4	18.7	18.7	3.1
Medicina	(38)	39.5	10.5	44.7	5.3
Arquitectura	(19)	36.8	31.6	26.3	5.3
Ingeniería	(40)	22.5	25.0	40.0	12.5
Privados B	(157)	44.5	22.6	23.9	9.0
Derecho	(81)	37.0	24.7	29.6	8.6
Economía	(30)	53.3	13.3	26.7	6.7
Medicina	(30)	56.7	30.0	6.7	6.7
Ingeniería	(16)	37.5	18.7	25.0	18.7
Públicos Mdeo	(551)	50.7	19.6	26.2	3.5
Derecho	(180)	50.0	18.7	28.0	3.3
Economía	(87)	44.8	24.1	24.1	6.9
Agronomía	(54)	63.0	18.5	18.5	-
Medicina	(127)	54.7	23.4	20.3	1.6
Arquitectura	(47)	44.7	21.3	31.9	2.1
Ingeniería	(56)	51.8	10.7	32.1	5.4
Públicos Int.	(544)	56.2	17.5	22.5	3.7
Derecho	(96)	49.0	14.6	31.2	5.2
Economía	(87)	54.0	20.7	24.1	1.1
Agronomía	(86)	63.2	20.7	14.9	1.1
Medicina	(108)	63.0	18.5	13.9	4.6
Arquitectura	(70)	65.7	17.1	15.7	1.4
Ingeniería	(97)	52.6	19.6	25.8	2.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Recuadro V.3

Algunos ejemplos de las deficiencias estudiantiles en la comprensión de Contenidos léxicos

El 49.4% de los jóvenes bachilleres que realizó la prueba de comprensión obtuvo 0 punto por respuestas como las que, textualmente, se transcriben a continuación, al explicar la afirmación "La juventud es una etapa de la vida que se caracteriza por la ambivalencia entre la potencialidad y el desempeño, entre la autonomía y la dependencia".

"No entiendo"

"No tengo la menor idea"

"Es el proceso en el cual el joven aprende a defenderse en la vida y mediante la experiencia y sus propias equivocaciones va a saber sobrellevar su propio futuro"

"Creo que la juventud es una lucha continua para desempeñar nuestros valores, para ser autónomos y poder lograr un dependencia. Pero no lograr la dependencia por los demás sino que por uno mismo".

"No es la juventud la etapa, es bachillerato (5o. y 6o.) lo que significa esta afirmación, aquí se nos da vuelta el mundo, aquí aprendes a sobrevivir o a quedarte estancado. El estado tendría que darle incitación a los jóvenes. Pero como no lo hace, entonces el joven ayuda pero consigue ser mas reprimido (a veces tambien nosotros erramos caminos pero creo que el gobierno a equivocado mas").

"Quiere decir que la juventud es conciente de que ellos son el futuro pero ellos tienen que enfrentarlo, desempeñarse por si mismo esigiendose unos a otros y tratar de hacerlo sin alluda ni dependencia de sus padres o parientes".

"Esta frase muestra alguna de las características básicas que este periodo posee, no solo en el ambito social sino también en la lucha que se desata por tener tu plata por no tener que ir a tus viejos siempre a pedirles. Si uno no aprende a desenvolverse en la juventud cuando "casi lo tiene todo" no lo podra hacer despues. Ya que la vida golpea en la espalda"

"La juventud es una etapa en la que se logra una dependencia por conocerse como persona, pero todavía existen ciertas dependencias que en el estado adulto dejan de ser".

"El joven y el adolescente, en esta etapa de sus vidas, se encuentran en una encrucijada. No saben lo que quieren hacer en el futuro, no saben si es mejor estudiar o trabajar, en qué trabajar o qué estudiar. No sabe si es mejor madurar a tiempo o fuera de él. Solo sabe que es capaz de realizar lo que se proponga, pero en la mayoría de los casos no tiene a nadie que lo aconseje y le guíe por el buen camino"

En la síntesis fueron evaluados los siguientes cinco niveles, asignándoseles a cada uno de 0 a 2 puntos, de acuerdo a la corrección y pertinencia de la respuesta:

- a) Corrección de los contenidos referenciales: fueron penados en este nivel la aparición de contenidos ajenos, contradictorios o no pertinentes con relación al original y los cambios en las modalizaciones. Dado que la síntesis supone la comprensión del texto original, parece evidente que se debe respetar la opinión del autor y no incluir temas no abordados por él por más que se refieran a la misma temática. Por otra parte, el no mantener las modalizaciones conduce a desvirtuar -cuando no a alterar- el modelo textual, como por ejemplo "...Como los jóvenes tienden a agruparse y participan en la política establecen nuevas pautas que afectan y hacen tambalear el 'orden social preexistente'".

Mayor gravedad aún encierran los textos con errores en la comprensión de los contenidos referenciales o información no pertinente que se detectaron en 4 de cada 10 estudiantes, lo que los llevó a hacer inferencias del tipo "La juventud es un período que debe existir como tal, ya que es una etapa en la que se terminan de definir los valores que rigen la vida, la convivencia social, la vida, la supervivencia. Por lo tanto a la juventud hay que darle tiempo y no exigirle un cambio ya en esta etapa, sino dejar, que por un medio ficticio, como pueden ser los centros de educación (socialmente hablado) creen una sociedad, y lo representen con el mundo adulto".

- b) Selección de los contenidos básicos: En la síntesis debía hacerse mención a los contenidos básicos del texto original. A saber:

- i) Consecuencia del carácter social de la juventud.
- ii) Características de la juventud en cuanto período de vida.

Por ello, se otorgaron los 2 puntos a los textos cuyos contenidos básicos estaban adecuadamente seleccionados y suficientemente explicados, como el siguiente: "La importancia y duración de la juventud, varía considerablemente, según la clase social y el medio en que vive el joven, siendo estas características más fuertes en sociedades ricas. La juventud es una etapa de maduración y de búsqueda de uno mismo a nivel personal y grupal, de transición entre la vida del niño y las responsabilidades y desempeños del adulto. Se caracteriza por una gran disponibilidad para lo existencial y lo social, y por un deseo de cambio y superación que sobrepasa cualquier barrera que en el fondo provoca inestabilidad en el grupo social".

Cuando la selección realizada tenía imprecisiones o inadecuaciones se otorgó 1 punto, como fue el caso del siguiente texto: "El carácter social juvenil está muy relacionado con la situación que lo rodea, como puede ser un ambiente estable o uno en el que tenga que trabajar y sacarle mucho tiempo para desarrollarse como 'joven'. Esta juventud se empieza a establecer con la maduración orgánica del individuo. No solo esto lo caracteriza como tal, tiene que haber cierta madurez a nivel cerebral para desenvolverse dentro de la sociedad. Por esto, cuando estos jóvenes están en desacuerdo con algo, se juntan e intentan introducir cambios".

Cuadro V.6
Resultados de la síntesis en la prueba de comprensión
según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Síntesis			
		0-3	4-5	6-7	8-10
Total	(1475)	21.5	23.9	25.8	28.9
Privados A	(223)	12.5	17.7	26.6	43.2
Derecho	(50)	10.0	18.0	28.0	44.0
Economía	(44)	6.8	18.2	29.5	45.5
Agronomía	(32)	31.2	18.7	28.1	21.9
Medicina	(38)	21.1	15.8	28.9	34.2
Arquitectura	(19)	5.3	21.1	31.6	42.1
Ingeniería	(40)	10.0	15.0	15.0	60.0
Privados B	(157)	19.3	19.8	33.3	27.6
Derecho	(81)	18.5	18.5	30.9	32.1
Economía	(30)	13.3	20.0	40.0	26.7
Medicina	(30)	16.7	23.3	36.7	23.3
Ingeniería	(16)	37.5	18.7	25.0	18.7
Públicos Mdeo.	(551)	25.1	23.4	24.7	26.7
Derecho	(180)	29.4	20.6	26.1	23.9
Economía	(87)	18.4	26.4	29.9	25.3
Agronomía	(54)	18.5	18.5	33.3	29.6
Medicina	(127)	31.5	26.8	17.3	24.4
Arquitectura	(47)	19.1	14.9	25.5	40.4
Ingeniería	(56)	14.3	26.8	26.8	32.1
Públicos Int.	(544)	21.2	28.1	24.8	25.9
Derecho	(96)	16.7	29.2	28.1	26.0
Economía	(87)	24.1	23.0	20.7	32.2
Agronomía	(86)	25.3	28.7	25.3	20.7
Medicina	(108)	27.8	33.3	16.7	22.2
Arquitectura	(70)	18.6	22.9	28.6	30.0
Ingeniería	(97)	13.4	17.5	38.1	30.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

- c) **Contextualización:** se analizó la autosuficiencia del texto alternativo elaborado por el estudiante y su autonomía de información respecto al original, penalizando con 0 punto a los textos en los que se suponía información o faltaban los antecedentes. (" **En principio nos trata de hacer ver como el aspecto del desarrollo influye ...** " **"Empieza refiriéndose a ..."**).
- d) **Enunciación:** se penalizó con 0 punto la aparición de marcas indicadoras de la confusión en el enunciatario, que manifiestan lingüísticamente la implicación con el texto original y que no deben aparecer en un trabajo de síntesis, como el uso de 1a. y 2a. persona. ("...Es una etapa donde **nos integramos** socialmente grupalmente donde **nos conocemos** a nosotros mismos..").
- e) **Presentación de la información.** En este caso, los 2 puntos máximos se adjudicaron a quienes elaboraron una estructura textual alternativa de la información, otorgándosele 1 a los que optaron por desarrollar el tema siguiendo la progresión lineal del original ("El párrafo 7 nos explica como varía el tiempo que se posee para ser joven según la sociedad, relación social, etc. El 9 que el individuo tiene desarrollo físico suficiente

pero no se puede desempeñar y independizar por falta de madurez y dinero. El 8 dice que").

Esta sección fue la que obtuvo el mejor resultado en la prueba de comprensión: más de la mitad de la población la realizó satisfactoriamente, superando el 50% de los puntos adjudicados. Sin embargo, en los privados A aparecen distancias relativas muy llamativas, con performances muy distantes entre las diversas orientaciones. Así, el 12.5% general de deficiencia encubre valores tan disímiles como el 5.3% de Arquitectura y el 31.2% de Agronomía. Similares discrepancias se producen en los privados B mientras que los públicos tienden a alinearse en torno a los promedios generales (Cuadro V.6).

Revisando los porcentajes de alumnos con 2 puntos en los diferentes aspectos estudiados se observa que mientras el 55% seleccionó bien los contenidos, el 58% contextualizó correctamente su texto y el 68% no tuvo errores en la enunciación, sólo un 15% empleó en forma correcta los contenidos referenciales y apenas un 1.4% elaboró un texto alternativo. Complementando estos datos se debe tener presente que casi la mitad de los estudiantes sólo obtuvo 1 punto de los dos reservados para medir la corrección de los contenidos referenciales dado que tergiversaron, en algún momento de su explicación, el sentido de las afirmaciones del texto.

Al trabajo de síntesis se apela desde la escuela primaria. A su vez, es la técnica de aprendizaje más habitual para el estudio de la mayoría de las asignaturas y también se recurre a ella en la interacción social. Igualmente, todo esfuerzo de sistematización de técnicas de estudio incorpora la síntesis como la herramienta básica. Por último, y en esta situación en particular, los párrafos del texto seleccionados debieron ser trabajados por los estudiantes, al menos una vez, para contestar los ejercicios de las dos secciones anteriores de la prueba, como se comprueba a continuación:

párrafo	7 = pregunta 3 + Síntesis
"	8 = pregunta 3 + Contenidos léxicos + Síntesis
"	9 = pregunta 5 + Contenidos léxicos + Síntesis
"	10 = preguntas 4 y 5 + Contenidos léxicos + Síntesis

Una última observación es para señalar que un estudiante próximo a terminar el bachillerato deben estar en condiciones de poder comprender y jerarquizar adecuadamente los contenidos de un texto de la naturaleza del aquí presentado y esta consideración es válida tanto para quienes proseguirán estudios de nivel terciario como para los que abandonarán los estudios sistemáticos para enfrentarse al mercado de trabajo. Todo lo expuesto parece suficiente argumentación para esperar resultados positivos mucho más contundentes. O, al menos, no era previsible que, prácticamente la mitad de los bachilleres del país tuviera dificultades para identificar en un texto los contenidos básicos y, menos aún, que sólo un séptimo de ellos los comprendiera y explicara correctamente.

El análisis de las distintas secciones de esta primera parte de la prueba de Lengua aporta elementos para la identificación de algunas de las limitaciones evidenciadas por los estudiantes y que contribuyen a explicar estos resultados en la prueba de comprensión. Las dificultades estudiantiles se ven incrementadas en la medida en que:

- deben moverse entre mayor cantidad de párrafos,

- b) la presentación de la información requiere o se concreta en un grado mayor de complejidad de la estructura sintáctica,
- c) la búsqueda de la respuesta desde la pregunta está menos monitoreada (como fue explicado al revisar el Procesamiento focal y global de la información).

En efecto, cuanto más tuvieron que apelar al trabajo con el texto completo, menor direccionalidad y apoyos extras tuvo la pregunta y mayor complejidad sintáctica la presentación de la información, menor fue la cantidad de respuestas correctas. Tendencialmente, podría hablarse de focalidad versus textualidad.

Así, como ya se comentó, la pregunta que mereció las frecuencias más bajas de respuestas correctas fue la que apela al texto entero y la que logró las más altas fue la 4, que sólo se refiere a un párrafo. En la síntesis los mayores logros se centraron en los aspectos focales, mientras que sólo el 15% de los jóvenes fueron capaces de transmitir su apropiación de los temas desarrollados en el texto de la prueba y la creación de una producción alternativa para comunicar la información fue patrimonio de 1 de cada 100 estudiantes, lo que también podría verse a la luz de su relación especular con la pregunta 1. En efecto, en ella se requería que el alumno asumiera conciencia de la funcionalidad de las partes en el todo, noción que también es imprescindible a los efectos de crear un texto autosuficiente. Complementando estos datos se observa que el ejercicio sobre Contenidos léxicos reclamaba de la búsqueda de la respuesta a lo largo de tres párrafos lo que también parece estar incidiendo en la mayor dificultad mostrada para resolverlo satisfactoriamente (31% de respuestas satisfactorias). **Todo ello parece indicar que la incorporación de un universo de análisis más amplio les dificulta, cuando no les impide la posibilidad de aprehenderlo.**

Ante estas constataciones, cabría plantearse algunas interrogantes complementarias:

- . ¿Estos jóvenes han aprendido a aprender?
- . ¿cómo aprenden?
- . ¿cuáles son los modelos, las matrices de aprendizaje que la sociedad y el sistema les han ido aportando y que condicionan la magnitud de estos resultados que parecen obedecer a esquemas de pensamiento muy rígidos, que les impiden aprehender la globalidad, los circunscriben a la oración como límite máximo de expresión de la información, los atrapan en una lógica dicotómica donde sólo puede concebirse la yuxtaposición y no hay espacio para la ambivalencia, para asumir las alternativas y el pensamiento disyuntivo?.

Diversas instancias de la prueba de Lengua remiten a este tipo de cuestionamientos que, resultan intranquilizadores especialmente porque refieren a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta prueba no está midiendo conocimientos curriculares específicos por lo que no puede adjudicarse meramente a fallas programáticas o limitada carga horaria.

La decodificación y el procesamiento de los contenidos de un mensaje constituyen una de las capacidades instrumentales básicas para la apropiación, retención y trasmisión del conocimiento, una de las destrezas imprescindibles para manejarse en cualquier actividad académica o laboral pero también para el desarrollo cultural y personal. Por eso, los resultados de la prueba de comprensión tienen una importancia crucial en la evaluación no sólo de los aprendizajes de los estudiantes sino en la capacidad del sistema de enseñar. Como ya fuera señalado en otros capítulos de este informe la población que efectivamente asistía a clases en el mes de octubre y se presentó a la prueba es representativa de aproximadamente el 25% de la generación en edad de asistir a la enseñanza. Esto significa que fueron quedando

marginados del sistema educativo los jóvenes de menores ingresos, que pasaron al mercado de trabajo, los de orígenes sociales, culturales y familiares más bajos que se frustraron por la pobreza del capital cultural que tenía su familia para aportarles y también desertaron aquéllos que fueron acumulando fracasos -especialmente en 5to. y 6to. año de Enseñanza Secundaria- fuera por incompetencia individual, ausencia de personalidad apta para la regularidad del estudio o deficiencias acumuladas en la formación a lo largo de su escolarización.

Lo antedicho implica que la población observada es una población seleccionada y que -como se verá en los capítulos de orígenes sociales- está lejos de ser promedialmente de perfil bajo.

Como ya se vio, la proporción de madres que completaron el ciclo secundario o llegaron a estudios superiores es mucho mayor entre estos educandos que la que se registraba entre los alumnos del Ciclo Básico por lo que se debe tener presente que estos bachilleres tienen una alta representación de herederos sociales, herederos culturales y jóvenes de familias en proceso de movilidad social.

En los análisis realizados por la CEPAL sobre los conocimientos en lenguaje en la Enseñanza Primaria (Véase ¿Qué aprenden y quiénes aprenden...?, op.cit) el problema más importante identificado fue el de la limitada capacidad de la escuela para compensar los déficits culturales y sociales de las familias y la alta asociación entre el dominio del lenguaje, el nivel educativo de la madre y las prácticas culturales en sentido antropológico de las familias. Como se verá posteriormente, en el caso de los alumnos de los cursos terminales de la enseñanza media las variables socioculturales de origen no tienen un peso tan relevante en la explicación del fenómeno, que no debería ser analizado exclusivamente como de aprendizaje sino como un problema del sistema de enseñanza en su conjunto. El estudio de la CEPAL para el CODICEN se organizó para abordar el primer fenómeno, los resultados nos señalan que estamos en presencia del segundo.

Estas consideraciones, una vez más, estimulan diversas interrogantes que, en principio, tienen la finalidad de intentar la identificación de algunos de los múltiples factores que pueden intervenir en este fenómeno. ¿Ayudaría a mejorar la capacidad estudiantil para comprender un texto la realización periódica de pruebas nacionales o concursos internos a cada liceo de comprensión de textos? ¿Estos resultados son los propios de una organización de currícula que, históricamente, ha sido elaborada por comisiones sin disponer de instrumentos posteriores para saber si eran aplicables con resultados positivos? ¿Estos resultados reflejan o se relacionan con dificultades de un sector de docentes para comprender y explicar un texto? En este sentido, las autoridades no disponen de indicadores eficaces, salvo el muy alarmante de la progresiva reducción del porcentaje, ya pequeño, de profesores titulados en la enseñanza. Si este fuera el caso, los resultados de comprensión de texto de los estudiantes del Bachillerato Diversificado no tendrían mayor varianza fuera cual fuera el tipo de prueba propuesta porque el problema no radicaría en la mejor pertinencia del texto sino en la inexistencia de mecanismos de observación, de práctica en identificar y extraer de cada párrafo la idea central, de metodologías de decodificación de un texto para las cuales los estudiantes no fueron entrenados a lo largo de sus doce años de formación, tal como lo plantean y reconocen muchos de los directores entrevistados por CEPAL (Ver Recuadro V.4).

Recuadro V.4

Los estudiantes y el lenguaje según los Directores liceales

"Leen mal, se expresan mal. No comprenden el sentido de una frase porque no la hilvanan" (Entrevista No.6 - Públicos)

"Los alumnos llegan al Bachillerato sin saber hacer un resumen de un texto" (Entrevista No.7 - Públicos)

"No han tenido técnicas de estudio. No saben sintetizar ni tomar apuntes" (Entrevista No.9 - Interior)

"Cada vez se retrasa más la capacidad de abstracción de los muchachos. Por ejemplo en Literatura es muy difícil dar poetas líricos. Si no ven que el sentimiento está vinculado a un hecho concreto no lo entienden. Esa dificultad de abstraer se nota en Matemática y en las ciencias. Todo lo que se desligue de hechos o experiencias les cuenta entenderlo" (Entrevista No.10 - Públicos).

"Ud. lee un escrito de 5to y no sabe cómo llegaron hasta allí ... Este problema supera casi al de la Matemática". (Entrevista No.2 - Privados)

"Historia se hace difícil en Humanístico. La dificultad se plantea a partir de 4o., en que cambia el enfoque de los programas. De un enfoque orientado a la memorización de hechos y fechas se pasa al análisis de documentos diversos, al análisis de los procesos históricos, etc. todo lo cual exige lecturas y capacidad de razonamiento, análisis de causas y consecuencias, etc. Implica comprensión lectora que, en muchos de ellos, es deficitaria, razón por la cual tienen problemas hasta para entender lo que se pide en un problema de Física". (Entrevista No.3 - Privados).

F. LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN: ELABORACIÓN DE UN INFORME O ARTÍCULO SOBRE "EDUCACIÓN Y EMPLEO DE LOS JÓVENES"

Tal como ya fuera señalado, la prueba de producción se propuso evaluar la capacidad del estudiante para redactar un informe, nota o artículo a partir de la utilización de diversas fuentes de información que se le suministraron. El tipo de texto solicitado requería, por tanto, de la variedad estándar de la lengua y del estilo formal.

En la enseñanza regular se forma a los educandos en el uso de la forma escrita de la lengua materna, lo que implica tanto el conocimiento de las reglas gramaticales, de la estructura de la oración (morfosintaxis), el uso de un determinado repertorio de palabras (léxico) como la utilización del registro escrito de la lengua en forma adecuada a los

participantes del hecho comunicativo y según el canal de comunicación utilizado. Por eso, en la presente prueba -cuyo objeto de estudio fue el registro escrito y no el habla- se evaluó su adecuación en relación con el léxico, la morfosintaxis, la enunciación, la textualidad, etc.

Como se explicita en el Recuadro V.2, se le presentaron a los estudiantes tres recuadros con distintas referencias de apoyo para la elaboración de su informe. Uno de ellos -el de educación- consistió en la presentación de gráficas con mínimos contenidos verbales. Otro -Ocupación y emigración- presentó información estadística volcada en tres párrafos (se quiso evitar la mera presentación de cuadros estadísticos cuya lectura pudiera resultar más difícil para los jóvenes), con lo que puede decirse que esta información está semiprocesada verbalmente. Por último, las Frases de los jóvenes constituyen un insumo puramente verbal dado que se trata de reflexiones de dos jóvenes sobre los problemas de ocupación que ellos tienen.

Corresponde aquí puntualizar algunos aspectos que complementan lo ya dicho sobre la concepción de la prueba y sus pautas de evaluación. En primer lugar, hay que destacar que los alumnos se encontraron en situación de seleccionar entre las fuentes de información que se les ofrecían la o las que deseaban utilizar, del mismo modo que tenían libertad para incorporar o no determinadas estructuras sintácticas y emplear un vocabulario que dominaran. Por ello, se debe suponer que evitaron aquellas situaciones ortográficas y sintácticas que pudieran resultarles desconocidas o dudosas.

Igualmente, al suministrarles a los estudiantes la información de apoyo necesaria para la elaboración de su artículo, se buscaba neutralizar al máximo posible el impacto de las variables externas al sistema, entre las que preocupaban especialmente las diferencias culturales entre los estudiantes, producto de sus disímiles capitales culturales de origen.

En segundo término, se les entregó a los alumnos una hoja rayada con un número máximo de renglones de modo de acotar la heterogeneidad en el volumen de la producción y la corrección se efectuó sobre la base de densidad de errores por renglón escrito (ver explicación en los Recuadros correspondientes).

Por último, y de manera complementaria a lo antedicho, fueron puntuados los errores e inadecuaciones. Esto quiere decir que no se otorgó mayor puntaje ni se penalizó por un posible uso metafórico o estilístico del lenguaje; no se premió el empleo de estructuras sintácticas complejas como, por ejemplo, la abundancia de oraciones subordinadas, los períodos largos, etc. ni se disminuyeron los puntos otorgados por el empleo de períodos cortos, las estructuras sintácticas poco variadas, la reiteración de yuxtaposiciones o un vocabulario limitado, siempre y cuando su empleo fuera apropiado para el registro escrito. Los contenidos y la organización de los mensajes fueron considerados específicamente en lo que se refería a su adecuación a la consigna planteada (redacción de un artículo o nota) y al empleo de las fuentes suministradas, desde que se trataba de captar la destreza adquirida en el manejo del instrumento.

Bajo estas condiciones la prueba intentaba minimizar las diferencias existentes entre los estudiantes por razón del tipo de Orientación elegida en 5to. y 6to. año, con contenidos humanísticos y lingüísticos desiguales. Finalmente, no se otorgó mayor puntaje a la brillantez de la exposición o a la creatividad individual que pueden ser expresión de diferencias socioculturales y de desiguales patrones de formación en ciertos tipos de establecimientos privados en relación con otros públicos. Todo lo anterior no elimina el impacto diferencial de

la socialización lingüística en la familia, en el medio social y en la institución educativa a la que han concurrido los estudiantes, pero reduce su efecto en la medición de los resultados, desde que no interesó evaluar al estudiante personalmente, en cuanto individualidad y subjetividad y sí captar su dominio de las capacidades básicas para acceder, procesar y expresar verbalmente los conocimientos recibidos. La prueba planteada ofrece, por tanto, una riqueza aún no explorada para otras lecturas y desde otras disciplinas que, preservando la coherencia y objetividad de esta evaluación, no se están aquí considerando: se podrá entonces intentar medir la riqueza expresiva, la erudición, la vastedad y dominio cultural, la capacidad de inferencia, la brillantez y profundidad en la argumentación, etc. Así como no se pretendería que la prueba de Matemática registrara las deficiencias o aciertos de la ortografía estudiantil, tampoco esta prueba podía reflejar la totalidad de las capacidades y potencialidades de los individuos que acuden a la enseñanza secundaria del país. La publicación de una selección de los informes realizados por los estudiantes que realizará posteriormente la CEPAL, permitirá llevar a cabo esos otros abordajes.

Una última observación previa a la presentación de los resultados es para recordar lo ya manifestado acerca de la temática propuesta para la elaboración del informe: tal como se había constatado en los pretests, los estudiantes se mostraron interesados en el tema y lo abordaron entusiastamente aunque, como se irá señalando en el análisis, su encuadramiento en las consignas establecidas fue muy débil y con notorias falencias. Si bien la extensión de la producción textual no es necesariamente reflejo de la motivación, puede ser tomada en cuenta a los efectos de mostrar el esfuerzo comunicativo realizado: sólo el 1.7 de los presentes (25 alumnos) entregó en blanco la prueba de producción y la media se ubicó en más de una página (concretamente 36 renglones mientras la diagramada era de 30).

Precisamente, uno de los aspectos que no dejó lugar a dudas en la producción textual analizada, es el interés por comunicarse y "hacerse oír" que estos jóvenes mostraron. En forma paralela, se constataron la homogeneidad y contundencia de sus juicios y preocupaciones en torno a las perspectivas, dificultades y desafíos que se le presentan a la juventud en el país para su inserción laboral y para un futuro desarrollo profesional así como sus demandas y exhortaciones con relación a la escasa calidad de la educación que reciben, los vacíos de formación que detentan y las carencias a nivel docente y de infraestructura que padecen.

La contrapartida de esta voluntad comunicativa fue una significativa incapacidad para expresarse reflexivamente, para tomar la distancia necesaria para analizar y desarrollar una temática que los implicaba pero para la que se les había munido de diversos elementos de análisis e informaciones, la persistente caída en el estilo coloquial y el registro oral, las actitudes catárticas y la utilización del texto como pretexto. Especial significación tiene la utilización de términos y giros propios del lenguaje oral y la informalidad estilística porque están mostrando desconocimiento del nivel de lengua requerido para este tipo de escrito, es decir, revelan falta de preparación de los estudiantes para asumir el comportamiento lingüístico adecuado a cada situación de habla -objetivo prioritario que se proponía el programa de Literatura de 1989- así como despreocupación o limitaciones cuando se trata de distinguir entre el léxico y el estilo que corresponde a la conversación entre compañeros y el que se debe asumir cuando la comunicación es escrita y el trabajo requerido un informe o artículo.

A la elaboración del informe se le adjudicó un puntaje máximo de 30 puntos distribuidos, según los diferentes aspectos estudiados, del siguiente modo:

Ortografía	5 puntos
Morfosintaxis oracional	4 "
Léxico	4 "
Textualidad	8 "
Puntuación	4 "
Enunciación	3 "
Contenidos referenciales	2 "
Total Informe	30 puntos

Para la asignación de los puntajes de ortografía, morfosintaxis, textualidad y léxico se relacionaron los errores cometidos con el número de renglones escritos por los estudiantes generando una medida de densidad de errores y estableciendo los puntajes de acuerdo a un patrón tipo de 30 renglones por página. Este criterio de densidad, en la práctica, evalúa la predictibilidad de errores desde que tiene una densidad muy distinta quien ha cometido 20 faltas en 100 renglones que quien las ha hecho en 20.

En el tramo de insuficiencia plena (o sea hasta el 30% del puntaje total) se encuentra el 35.7% del alumnado del Bachillerato Diversificado. Esto quiere decir que 1 de cada 3 estudiantes no parece capaz de escribir con un mínimo de corrección en su lengua materna. Es imprescindible tener en cuenta que en la prueba se acumulan puntos de cada una de las siete áreas evaluadas y el haber obtenido hasta 9 puntos está marcando la superposición de insuficiencias en todas ellas (Cuadro V.7).

Debido a que es difícil explicar que un estudiante sólo logre un máximo de 9 puntos, parece necesario presentar algunas combinaciones de puntaje para llegar a esta insuficiencia: si el estudiante A escribió una página de 30 renglones sin faltas de ortografía o con 3 errores leves (acentos incorrectamente colocados, por ejemplo) logró 5 puntos o 4 si la cantidad de dichos errores fue mayor, si la puntuación fue correcta logró otros 4 puntos y si, por último, se refirió a una de las fuentes que se le suministraron y lo hizo correctamente mereció otros 2 puntos. El resultado es que obtuvo 10 u 11 puntos.

Si el alumno B no cometió errores en la estructura de la oración (morfosintaxis) y utilizó correctamente el vocabulario por él elegido (léxico) ya se aseguraba 8 puntos, bastaba, por tanto, con sumar dos puntos que podían obtenerse con el simple hecho de haberse referido- aún erróneamente- a dos de las fuentes para superar este rango de insuficiencia plena. Por último, un estudiante C que alcanzara la mitad de los puntos posibles en textualidad, morfosintaxis, léxico y puntuación (lo que estaría indicando un promedio de 2 errores por página en cada uno de estos niveles) aunque mostrara insuficiencia absoluta en ortografía, no hubiera citado ninguna fuente y hubiera escrito su texto en la segunda persona gramatical, como dialogando entre compañeros, también superaría esta barrera desde que acumularía 10 puntos.

Cuadro V.7
Resultados en la prueba de producción
según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Informe			
		0-9	10-15	16-21	22-30
Total	(1450)	35.7	37.2	23.8	3.3
Privados A	(220)	29.3	28.4	35.0	7.3
Derecho	(50)	18.0	30.0	40.0	12.0
Economía	(44)	36.4	29.5	27.3	6.8
Agronomía	(29)	37.9	31.0	31.0	-
Medicina	(38)	47.4	21.1	31.6	-
Arquitectura	(19)	15.8	26.3	47.4	10.5
Ingeniería	(40)	25.0	32.5	32.5	10.0
Privados B	(154)	38.1	38.7	19.3	3.9
Derecho	(81)	38.3	42.0	16.0	3.7
Economía	(29)	20.7	44.8	31.0	3.4
Medicina	(30)	53.3	30.0	13.3	3.3
Ingeniería	(14)	42.9	28.6	21.4	7.1
Públicos Mdeo.	(543)	35.5	40.5	20.9	3.1
Derecho	(174)	36.2	39.1	22.4	2.3
Economía	(87)	24.1	42.5	26.4	6.9
Agronomía	(54)	53.7	33.3	11.1	1.9
Medicina	(127)	45.7	38.6	14.2	1.6
Arquitectura	(46)	28.3	39.1	28.3	4.3
Ingeniería	(55)	27.3	47.3	21.8	3.6
Públicos Int.	(533)	38.3	36.2	23.8	1.7
Derecho	(92)	31.5	39.1	27.2	2.2
Economía	(87)	41.4	32.2	26.4	-
Agronomía	(85)	64.7	27.1	8.2	-
Medicina	(102)	39.2	34.3	24.5	2.0
Arquitectura	(70)	45.7	40.0	11.4	2.9
Ingeniería	(97)	33.0	39.2	26.8	1.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Por su lado, un 37.2% de los estudiantes -o sea una proporción ligeramente superior a la de los que incurrieron en deficiencia- logró entre 10 y 15 puntos obteniendo como máximo la mitad del puntaje previsto (Cuadro V.7). Resulta difícil imaginar el funcionamiento de grupos de enseñanza de las clases terminales de secundaria cuando casi las tres cuartas partes del alumnado muestran rendimiento deficiente o insuficiente.

Es posible que los profesores, lentamente, se hallan doblegado ante una producción en la lengua materna que se encuentra lejos de lo que supone la escolarización alcanzada y que la predominante utilización del registro oral se halla tornado habitual en los escritos de Filosofía, Sociología, Historia, etc. Para entender cabalmente qué significa lograr entre 10 y 15 puntos de la prueba se publican en este mismo informe algunos ejemplos - al igual que se hace con los casos de deficiencia- que permiten apreciar cómo normalmente se acumulan errores en cada una de las dimensiones que integran la tabla de calificaciones. Basta, como referencia, consultar el Recuadro V.4 referido a las pautas para la evaluación ortográfica, para comprender qué tipo de errores comete un alumno que logra 2 puntos en ortografía, por ejemplo.

Al igual que lo señalado para la prueba de comprensión, la estratificación de resultados por subsistemas educativos continúa presente aunque abandonando la gradación que allí se manifestaba y reemplazándola por una composición claramente dicotómica. Cuando se observan los estudiantes deficientes (0-9 puntos) se comprueba que el más bajo registro está en los liceos privados A. Pero estos prestigiosos centros albergan un 29.3% de su alumnado que carece de las mínimas condiciones en materia de lengua escrita para haber llegado al año final de secundaria. Los alumnos de los privados B (38.1%), en este caso, se ubican igual que los liceos públicos de las capitales departamentales y tienen registros de deficiencia que superan los de sus colegas de los liceos oficiales de Montevideo (35.5%) (Cuadro V.7). Un análisis más detenido de las orientaciones muestra que, en realidad, el promedio de los establecimientos privados de primer nivel está sostenido en los buenos resultados de Arquitectura, Derecho y, parcialmente, Ingeniería- que se ubica así en la media- los que compensan las deficiencias en Economía, Agronomía y Medicina, que fluctúa entre un tercio y la mitad de sus estudiantes con 0 a 9 puntos.

Las diferencias por orientaciones entre el sistema público y el resto de los privados tienen menor cuantía a pesar de lo cual resulta difícil imaginar cómo son las pruebas escritas de los estudiantes de Medicina de los privados B, los de Agronomía de los públicos de Montevideo y, más aún, de sus iguales de la enseñanza oficial en el Interior que ostentan entre la mitad y los dos tercios del alumnado con insuficiencia absoluta en el registro escrito de su lengua materna.

De 90 grupos que fueron evaluados, 25 tienen a la mitad o más de sus estudiantes en la categoría de deficientes y, de ellos, 6 grupos tienen dos tercios y más con puntajes de 0 a 9 puntos. En la sociedad uruguaya la preocupación por la persona o grupo social débil, de menores oportunidades o de menor capital de cualquier índole es constante y existe una tendencia natural a asumir disposiciones que favorezcan la permanencia o el ascenso de quienes carecen de lo necesario. Esta pauta ha sido trasladada a la educación y parece suponer que es un comportamiento democrático asegurar el pasaje de cursos de quienes no tienen la formación necesaria para hacerlo o que es antidemocrático sancionar la falta de instrumentación mínima que habilita el aprendizaje. Como consecuencia de lo anterior un tercio de la matrícula del año terminal de los estudios secundarios y previos a la enseñanza superior o universitaria carece de las bases necesarias para comprender y comunicar los conocimientos exigidos.

Ante este desempeño una serie de preguntas se orientaría a indagar:

- . ¿Cómo es que estos estudiantes llegan a este nivel?
- . ¿Se les ha ayudado al promoverlos o se les ha creado una visión engañosa de lo que es la sociedad y el mundo, que podría conducirlos a frustraciones a corto o mediano plazo?
- . ¿Cuáles son los efectos de la presencia de estos estudiantes deficientes en los aprendizajes de quienes tienen el nivel adecuado o, incluso, llegan a ser excelentes?
- . ¿Acaso puede desarrollar sus conocimientos o capacidades un buen estudiante inmerso en un grupo en que la mitad o los dos tercios de sus compañeros tiene tal pobreza lingüística que sólo les permite obtener hasta el 30% del puntaje de una prueba de producción que no les está pidiendo demostrar información o conocimientos adquiridos previamente?

Es igualmente difícil establecer relaciones entre estos resultados y el comportamiento de los profesores de las distintas asignaturas. En primer término, no existen normas inequívocas sobre lo que debe hacer un profesor que no es de Idioma Español o Literatura ante escritos con tales deficiencias. El profesor tendría, de acuerdo a las instrucciones, que

corregir las faltas de ortografía y las inadecuaciones en el uso de términos y estilos pero no se especifica que el estudiante será reprobado en el escrito o la asignatura en el caso de graves deficiencias en la comunicación escrita.

En segundo lugar, el servicio público desconoce la competencia lingüística de sus docentes y, como un porcentaje considerable de ellos no tiene ningún título académico, simplemente tiene que presuponerse que está en condiciones de corregir una prueba escrita.

En tercer término, la reiteración e incremento de estas deficiencias en la producción escrita, puede haber provocado una pérdida de referencia respecto a qué es aceptable y qué no lo es.

Si la mirada se ubica en el tramo superior del puntaje, promedialmente para toda la población considerada, sólo el 3.3% registra una sólida competencia lingüística. De igual modo, los resultados por subsistemas no son en realidad halagüeños para ninguno de ellos. Los privados A logran ubicar al 7.3% de los estudiantes en este tramo del puntaje pero dentro de ellos las orientaciones de Agronomía y Medicina carecen de representación y la máxima performance la detentan los alumnos de Derecho con el 12%. Como en el resto de la prueba, los privados B no tienen diferencia significativa con los liceos oficiales capitalinos y, salvo la excepción de Ingeniería, en las restantes orientaciones tienen a menos de 4 de cada 100 estudiantes capaces de demostrar muy buenos rendimientos. Los públicos de Montevideo están ligeramente por debajo del estrato anterior y ostentan una mayor disparidad interna que va desde el 1.6% de Medicina al 6.9% de Economía. Por último, los liceos de las capitales departamentales presentan un promedio de 1.7%, que encubre el 0 de Agronomía y Economía y un máximo de 2.9% en Arquitectura.

Si con tolerancia se consideran buenos resultados los de la mitad superior del puntaje, (16-30) se aprecia que, a excepción de los privados A que ubican allí al 42.3% de sus alumnos, en los restantes subsistemas se está por debajo del 25% en todos los casos, con la doble peculiaridad de que los privados B y los públicos de Montevideo no tienen prácticamente diferencias entre sí y que los públicos del Interior se ubican ligeramente por encima, alcanzando la barrera del 25% (Cuadro V.7).

De esta forma, en los liceos públicos del Interior, se expresan las mayores polarizaciones entre sectores de estudiantes que carecen de las mínimas competencias y compañeros que son suficientes. Este simultáneo y contradictorio resultado proviene del carácter social heterogéneo de la población de los liceos departamentales dado que la educación privada ni se ha desarrollado, como en Montevideo, ni necesariamente tiene una representación de liceos académicamente prestigiosos, por lo que los estudiantes con mejores performances y mejores niveles socioculturales de familia comparten sus estudios con los de peores registros en ambas dimensiones.

Una disímil competencia en el manejo de la lengua escrita también se detecta entre los estudiantes de acuerdo a la orientación elegida. Obtienen menos del 50% de los puntos posibles el 84.2% de estudiantes de Agronomía y el 65.2% de los de Arquitectura, ocupando los puestos intermedios en orden decreciente Medicina, Derecho, Ingeniería y Economía (Cuadro V.8). Cabe advertir aquí, tal como ya se hiciera al presentar este tipo de datos en la prueba de comprensión, que estos resultados identifican los niveles promedio de conocimientos y aprendizajes de las distintas orientaciones que ofrece la enseñanza secundaria en el 6to. año del Bachillerato Diversificado -que prolonga las viejas definiciones de

enseñanza preparatoria para cada una de las carreras universitarias- pero, frecuentemente ellos son sumatoria de resultados disímiles para cada una de las orientaciones, que tienen logros distintos según el subsistema al que pertenezcan. Agronomía es en ese sentido una excepción porque -por razones que no pudieron ser identificadas en esta primera etapa del análisis- tiende a ubicarse con muy bajos rendimientos en todos los subsistemas.

Cuadro V.8
Resultados en la prueba de producción
según orientación
(en porcentajes)

	Orientación						
	Total	Derecho	Economía	Agronomía	Medicina	Arquitectura	Ingeniería
Total	(1450)	(397)	(247)	(168)	(297)	(135)	(206)
0-9	35.7	33.5	30.3	54.5	43.8	29.8	29.4
10-15	37.2	38.8	37.7	29.7	34.6	35.4	40.9
16-21	23.8	24.6	27.2	15.4	19.8	29.0	25.2
22-30	3.3	3.2	4.8	0.5	1.7	5.8	4.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

1. La composición de los resultados de producción por áreas

El desglose del puntaje total de la prueba según los rendimientos en las distintas áreas evaluadas arroja luz sobre el mismo e ilustra, al igual que se hiciera para comprensión, sobre logros y falencias.

a) Ortografía

La sujeción a las normas ortográficas convencionales es, quizás, el nivel más prescriptivo de la forma escrita del lenguaje. Si bien en otros aspectos (syntaxis oracional y textual, manejo de la información, etc.) cuando se trata de evaluar una producción escrita, se puede considerar un continuo de posibilidades que se ubican entre lo adecuado y lo aceptable, en cuanto a ortografía convencional, la evaluación se polariza según dos valores: correcto/incorrecto. El sistema ortográfico convencional de una lengua es el paradigma que estandariza y codifica cada una de las ocurrencias posibles del lenguaje escrito, y quien escribe debe adecuar su producción a las exigencias puntuales de dicho sistema. El dominio de la ortografía es uno de los temas que se valora más en la programación alfabetizadora y, así, la educación primaria se propone, como una de sus metas específicas, lograr que el escolar, al terminar el ciclo, haya accedido al conocimiento ortográfico. Dicho conocimiento implica la internalización y la correspondiente práctica automática de las pautas estándares. Por otra parte, la ortografía es

un área de la asignatura Lenguaje en el currículo de primaria, pero no figura temática y metodológicamente en los programas de enseñanza media, por lo que se puede inferir que nuestra educación considera que el dominio instrumental de la ortografía se logra al culminar el 6to. año escolar y que el del lenguaje se culmina en el 2o. año del CBU.

Dado que la ortografía exige la adecuación de la escritura a una norma patrón, las transgresiones a esa norma, que se traducen en errores ortográficos, dan cuenta de la resolución de la escritura según referentes distintos a la codificación convencional del lenguaje escrito. Los errores ortográficos muestran, por lo tanto, las ideas que quien escribe tiene sobre el contenido, la función y la organización formal del lenguaje escrito y oral, como asimismo, de la relación entre ambos.

A partir de estas consideraciones se elaboraron las pautas básicas para la evaluación ortográfica que aparecen especificadas en el Recuadro V.5.

Una primera aproximación a los resultados es la que acude a las frecuencias de los errores de distinto tipo en el total de la muestra, independientemente de la cantidad de renglones escritos. Ella revela que el tipo de error más habitual es el 2: 95 de cada 100 estudiantes caen en deslizamientos hacia la lengua oral, al menos una vez, en su texto y 70 de ellos los repiten más de 3 veces. A su vez 1 de cada 2 comete entre 1 y 3 faltas de hipercorrección.

En 1450 estudiantes que efectuaron la prueba de producción sólo 19 tuvieron 0 error de ortografía o, dicho de otro modo, sólo 1 estudiante de cada 100 de los que llegaron al último mes de clases del año terminal de la enseñanza secundaria escribe sin ninguna falta de ortografía.

Además de los anteriormente indicados se le adjudicó el más alto puntaje (5 puntos) a otros 13 alumnos que tienen, en el total de los renglones escritos, entre 1 y 3 errores tipo 1 y otros 14 con 1 error tipo 2 y hasta 3 del tipo 1, los que totalizan 27 alumnos que, sumados a los 19 con 0 falta, constituyen la categoría de más alto puntaje (3.3% del total) de la prueba. Dicha categoría fue incrementada con estos 27 alumnos en el supuesto que los mínimos errores detectados constituyeran distracciones y, también, para disponer de un mínimo volumen estadístico que permitiera realizar análisis de la categoría de muy buenos y excelentes. Esto quiere decir que integran este grupo, a vía de ejemplo, quienes omitieron un tilde, separaron mal en sílabas una palabra y además escribieron "vallen" en lugar de "vayan". El otro aspecto de esta aclaración es que ella otorga una fuerza aún mayor a la contundencia de los resultados presentados.

Recuadro V.5

Las pautas para la evaluación ortográfica

A los efectos de sistematizar la corrección de las pruebas se establecieron los siguientes criterios de codificación.

- a) Si un mismo morfema o una misma palabra se repetían mal escritas dos o más veces se contaba el error una sola vez.
- b) Si una palabra presentaba dos errores se consideraron ambos y si estaba bien escrita una vez e incorrecta otra se computaba la mal escrita.
- c) No todos los errores ortográficos valen lo mismo por lo que se distinguieron tres tipos a los que se les asignaron diferentes valores. (A los efectos de su mejor identificación en el texto se les designó por el número del valor asignado, por lo que se les menciona como error tipo 1, tipo 2, etc.).

Valor 3 : Errores en la unión o separación de segmentos que conforman la palabra.
Ejemplo: "aveces", "osea", "en cima", "personal mente"

Valor 2 : Errores correlacionados con la lengua oral, entre los que se destacan:

- a - Omisión de tilde. Ej.: "difícil" "acción"
- b - Opción por el grafema que resume prototípicamente el fonema
Ejemplos: <s> por <c> "sielo"; por <v> "baso," <g> por <gu> "gerra"
<j> por <g> "jente"; <y> por <ll> "yegar"
- c - Omisión de <h>. Ej.: "acer"
- d - Opción por la vocal plena en el núcleo silábico complejo. Ej.: "inaguración" "adquiriendo" "coalison"
- e - Ausencia de mayúscula en nombres propios o después del punto. Ej.: uruguay

Valor 1 : Errores de hipercorrección (sin correlato en la lengua oral)

- a - Agregado de tildes (bien ubicados de acuerdo a la acentuación oral) donde las reglas no lo prescriben. Ej.: "jóven"
- b - Colocación de tildes en palabras que sí los llevan pero erróneamente ubicados: Ej.: "díficil"
- c - Cambio o agregado de grafemas. Ej.: "vallan" "quaen" "hasí" "escencial"
- d - Opción por la vocal marginal en el núcleo vocálico complejo. Ej.: "nustra" "vibilidad" "inuguración"
- e - Separación errónea de sílabas. Ej.: "nu-estra"

Para determinar el puntaje de cada alumno se procedió del siguiente modo:

1) $\text{Error}1 \times 1 + \text{Error}2 \times 2 + \text{Error}3 \times 3 = \text{Puntaje de errores}$

2) $\frac{\text{Puntaje de errores}}{\text{cantidad de renglones escritos}} = \text{densidad}$

3) Se estableció la densidad de errores tolerable para una página tipo de 30 renglones y ésta se tradujo en puntaje de la prueba en ortografía.

Puntaje de ortografía	Cantidad de puntos en contra por página tipo
5	hasta 2 puntos y sin error tipo 3
4	" 10 " " " " " "
3	" 15 " " " " " "
2	" 20 " " " " " "
1	" 25 " " " " " "
0	Más de 25 "

Cuadro V.9
Frecuencia de errores ortográficos por página según tipo de error
(en porcentajes)

Cantidad de errores	Valor y tipo 1	Valor y tipo 2	Valor y tipo 3
Total	(1450)	(1450)	(1450)
0	24.9	5.4	63.3
1 a 3	54.5	24.7	35.8
4 a 6	14.1	22.9	0.6
Más de 6	6.6	47.0	0.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro V.10
Resultados en ortografía según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Ortografía					
		.00	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00
Total	(1450)	19.5	11.2	13.9	27.5	24.7	3.3
Privados A	(220)	19.1	11.5	10.1	27.2	25.4	6.7
Derecho	(50)	8.0	12.0	10.0	30.0	30.0	10.0
Economía	(44)	22.7	4.5	13.6	25.0	34.1	-
Agronomía	(29)	34.5	17.2	10.3	10.3	24.1	3.4
Medicina	(38)	26.3	10.5	5.3	34.2	21.1	2.6
Arquitectura	(19)	10.5	10.5	10.5	31.6	21.1	15.8
Ingeniería	(40)	20.0	17.5	10.0	25.0	20.0	7.5
Privados B	(154)	13.2	13.1	15.4	35.8	18.3	4.1
Derecho	(81)	16.0	11.1	12.3	40.7	17.3	2.5
Economía	(29)	3.4	17.2	24.1	24.1	20.7	10.3
Medicina	(30)	20.0	16.7	6.7	36.7	16.7	3.3
Ingeniería	(14)	7.1	7.1	28.6	35.7	21.4	-
Públicos Mdeo.	(543)	19.3	10.4	15.1	27.0	26.8	1.4
Derecho	(174)	17.6	10.2	14.2	27.8	28.4	1.7
Economía	(87)	16.1	9.2	11.5	25.3	35.6	2.3
Agronomía	(54)	31.5	14.8	14.8	25.9	13.0	-
Medicina	(127)	22.7	10.9	18.0	25.8	22.7	-
Arquitectura	(46)	19.6	8.7	10.9	30.4	28.3	2.2
Ingeniería	(55)	18.2	10.9	18.2	27.3	23.6	1.8
Públicos Int.	(533)	21.7	11.5	13.5	25.9	23.2	4.3
Derecho	(92)	18.5	16.3	7.6	22.8	28.3	6.5
Economía	(87)	14.9	8.0	13.8	31.0	28.7	3.4
Agronomía	(85)	37.2	17.4	7.0	24.4	14.0	-
Medicina	(102)	23.5	7.8	20.6	26.5	18.6	2.9
Arquitectura	(70)	22.9	7.1	14.3	32.9	17.1	5.7
Ingeniería	(97)	22.7	8.2	16.5	25.8	23.7	3.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Es así que, cuando se observa que poco más de 1 de cada 4 estudiantes obtiene 4 y 5 puntos en ortografía se debe tener presente que se está haciendo referencia a jóvenes que

cometen incorrecciones, en un grado menor, en palabras que ellos han tenido la posibilidad de elegir (Cuadro V.10). O sea, no se trata de un dictado en el que se hayan incluido ex-profeso palabras con dificultades ortográficas en cuyo caso, seguramente, los errores se incrementarían.

En el otro extremo de la escala se encuentra un quinto de estudiantes que, en promedio, en una página ha cometido faltas cuyo valor supera los 25 puntos.

Cuando se indaga la forma en que se llega a esta cantidad de puntos en contra por página de 30 renglones se observa que la mayor concentración está formada por quienes cometieron:

1 error tipo 3 + entre 7 y 14 errores tipo 2 + hasta 4 errores tipo 1.

Dicho de otro forma, para que un alumno haya merecido 0 punto tiene que haber unido o separado mal los segmentos que forman la palabra ("osea"), haber cometido, como promedio, 10 deslizamientos hacia la lengua oral y, además, haber tenido cuatro errores por hipercorrección. Esto para no llegar al caso extremo de quien registró 20 errores tipo 3. Las faltas tipo 3 son las más graves desde que su ocurrencia demuestra desconocimiento de la unidad "palabra" en lenguaje escrito y evidencian confusión a nivel de las categorías y unidades gramaticales, del uso de los conectivos y/o de las unidades léxicas. A su vez, las faltas tipo 2 demuestran no haber interiorizado el diseño ortográfico de la palabra y, por tanto, recurrir al sonido de la misma. Asimismo, al omitir tildes (otro típico error 2) el alumno está presuponiendo el acento de intensidad o la neutralización del mismo apoyándose en la pronunciación de la palabra. Pero, además de estos errores, estos alumnos han cometido otros que muestran que, frente a aquellas palabras que les ofrecen dudas, su estrategia es apelar a sus no muy claras nociones sobre el sistema convencional: por ejemplo, agregan tildes porque desconocen las reglas pero saben que son de uso en la lengua escrita, omiten las h en las palabras que las llevan, cambian la "g" por "j", etc.

La constatación de este "estado" del dominio ortográfico por parte de los jóvenes uruguayos realmente produce inquietud, especialmente si se recuerdan las reflexiones que sobre el tema ha realizado Charles Bally en su libro sobre "El Lenguaje y la vida" donde manifiesta que hemos de cuidar nuestra ortografía porque es una necesidad de tipo social que contraemos al nacer en tal o cual país pero además y, fundamentalmente, porque las palabras son la imagen real de los conceptos y, por tanto, vehiculizan y hacen posible nuestros pensamientos.

A esto debe agregársele el cambio que se ha producido en todos los quehaceres de la vida social, sean estos trabajos intelectuales, en servicios o de producción industrial con el uso de la informática. El computador reclama de instrucciones precisas para comandar sus operaciones, los programas son ejecutados por el ordenador en la medida que hay un código alfa-numérico que les indica las acciones a realizar y esos códigos (por ahora, no intercambiables por sonidos), son los que definen desde una reserva de pasaje aéreo a la identificación de una pieza en el stock. En cualquier caso estos trabajos, definidos a partir de la aplicación de nueva tecnología, sólo son realizables eficientemente por quienes no cometen este tipo de confusiones ortográficas. Sin duda, muchos evocarán que el procesador de palabras dispone de un diccionario que corrige los errores ortográficos pero éste nunca comprende la inmensa gama de términos posibles, no puede distinguir entre función pronominal, sustantiva o adverbial, desconoce las derivaciones de palabras, etc. y, desde ya,

no puede resolver la concordancia en género y número, entre sujeto y predicado, definir los conectivos, etc.

En el presente estado de la educación uruguaya, quienes finalizaron los cursos terminales de la Enseñanza Secundaria, promedialmente -excluidos los repitentes- son aproximadamente el 25% del tramo de edad respectivo (por ejemplo, 18 años) y se supone que estos jóvenes, que han recibido la más extensa de las educaciones a nivel medio que el país dispensa, deberían tener mejor ortografía que aquéllos que dejaron sus estudios a lo largo de todo el ciclo secundario. Bajo este supuesto el 28% que tiene entre 4 y 5 puntos en ortografía constituiría menos del 10% de la población total. Cabe, por tanto, preguntarse cuál será el destino de una sociedad en la que tan pocos de sus integrantes tengan el dominio ortográfico que permita acceder a la nueva tecnología informática, por ejemplo.

El ordenamiento de los estratos educativos según el tramo superior del puntaje (4 y 5 puntos) se presenta del siguiente modo: 32,1% privados A, 28,2% públicos de Montevideo, 27,4% públicos del Interior y 22,4% privados B (Cuadro V.10).

La primera observación a formular es que los logros son bajos con independencia del subsistema educativo. La segunda es que las distancias son mínimas entre los colegios privados A y los oficiales capitalinos (4 puntos). Y, una última, es para señalar que la mayor distancia se produce en el seno de los establecimientos privados con 10 puntos de diferencia.

Ejemplos de producción de textos

Nivel de deficiencia (0-9 puntos)

D. INFORME

Como dice en los datos que se dan allí, yo estoy en ese que dice 15 estudio y trabajo, y horribles ver como estamos fracasando afortunadamente es triste ver como nosotros los jóvenes no vamos siendo nada en la vida. Ese dicho que todos decimos y dicen, los jóvenes somos el futuro del país, eso a mí no me parece nada bien... pienso antes de decir eso porque no nos fijamos en todos los obstáculos que se les pone a los jóvenes. Vos vas a pedir trabajo y te piden experiencia, luego presencia, que tengas cursos de computación, inglés, etc. Pero si nos nos apalan como quiere que saquemos adelante al país.

Los jóvenes nos sentimos desprotegidos, aislados y eso nos lleva a que sigamos en mal camino, las drogas, el alcohol.

El problema viene de ~~la~~ de la enseñanza, de la educación, y la compañía que hay que tener a los jóvenes.

D. INFORME

sobre el trabajo: Pienso que hoy en día la cosa está jodida, no hay trabajo, ni para nuestros países ni para nosotros, es trabajo de hoy en día por todos medios o casi todo, hoy en día en contra un trabajo es el que se gana 1.000.000 es difícil que ~~tepanes~~ a pensar que lo es como un millón de pesos para mantener una familia media. Lo pienso que este sea es solo ahora, siempre, hubo explotados y explotados, esto se debe a los malos gobiernos que siempre sepan hacer lo que quisiera, es de cir que para mi el gobierno es leal un momento, dice que el dinero por plata baila, está loco es ya ya digo porque el pueblo no ~~no~~ o los que tienen que votar, pero ~~de~~ quitar la culpa lo tiene el gobierno, y si son ellos mismos quien los ~~gubornan~~. Esto siempre se sigue haci ~~el~~ cómo lo culpa lo tiene los ~~niños~~ o los ~~perros~~, no hay que mirar quien tiene la culpa sino ~~hacer~~ ~~los~~ ~~para~~ ~~esta~~ ~~delencia~~, ~~la~~ ~~justicia~~ que culpa tiene la ~~enseñanza~~ ~~inteligencia~~ si el problema ~~está~~ ~~que~~ ~~no~~

Hay plata para pagarles a los
educadores, ¡claro! es mejor que
tengan de culpa de hacer para, "NO"
no tienen la culpa si tiene que
trabajar todo el día para ganar
un salario, que no les alcanza
ni para comprar libros, la
culpa la tiene el y los gobiernos
que pretenden que en vez de cobrar
dinero y godallos en otros casos
no hacen nada para la
educación que es lo más importante
de un país, si de ello van a salir
el hombre y la mujer del mañana.
y como dijo un tene: "yo no se
que fue lo que, por lo que aquí
nació desde que yo me fui sigue
igual amigo sigue igual no hay
dejarlo por los tipos como yo"
pero esto sigue igual sin
haber un cambio de mentalidad
para cambiar el país esto sigue
igual.

Buen muchacho

este mañana

1 que este cambio se
hace por lo justo"

Ed

D. INFORME:

El empleo y la educación son dos "terminos",
dos realidades que se encuentran unidas.
Uno no puede conseguir un "buen" empleo si
no tiene educación (de lo superior) ni no sabe
hacer nada. Más ahora que en las sociedades
modernas como resultado de las nuevas industriales,
aparecieron fenómenos como la división de
trabajo, sus consecuencias → la especialización que
es imposible obtener ella si uno no estudia)
- La educación en este país es deprimente
(se le dan un veneno al ver mis reflexiones y
folletos de antropología). Dicho que en los años
de escuela y todo de lico como no aprende
nada, (ni técnico, ni práctico → de lo poco que
en joven sabe del lico aprendido cosas como
que sean útil para la profesión que quiere
seguir y folletos, teatro, conferencias etc.)
Además hay una falta de buenas condiciones
(liceos, libros) y muchos "profes" que no saben
que enseñar y desisten más o los extrínsecos,
o nada tal que abandonen el liceo y
en estas condiciones el país (vergeles)

D. INFORME

Son muy pocos los jóvenes que terminan sus estudios, esto no es bueno ni para el futuro de ellos ni para el del país ya que con poca cultura no van a llegar muy lejos ni a poder ayudar a las siguientes generaciones de venezolanos o que lleguen -

La juventud tampoco demas que se preocupe demasiado por asistir a centros educativos -

Luego, como es difícil obtener trabajo en este país tanto para jóvenes como para adultos, pero más difícil aun es para los jóvenes, por falta de experiencia, deciden emigrar, para obtener trabajo en otros países.

Esto no es favorable para el país, pero mucha gente se irá confiados en obtener en otros países lo que no pueden en este

x la mayoría de los jóvenes prefieren trabajar y no estudiar

hay un muy bajo nivel de estudios y poco empleo para los jóvenes - Pero, también, existe un entusiasmo y una necesidad de hacer y crecer, que da esperanza a los jóvenes, que ven que no consiguen

x trabajo, (o con pocos estudios) que se agrupan formando empresas juveniles en las que ponen a prueba de si para llegar lejos

D. INFORME

- SEGUN LAS ESTADÍSTICAS DE EDUCACIÓN, SON POCOS LOS JOVENES QUE LLEGAN A LA UNIVER-
SIDAD O ALCUNO INSTITUTO DOCENTE.
PERO TAMPOCO SON DEMASIADA LOS QUE LLEGAN A COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
ES PREOCUPANTE ~~LA~~ LA CANTIDAD DE JOVENES QUE HAN TERMINADO CON LA EDUCACION PRIMARIA.
ENTONCES ME PREGUNTO, COMO ES POSIBLE QUE SI UN JOVEN DESEA TRABAJAR Y/O ESTUDIAR SE LE NIEGUE LA POSIBILIDAD PORQUE NO TIENE EXPERIENCIA. SI YO NUNCA TRABAJE, ¿QUE EXPERIENCIA PUEDO TENER? MAS ALLA DE LA CONCOMIENTA QUE TENGA A CERCA DEL EMPLEO QUE DESEO REALIZAR.
- ~~TRABAJAR~~
ES EVIDENTE QUE LOS JOVENES NO PIENSAN DEL USO O USO ENTCE ELLI, A PEJAR QUE SON SEMEJANTES EN MUCHOS OTROS ASPECTOS, PERO HAY JOVENES QUE PREFIEREN LA EMIGRACION PORQUE CONSEGUIRAN UN EMPLEO, QUE EN SU PAIS NATAL NO LO PUEDEN LOGRAR. OTROS DICEN QUE HAY QUE QUEDARSE PORQUE SON EL FUTURO DEL PAIS, PERO, NO DIRIAN LO MISMO LOS JOVENES DEL 60' Y 70'?
- ¿Y ENTONCES?
- SI UNO SE DA CUENTA DE QUE NO ~~TRABAJA~~ ~~TRABAJA~~ ~~TRABAJA~~ LOGRA SER AUTONOMO CUANDO ES JOVEN, Y NO TIENE OPORTUNIDAD DE DESEMPEÑAR SUS CONCOMIENTA A ESTA EDA, ENTONCES ES OBLIGO QUE BUSQUE UN LUGAR DONDE LO PUEDA LOGRAR.

Si se observan los mejores resultados por orientaciones dentro de cada subsistema se comprueba que, en los privados A, figura Derecho con el 40% de sus estudiantes, en los privados B Economía con el 31%, en los públicos de Montevideo también Economía con el 37.9% y, en el Interior, otra vez Derecho con 34.8%. Estos resultados parecerían demostrar que los niveles de excelencia relativa en materia ortográfica tienden a localizarse en las orientaciones que, históricamente, tuvieron mayor vinculación con las disciplinas humanísticas y las Ciencias Sociales.

La otra forma de ordenamiento de los resultados según orientaciones y subsistemas consiste en observar las categorías de estudiantes que se ubicaron en el 20% inferior de la prueba (0-1) que, para el total de la población es del 30%. Hay muy pocas diferencias entre subsistemas, lo que llevaría a suponer que en la desigual apropiación de las convenciones ortográficas tiene mayor incidencia el factor individual que el institucional: no se registran distancias sustanciales entre subsistemas y sí entre orientaciones, constituidas por individuos con similares intereses vitales y diferentes historias educativas y socioculturales. Considerando 0 y 1 punto como registros de deficiencia e insuficiencia ortográfica se comprueba que las más bajas participaciones en este rango son del 20% de Derecho en los privados A, 14% de Ingeniería en los privados B, 28% de Derecho en los liceos oficiales capitalinos y del 23% en Economía del Interior. Inversamente, Agronomía funciona con más del 50% de su matrícula en este tramo en forma homogénea en los tres subsistemas en los que está representada, todo lo cual tiende a advertir que detrás de las opciones de orientación figura también un diferente perfil de capacidad y orientación lingüística. Este aspecto se vuelve más notorio cuando -como se observará al considerar en conjunto las pruebas de Matemática y Lengua- se analice el comportamiento de la variable sexo: en todos los estratos y orientaciones las mujeres son mejores que sus compañeros varones llegando a duplicarlos en Ingeniería y en Derecho y a superar esta relación en Medicina.

b) Morfosintaxis

En este aspecto se consideró la adecuación gramatical a nivel morfológico (particularidades que hacen a la forma de las palabras condicionadas por los sonidos, ejemplo "pudi" por "pude") y morfosintáctico oracional (morfología verbal y nominal, concordancias verbales y nominales, regímenes verbales, orden de palabras, relaciones internas dentro de una oración subordinada, etc.). El puntaje máximo acordado fue de 4 puntos y su equivalencia en cantidad de errores se presenta en el Recuadro V.6.

Recuadro V.6
Cantidad de errores por puntaje
en morfosintaxis, léxico y textualidad

Al igual que para ortografía se calculó la densidad de errores por renglón y se establecieron equivalencias con una página tipo de 30 renglones.

Puntaje asignado Cantidad de errores

Morfosintaxis y léxico

4	0
3	1
2	2
1	3
0	Más de 3

Textualidad

8	0
7	0.5
6	1.5
5	2.5
4	3.5
3	4.5
2	5.5
1	6.5
0	Más de 6.5

Los niveles de deficiencia e insuficiencia plena (0-1 punto) en morfosintaxis comprendieron respectivamente al 23.7% y al 19.3% de la población estudiada. Esta situación, traducida en términos de los errores registrados con mayor habitualidad, quiere decir que el 43% de los alumnos, en una página, ha cometido 3 y más faltas en el uso de las preposiciones, en la concordancia sujeto-verbo o en la morfología verbal. Por ejemplo, "La gente mayor de 55 años más o menos no se van, es la gente joven que sale a explorar otros caminos para mejor su futuro, alcanzando su máxima expresión alrededor 20 y 24 años". Este desempeño deficiente e insuficiente resulta alarmante por su homogeneidad. En efecto los subsistemas se ordenan del siguiente modo: privados A (39.7%), públicos Montevideo (41.5%), privados B (42.1%) y públicos Interior (46.4%) (Cuadro V.11).

A su vez, las performances de las orientaciones al interior de cada estrato no alteran sustancialmente estos rendimientos: el menor número de alumnos con 0 y 1 punto lo tiene Arquitectura en los establecimientos privados de primer nivel (26.3%) y en los liceos oficiales de Montevideo (23.9%), Derecho en los privados B (37%) y Medicina en los públicos del Interior, que detenta el alarmante registro del 43.6% de estudiantes con insuficiencia absoluta

en la construcción de la oración (Cuadro V.11). Si a estos valores se le agrega otro cuarto de los estudiantes que, promedialmente en todos los subsistemas, apenas alcanza los 2 puntos, ello implica que 2 de cada 3 estudiantes no logran superar la barrera del 50% del puntaje posible. Parece lógico, por tanto, concluir que los casi-bachilleres uruguayos tienen un manejo inadecuado del sistema de la lengua en general y de la variedad escrita estándar del español en particular, lo que resulta más grave porque se trata de la construcción oracional en la que se insiste y se forma desde la escuela primaria y constituye la unidad semántica menor en la elaboración de un texto.

Cuadro V.11
Resultados en morfosintaxis según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Morfosintaxis				
		.00	1.00	2.00	3.00	4.00
Total	(1450)	23.7	19.3	24.5	14.0	18.6
Privados A	(220)	23.2	16.5	26.2	16.4	17.6
Derecho	(50)	22.0	14.0	18.0	18.0	28.0
Economía	(44)	29.5	15.9	34.1	9.1	11.4
Agronomía	(29)	10.3	24.1	27.6	24.1	13.8
Medicina	(38)	26.3	18.4	23.7	13.2	18.4
Arquitectura	(19)	10.5	15.8	31.6	21.1	21.1
Ingeniería	(40)	32.5	15.0	22.5	17.5	12.5
Privados B	(154)	18.8	23.3	29.4	11.3	17.2
Derecho	(81)	18.5	18.5	27.2	9.9	25.9
Economía	(29)	10.3	31.0	34.5	17.2	6.9
Medicina	(30)	23.3	20.0	33.3	6.7	16.7
Ingeniería	(14)	28.6	35.7	21.4	14.3	-
Públicos Mdeo.	(543)	24.7	16.8	25.4	14.1	19.1
Derecho	(174)	23.0	16.7	22.4	15.5	22.4
Economía	(87)	19.5	20.7	27.6	13.8	18.4
Agronomía	(54)	46.3	13.0	22.2	5.6	13.0
Medicina	(127)	29.1	18.1	24.4	12.6	15.7
Arquitectura	(46)	17.4	6.5	37.0	19.6	19.6
Ingeniería	(55)	25.5	16.4	27.3	12.7	18.2
Públicos Int.	(533)	23.8	22.6	21.3	13.6	18.7
Derecho	(92)	19.6	23.9	20.7	18.5	17.4
Economía	(87)	33.3	23.0	24.1	8.0	11.5
Agronomía	(85)	34.1	21.2	27.1	8.2	9.4
Medicina	(102)	20.6	21.6	16.7	13.7	27.5
Arquitectura	(70)	31.4	18.6	27.1	8.6	14.3
Ingeniería	(97)	25.8	24.7	25.8	9.3	14.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La distribución de frecuencias de errores no sólo indica los más habituales sino que grafica la magnitud de esta insuficiencia. En efecto, de cada 10 estudiantes 4 realizan mal las concordancias sujeto verbo ("Los jóvenes de este país no tiene salida") y omiten o usan mal las preposiciones ("la situación que lleva la emigración de los uruguayos al extranjero es un caso serio"); 2 no han internalizado correctamente la estructura verbal ("dijeron" por dijeron, "produjeron" por produjeron) o no saben resolver las concordancias de número en los clíticos

("las dificultades económicas que se le plantean a los jóvenes") y 1 tiene problemas con los plurales nominales ("las diferencia", "emigran más hombre que mujeres").

La verdadera dimensión de estos resultados se adquiere si se piensa desde la perspectiva presentada en los comentarios sobre la prueba de comprensión en torno a las limitaciones manifestadas por los jóvenes para procesar la globalidad. Morfosintaxis representa, en el conjunto textual, la focalidad dado que se circunscribe a la oración y esto hace presuponer que si ya, en este aspecto, se evidencian limitaciones, el traslado de las mismas a textualidad las magnificará aún más. ¿Cómo no registrar incoherencia textual si la lineal es ya deficiente? Y, complementariamente, ¿cómo explicar la magnitud de errores en morfosintaxis y ortografía cuya enseñanza se inicia con la escolarización? Si el tema se plantea desde otro ángulo, igualmente cabe preguntarse: ¿podrán estos jóvenes, con el volumen de faltas de ortografía constatadas y los errores en la construcción de la oración, aprobar los tests técnicos de aplicación habitual en las selectoras de personal que incluyen una carta manuscrita, un dictado mecanografiado y la redacción de una nota a proveedores o entidades oficiales, por ejemplo?

c) Léxico

Como ya ha sido reiteradamente manifestado, el texto pedido no exigió la utilización de un vocabulario técnico que pudiera resultar inaccesible para los estudiantes de alguna de las especialidades del BD, sino que remitía a un vocabulario básico que cualquier estudiante de ese nivel académico debería manejar con cierta fluidez. Esta observación se ve confirmada por las fuentes de información que se propusieron y por el texto motivador de la prueba de comprensión.

Pese a ello, las tres cuartas partes de los estudiantes se posicionaron por debajo del 50% del puntaje posible (4 puntos) y el 34.4%, directamente en 0 punto lo que significa más de 3 errores en una página de 30 renglones (Cuadro V.12).

Estos guarismos resultan especialmente graves porque los estudiantes eligieron el vocabulario a usar y, por tanto, lo podían controlar. No fue juzgada aquí, por tanto, la abundancia o variación de su disponibilidad léxica, o sea no se penalizó la reiteración de palabras ni se premió el uso de sinónimos, no se otorgó mayor puntaje por el empleo de términos particularmente sofisticados, etc. Solamente se evaluó la corrección en la aplicación del término y la adecuación estilística, por lo que estos resultados no están arrojando luz acerca de la pobreza o riqueza del repertorio léxico estudiantil.

El tipo de error con mayor ocurrencia fue el empleo incorrecto del significado de algunos giros léxicos (ejemplo: "el nexo de la emigración"- nexo por recurso-, "hacer otra vida mejor y más reproductiva" -en lugar de productiva) e, igualmente, el 60% de los alumnos incurrió, al menos una vez, en inadecuaciones estilísticas lo que pauta la carencia de un equivalente menos coloquial, más apto para el registro escrito ("están bien 'mechados' en la sociedad", "bancar sus estudios", "sacar a flote"), si bien en muchas oportunidades manifestaron su reconocimiento de esta traslación marcándola con comillas. Por último, en la creación de palabras no convencionales apenas incurrió el 14% ("envejeamiento", "pragma", "juvenismo").

Cuadro V.12
Resultados en léxico según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Léxico				
		.00	1.00	2.00	3.00	4.00
Total	(1450)	34.4	19.4	20.9	10.9	14.4
Privados A	(220)	31.8	17.1	26.8	11.9	12.4
Derecho	(50)	26.0	16.0	32.0	10.0	16.0
Economía	(44)	31.8	13.6	34.1	6.8	13.6
Agronomía	(29)	51.7	13.8	24.1	6.9	3.4
Medicina	(38)	50.0	7.9	23.7	15.8	2.6
Arquitectura	(19)	31.6	15.8	10.5	21.1	21.1
Ingeniería	(40)	12.5	32.5	32.5	10.0	12.5
Privados B	(154)	43.3	18.5	18.9	8.9	10.3
Derecho	(81)	42.0	22.2	13.6	9.9	12.3
Economía	(29)	37.9	6.9	34.5	3.4	17.2
Medicina	(30)	60.0	16.7	10.0	13.3	-
Ingeniería	(14)	28.6	28.6	28.6	7.1	7.1
Públicos Mdeo.	(543)	34.2	21.0	19.4	10.5	14.9
Derecho	(174)	42.5	16.7	19.5	8.0	13.2
Economía	(87)	14.9	26.4	20.7	13.8	24.1
Agronomía	(54)	29.6	18.5	22.2	13.0	16.7
Medicina	(127)	35.9	21.1	21.9	10.9	10.2
Arquitectura	(46)	41.3	19.6	19.6	8.7	10.9
Ingeniería	(55)	27.3	27.3	12.7	12.7	20.0
Públicos Int.	(533)	33.2	18.5	21.0	11.5	15.8
Derecho	(92)	30.4	14.1	23.9	14.1	17.4
Economía	(87)	35.6	19.5	23.0	12.6	9.2
Agronomía	(85)	44.7	21.2	22.4	4.7	7.1
Medicina	(102)	30.4	19.6	15.7	11.8	22.5
Arquitectura	(70)	44.3	22.9	20.0	4.3	8.6
Ingeniería	(97)	33.0	23.7	23.7	10.3	9.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Si el comentario de los resultados se realiza por estratos hay que señalar que mostraron un desempeño entre deficiente e insuficiente (0-1 punto) el 48.9% de los estudiantes de los liceos privados A, el 51.7% de los liceos departamentales, el 55.2% de los oficiales de la capital y el 61.8% de los privados B. En el otro extremo, se puede decir que solamente el 10.3% de los estudiantes de liceos privados B, el 12.4% de los privados A, el 15.0% de los públicos de Montevideo y el 15.8% de los públicos del Interior obtuvieron el máximo puntaje en este aspecto (Cuadro V.12).

Si la mirada se centra en quienes merecieron 0 punto y, conjuntamente, se observa el desempeño de las orientaciones al interior de los estratos, la mayor deficiencia en léxico la registraron Agronomía (51.7%) en los privados A y en los públicos del Interior (44.7%); Arquitectura en los públicos de Montevideo (41.3%) y Medicina en los privados B que tiene a 6 de cada 10 estudiantes en esta situación.

Cuadro V.13
Resultados en textualidad según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Textualidad								
		.00	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00	8.00
Total	(1450)	30.9	6.1	10.4	10.7	12.9	13.5	10.0	0.3	5.3
Privados A	(220)	24.1	3.2	8.5	9.2	15.4	16.5	14.0	0.3	8.8
Derecho	(50)	24.0	4.0	8.0	10.0	6.0	14.0	16.0	-	18.0
Economía	(44)	29.5	4.5	6.8	9.1	22.7	6.8	18.2	-	2.3
Agronomía	(29)	41.4	6.9	3.4	6.9	13.8	13.8	10.3	3.4	-
Medicina	(38)	23.7	2.6	18.4	13.2	23.7	13.2	5.3	-	-
Arquitectura	(19)	15.8	-	5.3	5.3	15.8	31.6	10.5	-	15.8
Ingeniería	(40)	17.5	2.5	7.5	10.0	10.0	20.0	20.0	-	12.5
Privados B	(154)	32.8	7.8	9.8	9.7	7.9	18.3	8.5	1.3	3.9
Derecho	(81)	34.6	6.2	9.9	9.9	8.6	18.5	7.4	1.2	3.7
Economía	(29)	24.1	3.4	17.2	6.9	10.3	20.7	13.8	-	3.4
Medicina	(30)	40.0	16.7	6.7	10.0	-	10.0	10.0	3.3	3.3
Ingeniería	(14)	28.6	7.1	-	14.3	14.3	28.6	-	-	7.1
Públicos Mdeo.	(543)	31.8	5.1	10.4	13.0	14.0	12.1	7.3	0.2	6.2
Derecho	(174)	35.6	5.2	8.0	13.8	8.0	14.9	8.6	-	5.7
Economía	(87)	28.7	2.3	8.0	12.6	16.1	13.8	11.5	-	6.9
Agronomía	(54)	40.7	11.1	7.4	18.5	5.6	5.6	5.6	-	5.6
Medicina	(127)	36.2	4.7	13.4	11.0	19.7	8.7	2.4	-	3.9
Arquitectura	(46)	23.9	4.3	8.7	10.9	26.1	4.3	6.5	2.2	13.0
Ingeniería	(55)	20.0	7.3	14.5	14.5	12.7	14.5	9.1	-	7.3
Públicos Int.	(533)	32.3	8.2	11.3	8.7	11.7	12.6	12.1	0.1	3.0
Derecho	(92)	28.3	7.6	14.1	8.7	12.0	15.2	13.0	-	1.1
Economía	(87)	32.2	6.9	9.2	9.2	12.6	13.8	13.8	-	2.3
Agronomía	(85)	44.7	8.2	18.8	5.9	12.9	4.7	4.7	-	-
Medicina	(102)	36.3	10.8	8.8	6.9	9.8	11.8	11.8	-	3.9
Arquitectura	(70)	42.9	4.3	7.1	14.3	10.0	7.1	7.1	-	7.1
Ingeniería	(97)	19.6	7.2	9.3	11.3	15.5	13.4	16.5	1.0	6.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

d) Textualidad

El uso del registro escrito implica un planteamiento del texto basado en relaciones fuertes entre oraciones y al interior de éstas que jerarquicen y expliciten los contenidos, de modo que no quede ningún tipo de información librada al contexto extralingüístico o pragmático. Por eso, entre otros factores, dicho registro se caracteriza por la presencia de marcas morfosintácticas redundantes, apelación frecuente a las relaciones de subordinación, explicitación de los referentes, empleo de conectivos que pongan de manifiesto las relaciones de diversa índole entre los integrantes sucesivos de una oración y, fundamentalmente, de los nexos extraoracionales (que permiten la construcción del discurso al vincular distintos párrafos entre sí), estructuras precisas de sujeto y predicado, etc. Por el contrario, la comunicación oral (al igual que el lenguaje infantil y el estilo informal) se define por la inmediatez en la transmisión del mensaje, su apoyatura en el contexto situacional, el empleo constante de las relaciones de sucesión (coordinación y yuxtaposición) entre los integrantes de la oración compuesta, conexiones sintácticas débiles, etc..

Pese a la importancia que la textualidad tiene para determinar incompetencia en el manejo del registro escrito, además de ser determinante de la coherencia y claridad del desarrollo temático, su estudio y práctica no ha tenido un espacio específico en los programas de primaria ni de secundaria dado que las descripciones gramaticales se han centrado, prioritariamente, en el conocimiento de la oración simple y compuesta. En consecuencia, el estudiante debe, en muchos casos, inferir la estructura del texto de un modo más o menos empírico, sin que se le den reglas explícitas sobre coherencia lineal y global, conexión entre secuencias, ubicación de antecedentes y referentes -de modo de asegurar la lógica y pertinencia de los distintos momentos del discurso-, etc. Recién en las últimas reformas de los programas de Idioma Español se ha comenzado a poner énfasis en la estructura textual.

Atendiendo a esta realidad, en este aspecto se fue más condescendiente que en morfosintaxis al establecer la equivalencia entre errores y puntos. Es necesario, además, reconocer que los errores de morfosintaxis tienen más contextos posibles de aparición, entre otras cosas, por el simple hecho cuantitativo de que la unidad de análisis en ella es la oración y, en textualidad, el texto en su conjunto. La contrapartida es que con un error en textualidad se puede comprometer todo un texto.

Se consideraron errores de textualidad, por un lado, los referidos a la conexión entre oraciones y secuencias y los vinculados al seguimiento de tópicos y, por otro, la ubicación de los referentes y antecedentes.

Los más frecuentes errores detectados en lo que hace a la relación entre las oraciones y las secuencias del texto fueron:

- a) falta de concordancia de los conectivos con el antecedente: "Los países desarrollados en el cual buscan trabajo"; " ...en nuestra propia sociedad. En el cual el mayor índice de inmigrantes son jóvenes".
- b) empleo errado o ausencia de las preposiciones que encabezan la subordinación: "...que realicen los trabajos rápidamente y no con la incompetencia que se realizan hoy en día",
- c) reiteración de la parataxis: "los jóvenes no tienen trabajo y por eso es que se van y se conforman con cualquier trabajo y saben que después van a ganar más y van a poder casarse",
- d) períodos incompletos o confusos que determinan la incoherencia lineal: "se nota un grotesco descenso hacia la emigración. Debido a que se produce esto, hay diversos motivos";
- e) conectivos de oralidad : "Bueno, como dije antes",
- f) estilo directo : "Entonces nos dicen vayan a trabajar".

El seguimiento de este tipo de fenómenos muestra, por ejemplo, que caen en la incoherencia lineal 6 de cada 10 estudiantes y el 36% de ellos lo hace en forma reiterada (más de 2 períodos incompletos, confusos o mal estructurados). El estilo directo es utilizado por el 30% de los estudiantes, lo que indica tanto dificultades para subordinar como desconocimiento de la inadecuación del estilo coloquial para el tipo de texto que les fuera requerido.

De igual modo, 6 de cada 10 estudiantes tienen problemas en el uso de los referentes y antecedentes sintácticos que tiene un papel prioritario en la construcción de un texto coherente. En efecto, realizan mal la concordancia verbal o pronominal a nivel extraracional lo que los lleva a escribir, por ejemplo: "La mayoría de los jóvenes no luchan por ser cada vez mejores y aprovechar lo que tenemos, porque las posibilidades son pocas, pero esas

pocas pueden estar a mi servicio"; "Por ello en las sociedades más desarrolladas el papel de la juventud es muy alto y activo ya que son quienes producen. Y por lo contrario tengan un carácter incipiente en las sociedades subdesarrolladas como las nuestras".

La ausencia de antecedentes por presuponerlo pragmáticamente ("Habla de los problemas de la juventud") se detecta, a su vez, en el 40% de los estudiantes y 3 de cada 10 apelan a estructuras topicalizadas, es decir alteran el orden sujeto-verbo-objeto, buscando enfatizar su pensamiento con expresiones del tipo "Los grupos 35-39 y 40-45 ya veo en ellos individuos con sus familias" o " A las personas mayores de 60 años ya hicieron mucho por el país".

Si bien no ha sido evaluado específicamente en la prueba, también aquí cabe hacer una observación acerca del vínculo que los estudiantes establecen entre texto y espacio o diagramación gráfica lo que, seguramente, contribuye a incrementar las deficiencias en la estructuración de los párrafos que pueden detectarse. En efecto, con preocupante frecuencia, no respetan márgenes ni espacios en blanco por lo que la escritura puede realizarse en cualquier lugar de la hoja mostrando una desorganización que es posible relacionar con una igual desorganización en la expresión de sus pensamientos.

Por todo lo expuesto, no puede sorprender que, en los resultados globales de textualidad, se observe que el 47.4% de los estudiantes no llega al 30% de los 8 puntos posibles (0 a 2). O sea, promedialmente la mitad de los estudiantes que están concluyendo su formación secundaria cometió, en la elaboración de su texto, más de 5 errores de los arriba presentados en una página, lo que implica que ,en cada párrafo escrito, se han detectado conexiones mal hechas, tópicos perdidos y referentes pronominales distorsionados.

La menor participación en este rango de deficiencia absoluta la tienen los alumnos de los establecimientos privados de mayor prestigio (35.8%) seguidos de los liceos oficiales de Montevideo (47.3%) mientras que entre los privados B y los públicos del Interior las diferencias resultan mínimas (50.4% y 52.2%). Este fuerte incapacidad para producir un texto con suficiente coherencia la pusieron de manifiesto de manera más rotunda los estudiantes de Agronomía (51,7% en los privados A, 59.2% en los públicos de Montevideo y 71,7% en los liceos de las capitales departamentales) y los de Medicina (44.7% , 54.3% y 55.9% respectivamente a lo que se agrega el 63.4% de los privados B)(Cuadro V.13).

La contundencia de estas cifras permite afirmar que los casi-bachilleres uruguayos tienen serias dificultades para estructurar competentemente un texto escrito y que su producción manifiesta abundantes incoherencias, deslizamientos hacia la lengua oral y al estilo directo o no está adecuadamente resuelta, en caso de optar por alguna de las estrategias propias de la lengua escrita, incurriendo en hipercorrecciones o equivocando el uso de las subordinaciones, etc.

Frente a estos resultados es necesario tener en cuenta que, si bien cada aspecto de la producción escrita estudiada (ortografía, morfosintaxis, puntuación, etc.) ha sido corregida independientemente -por lo que los resultados de cada una son el reflejo de los errores en ella cometidos-, después de haber observado las carencias presentadas por los estudiantes en morfosintaxis es necesario concluir que los errores se acumulan gravemente. Si a nivel morfosintáctico el estudiante pierde un referente en la oración o no utiliza bien el conectivo de una oración subordinada simple, en textualidad este tipo de error se incrementa: se pierde más fácilmente el referente porque los períodos a coordinar están más alejados o son más

largos y se emplea decididamente mal el conectivo en una subordinada compleja. Complementando esta observación se debe agregar que la forma más habitual que estos jóvenes tienen de abordar la planificación global de su texto es la de la suma, la yuxtaposición de oraciones que, además, no construyen bien, por lo que usan estructuras muy focales en torno al tema que pretenden desarrollar.

Otro punto de vista posible frente a estos resultados revela que sólo 15 de cada 100 estudiantes obtienen desempeños muy buenos y excelentes (6 a 8 puntos) agudizándose en este extremo las diferencias entre orientaciones de acuerdo al subsistema al que pertenezcan. Basta, como ejemplo, centrarse en quienes no cometieron ningún error en su redacción: este récord lo pusieron de manifiesto los estudiantes de Arquitectura en un 15.8% de los casos en los privados A, en un 13.% cuando concurren a los establecimientos oficiales montevideanos y con una frecuencia que se reduce a la mitad (7.1%) cuando pertenecen a los departamentos del Interior. A su vez, la participación de los estudiantes de Ingeniería en este rango se dicotomiza (12.5% en los privados A y en el entorno del 7% en los restantes subsistemas) y la de Derecho aparece claramente determinada por el estrato educativo de pertenencia desde que existe una distancia de 1 a 18 entre los liceos privados de primer nivel y los públicos del Interior (Cuadro V.13).

Una última observación sobre los resultados de textualidad es para vincularlos con lo ya manifestado en el momento de estudiar la prueba de comprensión en el sentido de detectar mayor dificultad para moverse en la globalidad que en lo focal. Si se entiende la actitud textual como "la funcionalidad comunicativa que lleva a elaborar constantemente estrategias de organización global del mensaje escrito"^{22/} esta performance estudiantil parece afirmar la hipótesis de marcas provenientes de mecanismos o modelos de aprehensión de la realidad transmitidos por el propio sistema educativo que se ponen de manifiesto independientemente de los individuos, e incluso de los subsistemas, y que sólo se atenuarían según orientaciones lo que podría denunciar lógicas de pensamiento diferentes como pueden ser las que caracterizan a estudiantes de Ingeniería y Derecho.

e) Puntuación

El uso de la puntuación se relaciona con el manejo sintáctico-textual y es propia del registro escrito por lo que en él tiene sus propias convenciones. Su función es la de explicitar la inclusión, jerarquización y relacionamiento entre las unidades de información en el texto. Puntuación y textualidad, por ende, son los dos aspectos más relacionados con lo extraoracional y resultan básicos para la coherencia y claridad de la información en el discurso escrito.

Solamente 9 de los 1475 bachilleres que realizaron la prueba, no contrariaron la norma del registro escrito en su informe o manejaron variaciones de la puntuación de orden meramente estilístico sin afectar el reconocimiento de las estructuras oracionales, por lo que merecieron el máximo puntaje asignado (3 puntos). El 9.7% de ellos obtuvo 2 puntos por la

^{22/} Luis Ernesto Behares y Raquel Erramouspe El niño preescolar y la lengua escrita - Situación de las escrituras espontáneas en los preescolares uruguayos, CODICEN, Universidad de la República, FHCE, IPUR.

elaboración de textos con uso errado de la puntuación o ausencia de la misma pero sin que ello afectara las relaciones sintácticas, dado que las mismas quedaron igualmente explicitadas mediante algún otro recurso ortográfico equivalente ("los jóvenes se van del país Van a seguir yéndose"). Por último, una cuarta parte del estudiantado se equivocó en uno de los párrafos por lo que se le clasificó con 1 punto.

Cuadro V.14
Resultados en puntuación según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Puntuación			
		0	1	2	4
Total	(1450)	66.0	23.8	9.7	0.5
Privados A	(220)	52.0	26.3	20.1	1.6
Derecho	(50)	44.0	26.0	26.0	4.0
Economía	(44)	54.5	31.8	13.6	-
Agronomía	(29)	59.4	9.4	31.2	-
Medicina	(38)	55.3	36.8	5.3	2.6
Arquitectura	(19)	52.6	15.8	31.6	-
Ingeniería	(40)	50.0	30.0	17.5	2.5
Privados B	(154)	68.0	21.0	9.1	2.0
Derecho	(81)	75.3	17.3	6.2	1.2
Economía	(29)	40.0	46.7	10.0	3.3
Medicina	(30)	73.3	6.7	16.7	3.3
Ingeniería	(14)	81.2	12.5	6.2	-
Públicos Mdeo.	(543)	69.8	22.4	7.7	0.2
Derecho	(174)	72.2	15.6	11.7	0.6
Economía	(87)	55.2	37.9	6.9	-
Agronomía	(54)	85.2	11.1	3.7	-
Medicina	(127)	74.0	22.8	3.1	-
Arquitectura	(46)	61.7	27.7	10.6	-
Ingeniería	(55)	71.4	23.2	5.4	-
Públicos Int.	(533)	66.5	25.3	8.2	-
Derecho	(92)	64.6	30.2	5.2	-
Economía	(87)	57.5	32.2	10.3	-
Agronomía	(85)	83.7	12.8	3.5	-
Medicina	(102)	66.7	20.4	13.0	-
Arquitectura	(70)	70.0	22.9	7.1	-
Ingeniería	(97)	68.0	25.8	6.2	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La otra lectura es aún más impactante: los errores de puntuación que se registraron en los textos elaborados por 2 de cada 3 de los jóvenes distorsionaban las relaciones sintáctico-semánticas por lo que producen textos de dificultosa comprensión como los siguientes: "Si estudias y trabajas demoras mucho más. en terminar que los demás si se reciben de médico y después de haber estudiado tanto tienen privilegios los médicos mayores y los jóvenes deben trabajar además en otros lados de aquí la razón que los que emigran meno sean los adultos"; " Lo que pasa es que luego de estudiar, no se cuántos años (por que generalmente las carreras acá son muy largas); los jóvenes comienzan...". Este promedio encubre a la mitad de los estudiantes de los colegios privados A y más del 65% en los restantes subsistemas que merecieron 0 en puntuación.

Entre los errores más habituales se destacan la superabundancia de comas en sustitución del punto, el punto y coma mal empleado, la supresión de los signos iniciales de interrogación y exclamación y el uso incorrecto de mayúsculas y minúsculas.

La distribución por estratos reitera un mejor rendimiento de los estudiantes de los privados A (21.7% con 2 y 4 puntos, contra 11.1% de los privados B, 8.2% de los públicos del Interior y 7.9% de los capitalinos) (Cuadro V.14). El ordenamiento por orientaciones presenta desigualdades más fuertes: con la menor participación en el nivel de deficiencia (0 punto) se ubica Derecho en los privados A y Economía en los privados B (44.% y 40%) mientras que duplicándola encontramos a Ingeniería en los liceos privados de menor prestigio y Agronomía en los liceos estatales. Complementando esta visión se puede señalar que con la excepción-totalmente insignificante desde el punto de vista estadístico- de un 0.6% de los alumnos de Derecho, en el subsistema público no hay representación en el máximo puntaje o sea en la categoría de quienes demostraron un pleno dominio de las reglas de puntuación.

f) Enunciación

El carácter del texto solicitado (un informe escrito) implicaba que no debían aparecer marcas de la función apelativa del lenguaje que se reconocen básicamente por el uso de la segunda persona gramatical. En este aspecto se otorgó el máximo puntaje (3) a quienes realizaron un manejo impersonal del tema que, de este modo, es tratado como objeto del conocimiento, 2 puntos a quienes usaron alternativamente la tercera y la primera persona y 1 se reservó para los que escribieron exclusivamente en ésta. Con 0 punto se evaluó a los jóvenes que utilizaron la 2da. persona, lo que tipifica la situación extrema de interpelación: "ustedes los adultos", "... aquí lo que hay que hacer es incentivar a los jóvenes y darles oportunidades, no importa la experiencia, si no le dan oportunidad nunca la tendrás".

Solamente el 15.9% de los estudiantes mantuvo el uso de la tercera persona a lo largo de su trabajo, lo que les permitió darle una estructura de informe o artículo y realizar un abordaje reflexivo de la información y la temática propuesta, controlando las manifestaciones de la subjetividad que se evidencian en el uso de la primera persona del singular o el plural.

Una desigual competencia en el logro de este necesario distanciamiento y en el manejo impersonal del tema propuesto -condición necesaria para permitir la descripción y análisis de los hechos y transformarlos en objeto de estudio- se evidencia entre los distintos subsistemas educativos. En efecto, una distancia superior al doble separa a los establecimientos privados de más alto status académico de sus pares de menor nivel y de los liceos departamentales (26.2% y 11.9% respectivamente) mientras que dicha diferencia se "reduce" a 10 puntos cuando se refiere a los liceos públicos capitalinos (16.3%) (Cuadro V.15).

Mayor contundencia adquieren estas diferencias cuando se observa el comportamiento de las orientaciones según subsistemas. Así, las distancias entre los estudiantes de Ingeniería que fueron capaces de realizar un tratamiento no personalizado del tema, encuadrando su trabajo en las exigencias mínimas de un informe o artículo, en el subsistema privado son de 1 a 7 veces y si se los compara con los establecimientos públicos esta relación es de 1 a 3. Por su lado, si se revisa el desempeño de los alumnos de Economía, por ejemplo, se observan performances próximas entre los privados, una diferencia de 10 puntos entre los mejores

privados y los capitalinos y, a su vez, al interior del subsistema oficial la relación es de 1 a 2 (16.1% de los públicos capitalinos y el 8.0% de los del Interior).

Cuadro V.15
Resultados en enunciación según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Enunciación			
		0	1	2	3
Total	(1450)	32.7	1.8	49.6	15.9
Privados A	(220)	25.6	0.4	47.9	26.2
Derecho	(50)	18.0	2.0	58.0	22.0
Economía	(44)	27.3	-	43.2	29.5
Agronomía	(29)	40.6	-	37.5	21.9
Medicina	(38)	28.9	-	50.0	21.1
Arquitectura	(19)	31.6	-	52.6	15.8
Ingeniería	(40)	15.0	-	42.5	42.5
Privados B	(154)	33.2	0.6	53.3	12.9
Derecho	(81)	37.0	1.2	49.4	12.3
Economía	(29)	20.0	-	53.3	26.7
Medicina	(30)	43.3	-	53.3	3.3
Ingeniería	(14)	25.0	-	68.7	6.2
Públicos Mdeo.	(543)	34.2	2.3	47.2	16.3
Derecho	(174)	33.3	3.3	46.7	16.7
Economía	(87)	27.6	1.1	55.2	16.1
Agronomía	(54)	38.9	1.9	44.4	14.8
Medicina	(127)	37.5	1.6	48.4	12.5
Arquitectura	(46)	38.3	-	31.9	29.8
Ingeniería	(55)	33.9	3.6	46.4	16.1
Públicos Int.	(533)	33.7	1.9	52.4	11.9
Derecho	(92)	32.3	3.1	49.0	15.6
Economía	(87)	35.6	1.1	55.2	8.0
Agronomía	(85)	31.4	-	58.1	10.5
Medicina	(102)	41.7	0.9	47.2	10.2
Arquitectura	(70)	24.3	5.7	67.1	2.9
Ingeniería	(97)	21.6	-	62.9	15.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Otra lectura de los datos de enunciación revela que la implicación afectiva de los estudiantes con la temática, que se manifestó en la utilización en forma exclusiva o alternada de la primera persona, fue la tónica mayoritaria como lo demuestra el 50.4% de jóvenes con 1 y 2 puntos. En este rango de puntaje las diferencias entre subsistemas y orientaciones se atenúan considerablemente al punto que puede señalarse que, promedialmente, uno de cada dos bachilleres se mostró tan comprometido con la temática que no pudo controlar la verbalización de su involucramiento, traducida en el empleo del yo y el nosotros. Dado que se le había solicitado al estudiante que utilizara e integrara la información aportada con sus observaciones y reflexiones, seguramente puede alegarse que es dicha consigna la que explica esta tan masiva y estrecha vinculación del estudiante con su texto. Pero, aún aceptando que la proximidad y resonancia de la temática de la juventud, la educación y el empleo hayan tenido fuerza determinante en este manejo del lenguaje, no puede resultar explicación suficiente para ese otro 32.7% de estudiantes que mereció 0 punto por concebir su texto como

una interpelación o un dialogado consigo mismo o a un tercero impreciso que, en los diversos escritos, fue alternativamente ocupado por los adultos, los docentes, el gobierno o "ustedes señores de CEPAL". Esta apelación a la segunda persona indica con claridad que 1 de cada 3 estudiantes del último año de Bachillerato tiene un deficiente dominio de la función referencial del lenguaje lo que anuncia dificultades serias para la apropiación y trasmisión del conocimiento.

En efecto, la función referencial o representativa del lenguaje es la que permite la reconstrucción, la "re-presentación" a través de la palabra, del objeto o idea a la que se refiere, de la que "habla" el emisor y esta reconstrucción es condición básica para transformar dicho referente en objeto del conocimiento. Los jóvenes que han merecido 0 punto se han limitado a expresar sus emociones y a reclamar la atención de un tercero del que esperan un comportamiento acorde a su mensaje, a utilizar el texto como excusa para comunicarse y no han podido reflexionar ni integrar sus experiencias con los datos disponibles de modo de ofrecer su propia explicación de la situación y los problemas de la juventud. O como dice uno de los jóvenes evaluados: "Este no es un informe, no tiene su estructura, ésta es mi opinión, mi manera de ver la situación. Los informes son muy estrictos, objetivos y con mucho número, no reflejarían mis sentimientos y no podría expresar, que es lo que quería hacer, así que: NO HICE EL INFORME (porque los jóvenes somos reveldes, dicen ustedes)."

Frente a estas actitudes no puede dejar de plantearse la interrogante acerca de cómo hacen estos jóvenes, en los escritos de Historia, Filosofía, Sociología, etc. para analizar procesos y acontecimientos, describir hechos y situaciones, en definitiva comprender y mostrar los conocimientos adquiridos y necesarios.

g) Uso de los contenidos referenciales

La consigna dada a los estudiantes fue la de utilizar e integrar la información ofrecida con sus observaciones y reflexiones. Ya fueron explicados los motivos que fundamentaron este pedido expreso de manejar información verbal y no verbal que permitiera al menos evaluar dos aspectos claves: la presencia o ausencia de los datos del referente y su mención correcta o incorrecta.

Estos fueron los aspectos valorizados en el puntaje general de la prueba porque se entendió que no se podía sancionar a los estudiantes por el no uso de un número determinado de datos del referente y porque todos los otros aspectos analizados permitían con claridad traducir en términos de puntajes y resultados el manejo instrumental del registro escrito por parte de los casi-bachilleres uruguayos con independencia de la temática a encarar.

Por eso, con respecto a este nivel es posible realizar dos lecturas complementarias. Una primera aproximación es la estrictamente lingüística que se traduce, desde el punto de vista del puntaje de la prueba, en un máximo de 2 puntos: uno por presencia y otro por corrección.

El referente estuvo constituido por tres fuentes de datos, dentro de cada una de las cuales es posible discriminar diversas áreas informativas y la mención de por lo menos una de estas áreas ameritó la asignación de 1 punto. Por su lado, a las producciones que no cometieron errores en la mención de la fuente que eligieron se les asignó igualmente otro punto, totalizando así 2 puntos.

El 73% de los jóvenes incorporó al menos una de las áreas informativas propuestas aunque correctamente lo hizo el 61% del total (Cuadro V.16). A su vez, de quienes las incluyeron, un 21.4% sólo apeló a una de las fuentes, un 16.5% a dos, un 12.7% a tres y el restante 23% a más de 3, pudiéndose detectar casi un 3% que mencionó las 7 fuentes disponibles. Ello indica que, mayoritariamente, los jóvenes cumplieron la consigna aunque en una menor proporción lo hicieron correctamente, o dicho de otro modo, se registró un 13.3% de jóvenes que tuvo errores al interpretar o transmitir la información presentada. Si se observa este promedio según estratos educativos se constata que es al interior del subsistema privado donde se presentan las mayores distancias desde que de cada 10 estudiantes que interpretan erróneamente los datos referenciales, 2 pertenecen a los institutos de menor prestigio y 1 a los de mejor nivel. En cambio, los promedios generales en el sistema público no presentan diferencias según localización en la capital o el Interior.

Cuadro V.16
Presencia y corrección de contenidos referenciales
según orientación y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Contenidos referenciales		
		Ausencia	Presencia	Corrección
Total	(1.450)	25.9	13.3	60.8
Privados A	(220)	18.0	11.0	71.1
Derecho	(50)	8.0	16.0	76.0
Economía	(44)	20.5	11.4	68.2
Agronomía	(29)	28.1	3.1	68.7
Medicina	(38)	36.8	2.6	60.5
Arquitectura	(19)	10.5	10.5	78.9
Ingeniería	(40)	10.0	17.5	72.5
Privados B	(154)	26.3	19.7	54.0
Derecho	(81)	29.6	13.6	56.8
Economía	(29)	13.3	16.7	70.0
Medicina	(30)	33.3	26.7	40.0
Ingeniería	(14)	25.0	37.5	37.5
Públicos Mdeo.	(543)	24.2	13.2	62.6
Derecho	(174)	25.0	11.1	63.9
Economía	(87)	14.9	6.9	78.2
Agronomía	(54)	42.6	24.1	33.3
Medicina	(127)	29.7	12.5	57.8
Arquitectura	(46)	25.5	17.0	57.4
Ingeniería	(55)	17.9	21.4	60.7
Públicos Int.	(533)	31.3	12.6	56.0
Derecho	(92)	27.1	9.4	63.5
Economía	(87)	26.4	14.9	58.6
Agronomía	(85)	31.4	17.4	51.2
Medicina	(102)	36.1	13.9	50.0
Arquitectura	(70)	41.4	12.9	45.7
Ingeniería	(97)	29.9	14.4	55.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Si se observa cómo se comportaron las orientaciones en lo que hace a la comprensión y recuperación errónea de las fuentes no puede dejar de sorprender la heterogeneidad de su

participación. En efecto, los estudiantes de Economía que menos se equivocan son los que asisten a los establecimientos públicos capitalinos, en cambio caen en este comportamiento el doble de sus pares del Interior y superan esta proporción si concurren a los privados B. Precisamente, es en este estrato donde se registra la mayor participación de estudiantes en la categoría de los que entienden mal (37.5% en Ingeniería y 26.7% en Medicina) (Cuadro V.16).

Cuadro V.17
Presencia de los datos del referente y porcentaje de respuestas incorrectas

	% de menciones	
	En el total de estudiantes	Incorrectas s/total de menciones
A - Datos sobre ocupación y emigración		
A1 - Empleo	30.2	8.1
A2 - Trabajo y estudio	29.9	9.0
A3 - Emigración	49.6	15.4
B - Frases de los jóvenes		
B1 - Opinión de Jorge	16.2	9.6
B2 - Opinión de Cristina	32.0	4.4
C - Gráficas		
C1 - Porcentaje de jóvenes por tramo de edad	18.1	8.9
C2 - Hasta dónde llegan en sus estudios	27.2	10.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Completando esta lectura debe indicarse que no incorporaron ninguna de las fuentes ofrecidas una cuarta parte de los alumnos de los privados B y de los públicos de Montevideo, un tercio de los de los públicos del Interior y algo más de un sexto de los concurrentes a los mejores establecimientos privados de la capital.

Un segundo análisis conduce a indagar cuáles fueron las áreas recuperadas por estudiantes y dónde se equivocaron. El dato más utilizado fue el A3: la emigración, al que se refirieron uno de cada dos estudiantes al que le siguen, con casi paridad de frecuencias, la frase de Cristina (que plantea las dificultades que transitan los jóvenes para obtener empleo, las carencias de su formación con respecto a las demandas empresariales y la reflexión sobre el desempleo juvenil). En conjunto, fueron los **datos estadísticos sobre Ocupación y Emigración** los más trabajados. En efecto, mientras dos tercios las recuperaron en sus reflexiones, dos quintos se refirieron a las **Frases de los jóvenes** y un tercio a las **Gráficas** (Cuadro V.18).

Una primera y obvia interpretación es para confirmar el alto nivel de movilización y compromiso que generan en estos jóvenes la temática del trabajo y sus perspectivas futuras y, de manera muy especial, la relación que éstas tienen con la posibilidad de desarrollar un proyecto de vida satisfactorio en el propio país. Ya ha sido extensamente abordada por CEPAL la centralidad que la cuestión laboral, el empleo y los ingresos tienen en nuestros jóvenes y cuáles son las condiciones y singularidades que marcan su inserción laboral (Ver entre otros materiales Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos) por lo que aquí sólo corresponde confirmarla a partir de su abordaje en la prueba. Pero, desde el punto de vista lingüístico, cabe señalar que es a los dos referentes verbales a los que mayoritariamente

La suma de los puntajes obtenidos en comprensión y producción (60 puntos) conforman los resultados globales de la prueba de Lengua que son indicadores de nivel de apropiación del registro escrito que poseen los estudiantes del bachillerato, a través de su doble aplicación para la comprensión del texto de un tercero y la elaboración del propio. Dicho de otro modo, tales resultados reflejan los logros en cuanto corrección, eficacia y propiedad en la expresión escrita y para interpretar los contenidos lingüísticos demostrados por estos jóvenes. Y ellos son especialmente magros.

La distribución de puntaje pone de manifiesto que más de la cuarta parte del estudiantado se caracteriza por una competencia deficiente (0 - 18 puntos lo que equivale al 30% del total del puntaje) y que este umbral se ordena fuertemente según los subsistemas educativos, de modo tal que la cantidad de alumnos que caen en él es el doble en los establecimientos públicos que en los privados de mayor prestigio académico (30.5% en los públicos del Interior, 29.7% en los de la capital, 23.6% en los privados B y 15.4% en los privados A). A su vez, en el tramo siguiente de puntaje (entre 31 y 50% del total de la prueba) se aglutina nada menos que la mitad de la población estudiada (48.6%), distribuyéndose equitativamente en dos mitades (25% con 19 a 24 puntos y 23.8% con 25 a 30) y no presentando distancias importantes entre subsistemas (Cuadro V.19).

Esta distribución no deja dudas acerca de los bajos rendimientos demostrados en materia de Lenguaje por los jóvenes que están concluyendo su educación secundaria dado que, si se considerara que la prueba ha sido extremadamente difícil o que los criterios de corrección fueron demasiado estrictos, de igual modo se tendría que la mitad de los bachilleres no pudo superar el 40% del puntaje posible. Si algo más de 1 de cada 3 jóvenes perteneciente a las familias con más alto capital sociocultural del país, como es el caso de quienes asisten a los establecimientos privados A, ha puesto de manifiesto esta incompetencia parece evidente que no puede responsabilizarse a las condiciones socioculturales de origen de este desempeño. Complementando esta observación, se hace necesario recordar que los privados B y el subsistema público uniformemente tienen a más de la mitad de su estudiantes entre 0 y 24 puntos, o sea en el 40% del puntaje.

Cuadro V.20
Resultados en Lengua según orientación
(en porcentajes)

	Total	Lengua					
		0-18	19-24	25-30	31-36	37-42	43-60
Total	(1475)	27.2	25.0	23.8	15.0	7.4	1.6
Derecho	(407)	24.7	26.2	25.8	13.6	7.3	2.3
Economía	(248)	21.6	21.9	24.6	18.8	11.1	1.9
Agronomía	(172)	44.9	28.3	15.0	8.1	3.7	-
Medicina	(303)	36.8	27.1	19.5	13.0	3.1	0.4
Arquitectura	(136)	21.6	22.6	22.0	21.0	12.3	0.4
Ingeniería	(209)	18.5	21.0	29.7	17.5	10.0	3.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Al rango de muy buenos y excelentes (43-60 puntos) sólo ha llegado el 1.6% del alumnado, descansando este promedio exclusivamente en el 5.6% de los privados A desde que los restantes subsistemas se aglutinan entorno al 1%, e incluso los establecimientos estatales de la capital se encuentran exactamente en la mitad del promedio general. Lo reducido de este promedio general se agrava por la carencia de representación en él de los estudiantes de Agronomía y Medicina con independencia del subsistema al que pertenezcan (con la excepción estadísticamente insignificante de Medicina en los liceos del Interior), Economía e Ingeniería en los privados B y en los públicos del Interior y Arquitectura en los privados A y los públicos de Montevideo (Cuadro V.19). A su vez, si se focaliza la atención en la competencia idiomática (más del 50% del puntaje total) se comprueba que ésta es una aptitud del 41% de los estudiantes que asisten a los privados de mayor prestigio académico, de la cuarta parte de los de los privados B, un quinto de los capitalinos oficiales y un 18% de los alumnos que estudian en el Interior.

La distribución global por orientaciones muestra el siguiente orden decreciente: Arquitectura, Economía, Ingeniería, Derecho, Medicina y Agronomía pero con la peculiaridad de tender hacia la polarización (Cuadro V.20). Escasas diferencias porcentuales separan a las tres primeras que, además y tal como se ha visto en el análisis de ambas partes de la prueba, rotan estos puestos según los aspectos estudiados, sin embargo las distancias entre Derecho, Medicina y Agronomía son significativas (7 y 5 puntos respectivamente). Pero estos promedios encubren, como ya ha sido presentado, una fuerte heterogeneidad por estratos educativos: Arquitectura coloca en el 50% superior del puntaje a más de la mitad de sus estudiantes en los privados A y a menos del 15% en el Interior, mientras que Agronomía lo hace con algo más de un quinto y menos del 5% respectivamente.

Puesto que los puntajes de cada una de las partes de la prueba se van acumulando al mismo tiempo que reflejan el desempeño en los diferentes aspectos analizados, la comprobación de que la mitad de la población estudiantil evaluada no ha podido alcanzar los 25 puntos o -siendo menos ambiciosos aún- que más de la cuarta parte se encuentra en la categoría de deficientes (0-18 puntos) conduce a cuestionar el grado de apropiación y dominio de la lengua materna alcanzado por estos jóvenes y abre inquietantes interrogantes acerca del proceso de enseñanza en su conjunto, desde que debe recordarse que el lenguaje es el mediador didáctico por excelencia para la trasmisión de los conocimientos.

Ya se ha explicado extensamente qué tipo de errores y limitaciones conducen a esta demostración de incompetencia lingüística y también se han planteado las inquietudes acerca de las alternativas de trabajo o de estudios superiores, que no requieran de clases particulares o caigan en fracasos reiterados, que puede esperarle a este 27.4% de estudiantes que, al terminar sus estudios secundarios, no está capacitado para procesar y dar cuenta de una información nueva, de complejidad media y con un desarrollo temático equiparable con los textos a los que debió acudir durante sus años de estudio y tampoco para expresar por escrito, con fluidez y ajuste a las pautas convencionales, su propio parecer sobre el tema.

Seguramente, puede recordarse que, en la comprensión y trasmisión oral de la información, estos jóvenes no tienen tal grado de carencias y que esta prueba les ha exigido un nivel de lengua que no es el de uso habitual entre ellos ni en su diálogo con los adultos. Pero, ante estas consideraciones, es necesario tener presente algunas observaciones. En primer término, es indudablemente cierto que el repertorio léxico juvenil al igual que el estilo directo propio de la comunicación oral está, por un lado, sujeto a innovaciones constantes. Ellas se concretan a través de la creación de palabras y de giros expresivos que son aceptados e

incorporados por la Real Academia con mucho retraso y mediante fuertes censuras lo que genera y explica la gran distancia entre el nivel de lengua estándar y el coloquial o popular.

Está igualmente fuera de discusión que la comunicación lingüística se produce siempre en una determinada situación comunicativa constituida por circunstancias tales como el lugar, el grupo social de pertenencia del emisor y del receptor, la relación entre ellos, la oportunidad en la que se encuentran y los objetivos de dicho encuentro, el canal o medio empleado y la representación mental que tiene cada uno de ellos de sí mismo, de su interlocutor y de lo que éste piensa de él. Son estas circunstancias las que condicionan y establecen el nivel de lengua a emplear por los interlocutores así como los supuestos en los que se apoya la comunicación. Este "acuerdo tácito" entre emisor y receptor acude tanto a la cercanía -personal o cultural- como a la buena voluntad, el esfuerzo y el interés comunicativo para transgredir las prescripciones normativas y crear nuevas, cuya validez se restringe a ese hecho comunicativo y a esos interlocutores.

Por lo tanto, no se puede pretender extender esa cadena de supuestos a receptores que se hallan fuera de ese pacto, ni darle validez atemporal o general al mismo. Por el contrario, ser capaz de ajustar el vocabulario y el estilo a la situación de habla en la que se halla inmerso es la manera más efectiva de asegurar el éxito de la voluntad comunicativa y es uno de los propósitos prioritarios de la enseñanza de la lengua materna, de la escolarización en definitiva. El desconocimiento de las normas, la incorrección o inadecuación en el manejo de la lengua estándar se traducen en carencias y limitaciones que entorpecen o impiden aquellas situaciones que exigen de ella. La consecuencia es tanto la reducción del universo comunicativo como de las posibilidades de aprehensión de nuevos conocimientos. Esta limitación es lógica y, quizás, propia de quienes no han tenido acceso a la educación y, por tanto, no tienen la capacidad de elegir, de optar entre las diferentes posibilidades que ella ofrece y, menos aún, de hacerlo - como indican los programas de Idioma Español- con "corrección, eficacia y propiedad", quedando limitados al manejo de la lengua que su socialización y su condición de hablante nativo les permiten. Por el contrario, no parece fácilmente tolerable -o al menos no con la magnitud de deficiencias que estos resultados revelan- en quienes han recibido la más extensa de las alternativas educativas de carácter general que el país tiene.

Una última apreciación -complementaria con las anteriores- es para retomar y reiterar lo ya desarrollado en los anteriores informes de la CEPAL en torno a la necesidad de dominar el lenguaje para poder elaborar el pensamiento, en el doble sentido de la condensación simbólica y la regulación social. Como lo recuerda Jean Piaget "Entre el lenguaje y el pensamiento existe también un círculo genético tal que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro y en una perpetua acción recíproca".

Esta solidaridad entre ideación y expresión conduce a afirmar que lo mal comprendido, por fallas en el código, se expresa borrosamente y que a una expresión confusa corresponde una deficiente comprensión. Por todo lo expuesto, los rendimientos demostrados por estos jóvenes, que se aprestan a abandonar su ciclo de estudios medios, cuestionan el avance de su proceso educativo y la instrumentación brindada pero también deberían plantear inquietudes acerca del grado de desarrollo y madurez personal con que cuentan dado que, entre otros aspectos, éste también se refleja en la doble capacidad de organizar los contenidos mentales y expresarlos con claridad y corrección.

VI. RESULTADOS ACADEMICOS, SUBSISTEMAS EDUCATIVOS Y VARIABLES SOCIALES

A. CONSIDERACIONES GENERALES

Los resultados de las pruebas de razonamiento y conocimiento lógico-matemático y de comprensión y elaboración de un informe analizados en los capítulos anteriores no son alentadores. Para calibrar la magnitud del problema que afecta a la enseñanza de nivel medio, basta recordar que dichas pruebas fueron aplicadas a jóvenes que han pasado, como mínimo, por doce años de enseñanza formal y que lejos están de provenir de los sectores más carenciados de la población. A 6o. año de enseñanza secundaria llega actualmente poco más de un tercio de cada generación de jóvenes uruguayos pertenecientes, mayoritariamente, a los estratos socioculturales más favorecidos de la sociedad. Pero además, según se explicó anteriormente, el mecanismo por el cual se aplicaron las pruebas supuso que los jóvenes en cierto modo se autoseleccionaran, por lo que aquéllas evaluaron, aproximadamente, a un 25% de la población que teóricamente podría haber llegado hasta el final de la enseñanza secundaria.

Se trata, pues, de una población estudiantil de cierta homogeneidad sociocultural, en cuyo seno las distancias sociales no tienen la misma magnitud que las existentes en la población escolar del nivel primario y del CBU. De esta manera, si bien las variables sociales siguen teniendo cierto peso en la producción de desiguales resultados en los aprendizajes de los estudiantes, no son ellas las que aportan la explicación principal.

En función de lo anterior, es posible afirmar que, en el marco de los estudios realizados por CEPAL para la ANEP, el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria aparece como el nivel en el que el mayor peso en la explicación de los resultados académicos es atribuible a la acción (u omisión) del sistema de enseñanza y sus instituciones. En la medida en que en el BD se encuentran los sectores de la población que están en las mejores condiciones para aprovechar la acción educativa institucionalizada, un buen sistema de enseñanza necesariamente debiera tener efectos positivos en el aprendizaje de los jóvenes. Paralelamente, los déficits encontrados en sus rendimientos académicos ponen de manifiesto la complejidad del proceso por el que atraviesa la enseñanza media en nuestro país.

Lo que se acaba de afirmar en modo alguno implica que las variables sociales no tengan ya incidencia en los rendimientos de los alumnos del BD. Si bien sólo uno de cada tres jóvenes alcanza a finalizar los cursos de ese nivel, obviamente la composición social de este conjunto no es homogénea. Más aún, en la medida en que la matrícula del nivel crece aceleradamente, en la última década se han incorporado nuevos contingentes de estudiantes sin antecedentes familiares en este nivel de enseñanza. Esta nueva población estudiantil carece de la tradición cultural que décadas atrás caracterizaba al alumnado de Preparatorios y tampoco dispone de referencias sobre la magnitud del esfuerzo que es necesario realizar para acceder al conocimiento e internalizar las pautas culturales que acompañan a ese proceso. Paralelamente, la presencia más numerosa de esta población en ciertos subsistemas educativos redundaría en una baja colectiva del nivel de enseñanza, porque estos nuevos alumnos requerirían de otros apoyos para asimilar y rendir como teóricamente podrían hacerlo sus compañeros, hijos de padres y madres que han realizado estudios superiores.

El primer propósito del presente capítulo es justamente completar el análisis del desempeño del estudiantado del BD a partir de la distinción de "tipos" de alumnos, trabajando su asociación con algunas variables socioculturales relevantes y adelantando cómo las mismas operan diferencialmente en los cuatro subsistemas educativos, en cada uno de los cuales se combinan con rasgos institucionales específicos.

El segundo es observar la congruencia o incongruencia existente entre los resultados de las pruebas. Una percepción antigua entre los docentes llevaba a clasificar a los estudiantes que eran buenos en las disciplinas humanísticas y de bajos resultados en Matemática y Ciencias Exactas y Naturales como antagónicos a los de alto rendimiento en estas últimas y poco interesados "por los aspectos literarios" del conocimiento.

Los resultados cruzados en las pruebas de Matemática y de Lengua muestran que estos fenómenos de alta especificidad en las capacidades cognitivas de los alumnos son muy escasos y excepcionales (véase Diagrama No. 1). Lo que el entrecruzamiento de resultados apunta a detectar -y lo logra- es la existencia de una alta congruencia entre los conocimientos de uno y otro tipo. En los cuadros que acompañan este capítulo se muestra que hay un sector de estudiantes que desconoce lo básico de la Matemática y, simultáneamente, carece de los instrumentos para lograr un correcto uso escrito del lenguaje.

Toda prueba y todo ordenamiento evaluatorio es pasible de ciertas críticas y dudas respecto a la relación entre resultados y verdaderas competencias cognitivas de los evaluados. La evaluación, casi por definición, no logra aprehender el verdadero nivel de conocimientos y las clasificaciones tienen, por su propia construcción, efectos de creación artificial de discontinuidades. Estas reservas que, teóricamente, pueden formularse adquieren mayor fuerza cuando se trata de una sola prueba en un tipo de conocimiento y cuando la masa de evaluados se sitúa en la zona media de la clasificación.

En ese sentido es que la presentación que se realiza en este capítulo muestra otras realidades porque hay un porcentaje muy considerable de evaluados con mínimos rendimientos, no sólo en las dos pruebas consideradas globalmente sino también en aquellas partes de las mismas que definen insuficiencias básicas del proceso de formación.

La congruencia de resultados en las dos disciplinas es particularmente impactante en los niveles extremos de las clasificaciones. Los buenos estudiantes tienen una capacidad muy satisfactoria de uso del lenguaje y un excelente dominio de Matemática mientras que los estudiantes deficientes no sólo desconocen lo que debieran haber aprendido de Matemática en 5o. y/o 6o. año sino que carecen de los conocimientos que se adquieren en la escuela primaria, del razonamiento y la lógica que deberían acompañar una tan larga escolarización y de la capacidad de identificar los símbolos. También desconocen las normas de la ortografía, no manifiestan la comprensión de un texto que pudieron consultar una y otra vez durante el desarrollo de la prueba, carecen del léxico adecuado y desconocen las normas de puntuación, para citar alguna de las dimensiones evaluatorias.

La existencia de este sector de estudiantes pone realmente en duda la valía de una parte del sistema educativo nacional a la vez que lleva a preguntarse sobre la responsabilidad colectiva e institucional específica que ha aceptado de hecho esos resultados. Más aún, a la luz de los resultados entrecruzados surge la perplejidad respecto a cómo esos alumnos pudieron llegar a los cursos terminales de la enseñanza secundaria o, desde otra perspectiva,

cómo es este sistema de enseñanza-aprendizaje que coexiste con resultados de tales características.

B. LA PERFORMANCE ESTUDIANTIL A LA LUZ DE UNA TIPOLOGÍA

Con el fin de profundizar en la caracterización del rendimiento de los estudiantes del BD, se elaboró una tipología a partir de los resultados en Lengua y Matemática. Ello supuso trabajar exclusivamente con los 1212 alumnos que rindieron las dos pruebas, dejando de lado -para esta parte del análisis- a quienes se presentaron a una sola de ellas.

A tales efectos se distinguieron cuatro niveles de rendimiento en Lengua: inferior al 30% del puntaje total (0 a 18 puntos), entre el 31% y el 50% del puntaje (19 a 30 puntos), entre el 51% y el 70% (31 a 42 puntos), superior al 71% del puntaje (43 a 60 puntos).

Igualmente se consideraron cuatro niveles de rendimiento en la prueba de Matemática: inferior al 30% del puntaje total (0 a 15 puntos), entre el 31% y el 50% del puntaje (16 a 25 puntos), entre el 51% y el 70% (26 a 36 puntos), superior al 71% del puntaje (37 a 51 puntos).

La combinación del nivel de rendimiento logrado por cada alumno en los dos tests definió cuatro "tipos" de estudiantes, a saber:

- a. **"Deficientes"**, que no lograron superar el 30% del puntaje en ninguna de las dos pruebas.
- b. **"Insuficientes"**, quienes habiendo superado la barrera de más bajo desempeño (30%) en una de las dos pruebas, en ninguna de ellas lograron la suficiencia, equivalente a la obtención del 50% del puntaje total posible.
- c. **"Aceptables"**, que superaron el 50% de los puntos en una de las dos pruebas pero demostraron insuficiencia en la otra.
- d. **"Buenos"**, que demostraron suficiencia en ambos tests, superando el 50% del puntaje tanto en la prueba de razonamiento y conocimiento lógico-matemático como en la de comprensión y elaboración de un informe.

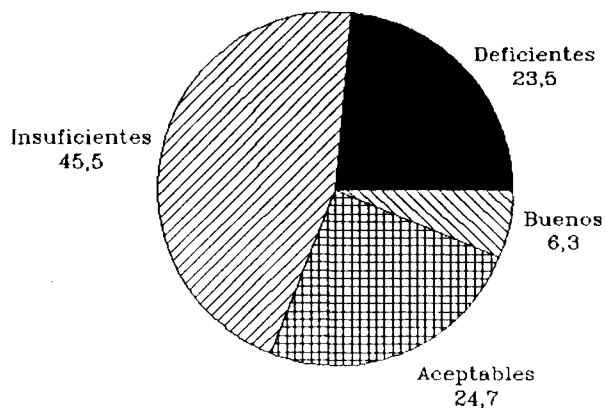
Las cuatro categorías así definidas en la tipología pueden visualizarse con claridad en el Diagrama No. 1:

Diagrama No. 1
Tipología de estudiantes del BD

M A T E M A T I C A

	Inferior al 30%	31 al 50%	51 al 70%	Superior al 71%
L E N G U A J E	Inferior al 30%	DEFICIENTES	ACEPTABLES	
	31 al 50%	INSUFICIENTES		
	51 al 70%	ACEPTABLES	BUENOS	
	Superior al 71%			

Gráfico No. 1
DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO
SEGUN RENDIMIENTO EN AMBAS PRUEBAS



Conceptualmente, los estudiantes "deficientes" son los que ostentan el peor nivel de aprovechamiento en ambas pruebas, no dominan los rudimentos más elementales de Matemática ni logran un nivel mínimamente satisfactorio en la lengua escrita. En conjunto, son 285 los estudiantes que están en esta situación y constituyen un 23.5% del total de jóvenes que se presentaron a ambas pruebas (Cuadro VI.1).

Por su parte, los alumnos "insuficientes" en ambas pruebas, sin deficiencia neta en una de ellas, son 552, lo que significa un 45.5% del total.

Los alumnos "aceptables" son 299 -el 24.7% del total- y compensan sus insuficiencias en una de las áreas instrumentales con sus destrezas en la otra.

Finalmente, los 76 "buenos" estudiantes -6.3% del total- fueron los únicos que pasaron el umbral básico de suficiencia en ambas pruebas (50% del puntaje total).

Para comprender mejor qué significa ser "deficiente", "insuficiente", "aceptable" o "bueno" cabe puntualizar mejor cuáles son los conocimientos efectivamente incorporados por cada tipo de estudiante.

Cuadro VI.1
Tipos de alumnos según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Tipo de alumno			
		Deficien- tes	Insufi- cientes	Accepta- bles	Buenos
Total	100.0 (1212)	23.5 (285)	45.5 (552)	24.7 (299)	6.3 (76)
Privados A	(182)	8.2	32.4	40.1	(19.2)
Privados B	(126)	16.7	51.6	28.6	(3.2)
Públicos Mdeo.	(435)	27.8	43.7	24.1	(4.4)
Públicos Int.	(469)	27.3	50.7	18.1	(3.8)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Como se ve en el Cuadro VI.2, entre los alumnos "deficientes", dos tercios se revelaron incapaces de resolver un simple problema de gasto de dinero en comercios minoristas (Ejercicio VIII) y más de la mitad no fue capaz de calcular el precio de un terreno de forma rectangular (Ejercicio I), ejercicios ambos francamente elementales -que se enseñan y se aprenden en la escuela primaria- cuya transcripción se reitera a continuación:

Ejercicio VIII

Una señora gasta las dos terceras partes de su dinero en la panadería y la mitad de lo que le queda en el almacén, donde pagó N\$ 4.000. ¿Cuánto gastó en la panadería?

Ejercicio I

Un terreno con forma de rectángulo tiene 120 metros de perímetro y 15 metros de ancho. El terreno se vende a N\$ 9.000 el metro cuadrado. ¿Cuál es el precio del terreno?

Más globalmente, ocho de cada diez estudiantes "deficientes" a lo sumo resuelven correctamente la tercera parte del área de uso social y más de nueve de cada diez hace lo propio con la de lógica, áreas que indudablemente sondearon muy directamente el dominio del instrumental matemático de utilidad y aplicación cotidianas (Cuadro VI.3).

Tampoco cuentan estos estudiantes con recursos cognitivos en materia de Lengua. Prueba de ello es el hecho de que en la evaluación ortográfica más de un tercio de estos jóvenes superó los 25 puntos en contra (calificación: 0) y más de la mitad acumuló entre 20 y 25 (calificación: 1) por no separar palabras, tener un promedio de diez errores ortográficos originados en la confusión con la lengua oral -apelar al sonido de la palabra, no a su grafía- y cuatro errores de hipercorrección -ante las dudas ortográficas optaron por aplicar normativas erróneas-, todo en una misma página que, en promedio, tiene entre 20 y 30 renglones (Cuadro VI.4).

Nótese que para este análisis se toma ortografía porque, además de elocuente, es el aspecto más normativo y en el que la enseñanza formal insiste más desde primaria. Pero el test comprobó que hay una fuerte predisposición a la acumulación de errores en las distintas áreas, por lo que quienes incurren en errores ortográficos también tienen problemas en la construcción de oraciones, en la organización del texto, en la puntuación, etc, todo lo cual atenta contra la claridad de expresión y, en definitiva, contra la posibilidad de comunicación por escrito.

Frente al capital cultural de los alumnos "deficientes", surgen preguntas retrospectivas y proyectivas, individuales y colectivas: ¿cómo es que pudieron aprobar los cursos anteriores y estar matriculados en 6to. año de la enseñanza secundaria?; ¿podrán estos jóvenes superar en el futuro sus actuales carencias cognitivas? y, desde el punto de vista del país, ¿con qué recursos humanos afrontará la competencia internacional si entre los jóvenes en quienes se invirtieron 12 años de educación uno de cada cuatro es "deficiente", saturando de errores ortográficos lo que escribe y siendo incapaz de resolver problemas lógicos y de uso social de la Matemática claramente elementales?

Cuadro VI.2
Resolución de los ejercicios VIII y I de Matemática según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Total	Ejercicio VIII			
		0	1	2	3
Total	(1212)	46.3	5.3	0.7	47.7
Deficientes	(285)	66.3	4.9	0.4	28.4
Insuficientes	(552)	49.5	5.3	1.1	44.2
Aceptables	(299)	31.1	5.0	0.7	63.2
Buenos	(76)	7.9	7.9	-	84.2

	Total	Ejercicio I		
		0	2	3
Total	(1212)	41.0	5.5	53.5
Deficientes	(285)	56.8	3.9	39.3
Insuficientes	(552)	45.3	5.6	49.1
Aceptables	(299)	26.8	7.7	65.6
Buenos	(76)	6.6	2.6	90.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VI.3
Rendimiento en lógica y uso social según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Total	Lógica				
		0-2	3-4	5-7	8-9	10-12
Total	(1212)	67.9	18.2	11.0	2.3	0.6
Deficientes	(285)	84.6	12.3	2.8	0.4	-
Insuficientes	(552)	70.1	19.4	9.6	0.9	-
Aceptables	(299)	58.2	21.4	14.4	4.7	1.3
Buenos	(76)	27.6	19.7	38.2	10.5	3.9

	Total	Uso social				
		0-2	3-4	5-7	8-9	10-12
Total	(1212)	30.3	27.1	28.7	9.5	4.5
Deficientes	(285)	46.7	33.7	16.8	2.8	-
Insuficientes	(552)	33.9	28.3	28.6	6.9	2.4
Aceptables	(299)	15.4	23.4	38.8	15.4	7.0
Buenos	(76)	1.3	7.9	34.2	30.3	26.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VI.4
Desempeño en ortografía según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Puntos en contra en ortografía						
	Total	Más de 25	25 a 20	19 a 15	14 a 10	Hasta 10 sin error tipo 3	Hasta 2 sin error tipo 3
Total	(1212)	19.2	11.5	13.8	27.7	24.5	3.3
Deficientes	(285)	37.7	17.8	17.4	19.2	8.0	-
Insuficientes	(552)	17.6	11.6	15.8	29.9	22.3	2.7
Aceptables	(299)	8.4	8.1	8.7	30.5	38.6	5.7
Buenos	(76)	5.3	1.3	6.6	31.6	44.7	10.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

¿Cuál es la realidad de los alumnos "insuficientes"? En Matemática, la mitad de ellos no resuelve el ejercicio de la panadería, un 45% no sabe calcular el precio del terreno, siete de cada diez fallan absolutamente en lógica y uno de cada tres lo hace en los ejercicios de uso social de la Matemática. En Lengua, la mayoría tiene entre 15 y 20 puntos en contra (calificación: 2 y 3 en 5) y casi un 30% registra 20 y más, lo que significa menor concentración de errores ortográficos que los "deficientes" pero no un cambio sustantivo en el tipo de error (sólo menor recurrencia de los errores tipo 3). La performance de los "insuficientes" es mejor que la de los "deficientes", pero aquellos estudiantes -que son casi la mitad del total- demuestran errores de conocimientos que ponen en duda la eficacia del sistema de enseñanza.

En el otro extremo, entre los "buenos" alumnos ocho de cada diez hacen sin dificultad el ejercicio de la panadería, nueve de cada diez calculan el precio del terreno, más de la mitad obtiene un buen puntaje en uso social -no así en lógica- y más de la mitad escribe con pocas faltas -como ya se vio, sólo una minoría del estudiantado del BD escribe "sin faltas"-.

Por su parte, los alumnos "aceptables" son quienes dominan una de las áreas, ya sea la de Matemática o la de Lengua: seis de cada diez resolvieron el problema de la panadería, casi siete de cada diez lograron estimar el precio pedido en el Ejercicio I y cuatro de cada diez exhiben una ortografía aceptable; más de la mitad manifiesta, sin embargo, importantes dificultades en los ejercicios de lógica matemática.

El conjunto de la información pinta, pues, un panorama inquietante en términos de conocimientos adquiridos. Igualmente preocupante es el hecho de que muchos de los estudiantes "deficientes" e "insuficientes" no son conscientes de sus limitaciones.

Ante la pregunta "¿Piensas que tienes carencias de formación que puedan ser un obstáculo para algún tipo de estudio?", un 45.5% de los "deficientes" y un 53.1% de los "insuficientes" contestaron "no", contundentemente. Más aún, entre los cuatro tipos de alumnos las diferencias en lo que podría llamarse "autoconciencia de los problemas de formación" son mínimas en comparación con las distancias objetivas que entre ellos existe en cuanto a conocimientos socialmente relevantes. Tales diferencias incluso se amortiguan ante la pregunta "¿Y esas carencias pueden ser un obstáculo para desempeñar algún trabajo?": reconocen dificultades un 49.5% de los alumnos "deficientes" y un 54.3% de los "buenos".

Con lo cual no es difícil pensar que uno de cada dos jóvenes con graves falencias de aprendizajes se valora, frente a la posibilidad de seguir estudios superiores o de conseguir un buen trabajo, como si poseyera el instrumental cognitivo adecuado, como si estuviera en igualdad de condiciones con los estudiantes que sí los dominan y como si fuera absolutamente libre a la hora de elegir su carrera o actividad post-bachillerato. En su fuero más íntimo estos jóvenes no asumen sus reales limitaciones, por lo que difícilmente captan su alta probabilidad de fracaso y seguramente se sentirán desconcertados cuando éste acontezca.

En cuanto a las vías para lograr una inserción laboral se perfilan algunas variaciones entre los cuatro tipos de estudiantes, aunque ellas no son profundas. La mayoría de los jóvenes hace una apuesta a la educación. No obstante, entre los "buenos" alumnos, la confianza en la formación en la enseñanza regular es sensiblemente mayor que la confianza en la capacitación que dan las escuelas de informática y otros centros. En cambio, entre los alumnos "deficientes" se pondera especialmente esta última capacitación, probablemente por la expectativa de encontrar en ella lo que la educación formal no les ha aún brindado o ellos no fueron capaces de adquirir (Cuadro VI.5).

Cuando se trata de pensar en el ámbito de trabajo preferido también emergen algunas diferencias entre los encuestados según su rendimiento académico. Los "buenos" alumnos y los "aceptables" son más propensos a la opción de trabajar en una empresa privada que los "insuficientes" y "deficientes". Paralelamente, las alternativas estatal y cuentapropista convocan mayores proporciones de "deficientes" e "insuficientes" que de "aceptables" y "buenos" (Cuadro VI.6).

Cuadro VI.5
Opinión sobre qué es más importante para conseguir un buen trabajo
según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Total	Formación en enseñ. regular	Capacit. en esc. de infor- mática	Rela- ciones y amis- tades	Suerte	Expe- rien- cia	NS/NC
Total	(1212)	34.3	19.2	10.9	3.3	30.4	1.9
Deficientes	(285)	31.5	21.5	11.1	3.6	29.0	3.2
Insuficientes	(552)	36.5	19.3	8.3	3.7	31.0	1.1
Aceptables	(299)	30.7	18.9	15.0	2.5	30.7	2.1
Buenos	(76)	42.3	11.3	14.1	1.4	29.6	1.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Los malos estudiantes declaran en proporciones cercanas a las de los "buenos" estudiantes que su nivel de conocimientos no será obstáculo para seguir estudios post-secundarios o para desempeñar algún trabajo. Sin embargo, cuando piensan más concretamente en los posibles lugares de inserción o en los canales para conseguir trabajo, los alumnos "deficientes" e "insuficientes" asumen más su problemática. Probablemente, en el imaginario de estos jóvenes, el mundo de la empresa privada emerge como el paradigma competitivo, menos tolerante que el estatal o el cuentapropista frente a las deficiencias en los aprendizajes escolares.

Cuadro VI.6
Lugar preferido para trabajar según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Total	Estado	Empresa privada	Cuenta propia	NS/NC
Total	(1212)	7.4	32.3	57.5	2.8
Deficientes	(285)	9.0	26.5	62.0	2.5
Insuficientes	(552)	7.4	31.0	59.4	2.2
Aceptables	(299)	6.1	39.3	50.0	4.6
Buenos	(76)	5.6	38.0	54.9	1.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Seguramente ese mismo temor respecto a un mundo competitivo en el cual se miden constantemente las capacidades individuales sea el que en parte explique las diferencias entre los alumnos en cuanto a la predisposición emigratoria (Cuadro VI.7): si se excluye la categoría de los que quieren ir al extranjero a estudiar -porque en "strictu sensu" ello es proceso de capacitación y no de emigración- se aprecia que los "buenos" estudiantes tienen menor propensión a irse a vivir o trabajar al extranjero que las otras categorías de menor rendimiento académico. Tal vez la declaración de vocación emigratoria sea entre estos jóvenes una expresión de "fuga", una manera de imaginarse un mundo externo en el cual la "superioridad uruguaya" asegure triunfos difíciles de conquistar en un medio como el nacional que se percibe a futuro como altamente sujeto a la competencia. Obviamente, los "buenos" incluyen, en más de un 40% de los casos, ir a estudiar al extranjero -frente a un 15% de los "deficientes" e "insuficientes"-, pero en esta diferencia debe incidir no sólo el reconocimiento de la incapacidad académica sino también el de la insuficiencia económica de las familias de estos últimos estudiantes.

Cuadro VI.7
Propensión emigratoria según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Total	No	Sí, a estudiar	Sí, a trabajar	Sí, a vivir	NS/NC
Total	(1212)	55.8	17.5	14.8	10.6	1.4
Deficientes	(285)	59.5	14.7	14.7	9.3	1.8
Insuficientes	(552)	55.1	15.2	17.4	11.1	1.1
Aceptables	(299)	57.1	18.2	11.4	11.8	1.4
Buenos	(76)	40.8	42.3	8.5	7.0	1.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Ahora bien, una mirada sobre la historia escolar de los estudiantes del BD ayuda a explicar la poco difundida conciencia de los problemas de formación que muchos de ellos tienen.

En cuanto a los niveles educativos básicos, los cuatro tipos de estudiantes muestran algunas diferencias pero no de magnitud puesto que, por un lado, son pocos los jóvenes que llegaron al BD habiendo tenido fracasos en primaria y, por otro, el régimen de promoción del CBU descartó de hecho -por lo menos para esta generación- la repetición. Por tanto, este indicador tradicional de fracaso escolar no es sensible a la hora de explicar los diferenciales de desempeño en el BD.

Así, frente a la pregunta "En la escuela, ¿alguna vez quedaste repetidor?", el 96.0% de los entrevistados contestó negativamente, con proporciones de 94% entre los alumnos "deficientes" y de 99% entre los "buenos". Asimismo, ante la pregunta "En la enseñanza media, de 1o. a 4o., ¿alguna vez quedaste repetidor?", el 96.2% de los entrevistados respondió que no, con 94% entre los estudiantes "deficientes" y 100.0% entre los "buenos".

En cambio, los cuatro tipos de alumnos sí se diferencian con nitidez en su historia educativa reciente, es decir en su trayectoria en el BD. La amplia mayoría de los estudiantes "buenos" y "aceptables" (80.0% y 67.3%, respectivamente) ingresó a 6to. año sin previas, mientras que la mayoría de los "insuficientes" y "deficientes" lo hizo sin haber aprobado una o más asignaturas de 5o. año (Cuadro VI.8).

A su vez, la consideración de la situación académica en el momento de la encuesta -prácticamente al final del año lectivo- revela que entre de los estudiantes "deficientes" una cuarta parte (26.3%) tenía dos o más previas y casi otra cuarta parte arrastraba una asignatura previa. En otras palabras, la mitad de los "deficientes" no aprobó en forma completa el 5o. año -con todos los déficits de conocimientos que ello implica- y se supone que tuvo que dedicar tiempo de estudio a salvar materias del año curricular anterior, desviando, en consecuencia, su atención de los cursos de 6o.. Esta misma situación afectó a uno de cada tres estudiantes "insuficientes" (36.2%), a un 18.8% de los "aceptables" y a un 14.3% de los "buenos" (aunque sólo el 4.3% arrastraba dos o más previas), todo lo cual impone la coexistencia en un mismo curso de alumnos con situaciones académicas muy distintas, fenómeno cuyas consecuencias pedagógicas no pueden ser desatendidas.

Cuadro VI.8
Desempeño en el BD según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Total	Desempeño en el BD			
		Sin previas	Superado	1 pre- via	2 o más previas
Total	(1212)	52.4	13.9	18.8	15.0
Deficientes	(285)	35.3	15.8	22.7	26.3
Insuficientes	(552)	49.9	13.9	21.0	15.2
Aceptables	(299)	67.3	13.9	12.8	6.0
Buenos*	(76)	80.0	5.7	10.0	4.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En síntesis, a lo largo de su trayectoria escolar los alumnos testeados no parecen haber recibido señales claras de sus problemas de formación académica hasta llegar al propio BD, cuando debieron enfrentar niveles de exigencia que, muchas veces, han sido superiores a sus fuerzas. Por ello, no han tenido grandes chances de autoposicionarse correctamente en relación a sus insuficiencias y delinear una estrategia de futuro acorde con sus posibilidades. Ello es especialmente agudo respecto a la vida académica -frente a la que pocos reconocen limitaciones personales-, puesto que, en relación al mundo del trabajo, los jóvenes parecen intuir más claramente las dificultades potencialmente derivadas de su real nivel de formación.

C. RESULTADOS ACADÉMICOS Y SUBSISTEMAS EDUCATIVOS

El análisis cuantitativo y cualitativo presentado en el apartado anterior revela que el 69% de los estudiantes testeados no alcanzó la suficiencia en ninguna de las dos pruebas ("deficientes" más "insuficientes"), encontrándose en tal situación incluso un 40.6% de los asistentes a los altamente selectivos colegios privados A; en los colegios privados B y en los liceos públicos capitalinos la cifra de "deficientes" e "insuficientes" es de alrededor del 70% y se torna cercana al 80% en los liceos públicos del interior.

Si se focaliza la atención en los estudiantes de peores resultados -aquéllos que no superaron el 30% del puntaje total en ninguna de las dos pruebas- se puede observar que se ordenan de la siguiente manera: 8.2% en los privados A, 16.7% en los privados B, 27.3% en los liceos públicos del Interior y 27.8% en los liceos públicos de Montevideo.

En el extremo opuesto, los pocos estudiantes del BD que demostraron suficiencia en ambas pruebas -al reunir como mínimo el 51% del puntaje en cada una de ellas-, se concentraron fuertemente en los institutos privados A: uno de cada cinco estudiantes de estos liceos es "bueno", frente a tres o cuatro de cada cien de los restantes subsistemas. A su vez, el subsistema de privados A es el único en que la categoría "aceptable" concentra las mayores frecuencias situándose en el 40% del total, mientras que en los otros tres subsistemas el modo está en la categoría de "insuficientes".

A la luz de la tipología del alumnado presentada se reafirma que, en el marco de rendimientos generales insatisfactorios, existe una brecha de magnitud entre los institutos privados A y los restantes, los que ciertamente ostentan resultados bastante similares, con un ligero ordenamiento en el siguiente sentido: privados B, públicos de Montevideo, públicos del Interior.

Las cifras rompen, en cierta medida, el mito que hace de la educación privada un servicio homogéneamente bueno, evidenciando que al interior de la oferta educativa privada es posible distinguir un sector de institutos que se distancia claramente del resto por sus mejores rendimientos, mientras que la otra categoría de privados -a pesar de sus mejores condiciones de infraestructura y equipamiento- no se distingue, en cuanto a aprendizajes, del sistema público de la misma ciudad de Montevideo. No debe pensarse, pues, que el clivaje privado-público es el que explica principalmente el diferencial de rendimiento académico.

D. RESULTADOS ACADÉMICOS, SUBSISTEMAS EDUCATIVOS Y VARIABLES SOCIALES

1. El nivel sociocultural de las familias

Corresponde ahora analizar la composición sociocultural del alumnado de los diferentes subsistemas, a cuyos efectos se empleará, como primer, indicador el nivel educativo de las madres de los estudiantes^{23/} (Cuadro VI.9).

A partir de la lectura de los datos anteriores, se visualiza, en primer lugar, que **los institutos privados A son social y educativamente selectivos**. Prácticamente no acceden a ellos hijos de madres que, a lo sumo, hayan completado la escuela primaria. Por el contrario, prácticamente el 80% de sus alumnos descende de madres que realizaron -en forma parcial o total- el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y, lo que es más importante, nada menos que el 55.6% de estas madres realizó estudios superiores. Los educandos de esas familias pudieron contar, a lo largo de toda su trayectoria escolar, con un importante respaldo cultural familiar, el conocimiento de los distintos códigos lingüísticos fue incorporado en la interacción doméstica y también, con su estímulo, se desarrolló la lógica y el razonamiento.

En el polo opuesto, los liceos oficiales, tanto de Montevideo como del Interior del país, exhiben la composición sociocultural más desfavorable. En ellos, casi un 30% de los estudiantes proviene de familias cuyas madres apenas lograron la enseñanza primaria. Estos estudiantes carecen de ese "background" cultural positivo con el que la familia respalda a sus hijos y han dependido, mayoritariamente, para su "crecimiento" del capital cultural que les pudo haber dado la institución educativa. En principio, el hogar no tiene con qué apoyar al joven culturalmente: el lenguaje es más pobre en vocabulario y en el uso de formas elaboradas o complejas, conceptos abstractos, etc., los temas de conversación diaria más vinculados con lo cotidiano, las referencias acotadas a lo inmediato y así sucesivamente.

Simultáneamente, es significativo que los liceos públicos del Interior del país ostenten una composición sociocultural algo más favorable que los de Montevideo porque tienen el mismo porcentaje de madres apenas escolarizadas pero, simultáneamente, exhiben una más alta participación de los niveles educativos superiores: el 51.4% de sus alumnos proviene de madres que alcanzaron o superaron el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria, porcentaje que descende al 40.1% en los liceos capitalinos. Por ello, puede afirmarse que, en el Interior, la composición sociocultural del alumnado es saludablemente heterogénea por la continuidad de la valoración de la educación pública policlasista y porque la oferta privada es casi inexistente.

Los institutos privados B, en tanto, muestran una composición sociocultural más cercana a la de los liceos oficiales que a la correspondiente a los institutos privados A. Sin embargo, se diferencian de aquéllos en la menor proporción de estudiantes cuyas madres

^{23/} Los anteriores estudios realizados por la CEPAL para el CODICEN de la ANEP permitieron identificar al nivel educativo materno como el mejor indicador del nivel sociocultural de la familia. Al respecto véase fundamentalmente CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos.

completaron la escuela primaria como máximo (18.4% frente a casi 30%) y en la mayor concentración de estudiantes con madres con 1er. ciclo de Enseñanza Secundaria o UTU (36.8% frente a 29.8% en la capital y 19.9% en el Interior). Al igual que en el caso de las escuelas privadas periféricas estudiadas en el diagnóstico del nivel primario^{24/}, el alumnado de este subsistema parece provenir, en una importante proporción, de familias profundamente preocupadas por la formación de sus hijos, que buscan impulsar un proceso de movilidad social ascendente en el que probablemente ya está inmerso, en el plano económico, el núcleo familiar.

Cuadro VI.9

Educación de las madres de los estudiantes que realizaron las dos pruebas según subsistema (en porcentajes)

	Total	Hasta Prim.	Secundaria			NS/NC
			1er.Ciclo	2o.Ciclo	Terc.	
Total	(1212)	22.8	24.3	20.4	30.7	1.8
Privados A	(182)	2.2	14.6	24.2	55.6	3.4
Privados B	(126)	18.4	36.8	23.2	21.6	-
Públicos Mdeo.	(435)	28.3	29.8	17.3	22.8	1.8
Públicos Int.	(469)	27.3	19.9	21.0	30.3	1.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En síntesis, partiendo de los datos sobre el nivel educativo de las familias de los estudiantes puede, en parte, explicarse la brecha existente entre los rendimientos de los estudiantes de los liceos privados A y los restantes, en la medida en que aquéllos tienen un origen sociocultural mucho más favorable para la acción educativa institucionalizada. En segundo lugar, podría esperarse un mejor desempeño de los estudiantes de los liceos públicos del Interior del país en relación al de los públicos de Montevideo, pero la realidad disconfirma tal expectativa. Factores de carácter institucional -como la conformación del cuerpo docente en una y otra área geográfica- son los que permiten explicar dicha incongruencia.

Desde otro ángulo, el efecto combinado de lo institucional y lo familiar sobre el rendimiento académico puede analizarse controlando la variable "educación materna", es decir, presentando la distribución de los tipos de alumnos en los cuatro subsistemas para cada nivel educativo de la madre.

Los datos indican con claridad que, entre los estudiantes, cuyas madres no cursaron más allá de la escuela primaria, no existen diferencias de rendimiento en función del subsistema de pertenencia. En los colegios privados A casi no hay estudiantes en dicha situación, por lo que los porcentajes aparentemente superiores carecen de real significación. En los restantes subsistemas la distribución es muy similar: alrededor del 30% de los alumnos son "deficientes" y únicamente un 20% logra alcanzar la suficiencia en una de las dos pruebas.

^{24/} Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos.

Cuadro VI.10
Tipos de alumnos según nivel educativo materno y subsistema
(en porcentajes)

	Deficientes	Insuficientes	Aceptables	Buenos
Total	23.5	45.5	24.7	6.3
Nasta Primaria	28.3	52.8	18.5	0.4
Privados A	-	50.0	50.0	-
Privados B	30.4	47.8	21.7	-
Públicos Mdeo.	27.4	54.9	17.7	-
Públicos Int.	29.6	52.0	17.6	0.8
Sec. 1er. Ciclo	27.7	48.6	19.5	4.3
Privados A	-	42.3	53.8	3.8
Privados B	21.7	60.9	13.0	4.3
Públicos Mdeo.	35.3	42.9	16.8	5.0
Públicos Int.	28.6	51.6	16.5	3.3
Sec. 2o. Ciclo	22.4	46.4	24.1	7.2
Privados A	9.3	34.9	34.9	20.9
Privados B	3.4	58.6	37.9	-
Públicos Mdeo.	30.4	40.6	23.2	5.8
Públicos Int.	28.1	52.1	15.6	4.2
Terciario	18.3	39.6	31.2	11.0
Privados A	10.1	26.3	40.4	23.2
Privados B	11.1	33.3	48.1	7.4
Públicos Mdeo.	16.5	44.0	35.2	4.4
Públicos Int.	26.6	47.5	18.7	7.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Entre los alumnos hijos de madres con estudios de 1er. ciclo de Enseñanza Secundaria o UTU, es posible apreciar, en primer término, un importante distanciamiento entre los institutos privados A y los restantes subsistemas, en la medida en que aquél no tiene "deficientes" y sí tiene una proporción más alta de "acceptables" -más concretamente, triplica a la registrada en los establecimientos públicos-. En los restantes tres subsistemas los rendimientos son similares, existiendo un cierto escalonamiento en la proporción de "deficientes": 21.7% en los privados B, 28.6% en los públicos del Interior, 35.3% en los públicos de Montevideo.

Entre los estudiantes hijos de madres que alcanzaron el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria se mantiene la brecha entre los privados A y los restantes subsistemas, pero al mismo tiempo es posible apreciar cierto distanciamiento de todos los institutos privados respecto a los públicos: por un lado, los porcentajes de alumnos "deficientes" son sensiblemente inferiores en aquéllos que en éstos (relación de 1 a 3, como mínimo); por otro lado, hay un real escalonamiento en la proporción de alumnos que alcanzaron la suficiencia en por lo menos una de las dos pruebas -"acceptables" más "buenos"- (55.8% en los privados A, 37.8% en los privados B, 29.0% en los públicos de Montevideo, 19.8% en los públicos del Interior).

Por último, a nivel de los hijos de madres con educación terciaria es donde se constata un profundo desaprovechamiento del capital cultural familiar: se encuentran en la insuficiencia ("deficientes" e "insuficientes") 36.4% de los alumnos de los privados A, 44.4%

de los privados B, 60.5% de los públicos capitalinos y 74.1% de los públicos del Interior; en el otro polo, demostraron suficiencia plena en las dos pruebas 23.2% de los alumnos de los privados A, 4.4% de los públicos montevideanos y alrededor del 7% de los privados B y públicos del Interior.

En otras palabras, entre los descendientes de madres altamente educadas son una minoría los alumnos con dominio pleno en las dos áreas instrumentales básicas y constituyen una abrumadora mayoría los que no logran la suficiencia en ninguna de ellas: alrededor de cuatro de cada diez asistentes a los privados, seis de cada diez asistentes a los liceos oficiales de la capital y más de siete de cada diez jóvenes que concurren a liceos públicos del Interior.

Cuadro VI.11
Mutantes, Previsibles, Perdedores y Herederos en primaria, CBU y BD (1)

	Capital cultural					
	Negativo			Positivo		
	Total	Mutantes	Previsibles	Total	Perdedores	Herederos
Primaria	(489)	37.8%	62.2%	(496)	35.9%	64.1%
CBU	(1007)	8.7%	91.3%	(319)	68.7%	31.3%
BD	(654)	17.3%	82.7%	(723)	72.3%	27.7%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) En los tres niveles (Primaria, CBU y BD) la tipología se construyó en base a la educación de la madre y al rendimiento de los estudiantes en una prueba: en el CBU se trabajó con la prueba de Matemática, en Primaria y BD se partió de la de Idioma Español. Para el BD la construcción de la tipología sobre la prueba de Matemática evidencia una reducción importante del número de Mutantes y Herederos, que pasan a ser 6.3% y 17.9%, respectivamente.

Este fenómeno de no aprovechamiento del capital cultural familiar, traduciéndolo en buenos resultados de aprendizaje, fue observado en los anteriores informes de la CEPAL al CODICEN de la ANEP²⁵/en el marco de un análisis conceptual comprensivo de varios fenómenos. Se consideró que si el nivel educativo materno era inferior a los estudios que cursaba el alumno y los resultados de las pruebas insuficientes se estaba en presencia de "previsibles" en sus dificultades de aprendizaje y si, inversamente, los educandos tenían resultados de suficiencia se estaba en presencia de "mutantes" o nuevos miembros de la sociedad que, por sus capacidades individuales y por el buen trabajo del sistema educativo, realizaban un salto hacia adelante en cultura y en desarrollo de capacidades cognitivas en relación a la generación de sus padres. Por su parte, si el nivel educativo de los padres era igual o superior al que estaban cursando los estudiantes y éstos lograban buenos resultados

²⁵/ Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos, y ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?.

académicos se les calificó como "herederos" siguiendo la ya clásica definición del sociólogo francés Pierre Bourdieu²⁶; finalmente, si las pruebas indicaban una insuficiencia de aprendizajes se les calificó de "perdedores" porque ellos estaban perdiendo los frutos de la educación familiar recibida y el sistema educativo estaba desperdiciando una formación cultural de base que, de ser potenciada, mejoraría el nivel de calidad general del sistema de enseñanza.

Al nivel de 4o. año de escuela primaria se encontró un conjunto de "escuelas ejemplares" que lograban un alto porcentaje de "mutantes" y una reducción al mínimo del respectivo de "perdedores". Al nivel de 3er. año del CBU, el primero se redujo considerablemente y el segundo se incrementó en forma desmesurada. Al término de la enseñanza secundaria se puede apreciar que los "mutantes" son pocos y los "perdedores" constituyen un porcentaje sorprendente de la población estudiantil con "background" positivo.

En los resultados influyen tanto factores extraacadémicos como propios del sistema educativo. En relación a los primeros cabe recordar que cuando se analiza la vinculación de subsistemas al nivel de la escuela primaria se encuentran únicamente familias, estratificación social y escuelas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que en los niveles educativos superiores intervienen -con efectos muy difíciles de medir- la socialización de masas, la socialización de pares, las imágenes que provienen de gratificaciones y sanciones en el mercado de trabajo e incluso los ejemplos paradigmáticos que provienen del sistema político.

No obstante lo anterior, el sistema educativo tiene un papel crucial. La ausencia de profesionalización en amplios sectores del cuerpo docente, la reducción de los tiempos de enseñanza, las inasistencias e irregularidades en el desempeño docente, el anonimato en que se desenvuelve la enseñanza en los macro-establecimientos, la concepción atomizada del proceso de formación cultural y educativo de los jóvenes y, fundamentalmente, la ausencia de objetivos de aprendizaje -con su correspondiente evaluación acompañada de gratificaciones y sanciones- son algunos de los factores institucionales que explican el desperdicio del capital cultural familiar.

Este proceso tiene doble significación societal. Por una parte, afecta negativamente las oportunidades de que los hijos mantengan o superen los niveles culturales y sociales a los que llegaron los padres. Por otra, tiene claros efectos contrarios sobre las capacidades del país de desenvolverse en la competencia internacional porque los recursos humanos del futuro serían de menor calidad que los del pasado. Parafraseando el lenguaje económico, se podría hablar de una tendencia a la menor rentabilidad de las inversiones culturales ya que, ante los menores aprendizajes logrados en la enseñanza secundaria, las familias se verían obligadas a incrementar las inversiones -años de estudio adicionales en la universidad para los hijos, lo que implica tiempo no productivo económicamente- para lograr la misma rentabilidad cultural y monetaria que, en la generación anterior, se alcanzaba con los estudios de 2o. ciclo.

Se perfila, así, un grave riesgo de descenso en el capital cultural de las familias altamente educadas. No se trata exclusivamente de la pérdida potencial de una alta educación materna, sino de una alta educación familiar, dado el importante grado de endogamia

²⁶/Bourdieu, Pierre (con la colaboración de J. C. Passeron), Les héritiers, Ed. de Minuit, París, 1964.

educativa que continúa exhibiendo la sociedad uruguaya. Como se observa en el Cuadro VI.12, la mayoría absoluta de los estudiantes con madres terciarias tiene padres con nivel terciario, al igual que la mayoría absoluta de los alumnos con madres con primaria tiene padres con primaria como máximo; igual comentario podría hacerse de los restantes niveles educativos.

Cuadro VI.12
Endogamia educativa de las familias de los estudiantes del BD

	Total	Educación del padre			
		Hasta Prim.	Sec.1er. ciclo	Sec.2o. ciclo	Tercia-rio
Total	(1190) (1)	24.2%	30.5%	20.1%	25.2%
Educación de la madre					
Hasta primaria	(276)	56.0%	33.5%	7.0%	3.5%
Sec. 1er. ciclo	(295)	24.6%	47.4%	15.8%	12.1%
Sec. 2o. ciclo	(247)	9.8%	22.8%	37.5%	29.9%
Terciario	(372)	9.0%	19.5%	22.2%	49.4%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Incluye No sabe-no contesta.

2. El peso de lo económico

Los factores socioculturales que influyen en la diferenciación vigente entre los distintos subsistemas no se agotan en la desigualdad educativa existente entre las familias. El "status" que detentan éstas se integra con un conjunto de atributos que se inician con los ingresos económicos, cuya mayor o menor cuantía depara desiguales posibilidades de pagar una enseñanza privada y cursos complementarios para los jóvenes estudiados y, fundamentalmente, un desigual poder adquisitivo para detentar viviendas de diferente "comfort", autos particulares, viviendas secundarias, equipamiento hogareño y todo otro atributo que asegura desde el agrado de vivir hasta la oportunidad de acceso a la tecnología, a la información o al placer.

Uno de ellos -testado por primera vez en la 1a. Encuesta Nacional de la Juventud- fue el haber tomado vacaciones por un lapso superior a una semana en el verano anterior a la encuesta. Las respuestas posibles planteaban una gama de alternativas que implicaban diversa holgura económica, desde el haber estado de vacaciones en el extranjero hasta el no haber podido disfrutar de las mismas por falta de dinero.

Como puede observarse en el Cuadro VI.13, en los liceos privados A es mínima la proporción de estudiantes que no se tomaron vacaciones (2.8%) y son muy altas las proporciones de quienes lo hicieron en el extranjero (16.9%) y de quienes se desplazaron a otras zonas, como por ejemplo el Este del país (75.3%).

En ningún otro subsistema se dan tales guarismos y el ordenamiento en los restantes tres estratos es por demás claro: no salieron de vacaciones un 12.0% de los estudiantes de los privados B, un 18.9% de los de los públicos de Montevideo y un 20.8% de los de los públicos del Interior; salieron al extranjero un 11.2% de los alumnos de los privados B, un 4.5% de los de los oficiales montevidianos y un 3.9% de los alumnos de los oficiales del Interior.

La estratificación de ingresos de la familias de estudiantes de los diferentes subsistemas puede ser observada a través del nivel de equipamiento del hogar. Para la totalidad de la población encuestada, según surge en el Cuadro VI.14, más de un 60% del total de hogares cuenta con video, auto familiar y máquina de escribir, alrededor de un 40% tiene freezer, un tercio posee una casa en un balneario o en el campo y una cuarta parte dispone de computador.

Los subsistemas se ordenan claramente de acuerdo a la posesión, por parte de los familias, de los bienes del hogar. Los privados A ocupan el primer lugar en todos los casos: ocho de cada diez familias tienen máquina de escribir, video y auto familiar, dos de cada tres cuentan con freezer y una de cada dos disfruta de casa en un balneario y de una computadora en el hogar, bienes estos últimos que aparecen como los de mayor capacidad discriminatoria en términos del status económico del total de familias del BD. En otras palabras, la mayoría absoluta de los hogares de los estudiantes de los institutos de más alto rendimiento académico dispone de todos los elementos de confort material relevados.

En un segundo escalón, por debajo de los institutos A, se ubican los privados B, en los cuales siete de cada diez familias tienen máquina de escribir, video y auto, y entre tres y cinco familias de cada diez poseen computadora, freezer, casa secundaria o de verano.

Por su parte, los liceos públicos están en un tercer escalón de holgura económica, medida ésta por la posesión de los seis referidos ítemes, sin que sea posible ordenar los estratos de Montevideo e Interior. En efecto, Montevideo supera al Interior en las proporciones de familias con computadora y video, pero el Interior adelanta a Montevideo en las de freezer, auto familiar y casa en un balneario o campo.

En la misma dirección, resulta revelador el índice de "holgura económica" construido a partir de la posesión o no, por parte de cada familia, de auto familiar y/o casa en balneario o campo; según el mismo se clasificó a las familias de los estudiantes en cuatro categorías, a saber: con auto familiar y casa afuera; con auto; con casa; sin auto ni casa. Tienen casa afuera y auto de uso familiar un 48.9% de los estudiantes de los privados A, un 34.4% de los privados B, un 26.9% de públicos del Interior y un 17.0% de los públicos capitalinos. Este último estrato es, por otra parte, el de mayor proporción de familias que no poseen ni casa afuera ni auto (Cuadro VI.15).

Cuadro VI.13
Estudiantes por vacaciones tomadas en el verano anterior a la encuesta según subsistema
(en porcentajes)

	Vacaciones								
	Total	Sí, en el extranjero.	Sí, en el país	Sí, aquí	No, trabajó	No, estudió	No, faltó dinero	No, otro	NS/NC
Total	(1212)	6.9	54.9	21.8	3.1	7.8	1.9	3.5	0.1
Privados A	(182)	16.9	75.3	5.1	1.1	0.6	-	1.1	-
Privados B	(126)	11.2	52.8	23.2	0.8	4.0	3.2	4.0	0.8
Públicos Mdeo.	(435)	4.5	55.3	21.5	3.3	10.5	2.3	2.8	-
Públicos Int.	(469)	3.9	47.2	28.2	4.4	9.4	2.0	5.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VI.14
Equipamiento de los hogares de los estudiantes según subsistema
(en porcentajes)

	Maq. escribir		Computadora		Video		Freezer		Auto familiar		Casa en balneario	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Total	35.3	64.7	74.8	25.1	38.3	61.7	56.5	43.5	35.1	64.8	65.9	33.9
Privados A	14.0	86.0	49.4	50.6	16.9	83.1	38.8	61.2	12.9	87.1	46.1	53.9
Privados B	29.6	70.4	64.0	35.2	21.6	78.4	54.4	45.6	28.0	71.2	61.6	37.6
Públicos Mdeo.	41.5	58.5	77.8	22.3	39.5	60.5	68.0	32.0	50.0	49.8	74.3	25.5
Públicos Int.	39.7	60.3	85.2	14.8	50.2	49.8	53.9	46.1	32.5	67.5	67.5	32.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VI.15
Posesión de casa en balneario y auto según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Casa y auto	Auto	Casa	Ni casa ni auto
Total	(1212)	27.6	37.1	6.2	29.0
Privados A	(182)	48.9	38.2	5.1	7.9
Privados B	(126)	34.4	36.8	3.2	25.6
Públicos Mdeo.	(435)	17.0	32.8	8.5	41.8
Públicos Int.	(469)	26.9	40.6	5.5	27.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Hay, pues, diferencias entre los subsistemas en términos de confort material, pero ello no puede hacer olvidar que todos los ítemes planteados en la encuesta son indicativos de un nivel socioeconómico medio o alto y -quizás con la excepción del video- no forman parte de las pertenencias de los estratos sociales bajos. Prueba de que la población del BD no pertenece a los escalones inferiores de la sociedad uruguaya es el hecho de que los alumnos que viven en hogares donde la relación de miembros y ambientes indica un cierto grado de hacinamiento constituyen una minoría ínfima (2.3% del total).

Los estudiantes de alguna forma perciben que su status social dista de ser bajo: sólo uno de cada diez califica la casa donde vive como "modesta" (calificación que comprende al 1% de los privados A, al 4% de los B, al 10% de los públicos de Montevideo y a casi el 15% de los del Interior), al tiempo que más de un 60% dice que es "confortable". Podría ciertamente dudarse de la precisión de ese juicio hecho por el propio encuestado sobre su lugar de residencia, pero dicha impresión subjetiva encuentra una muy buena correspondencia con el índice objetivo referido anteriormente.

En efecto, los datos del Cuadro VI.16 sugieren que los estudiantes tienen una clara noción de su status social: entre quienes poseen casa y auto -indicadores objetivos de bienestar económico- un 77.3% clasificó su vivienda como "confortable" y, en el otro extremo, entre quienes no cuentan ni con auto ni con casa afuera, un 44.2% calificó a su vivienda como "confortable"; análogamente, catalogan tan positivamente a su vivienda más de un 80% del estudiantado de los privados, casi un 60% de los asistentes a liceos del Interior y un 55% de quienes concurren a los institutos oficiales capitalinos.

Ahora bien, algunos de los ítemes de equipamiento material albergan una importante potencialidad de impacto cultural. Tal es el caso del video, la computadora o la misma máquina de escribir. La máquina de escribir por lo visto no llegó a estar presente en todos los hogares de estudiantes de clases terminales de la secundaria, cuando su existencia comenzó a ser condenada por el papel de procesador de palabras del computador. Su presencia más elevada se registra en los privados A que con el 86% habría llegado a la casi universalización, mientras que, tanto en los liceos públicos de Montevideo como del Interior, el registro es del orden del 60%.

Por su parte, el porcentaje de hogares con computadora constituye una revelación: uno de cada cuatro familias de estudiantes está dotada con uno de ellos, variando la disponibilidad entre 1 de cada 2 en los privados A, a 1 de cada 3 en los privados B, a 1 de cada 5 en los liceos oficiales de Montevideo y a 1 de cada 6 en el Interior.

Cuadro VI.16
Evaluación de los estudiantes de su vivienda de residencia
según posesión de casa y auto en el hogar y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Conforta- ble	Mediana	Modesta	NS/NC
Total	(1212)	63.8	26.2	9.9	0.1
Casa y auto	(335)	77.3	18.1	4.4	0.3
Auto	(450)	69.9	24.0	6.1	-
Casa	(75)	59.2	36.6	4.2	-
Ni casa ni auto	(352)	44.2	34.6	21.2	-
Privados A	(182)	81.5	17.4	1.1	-
Privados B	(126)	82.1	13.8	4.1	-
Públicos Mdeo.	(435)	55.5	34.2	10.1	0.3
Públicos Int.	(469)	59.3	26.0	14.7	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El video manifiesta ser un bien en vías de universalización en este segmento social: casi dos tercios del promedio de hogares lo poseen. Los hogares de los alumnos de los liceos públicos están en esa media, los de los privados A se instalan en los cuatro quintos y la mitad de los liceos del Interior tienen este equipamiento.

Es de sumo interés analizar la presencia de esos equipamientos en relación a la tenencia de libros. Para ello se construyó un índice de "equipamiento de medios culturales" que considera la no tenencia como valor 0 y la tenencia de máquina de escribir y/o video y/o computadora como valores 1, 2 o 3, según se posean uno, dos o tres de dichos bienes.

Contrariamente a la afirmación habitual de que los medios audiovisuales y la computación son consumos que desalojan a los libros, que implican un nuevo lenguaje de recepción y transmisión de mensajes que sería básicamente incompatible con la lectura, los datos revelan que, cuanto más alto es el índice de tenencia de equipos, mayor número de libros hay en las casas.

Más de 100 libros hay en el 22% de los hogares que no tienen ningún equipamiento de medios culturales. Cuando hay al menos un medio el porcentaje de hogares dotados con la mayor cantidad de libros sube al 30%, casi al 50% cuando hay dos medios, y llega al 67% cuando el hogar dispone de todos los medios (Cuadro VI.17).

Este ordenamiento no sólo se da en el promedio de los estudiantes encuestados, sino que se repite al interior de cada uno de los subsistemas con la única excepción de los privados A donde parecería que los que carecen de todos los medios culturales son grandes poseedores de libros, lo que sugiere una posición militante en pro del libro y contraria a los otros medios.

En el otro extremo figura un 15% de los hogares de los estudiantes donde hay entre 0 y 20 libros. Los carentes de libros están concentrados en la educación oficial de Montevideo (16.8%) y del Interior (21.4%). La categoría es muy elocuente acerca de las condiciones en que se pueden llevar a cabo los estudios de primaria y de secundaria en Uruguay. Si el educando hubiera recibido en donación por parte del Estado -y los hubiera guardado- un

promedio de dos libros por cada uno de los años cursados, no figuraría en este tramo de virtual inexistencia de libros en el hogar.

Es importante anotar que quienes no tienen ni máquina de escribir ni video ni computadora en un tercio de los casos, prácticamente no tienen libros y si los hogares tienen sólo uno de los medios en una quinta parte de los casos "caen" al tramo de mínimos libros.

Este sector carente de instrumentos culturales tiene un peso considerable en los liceos públicos y es inexistente en los privados A. Inversamente, en éstos, el 72% de los hogares posee más de 100 libros, 83% tiene video y exactamente la mitad dispone de computadora.

Cuadro VI.17
Cantidad de libros de los hogares de los estudiantes según equipamiento de medios culturales y subsistema (en porcentajes)

Indice de equipamiento de medios culturales	Total	Cantidad de libros				
		0-20	21-50	50-100	Más de 100	NS/NC
Total	(1161)	15.0	20.1	22.9	41.3	0.8
0	(197)	33.5	25.4	18.3	22.3	0.5
1	(362)	18.5	26.2	24.9	29.8	0.6
2	(410)	8.3	16.6	25.6	48.3	1.2
3	(192)	3.6	10.4	18.2	67.2	0.5
Privados A	(178)	1.1	9.6	16.9	72.5	-
0	(5)	-	-	20.0	80.0	-
1	(26)	7.7	30.8	15.4	46.2	-
2	(76)	-	9.2	23.7	67.1	-
3	(71)	-	2.8	9.9	87.3	-
Privados B	(125)	5.6	16.8	30.4	45.6	1.6
0	(8)	12.5	37.5	37.5	12.5	-
1	(29)	6.9	27.6	24.1	37.9	3.4
2	(63)	6.3	15.9	33.3	42.9	1.6
3	(25)	-	-	28.0	72.0	-
Públicos Mdeo.	(400)	16.8	25.3	18.3	38.8	1.0
0	(73)	32.9	27.4	17.8	21.9	-
1	(139)	19.4	28.1	17.3	34.5	0.7
2	(138)	8.7	22.5	20.3	46.4	2.2
3	(50)	8.0	22.0	16.0	54.0	-
Públicos Int.	(458)	21.4	20.5	27.3	30.1	0.7
0	(111)	36.9	24.3	17.1	20.7	0.9
1	(168)	21.4	23.8	32.7	22.0	-
2	(133)	13.5	15.0	28.6	42.1	0.8
3	(46)	6.5	15.2	28.3	47.8	2.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La información anterior confirma, en primer término, que las condiciones socioculturales de los liceos privados A -que son virtualmente los únicos de aceptables resultados académicos relativamente compartidos por los estudiantes- son cualitativamente diferentes a las de los liceos públicos pero también, aunque en menor grado, a las de los liceos privados B.

Los resultados académicos siguen en general ese ordenamiento -lo que marca hasta qué punto se asiste a una reproducción de las estratificadas condiciones socioculturales vigentes en las familias- y son, a su vez, indicativos de la limitada capacidad del sistema de educación público para promover una movilidad cultural y cognitiva en la nuevas generaciones de estudiantes.

Pero también, en segundo término, advierte sobre la pobreza de antecedentes educativos de medios culturales de un sector bien considerable de los asistentes a los liceos públicos. Las carencias familiares parecen iletantables por la sola asistencia de los hijos a los liceos. Parecería bien difícil superar tan bajos resultados de no mediar una estrategia de estímulo cultural a ellos y a sus familias.

Finalmente, la información permite reflexionar sobre el sistema de aula en relación a los medios culturales disponibles en los hogares. Por una parte, el modelo de enseñanza en Uruguay ha estado históricamente muy regido por una organización de la transmisión del conocimiento en la que hay un profesor que actúa de emisor, un espacio físico en el que se efectúa la transmisión y un receptor colectivo que es un conjunto de alumnos que asiste al liceo. Por otra parte, las condiciones de la expansión masiva de la matrícula en años recientes debilitaron las remuneraciones docentes -y, por ende, la calidad del profesorado- y limitaron la capacidad de inversión, con lo que se asiste a la presencia de macroestablecimientos y, en general, a establecimientos desbordados de alumnos que sólo pueden permanecer en ellos el estricto tiempo del turno de cuatro horas.

Frente a esa situación de modelo decimonónico de enseñanza, hoy deteriorada por las tendencias indicadas, se sitúa una juventud que se inició con las imágenes de la televisión, que permanece largas horas diarias mirando la pantalla y que se interesa más por los códigos de la transmisión de la imagen que por los códigos del apunte y otras formas pseudo-manuales o, peor aún, por el dictado en clase.

Mientras los establecimientos no tienen videos, mientras los liceos no tienen computadoras ni clases de computación, hay equipos en uno de cada cuatro hogares y al ritmo que se está produciendo la incorporación de computadoras, seguramente la relación pasará en breves años al doble de densidad.

¿No será el momento de pensar en las videotecas liceales con los más brillantes e interesantes temas de estudio o de cultura y en los programas de aprendizaje de múltiples asignaturas o temas disponibles en diskette para que los estudiantes desarrollen intereses y conocimientos en sus casas?

Parecería que la invasión tecnológica ha cambiado las condiciones de aprendizaje. Antes era necesario acudir a un establecimiento a aprender escuchando un maestro. Hoy es posible que un gran maestro apoyado con atractivas imágenes, explicaciones y secuencias esté disponible en un video, en un CD-Rom o en un diskette en una forma accesible a grandes masas de estudiantes.

Es posible que las soluciones sean diferentes a las aplicadas hasta el momento porque las formas de acceder al conocimiento son hoy diferentes, lo cual no supone la ingenua imagen del docente sustituida por la tecnología sino una redefinición del papel de ambos en un modelo de educación que teóricamente podría superar las limitaciones que aprisionan al sistema de enseñanza.

VII. FACTORES INSTITUCIONALES QUE DETERMINAN LOS APRENDIZAJES EN EL 2o. CICLO: ESTABLECIMIENTOS Y PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

A. CONSIDERACIONES GENERALES

El propósito del presente capítulo es analizar los factores institucionales que han incidido en la producción de los insuficientes rendimientos analizados en los capítulos anteriores. Dichos rendimientos, exhibidos por jóvenes que han recibido al menos doce años de enseñanza formal y que son representantes de la cuarta parte más favorecida socioculturalmente de nuestro país, constituyen un síntoma inequívoco de la existencia de problemas de crecimiento del conjunto de la enseñanza secundaria.

El tema de la crisis de la enseñanza media fue ya abordado en el anterior informe de la CEPAL para el Consejo Directivo Central de la ANEP²⁷/. El punto de partida ineludible para comprender la situación de la educación secundaria es la consideración de su proceso histórico en la sociedad uruguaya. En ese sentido, cabe retomar y profundizar el análisis efectuado en el mencionado diagnóstico acerca del CBU. Según se indicó en aquella oportunidad, la enseñanza secundaria debe las características esenciales de su estructura al hecho de que nació como "Sección Preparatoria" de la Universidad de la República. Se trataba de una enseñanza dirigida a preparar a un reducido sector de la juventud uruguaya en los conocimientos culturales y científicos necesarios para acceder al cursado de carreras profesionales en la Universidad de la República.

A partir de dicha finalidad básica se diseñó un modelo de organización adecuado a esa definición de la misión institucional. Este modelo se caracterizó por:

- a. La existencia de pocos y grandes liceos. En los comienzos había cuatro o cinco liceos en Montevideo y uno en cada capital departamental. No se previó inicialmente que la enseñanza secundaria tuviera cobertura territorial. La posterior expansión del nivel medio en la segunda mitad del siglo, no obedeció tanto a una planificación de largo plazo, sino a la acumulación de decisiones puntuales y al incremento de la demanda social.
- b. La no necesidad inicial de formar a los profesores que tendrían a su cargo la enseñanza en este nivel. Dado lo reducido de los sectores de la población destinatarios del servicio, bastaba con reclutar a los docentes entre los profesores universitarios a través de un sistema de selección mediante concursos. No aparecía como necesario pensar en la formación de profesores en gran escala.
- c. Una estructura curricular compartimentada en asignaturas, derivada de la división del saber universitario en cátedras. Ella genera un conjunto de problemas en las posibilidades de acumulación de conocimientos por parte de los adolescentes, problemas que fueron analizados en el informe sobre el CBU, pero que tienen menor vigencia en el Bachillerato, dado que éste tiene un carácter más definidamente preuniversitario y los adolescentes presentan en este nivel

²⁷/ CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?.

otra madurez intelectual. Lo importante a destacar es que, más allá de los problemas de carácter pedagógico, la estructura curricular por asignaturas derivó en un sistema de contratación de los profesores por hora de clase, sistema que tiene como consecuencia que la gran mayoría de los profesores se dedique sólo parcialmente a la docencia y dicte sus clases en varios establecimientos, lo que genera débil pertenencia institucional y crecientes dificultades para cubrir las horas de clase.

d. Un sistema mínimo de orientación y supervisión de la tarea docente, a través de visitas esporádicas de un cuerpo de inspectores radicados en Montevideo. En la medida en que, inicialmente, el cuerpo de profesores era relativamente reducido y selecto, no existió una necesidad imperiosa de orientar y supervisar la enseñanza, ya que resultaban suficientes mecanismos de control informal tales como las mesas examinadoras y la relación cara a cara con los colegas. Asimismo, resultaba eficaz un sistema de evaluación de los aprendizajes del tipo "juicio de experto". En la medida en que el cuerpo de profesores tenía cierta formación de base y era relativamente homogéneo, no se requería contar con sistemas estandarizados de evaluación de los aprendizajes.

Se diseñó, en suma, un modelo de organización del sistema de enseñanza adecuado a un cierto estado de la sociedad y a una definición precisa de la misión de la educación secundaria en dicha sociedad. El posterior proceso de expansión del nivel desbordó el sistema y tornó inadecuada su estructura organizacional inicial.

A los efectos de comprender mejor el fenómeno, basta mencionar el proceso inverso seguido por la enseñanza primaria, que fue concebida desde el inicio como enseñanza de masas. En concordancia con dicho proyecto institucional, el nivel primario se caracterizó desde el comienzo por:

a. La creación de numerosas escuelas, de reducidas dimensiones y con aspiración de cobertura territorial total.

b. La previsión de un sistema de formación de maestros y el requisito de titulación específica para ejercer la docencia en el nivel.

c. Una estructura curricular integrada, que posibilitó un sistema de contratación de maestros por turno escolar.

d. Un desarrollado sistema de orientación y supervisión de la enseñanza, a través de una estructura de Inspección de carácter nacional, con inspectores regionales, departamentales y zonales.

Ello no significa que la escuela primaria no padezca múltiples problemas que comparte con la enseñanza de nivel medio, tales como la insuficiencia de las remuneraciones docentes o los problemas pedagógicos y sociales derivados de la dificultad de enseñar a niños provenientes de sectores sociales que viven en condiciones adversas. Pero, a pesar de los problemas, existe un modelo de organización del sistema de enseñanza que fue pensado desde su origen para una educación de masas que, además, estaba articulada con un proyecto de país.

Con la enseñanza secundaria sucedió algo muy distinto, en la medida en que probablemente nadie podía prever, en las primeras décadas del siglo, el papel que la

educación media pasaría a desempeñar en la sociedad. Fue la demanda social la que determinó la expansión, pero ésta no respondió a ningún proyecto político-social que se hubiera diseñado para el largo plazo y, menos aún, estuvo articulada a una concepción del desarrollo, por lo que tampoco se estructuró un modelo institucional para atender la formación masiva de los adolescentes y los jóvenes (y, por lo tanto, no existió un modelo de organización acorde).

Ya en la década de 1960, el informe del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social advertía acerca de la rápida masificación de la enseñanza media y de los enormes problemas y desafíos que ello implicaba²⁸/. Se hablaba en aquel momento de una "expansión fulminante" de la matrícula de enseñanza secundaria, porque ésta se había cuadruplicado en dos décadas. Pero, en la medida en que se partía de una matrícula inicial muy baja, esta cuadruplicación significaba que se había pasado de unos 20.000 alumnos en 1942, a unos 80.000 en 1963. Es decir que, en dos décadas, se incorporaron 60.000 nuevos estudiantes. Sin embargo, el proceso de masificación recién estaba en sus comienzos. En la década siguiente (1963-1973) se incorporaron a secundaria otros 73.000 estudiantes, y en la que va desde 1982 a 1992, otros tantos.

Lo anterior implica que el grueso del proceso de masificación y la incorporación a la enseñanza secundaria de los adolescentes provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos se produjo -y continúa produciéndose- en un contexto nacional de crisis económica y política, que determinó una drástica reducción de los recursos asignados a la educación durante casi dos décadas (1968-1985). Ello determinó, por un lado, un importante retraso en la capacidad locativa instalada, que resulta insuficiente para albergar adecuadamente a los nuevos contingente de alumnos. Por otro lado, supuso una dramática reducción de las remuneraciones percibidas por el cuerpo docente, que tiene como consecuencia dificultades crecientes para reclutar profesores y una también creciente desprofesionalización de los mismos. Cabe señalar que, si bien a partir de 1986 se inició una progresiva recuperación de la participación del sector educación en el Presupuesto Nacional, en la medida en que el deterioro era ya de gran magnitud y que, simultáneamente, la matrícula del nivel medio ha continuado creciendo aceleradamente, el incremento de los recursos -medido por alumno atendido- continúa siendo insuficiente para revertir la situación.

Simultáneamente, la masificación del nivel, operada bajo la presión de la demanda social sin que mediara proyecto de desarrollo del sistema educativo a mediano y largo plazo ni modificaciones sustanciales en la estructura organizacional de la enseñanza secundaria, determinó el agotamiento de dicho modelo de organización, que fue concebido y diseñado para una educación de élites. Ello se manifiesta en la existencia de múltiples disfuncionalidades en la administración y gestión del sistema, de sus recursos, de sus establecimientos y de su personal. Por otra parte, en la medida en que el cuerpo docente también se ha masificado y sus condiciones de trabajo se han deteriorado, los mecanismos de orientación y supervisión de la enseñanza, que fueron adecuados para un sistema de reducidas dimensiones, se han tornado decididamente inapropiados para la realidad actual.

En el marco de este proceso histórico de expansión cuantitativa y social y de la consiguiente inadecuación del antiguo sistema de la enseñanza secundaria, es que se explican

²⁸/ Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay, Montevideo, 1965.

los escasos aprendizajes demostrados por los estudiantes del último año de Bachillerato. La información sobre los establecimientos y los profesores de Bachillerato, que se aportará a lo largo del capítulo, permitirá apreciar en todas sus dimensiones la magnitud del problema.

Debe agregarse que posiblemente la generación evaluada sea la que en mayor grado experimentó las prácticas de la "permisividad". En la enseñanza primaria se consideró que un indicador de eficiencia del sistema era el alto porcentaje de promociones y posiblemente, en el primer quinquenio de 1980, las presiones para "lograr mayor eficiencia" se tradujeron en incitaciones a promover a los estudiantes de curso aunque no logran demostrar los conocimientos requeridos.

Esa misma generación inició su enseñanza secundaria en 1986 -si repitió un año- o en 1987, en momentos en que comenzó a aplicarse el Plan del Ciclo Básico Unico, cuya concepción pedagógica entendía que las insuficiencias de aprendizaje podrían ser recuperadas en años posteriores, así como que para lograr hacer efectiva la obligatoriedad de la educación media en sus tres primeros años, había que reducir exigencias académicas ²⁹/.

Es notorio que posteriormente, y en especial desde 1991, se adoptaron una serie de medidas que intensificaron los controles sobre la calidad de la enseñanza impartida y sobre los requerimientos para pasar de curso. Si esas medidas están logrando sus objetivos, se podría suponer que esta generación se ubicaría en el límite inferior de la calidad educativa y que, en las generaciones futuras, se produciría una mejora de los rendimientos académicos. La hipótesis deberá ser comprobada por futuras evaluaciones sistemáticas de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Desde ya se puede observar que la evaluación realizada en 3er. año del ciclo básico en 1991 no aportó resultados que permitan afirmar que la recuperación de la calidad académica se había ya logrado para la generación que finalizó el CBU en dicho año y que estaría finalizando el Bachillerato en el año escolar de 1994.

Mas allá de la evaluación del impacto en la calidad académica de esta serie de medidas cuya buena orientación está fuera de discusión, subsiste un problema mayor que es el de la inadecuación de una enseñanza masiva que comprende, incluso en el 2o. ciclo, a más de la mitad de todos los jóvenes en edad de asistir y una estructura y organización del sistema educativo secundario que fueron concebidos en el pasado -y se siguen proyectando en el presente- para la atención a un pequeño sector de alta cultura familiar y candidatos a formar parte de la entonces condición de élite de los universitarios. En la situación actual, en que la enseñanza secundaria atiende a casi un cuarto de millón de educandos, resulta muy difícil lograr un verdadero mejoramiento de la calidad de la enseñanza sin un intento paralelo de reestructura institucional.

Las fuentes de información que constituyeron la base para la producción del presente capítulo fueron las siguientes:

- a. Un formulario, completado por los directores de los 27 establecimientos integrantes de la muestra, con datos sobre matrícula y cantidad de grupos; personal docente, administrativo y de servicio; disponibilidad de aulas, laboratorios y equipos.

²⁹/ Véase al respecto CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?.

b. Datos sobre niveles de formación, antigüedad docente y dedicación a la docencia de la totalidad de los profesores que impartían clases en los grupos de 6o. año integrantes de la muestra en 1992 (466 profesores en total). Dicha información fue obtenida, en el caso de los establecimientos públicos, de las Declaraciones Juradas que completan los profesores al asumir sus cargos y, en el caso de los institutos privados, de las fichas de los profesores que figuran en la Administración de cada establecimiento.

c. Información sobre las clases no dictadas en los grupos integrantes de la muestra durante los meses de mayo y agosto de 1992. Para cada grupo se calculó la cantidad de horas de clase que debieron dictarse en cada asignatura en dichos períodos, sin contar días feriados, de paro y demás. Simultáneamente se registró la cantidad de clases que no fueron dictadas, tanto por ausencia del profesor, como por no haber profesor designado. En el caso de los establecimientos oficiales, la información se tomó de los Partes Diarios y, en el caso de los institutos privados, de los registros de la Administración y Secretaría.

d. Además de lo anterior, se realizaron diez entrevistas en profundidad a directores de los institutos, con una duración de entre 90 y 120 minutos en las cuales, a partir de una pauta preestablecida, se dialogó con cada director acerca de:

- características de la población estudiantil atendida en el establecimiento;
- principales dificultades en materia de aprendizaje de los alumnos en el 2o. Ciclo;
- acciones y estrategias de la institución en relación a dichas dificultades;
- oferta de actividades extracurriculares en el establecimiento;
- opiniones del director sobre el plan vigente para el 2o. Ciclo;
- características del cuerpo de profesores del establecimiento;
- acciones de perfeccionamiento docente y desarrollo profesional de los profesores;
- procedimientos para la designación de los profesores y políticas de selección de los alumnos, si las hubiere;
- características del clima e identidad institucionales y las principales dificultades, problemas y logros en el establecimiento;
- organigrama institucional;
- actividades cotidianas del director y las prioridades de la Dirección para el año;
- estado de la infraestructura del local.

Los establecimientos en los que se realizaron las entrevistas fueron seleccionados intencionalmente, buscando incluir las diversas realidades al interior de cada subsistema (liceos públicos céntricos y periféricos, de mayor y menor tamaño, institutos privados de excelencia que atienden a sectores medios y altos e institutos privados de la periferia de la ciudad). Se realizaron cuatro entrevistas en liceos públicos de la ciudad de Montevideo, otras cuatro en institutos privados también de la capital, y las dos restantes en liceos públicos de las capitales departamentales del Interior del país.

B. EL SOPORTE INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA: LOS ESTABLECIMIENTOS

1. Las dimensiones de los establecimientos

El primer y más obvio efecto de la acelerada masificación registrada en un contexto de restricciones financieras del Estado ha sido la superpoblación de los establecimientos de enseñanza secundaria. Aún cuando el país ha realizado importantes esfuerzos en la creación de liceos y en la edificación de nuevos establecimientos, el número de éstos continúa siendo insuficiente para satisfacer la demanda de la población por más años de enseñanza. Como consecuencia de ello, los liceos han ido adquiriendo dimensiones, en cantidad de alumnos, que los hacen difícilmente manejables. Así, por ejemplo, para los establecimientos integrantes de la muestra estudiada por CEPAL, el promedio de alumnos por establecimiento oficial fue de 2662 para Montevideo y de 1952 para las capitales departamentales del Interior del país (Cuadro VII.1). Asimismo, el 58.4% de los estudiantes de bachillerato de Montevideo concurría, en 1992, a liceos con más de 2500 alumnos. En el Interior dicho porcentaje era de 45.5% (Cuadro VII.2).

Estas dimensiones tornan difícilmente manejable cualquier tipo de establecimiento, en cualquier área de la vida social, salvo que se cuente con una estructura de cargos de responsabilidad intermedia y con un sistema de gestión altamente diferenciados y complejos, cosa que no ocurre en los centros de enseñanza. Como elemento de referencia, es útil recordar que las escuelas públicas rara vez superan los 1000 alumnos³⁰/. Nótese, asimismo, que los institutos privados estudiados en la presente investigación mantienen sus dimensiones en niveles sustancialmente inferiores (Cuadros VII.1 y VII.2). Obviamente, estos institutos pueden mantener su matrícula en una escala manejable, porque no tienen sobre sí la responsabilidad de brindar un servicio público abierto a toda la población que lo demande³¹/.

La superpoblación de los establecimientos oficiales de enseñanza secundaria trae aparejada una serie de disfunciones en cadena que, obviamente, terminan afectando la calidad de la enseñanza impartida. Se genera, en primer término, un problema de sobreutilización de los locales. Estos funcionan, normalmente, en tres o cuatro turnos, de no más de cuatro horas diarias de duración cada uno de ellos. Todo espacio entre cuatro paredes dentro de un liceo, inevitablemente pasa a ser considerado aula y le es asignado un grupo de alumnos. De esta manera, prácticamente no existen salones para actividades alternativas, por lo que los jóvenes no pueden permanecer en los liceos más allá del exiguo período asignado para las clases. En estas condiciones se hace prácticamente imposible la realización de actividades formativas

³⁰/ Por una comparación sistemática de las dimensiones de los establecimientos públicos de enseñanza primaria y enseñanza media, véase CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?.

³¹/ Dado que, por definición, los institutos privados se encuentran en una situación diferente a la de los liceos públicos y no son, por lo tanto, estrictamente comparables, el análisis específico de los mismos se realizará en apartado distinto.

complementarias y el desarrollo de un sentido de pertenencia institucional en los jóvenes (véase Cuadro VII.3 y Recuadro VII.1).

Recuadro VII.1

La matrícula de los establecimientos

"El número de alumnos lo determina la Oficina Reguladora. Trabajamos siempre con la capacidad colmada. Por ejemplo, en Medicina tenemos un grupo de 58 alumnos".

"En este momento no tenemos actividades curriculares. Tenemos que arreglar el salón de actos que está clausurado y se ha transformado en dos salones. Por eso se dejó de hacer cosas. Se piensa volver... No tenemos los medios ni personal para hacerlo pero el liceo debería ser un centro para la zona".

Entrevista N°5 - Públicos Mdeo.

"El liceo empezó con 13 grupos por turno y ahora tiene 15. No hay uno o dos lugares que sirvan para encontrarse los profesores, para realizar tareas con los alumnos, etc. Necesitamos salones de alternativa. No lo quiero llamar "aula" porque me ponen otro grupo".

Entrevista N°7 - Públicos Mdeo.

"Siempre tenemos problemas de superpoblación al inicio de las clases, con grupos de más de 40 alumnos. Nos peleamos con Reguladora por ello, pero luego nos reprochan por la deserción en agosto".

Entrevista N°8 - Públicos Mdeo.

"Habría que bajar de 1250 a 800 alumnos. Tener un turno menos. Entonces sería más factible hacer otras actividades. Además en el local funciona un nocturno. Este liceo no tiene desahogo. Hay quince minutos entre turno, que no dan tiempo para limpiar. Todo se hace a las corridas. Yo sé que se puede tener inventiva para organizar actividades diurnas fuera del local liceal. Pero eso exige tiempo y personal".

Entrevista N°10 - Públicos Int.

En segundo término, la superpoblación de los establecimientos tiene como consecuencia inevitable **problemas de limpieza y mantenimiento** de los locales, que son de difícil resolución. Piénsese que a la mayor parte de los liceos asisten diariamente más de 2000 personas, hasta un máximo de 5000, con lo que se supera la población de buena parte de las villas y pueblos del Interior del país. En esta situación, a la que se agrega la insuficiencia de personal de servicio y la inexistencia de tiempo suficiente entre los turnos para realizar la limpieza, difícilmente los locales puedan ser mantenidos en condiciones adecuadas. Para comprender cabalmente la magnitud del problema, basta observar que en los liceos públicos de

Montevideo hay, promedialmente, una taza o water-closed por cada 192 alumnos y un funcionario de servicio por cada 310 estudiantes (Cuadros VII.4 y VII.5). Los testimonios aportados por los directores indican que, aún cuando se vienen realizando importantes esfuerzos e inversiones en el mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura existente, la sobreutilización de los establecimientos determina el deterioro permanente de los mismos (véase Recuadro VII.2). No se trata, entonces, de atribuir responsabilidades, sino de mostrar a la sociedad uruguaya que no es posible ofrecer un adecuado marco físico para las actividades de enseñanza en la actual situación de superpoblación de los establecimientos.

Como consecuencia de todo lo anterior, los liceos públicos constituyen un contexto físico poco agradable, lo cual es percibido de ese modo por los propios estudiantes, según se desprende de los datos consignados en los Cuadros VII.6 y VII.7. Al respecto cabe destacar que el deterioro del contexto físico no es un problema menor, sino que tiene relación directa con la calidad de la educación que se brinda en ellos, porque contribuye a generar malestar e insatisfacción en profesores y estudiantes, impide la apropiación del espacio físico por parte de quienes cotidianamente conviven en la institución y promueve un débil sentido de pertenencia de aquéllos al liceo. En definitiva, el deterioro del ambiente físico en los centros de enseñanza constituye un mensaje implícito acerca del valor otorgado a la actividad que se desarrolla en ellos y no hace sino llamar a la reflexión acerca de cuáles son las condiciones materiales básicas que es necesario reconstituir en la educación secundaria para brindar un adecuado soporte a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En tercer término, además de la sobreutilización y el consiguiente deterioro permanente de los locales liceales, la superpoblación de los establecimientos tiene como consecuencia la insuficiencia del equipamiento didáctico con que se cuenta. En un mundo crecientemente tecnológico, parecen ser muy reducidas las oportunidades que el sistema educativo brinda a los jóvenes de familiarizarse con instrumentos que, cada vez más, se están volviendo parte de la vida cotidiana en los ámbitos laborales y universitarios de fines de siglo. Los datos que se consignan en los Cuadros VII.8 y VII.9 son más que elocuentes al respecto.

Cuadro VII.1
Promedio de alumnos según subsistema

	Total de establecimientos	Matrícula por local (1)	Matrícula por liceo (2)	Matrícula en BD (3)	Alumnos por grupo en BD (4)
Privados A	3	1197.3	549.7	275.0	21.2
Privados B	5	665.0	360.6	139.0	21.1
Públicos Mdeo.	12	2662.2	1452.8	853.7	34.3
Públicos Int.	7	1952.9	1686.4	841.4	30.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) En los liceos públicos incluye la matrícula de los nocturnos, en los casos en que éstos existen. En los establecimientos privados, la matrícula de todos los niveles, desde preescolar hasta Bachillerato.

(2) En los liceos públicos se sumó la matrícula de CBU y BD de los turnos diurnos de la unidad administrativa "liceo" con la que se trabajó, es decir, que en los liceos que en 1992 estuvieron subdivididos por turno, se incluyó únicamente la matrícula de aquél con el que se trabajó. En los liceos privados se considera la matrícula de 1o. y 2o. Ciclos de Secundaria.

(3) Se incluye únicamente la matrícula de Bachillerato (4o., 5o. y 6o.).

(4) Promedio de alumnos por grupo en Bachillerato (4o., 5o. y 6o.).

Recuadro VII.2 Los problemas de infraestructura

"En lo inmediato tenemos problemas con la instalación eléctrica, en los baños y en la casona. La prioridad número uno es arreglar el piso de la casona que va a ser reciclada. Se está haciendo un reciclaje general de un sector que se llueve y al que no se le hizo sobretecho, por lo que las cañerías eléctricas se echaron a perder". (En la actualidad tienen una instalación "colgante", no embutida. Los cables pasan colgando por sobre el escritorio de la directora). "Secundaria va a invertir en esto \$ 250.000 mediante licitación que ya fue adjudicada por el CODICEN. La Unidad Especial de Mantenimiento -de carácter central- va a arreglar puertas de baños por un valor de \$ 3.000. Se van a reponer además azulejos en los baños".

Entrevista N°5 - Públicos Mdeo.

"La capacidad de los salones es buena. El tema es que son para unos treinta alumnos y tienen grupos de CBU con 40 alumnos y de Bachillerato con 50 o 60 estudiantes. Los salones son muy iluminados pero esto es una peccera. Hay mucho vidrio y se rompen permanentemente. Necesitaríamos además otros laboratorios para poder ofrecer otras orientaciones en Bachillerato".

Entrevista N°6 - Públicos Mdeo.

"Los laboratorios están bien equipados. Hay un salón multiuso pero tiene muy mala acústica y, además, normalmente se usa para clases de Dibujo. No hay uno o dos lugares que sirvan para encontrarse los profesores, para realizar tareas con los alumnos, etc. Necesitamos salones de alternativa".

Entrevista N°7 - Públicos Mdeo.

"A nivel edilicio este es un monumento histórico nacional, pero sin que ello signifique recursos para mantenerlo. Es una lucha permanente para conservarlo en condiciones de higiene aceptables. Supone notas al Consejo, llamadas telefónicas, colaboración de APAL. Se busca por todos los lados. En este momento después de mucho tiempo, tenemos los 12 WC destapados y con las cisternas funcionando. Vamos a ver cuánto dura. Hace unos días estuvo el vidriero y dejó todo en condiciones. Hoy ya un profesor avisó que hay un vidrio roto".

Entrevista N°8 - Públicos Mdeo.

"Los laboratorios están bien equipados. La biblioteca está mal equipada. Tiene poco material y no actualizado. El tema del edificio es serio. Es un local de 50 años y el rubro para mantenimiento es totalmente insuficiente para las reparaciones importantes. Las reparaciones grandes se hacen por la vía de la Comisión Departamental de Edificios Escolares, la que cuenta también cuenta con partidas muy pobres para atender a los cuatro subsistemas. Lo que queda en el medio entre lo grande y lo cotidiano nadie lo cubre. Para todo lo que es vidrios, bancos, etc., tenemos que recurrir a la APAL... Este local necesita una puesta a punto. Las instalaciones eléctrica y sanitaria son vetustas. Vivimos a media luz... Los destrozos más grandes están en los baños. Nos cuesta aceptar que los alumnos los destrocen como lo hacen. Arrancan las cisternas y los aparatos".

Entrevista N°9 - Públicos Int.

"El edificio ha sido hecho para un liceo de 450 a 500 alumnos. Tres de los salones que hoy son aulas estaban originalmente destinados a biblioteca y sala de lectura. Lo que hoy es sala de adscriptos y biblioteca antes era un hall interno para reuniones..."

Entrevista N°10 - Públicos Int.

Cuadro VII.2
Establecimientos y alumnos de BD por tramos de matrícula total
atendida en el establecimiento según subsistemas (1)

	Nros. Absolutos	1 a 1000		1001 a 1500		1501 a 2500		2501 a 3500		3501 y más		
		estudiantes	estudiantes	estudiantes	estudiantes	estudiantes	estudiantes	estudiantes	estudiantes			
	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	Estb./Al.BD	
Privados A	3	825	33.3	18.7	66.7	81.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Privados B	5	695	80.0	67.5	20.0	32.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Públicos Mdeo.	12	10224	0.0	0.0	16.7	7.4	33.3	34.3	25.0	32.9	25.0	25.5
Públicos Int.	7	5890	0.0	0.0	28.6	15.2	42.8	39.3	28.6	45.5	0.0	0.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) En el caso de los privados se consideró la matrícula de todos los niveles educativos que se imparten en el establecimiento. En el caso de los públicos se consideró la matrícula de todos los turnos que funcionan en el local liceal.

Cuadro VII.3
Disponibilidad de instalaciones especiales según subsistema

	Promedio de aulas especia- les por liceo (1)	Promedio de alumnos por aula especial (2)	Promedio de laboratorios por liceo	Promedio de alumnos por laboratorio (2)
Privados A	3.0	91.7	4.3	63.5
Privados B	1.2	115.8	2.6	53.5
Públicos Mdeo.	1.0	853.7	2.9	292.7
Públicos Int.	0.6	1472.5	3.0	280.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

- (1) Se consideró "aula especial" el aula no destinada al dictado de clase, excluyendo los laboratorios.
 (2) Se consideró únicamente a los alumnos de Bachillerato (4o., 5o. y 6o. años).

Cuadro VII.4
Instalaciones sanitarias para uso de alumnos y docentes según subsistema

	Promedio de baños alumnos por liceo	Promedio de alumnos por taza (1)	Promedio de baños profes- ores por liceo	Promedio de profesores por taza (2)
Privados A	10.7	36.3	7.0	13.4
Privados B	5.4	43.2	3.6	20.0
Públicos Mdeo.	4.4	192.2	2.3	55.3
Públicos Int.	3.4	134.1	1.6	55.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

- (1) En todos los casos se consideró la matrícula total del local escolar, incluyendo turnos nocturnos en el caso de los liceos públicos, y niveles preescolar y primaria en el caso de los privados.
 (2) En los liceos públicos se consideró la cantidad total de docentes de los turnos diurnos. En el caso de los liceos privados, la cantidad total de docentes del establecimiento, incluidos los maestros de preescolar y primaria.

Cuadro VII.5
Personal de administración y servicio según subsistema

	Promedio administrati- vos por liceo (1)	Promedio alumnos por administrativo (2)	Promedio func. servicio por establecimiento (3)	Promedio alumnos 2o.Ciclo por func. servicio (4)
Privados A	3.7	75.0	23.0	52.1
Privados B	2.2	63.2	7.4	89.9
Públicos Mdeo.	4.5	189.7	8.5	309.8
Públicos Int.	5.1	163.6	9.3	210.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

- (1) Se considera únicamente al personal administrativo destinado a tareas vinculadas con los alumnos de Bachillerato.
 (2) Comprende únicamente a los alumnos de Bachillerato.
 (3) Incluye a la totalidad del personal de servicio de todos los turnos que funcionan en el establecimiento.
 (4) Sobre la totalidad de los alumnos de todos los turnos y niveles educativos.

Cuadro VII.6
**Valoración por parte de los estudiantes de la condición
física del liceo según subsistema
(en porcentajes)**

	Valoración condición física del liceo			
	Total	Bueno	Regular	Malo
Total	(1761)	36.2	47.2	16.7
Privados A	(274)	84.7	14.6	0.7
Privados B	(177)	66.7	31.6	1.7
Públicos Mdeo.	(703)	17.5	52.1	30.3
Públicos Int.	(608)	27.0	60.7	12.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VII.7
**Valoración por parte de los estudiantes de la higiene
del liceo según subsistema
(en porcentajes)**

	Valoración higiene del liceo				
	Total	Bueno	Regular	Malo	NS/NC
Total	(1761)	36.1	37.7	25.8	0.4
Privados A	(274)	82.5	16.1	1.5	-
Privados B	(177)	88.1	11.3	.6	-
Públicos Mdeo.	(782)	11.0	42.7	45.7	0.6
Públicos Int.	(608)	28.9	49.3	21.2	0.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VII.8
Promedio de equipos por liceo según subsistema

	Compu- tadoras	Videos	Tele- visores	Proy. Transp.	Proy. Opacos	Proy. Diapos.	Fotoco- piadora	Fax
Privados A	15.0	3.7	3.3	5.3	0.7	4.0	2.3	0.7
Privados B	11.0	1.8	2.0	1.2	0.6	2.6	1.0	0.0
Públicos Mdeo.	0.4	1.0	1.0	0.7	0.5	0.9	1.1	0.0
Públicos Int.	0.9	1.0	1.0	1.0	1.0	1.4	1.1	0.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VII.9
Promedio de alumnos por equipo según subsistema (1)

	Alumnos por com- putadora	Alumnos por video	Alumnos por te- levisor	Alumnos por proy. transpar.	Alumnos por proy. opacos	Alumnos por proy. diaposit.	Alumnos por foto- copiadora
Privados A	79.8	326.5	359.2	224.5	1796.0	299.3	513.1
Privados B	60.5	369.4	332.5	554.2	1108.3	255.8	665.0
Públicos Mdeo.	3486.0	1452.8	1452.8	2179.3	2905.7	1584.9	1341.1
Públicos Int.	1967.5	1686.4	1686.4	1686.4	1686.4	1180.5	1475.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

- (1) En los liceos públicos se incluye la matrícula de CBU y BD de los turnos diurnos de la unidad administrativa "liceo" con la que se trabajó, es decir, que en los liceos que, en 1992, estuvieron subdivididos por turno, se tuvo en cuenta únicamente la matrícula del turno con el que se trabajó. En el caso de los privados, en cambio, se incluyó en el cálculo la matrícula total del establecimiento, inclusive los niveles de preescolar y primaria.

Cuadro VII.10
Personal docente según subsistema

	Promedio docentes por establec. (1)	Promedio docentes por director (1) (2)	Promedio adscriptos de 2o. Ciclo por liceo (3)	Promedio alumnos 2o. Ciclo por adscripto
Privados A	120.7	24.1	4.0	68.8
Privados B	88.2	25.9	3.0	46.3
Públicos Mdeo.	239.8	83.0	6.0	148.5
Públicos Int.	165.0	60.8	5.1	163.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

- (1) En el caso de los liceos públicos se incluyó el total de docentes (profesores, adscriptos y profesores orientadores pedagógicos) de todos los turnos diurnos. En el de los privados, el total de docentes de todos los niveles educativos del establecimiento.
- (2) Para los liceos públicos se tuvo en cuenta el total de directores y subdirectores de los turnos diurnos y, en los privados, el total de directores y subdirectores de todos los niveles educativos del establecimiento.
- (3) En todos los casos se consideraron los adscriptos a cargo de grupos de Bachillerato.

4. La gestión directriz centrada en la supervivencia

La problemática descrita en el apartado anterior "arrastra" consigo el tema de las prioridades en la gestión de dirección de los centros de enseñanza públicos. Ya en el anterior estudio realizado por CEPAL para la ANEP, acerca del Ciclo Básico Único de enseñanza media, se había destacado la difícil situación de quienes cotidianamente están al frente de los liceos. Las entrevistas en profundidad realizadas en esta oportunidad, sumadas a la información recogida sobre los establecimientos, permiten corroborar lo afirmado en el anterior informe.

Normalmente los directores se ven desbordados por la problemática de la limpieza y mantenimiento de los locales y por la insuficiencia de personal con que cuentan para ello, así como por la sobrecarga de tareas de tipo administrativo para las cuales también resulta insuficiente la dotación de personal disponible (véase nuevamente el Cuadro VII.5). A lo anterior se agrega -según los directores- cierto grado de incumplimiento de las obligaciones funcionales por parte del personal y la inexistencia de mecanismos normativos que permitan al director resolver rápidamente estas situaciones, lo que hace aún más complicada la situación de quien está al frente del establecimiento.

En estas condiciones, las posibilidades de los directores de atender a la función específicamente educativa del liceo son sumamente reducidas. Su actividad está centrada en lograr la "supervivencia" del centro de enseñanza ante las dificultades cotidianas. Los pasajes de las entrevistas en profundidad, que se consignan en el Recuadro VII.3, son elocuentes al respecto. Las preocupaciones centrales de los directores, las que ocupan la mayor parte de su tiempo y desvelos, son las relativas al mantenimiento del local y a las múltiples exigencias de carácter administrativo. En la medida en que no cuenta con personal de responsabilidad intermedia al cual delegar cierto tipo de responsabilidades, el director debe ocuparse de mantener en funcionamiento los múltiples aspectos de la vida del establecimiento. De lo que se trata, en definitiva, es de "hacer funcionar el liceo", pero la temática específicamente educativa queda, en la gestión cotidiana, relegada a un segundo plano.

De este modo, difícilmente los directores logran desempeñar adecuadamente su función de líderes o conductores de una comunidad educadora, lo que implicaría que pudieran destinar su tiempo a actividades tales como evaluar la marcha general de la institución y de los diferentes sectores que la componen, proponer nuevos horizontes y metas a alcanzar, construir consensos en torno a ciertas líneas de acción y estilos de trabajo entre las personas que se desempeñan en la institución, ayudar a resolver conflictos, definir políticas institucionales en áreas específicas tales como el relacionamiento con las familias o el mejoramiento de la acción pedagógica.

Este problema tiene sus raíces en dos vacíos propios de la estructura organizacional de la enseñanza secundaria, ambos derivados de su historia.

El primer vacío es el relativo a la escasez de cargos de responsabilidad institucional intermedia en los liceos. Es casi imposible hacer funcionar adecuadamente liceos de más de 2000 alumnos y de más de 200 profesores, cuando para gestionarlos sólo se dispone, como cargos de orientación y encuadramiento, con los de un director, dos o tres subdirectores y un secretario. Incluso cargos de responsabilidad intermedia, como los de Jefe de Turno o Coordinador de asignatura que existieron, en algún momento, han ido desapareciendo, al

tiempo que los cargos de Profesor Orientador Pedagógico (POP) suelen ser insuficientes, cuando existen, para la magnitud de la tarea y la cantidad de alumnos a atender.

La estructura de cargos vigente en los liceos oficiales probablemente fue funcional varias décadas atrás, cuando trabajaban con una cantidad de alumnos y de profesores mucho menor que la actual, pero además, con estudiantes de otra extracción social y con profesores con otro reconocimiento social, otra formación y otra remuneración. La gestión era más fácil porque la problemática social del alumnado era menor, su predisposición hacia el estudio y el apoyo reforzador de las familias era mayor, y la necesidad de supervisar el desempeño de profesores y funcionarios era menor. Esos factores influían en la generación de un sistema social que se regulaba por las relaciones interpersonales cotidianas. **En el presente, la complejidad de los problemas, la ausencia de pautas internalizadas en estudiantes, docentes y funcionarios y la propia masificación reclaman que el funcionamiento de la organización liceal cuente con un equipo de dirección con importantes atribuciones en la fiscalización docente y en la orientación pedagógica, con competencias amplias y poder de sanción de las desviaciones en el cumplimiento de normas por parte de los integrantes de los diversos estamentos liceales y, fundamentalmente, que actúe como generadora de la calidad de la enseñanza que se imparte en el establecimiento.**

Para que ello sea posible parece imprescindible que los liceos cuenten con una estructura de gestión más rica y compleja, que incluya cargos de responsabilidad institucional intermedia, tales como el de Intendente o capataz a cargo del mantenimiento y del personal de limpieza, Coordinadores Docentes encargados de la orientación y supervisión de la actividad de enseñanza, Jefes de Turno responsables de los equipos de adscripción, un Administrador destinado a los aspectos relativos a la administración del personal (designaciones, suplencias, licencias, descuentos por inasistencia, sanciones), etc..

El segundo vacío crucial en la estructura organizacional de la enseñanza secundaria, es el relativo a la función de orientación, supervisión y control de la actividad que constituye el objetivo específico y primordial de todo el sistema: la enseñanza. La función de supervisión del desempeño de las personas es vital para cualquier organización. En la enseñanza secundaria, tradicionalmente esta función fue compartida por inspectores y directores, que la ejercían a través de la visita al aula e informe anual sobre cada profesor. Este dispositivo institucional, que seguramente fue eficaz en etapas anteriores del desarrollo de la educación media, ha dejado de serlo a partir de la masificación del cuerpo docente. En el presente, ni inspectores ni directores logran visitar a todos los profesores a lo largo de un año. Pero, además, el mecanismo de la visita anual parece absolutamente insuficiente para orientar y supervisar adecuadamente a un cuerpo de profesores crecientemente desprofesionalizado y heterogéneo, según se podrá apreciar más adelante en este capítulo. Al respecto cabe adelantar que, **en la presente etapa del desarrollo de la educación secundaria, parece necesario ubicar la función de orientación y supervisión de la tarea docente a nivel Departamental o de un conglomerado de establecimientos, por la vía, por ejemplo, de la existencia de Coordinadores Docentes por asignatura o área, específicamente formados para tal cometido. Sobre este punto se volverá más adelante.**

Recuadro VII.3

La gestión directriz en los liceos oficiales

"No somos supervisores. Eso de que el director es un supervisor que orienta, guía, distribuye tareas y las supervisa, que es lo que nos enseñaron en el Curso de Directores, no funciona. Hacemos de todo. No tenemos secretaria que nos atienda el teléfono. En general se trabaja más tiempo del horario establecido para la función".

Entrevista N°5 - Públicos Mdeo.

"Se supone que los directores estamos para dirigir a los profesores y orientarlos. En realidad hacemos tareas administrativas que tienen que ver con papeles y dinero. **No tengo un orden de prioridades. Sé que esa es mi función pero todas esas tareas las tengo que cumplir y punto. Los directores cumplimos todo tipo de tareas porque el liceo tiene que funcionar. Esa es la prioridad.** En la práctica la función nuestra es solucionar los problemas y ayudar a todo el mundo para que el liceo funcione. Si falta un profesor hay que ver qué hacemos. Si aún no fue designado tenemos que conseguirlo. Si está de licencia hay que solicitar la suplencia. Hay que atender a los alumnos en infinidad de cosas, desde darles de comer... Estamos en todo. Y tratamos de darle orientación a los docentes en todo momento, generalmente conversando en el pasillo. Aquí además se brinda atención personalizada a todo el mundo. Por ejemplo, llama una madre a ver si hoy hay gimnasia y allá salimos los directores a ver si viene el profesor de Educación Física. Es como una costumbre de atender y solucionar todas las cosas".

Entrevista N°6 - Públicos Mdeo.

"No puedo dar una respuesta más concreta porque mi tarea es sobre todo no docente. El cargo de director es el cargo que atiende todo, desde la bombita hasta el alumno. La actividad es múltiple: la parte edilicia, el mantenimiento, la administración, algunos problemas con los alumnos o con los profesores, tratar de mantener un buen vínculo con los laboratorios porque los prácticos son muy importantes, el contacto con la APAL que es lo que menos me gusta..."

Entrevista N°7 - Públicos Mdeo.

"En mi casa me dicen que soy masoquista por la cantidad de horas que le dedico al liceo. **Trato de no venir antes de las diez de la mañana porque sé que hasta pasadas las ocho de la noche no logro volver a mi casa...**" "Desde que llegamos estamos controlando si está la vereda limpia, si hay inscripciones en los muros, si los pisos están limpios. **Vamos a los baños a ver si se puede entrar a ellos.** Nos fijamos que los adscriptos estén en su lugar de trabajo..." "La tarea administrativa es una de las causas por las que nos sentimos más frustrados. **Tenemos muy escaso tiempo para el contacto con alumnos y profesores.** Prácticamente inexistente, a pesar de que estamos en el liceo mucho más tiempo del que nos corresponde. La correspondencia es impresionante, los oficios y todo lo que viene del Consejo. Las reglamentaciones cambian día a día. No nos alcanza el tiempo para leer todo lo que recibimos. Tenemos en forma simultánea cuatro planes diferentes y todos cambiantes. Y toda la correspondencia que entra debe ser 'decretada' por el director, y la que sale, firmada. Los fines de semana me llevo correspondencia a casa para leer..."

"**Sólo se visita a los profesores más nuevos o a los que plantean dificultades.** Este año aun no se han empezado las visitas. **Todavía estamos haciendo los informes de dirección del año pasado. Los tiene que hacer el director, a veinte minutos por informe y 300 profesores, son cien horas de trabajo.** Se hacen como mucho 70 visitas a lo largo de todo el año. Si se hiciera una visita por día hábil se tardaría dos años en visitar a todos los profesores. **Entonces esa práctica se va perdiendo y le va quitando calidad a la enseñanza.**"

Entrevista N°9 - Públicos Int.

3. El anonimato de los grandes establecimientos y la pérdida de capacidad socializadora de la educación media

El sobredimensionamiento de los liceos públicos incide en la generación de problemas de **anonimato e impide una fuerte identidad institucional de los actores en relación al liceo.**

Con cantidades de alumnos como las descritas, difícilmente pueda existir un conocimiento, acompañamiento y atención más o menos personal a cada adolescente. Al respecto son ilustrativos los datos consignados anteriormente acerca de las cantidades de alumnos por adscripto y por administrativo, a lo que se agrega la carencia casi total de técnicos de apoyo tales como asistentes sociales o psicólogos. De la misma manera, una vez que la cantidad de profesores en un establecimientos sobrepasa cierto número, se torna difícil el seguimiento de su desempeño, así como el mero control del cumplimiento de las obligaciones funcionales. Recuérdese, como elemento de referencia, que en la enseñanza primaria normalmente un director tiene, a lo sumo, alrededor de 20 maestros a su cargo. En ese sentido, es posible hablar de un creciente **anonimato** en los centros de enseñanza media.

A la gran cantidad de personas que pasa diariamente por cada liceo, se agrega el problema de su alta movilidad a lo largo de los años. Tanto el personal docente como el de dirección, al menos en la ciudad de Montevideo, rotan de manera casi permanente. Si bien no fue posible contar con datos precisos acerca de la situación de los liceos oficiales en la materia, los testimonios de los directores indican que únicamente una cuarta parte de los docentes tiene cierta antigüedad en el establecimiento, entendiéndose por tal la permanencia en el mismo durante cuatro o más años. De esta manera, en la mayoría de los establecimientos oficiales, al menos en la ciudad de Montevideo, al cabo de cinco años la mayor parte de los estudiantes, profesores y directores ya no es la misma. Para comprender mejor el fenómeno es útil tomar como referencia a los institutos privados. En ellos el 80% de los profesores tiene más de cuatro años de permanencia en el establecimiento y la mayor parte de los alumnos está en la institución desde la escuela primaria.

La situación anterior determina que, en general, los liceos se caractericen por una **débil identidad institucional**. La generalizada movilidad implica, necesariamente, un vacío en materia de criterios mínimos comunes en aspectos tales como la disciplina y exigencia en el estudio, así como la inexistencia de una comunidad profesional de docentes con acuerdos básicos acerca del modo de encarar la tarea educativa. Más allá de que sea saludable la existencia de diferencias y estilos de trabajo diversos, las instituciones educativas y su capacidad "formadora" se construyen sobre la base de la existencia de una historia institucional y de ciertas tradiciones que generan una "cultura". Como lo muestran múltiples estudios desarrollados en las últimas décadas^{32/}, buena parte de los efectos que los centros de enseñanza tienen en el desempeño de los estudiantes se explica por la existencia de una cultura institucional constituida por normas y valores compartidos, por consensos explícitos o implícitos acerca de los objetivos y misión de la institución, por expectativas definidas y adecuadamente comunicadas acerca del desempeño de los alumnos en diversos planos. Nada de esto parece posible que sea construido en la mayor parte de los centros oficiales de

^{32/} Véase por ejemplo Rutter, M., y otros, Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children, Harvard University Press, 1979. Véase también Goodlad, J.I., A place called school, McGraw-Hill, 1984.

enseñanza media por lo que, más allá de la cantidad individual de los profesores, su capacidad educadora inevitablemente será muy limitada.

En la medida en que la identidad institucional es muy débil, también lo es la capacidad de transmitir modelos de socialización a los jóvenes. En ese sentido, puede afirmarse que los liceos carecen de estructuras de socialización adecuadas a las características de la juventud de fines de siglo. Liceos superpoblados, con escaso personal de docencia indirecta -adscriptos, orientadores pedagógicos-, sin personal técnico de apoyo -asistentes sociales, psicólogos- junto con docentes recargados de trabajo y reducida permanencia en el centro de enseñanza, definen instituciones con débil identidad propia que no pueden ofrecer a las nuevas generaciones un espacio significativo de socialización. El punto es de crucial importancia. Primero, porque en la sociedad de fines de siglo las familias, cada vez más, necesitan contar con el apoyo de la educación institucionalizada en la atención y socialización de sus hijos. Y segundo, porque el aprendizaje no se construye desligado del resto de la persona del joven. Si éste no desarrolla un sentido básico de pertenencia a una institución, si no encuentra en ella adultos con los cuales establecer relaciones significativas y enriquecedoras de su personalidad, si la institución liceal no es capaz de incluir el aprendizaje como un valor en la cultura juvenil, difícilmente los resultados académicos puedan ser satisfactorios.

De lo anterior parece derivarse una creciente dificultad de las instituciones de enseñanza media para definir a los adolescentes como estudiantes o, en otras palabras, para construir en ellos el rol de estudiante.

En la historia reciente de las instituciones educativas uruguayas, los liceos se definían por la personalidad del director. Era muy frecuente que se designara a los establecimientos como "el liceo de...." y no por su número o nombre oficial. Esos directores -personas abnegadas y con gran conocimiento y experiencia- marcaban con su "impronta" al liceo. Los profesores sabían que al faltar no solamente perdían su remuneración sino que también afectaban su imagen ante el director al que era necesario explicarle la razón de la inasistencia. Pero también conocían la importancia de las observaciones sobre la marcha pedagógica del grupo que realizaba el director en las reuniones trimestrales o en las informalmente convocadas para atender un problema especial. Los alumnos respetaban esa figura que se detenía a conversar con ellos en los patios o en las aulas, que periódicamente se sentaba en el fondo del salón a escuchar las clases y que simbolizaba al liceo, en cuanto símbolo de una organización de valores y normas.

Sería inútil pensar que es posible solucionar los problemas de la masificación reconstituyendo el papel de los grandes directores. La masificación es igualmente cierta para estudiantes, docentes, profesores y directores. Pero ello no implica aceptar que la gestión "ritualista", propia de estándares burocráticos, pueda ser generadora de una institución de socialización de adolescentes.

Ciertos elementos son condición necesaria para constituir una institución de docencia secundaria:

- a) Direcciones con períodos prolongados de gestión, nunca menores a cinco años.
- b) Cuerpo docente principal de "profesores de establecimiento" y no de cátedras, que sean contratados por jornada de labor y no por hora de clase.

- c) Establecimientos separados para el Ciclo Básico Único y el Bachillerato Diversificado en forma tal que los ámbitos de socialización sean coherentes con el desarrollo mental, intelectual y emocional de los jóvenes y adolescentes.
- d) Pautas y normas de enseñanza y evaluación de aprendizaje que definan la potenciación a la institución por el esfuerzo de aprender, que identifiquen a los jóvenes con la condición de estudiante -el que estudia- sujeto de derechos y ciertas obligaciones.
- e) Escala de establecimiento que posibilite la individualización de profesores y de estudiantes, cree condiciones para la interacción del personal de orientación pedagógica y los estudiantes y permita un acceso razonable de éstos a ciertos servicios de apoyo como bibliotecas, laboratorios, videotecas, etc..

C. LOS PROFESORES DE BACHILLERATO DIVERSIFICADO

Además del contexto físico e institucional brindado por los establecimientos, el otro elemento crucial en la determinación de la calidad de los aprendizajes está constituido por el cuerpo de profesores que tiene a su cargo la enseñanza. Profesores y liceos constituyen los elementos del sistema de enseñanza que inciden más directamente sobre la formación de los jóvenes, al tiempo que son los elementos del sistema que han sido más profundamente afectados por los problemas de la educación nacional en las últimas décadas, fruto de la combinación de la expansión acelerada de la cobertura con una importante disminución del gasto estatal en educación. En el caso del cuerpo de profesores, ello se traduce en una notoria insuficiencia de las remuneraciones, que hace que cada vez sean menos los candidatos para ejercer la docencia.

Por otra parte, al igual que en el caso de los establecimientos, el problema no es únicamente de índole económica. Con la masificación del cuerpo de profesores se produce, además, un serio problema de inadecuación de los instrumentos creados por el sistema en etapas anteriores para la orientación y supervisión de la enseñanza actual, profundamente modificada por la masificación. La educación secundaria en su totalidad comprende casi un cuarto de millón de estudiantes y tiene una representación de los más variados estratos socioculturales. Tanto por escala como por diversidad dejó de ser manejable en forma "artesanal" y tiene los problemas de la "industria del conocimiento".

1. Formación y antigüedad en la docencia

Como ya se señaló, en sus inicios, la enseñanza secundaria resolvió el problema del reclutamiento de profesores por la vía de seleccionarlos entre los catedráticos universitarios y entre las élites culturales del país. Hacia mediados de siglo, una vez que se inicia su transformación en una educación de masas, se crea en 1949 el Instituto de Profesores Artigas (IPA) con la finalidad de brindar formación específica a quienes habrían de enseñar a los adolescentes y jóvenes. Pero, aún el propio IPA se mantuvo inicialmente fiel a la tradición de elitismo cultural propia de la enseñanza media: no se propuso formar profesores en gran escala, en función de las crecientes necesidades del sistema, sino que mantuvo unos muy restringidos cupos de ingreso que hicieron que evolucionara lentamente la dotación de

profesores, específicamente formados para la educación media, con que el sistema podía contar.

Progresivamente esos cupos se fueron ampliando, pero durante el régimen de facto se produjo la destitución de una gran cantidad de profesores, junto con una espectacular caída de las remuneraciones. Este último proceso, que no ha podido aún ser revertido en forma sustantiva, junto con el generalizado deterioro de los niveles socio-culturales en el sistema educativo, han convertido a la docencia en una profesión cada vez menos atractiva. En función de ello, los egresos del IPA continúan siendo absolutamente insuficientes para las crecientes necesidades de la enseñanza secundaria. Esta se ve obligada a recurrir a personas de muy diversa formación y experiencia para cubrir sus horas, con lo que la conformación del cuerpo docente de la enseñanza media se caracteriza, fundamentalmente, por su heterogeneidad. Por otra parte, la información recogida permite afirmar que se está ingresando en una etapa de alta complejidad y que, si no median modificaciones sustanciales, el sistema tendrá cada vez mayores problemas para reclutar, ya no sólo profesores titulados, sino incluso personas sin formación específica, con lo que se incrementaría la participación de los bachilleres en la docencia secundaria.

El análisis de la información relativa a los niveles de formación de los profesores que imparten clases en el BD revela que las carencias en materia de profesores específicamente formados para la tarea docente son de magnitud, si bien la situación es algo mejor que en el CBU, dado que existe una tendencia en los egresados del IPA a elegir sus horas en el 2o. ciclo.

En Montevideo uno de cada dos profesores de Bachillerato es egresado del IPA, en tanto en el Interior dicha proporción es inferior a uno de cada tres (Cuadro VII.11). Los no egresados del IPA tienen una muy variada formación: un porcentaje significativo simplemente ha culminado el bachillerato (esto sucede básicamente en el Interior del país), otro sector está constituido por estudiantes y desertores del nivel terciario que no han culminado estudios en dicho nivel, un tercer grupo está integrado por docentes que han culminado estudios postsecundarios no universitarios ni de formación de profesores y, finalmente, una última porción corresponde a profesionales universitarios.

Cuadro VII.11
Nivel de formación de los profesores según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Nivel de formación				
		Hasta bachillerato	Estudios terciarios incomp.	Terciarios varios compl.	Universidad completa	IPA completo
Total	(463)	5.8	24.6	11.2	14.3	44.1
Privados A	(76)	-	14.5	13.2	22.4	50.0
Privados B	(64)	-	15.6	12.5	17.2	54.7
Públicos Mdeo.	(175)	2.3	29.7	7.4	10.3	50.3
Públicos Int.	(148)	15.5	27.7	14.2	13.5	29.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En el Cuadro VII.12. es posible apreciar los niveles de formación de los profesores según la asignatura que dictan. Para ello se trabajó con tres subconjuntos (dado que, de lo contrario, no era posible contar con suficientes casos): Matemática por un lado; Física, Química y Biología, por otro; y, por último, Historia, Filosofía y Derecho. Los datos consignados en dicho cuadro permiten, en primer lugar, verificar la persistencia de la tradicional tendencia de enseñanza secundaria a contar con una mayor dotación de docentes titulados en el área humanística.

En efecto, entre los profesores de las asignaturas correspondientes a dicha área hay una mayor proporción de egresados del IPA que entre los profesores de las áreas científicas y matemática. Pero, además, las asignaturas humanísticas son las que cuentan con la mayor proporción de profesores titulados, del IPA o de la Universidad: para el conjunto de la muestra, 71% en el área humanística, 61.8% en las ciencias y 54.3% en Matemática, cifras que se obtienen de sumar las columnas del Cuadro VII.12 correspondientes a Universidad completa e IPA completo. Los otros niveles de formación pueden considerarse "no pertinentes" o "insuficientes". Los primeros son los estudios normalistas que no incluyen ninguna especialización en las asignaturas del plan de estudios de 6o. año de enseñanza secundaria, mientras que los segundos, al incluir "Hasta bachillerato" y "Estudios terciarios incompletos" (desde cero asignatura aprobada en adelante), denotan la insuficiencia de formación para enseñar en este ciclo y, también, la "no pertinencia", porque en la categoría se incluyen estudios magisteriales, matriculación en Institutos de Formación del Profesorado que no tienen cursos sobre las especialidades y estudiantes iniciales de Facultades y Escuelas universitarias, que no siempre están relacionados con la asignatura específica.

En segundo lugar, parece relevante detenerse en el análisis de los datos correspondientes a los profesores de Matemática. Al respecto es posible constatar que en los liceos públicos de Montevideo se concentra una alta proporción de profesores de Matemática egresados del IPA (54.3%). Dicha cifra contrasta fuertemente con los porcentajes de profesores de Matemática egresados del IPA detectados por el Censo Nacional de Profesores efectuado por la ANEP en 1990: 27.4% para Montevideo y 5.3% para el Interior. Estas cifras corresponden al total de profesores de ambos ciclos, por lo que el contraste mencionado está indicando la existencia de una alta concentración en el 2o. ciclo de los profesores de Matemática titulados. Este fenómeno permite explicar, al menos parcialmente, el fracaso de los jóvenes en la asignatura: alumnos que a lo largo de los primeros años de enseñanza media han recibido instrucción de profesores mayoritariamente carentes de formación específica, pasan a ser enseñados y examinados por un cuerpo de profesores seguramente más exigente y, además, en el marco de programas más estrictos.

Simultáneamente, es importante señalar la polarización existente al interior del cuerpo docente de Matemática. Junto con el 54% de egresados del IPA, enseña en Montevideo un muy alto porcentaje (43%) de estudiantes terciarios, cifra que asciende a más del 60% en los liceos públicos del Interior del país (al sumar la categoría de los que sólo tienen estudios "hasta bachillerato"), lo que probablemente obedece a la acelerada expansión del 2o. ciclo y a las consecuentes dificultades para el reclutamiento de profesores, que obliga a recurrir, para cubrir las horas, a jóvenes estudiantes del nivel terciario.

Cuadro VII.12
Nivel de formación de los profesores
según asignaturas y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Nivel de formación				
		Hasta bachi- llerato	Estudios tercia- rios incompl.	Tercia- rios varios compl.	Univer- sidad completa	IPA completo
Matemática						
Privados A.....	(16)	-	31.3	-	25.0	43.8
Privados B.....	(7)	-	14.3	14.3	14.3	57.1
Públicos Mdeo.....	(35)	-	42.9	-	2.9	54.3
Públicos Int.....	(23)	8.7	52.2	4.3	13.0	21.7
Total.....	(81)	2.5	40.7	2.5	11.1	43.2
Física-Química-Biología						
Privados A.....	(18)	-	16.7	-	22.2	61.1
Privados B.....	(11)	-	45.5	-	9.1	45.5
Públicos Mdeo.....	(51)	3.9	31.4	3.9	17.6	43.1
Públicos Int.....	(43)	14.0	27.9	2.3	18.6	37.2
Total.....	(123)	6.5	29.3	2.4	17.9	43.9
Historia-Filosofía-Derecho						
Privados A.....	(17)	-	5.9	5.9	17.6	70.6
Privados B.....	(18)	-	16.7	-	22.2	61.1
Públicos Mdeo.....	(39)	-	23.1	2.6	7.7	66.7
Públicos Int.....	(36)	11.1	16.7	19.4	19.4	33.3
Total.....	(110)	3.6	17.3	8.2	15.5	55.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Junto con la formación, la cantidad de años en la docencia es otra variable determinante del desempeño y calidad del trabajo de los profesores. Los primeros tiempos de ejercicio de la profesión son siempre de aprendizaje y, recién al cabo de varios años, se adquiere cierta soltura en la conducción de los grupos y un buen dominio de los contenidos programáticos. En ese sentido, el Cuadro VII.13 permite constatar que los establecimientos públicos de Montevideo y del Interior se caracterizan por una significativa polarización de profesores más antiguos, por un lado, y de profesores recientemente ingresados a la docencia, por otro. Como es obvio, ello implica una nueva fuente de heterogeneidad en la composición del cuerpo docente -y por lo tanto, en la enseñanza impartida- que se agrega a la antes anotada en materia de formación.

Sin embargo, si se comparan los datos sobre formación y antigüedad de los docentes de 2o. ciclo con los obtenidos en el anterior estudio de CEPAL en el CBU, es posible apreciar que existe una pequeña mejoría en la proporción de egresados del IPA (ver Cuadro VII.14), aunque es inferior a lo teóricamente esperable. En cambio, sí se observa una diferencia sustancial entre ambos ciclos en materia de antigüedad docente. El porcentaje de docentes con menos de cinco años de experiencia en el CBU, duplica en Montevideo y más que duplica en el Interior, a los de igual condición en el BD. Asimismo, la proporción de docentes en el BD con más de veinticinco años de ejercicio de la docencia es bastante superior a la de docentes del CBU con más de veinte años de ejercicio.

Recuadro VII.4

Los profesores sin formación

"El problema central de la enseñanza media es la situación de los profesores y la única solución empieza por redignificar la profesión docente. En este país sistemáticamente se quiere resolver los problemas de la enseñanza cambiando los planes y programas, pero no se resuelve el problema de quienes van a llevar adelante las reformas. El problema básico es de recursos humanos. Mientras para muchos la docencia sea una "changa" esto no tiene solución. El adolescente es perspicaz y se da cuenta quién lo quiere y se preocupa por enseñarle, y quién toma esto como una actividad más... Con un buen profesor cualquier programa sirve".

Entrevista N°4 - Privados

"Hay muchos jóvenes estudiantes de facultad dando clases de ciencias. A veces también profesionales, que saben mucho pero no tienen formación pedagógica. Nosotros no precisamos un biólogo ni un médico. Precisamos un profesor de Biología... Muchas veces el problema no es de los alumnos sino de los profesores. Profesores a los que les falta preparación, personas que no son modestas y no saben reconocer sus carencias. Entonces no contestan dudas de los alumnos, no dejan que pregunten o evaden la situación con respuestas tajantes. En Física hay varios que no son egresados de Formación Docente y no tienen preparación pedagógica. No comprenden al adolescente".

Entrevista N°5 - Públicos Mdeo.

"En los profesores jóvenes hay carencias de solvencia y experiencia para trabajar en 2° Ciclo. En estos días llegó un estudiante de primer año de Facultad de Ingeniería a dar clase en Bachillerato en la opción científica. Es un escándalo. Los alumnos ya comentan las faltas de ortografía que hace cuando escribe en el pizarrón... A los alumnos se les explica que más vale algo que nada..." "Hay una gran diferencia entre los profesores que están desde hace años y los que están llegando. Nos llegan estudiantes de 1° de facultad, de 19 o 20 años para dar Matemática en 5° Científico. Llenan las vacantes con cualquiera. Tenemos un buen plantel en Física, Matemática aunque con altibajos, Biología, Filosofía, en particular en el turno vespertino. El problema que tenemos es que mucha de la gente de alto grado pide licencia anual para dar clase en el IPA y esas vacantes se cubren con suplentes sin experiencia. El bajo nivel que dan éstos "salta" luego en el examen cuando el tribunal se conforma con profesores veteranos..." "Las dificultades no se plantean tanto por asignatura como por tipo de docente. Hay dificultades intrínsecas de algunas asignaturas, pero sobre todo dificultades en función de la profesionalidad, solvencia y nivel de exigencia de los docentes".

Entrevista N°7 - Públicos Mdeo.

"En preparatorios hay una carencia importante de profesores. Sobre todo en Matemática hay gente muy joven y muy nueva... Han habido denuncias de padres y alumnos acerca de profesores que no saben dar clase o que no manejan los conocimientos básicos de la materia. También tenemos universitarios que no tienen capacidad para explicar un tema en forma didáctica, que les llenan el pizarrón de fórmulas pero sólo los estudiantes más rápidos los siguen".

Entrevista N°9 - Públicos Int.

Los datos anteriores permiten afirmar que el cuerpo docente del 2o. ciclo está integrado, en una mayor proporción, por profesores con más antigüedad y experiencia, que no necesariamente tienen título del IPA -dado que en el momento en que ingresaron a la docencia ello era más bien excepcional- pero que son profesionales que han dedicado su vida a la docencia, que "se han hecho" a través de la experiencia y que, probablemente, son más exigentes que las nuevas generaciones de enseñantes sin título ni formación pertinente. El BD aparece entonces como un refugio para muchos profesores "veteranos", que conocieron otra época de la enseñanza secundaria y que, con su mayor profesionalismo o mayor experiencia, de alguna manera contribuyen a mantener ciertos niveles de calidad en el sistema. Por otra parte, es posible generalizar lo dicho anteriormente sobre los profesores de Matemática: la existencia de un importante contraste entre la composición del cuerpo de profesores del CBU y del BD permite explicar, en buena parte, los desiguales niveles de exigencia y el efecto de filtro que se produce cuando los jóvenes acceden al 2o. ciclo.

Cuadro VII.13
Antigüedad de los profesores en la docencia
según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Antigüedad en la docencia			
		Más de 25 años	10 a 25 años	Hasta 9 años	Hasta 5 años
Total	(429)	17.2	56.4	26.3	13.3
Privados A	(48)	14.6	66.7	18.8	3.9
Privados B	(60)	13.3	66.7	20.0	10.8
Públicos Mdeo.	(175)	19.4	54.3	26.3	14.9
Públicos Int.	(146)	17.1	51.4	31.5	17.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VII.14
Formación de los profesores y antigüedad docente en BD y CBU
en subsistemas públicos

	Egresados del IPA		Docentes recién ingresados (1)		Docentes de larga trayectoria (2)	
	CBU	BD	CBU	BD	CBU	BD
Públicos Mdeo.	46.9%	50.3%	28.6%	14.9%	13.8%	19.4%
Públicos Int.	25.4%	29.1%	43.6%	17.3%	12.2%	17.1%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

- (1) Se considera como tales a aquellos que tienen como máximo 5 años de antigüedad en la docencia.
- (2) En el estudio sobre el CBU se consideró como tales a aquellos con más de 20 años de antigüedad en la docencia. En el caso del BD se consideró como tales a aquellos con más de 25 años de antigüedad docente.

Cuadro VII.15
Nivel de formación de los profesores ingresados a partir de 1986
según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Nivel de formación				IPA completo
		Hasta bachillerato	Estudios terciarios incomp.	Terciarios varios compl.	Universidad completa	
Privados A	(11)	-	-	18.2	-	81.8
Privados B	(16)	-	18.8	31.3	12.5	37.5
Públicos Mdeo.	(37)	-	48.6	16.2	13.5	21.6
Públicos Int.	(30)	6.7	30.0	10.0	26.7	26.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Simultáneamente, los datos consignados en el Cuadro VII.15 ^{33/} obligan a alertar acerca del rápido deterioro de la situación, en la medida en que no hay relevo para los profesores que se retiran de la enseñanza. En efecto, si se analiza la formación de los ingresados a cada subsistema en los últimos 7 años -es decir a partir de 1986, año en que, reconstituido en el país el régimen democrático, comenzó a normalizarse la designación de profesores en el sector público- se constata que sólo en los institutos privados A de Montevideo, la proporción de egresados del IPA es mayor a la composición actual (81.8% contra 50.0%), lo que indica una tendencia al aumento de la presencia de profesores titulados en dicho subsistema. En los tres restantes la tendencia observable es la inversa: la presencia de titulados entre los docentes ingresados en los últimos siete años es algo inferior a la encontrada en la composición actual (37.5% contra 54.7% en los privados B, 21.6% contra 50.3% en los públicos de Montevideo, 26.7% contra 29.1% en los liceos públicos del Interior). En el Interior la proporción de egresados universitarios entre los recién ingresados, es el doble que en la composición total, lo cual estaría indicando que el crecimiento del bachillerato en las capitales departamentales se habría apoyado, en buena medida, en la asignación de horas de clase a los profesionales universitarios de la localidad. En los liceos públicos de Montevideo el panorama en cambio es mucho más grave: a la escasa proporción de egresados del IPA entre los profesores ingresados en el período considerado, se agrega que el 48.6% de éstos son estudiantes y descriptores del nivel terciario.

Estos datos ponen de manifiesto los serios y crecientes problemas a que se ve enfrentada la enseñanza secundaria para reclutar profesores. En la medida en que las remuneraciones son bajas, las condiciones de trabajo son poco satisfactorias, las oportunidades de desarrollo personal y profesional que la docencia brinda son escasas y el deterioro del sistema educativo se agudiza, cada vez son menos los candidatos a dedicarse profesionalmente a la docencia y cada vez más el sistema se ve obligado, para cubrir las horas, a recurrir a jóvenes estudiantes de nivel terciario que asumen la docencia como actividad remunerada transitoria (ver Recuadros VII.4 y VII.5). Como es obvio, esta

^{33/} La información de esta muestra es la única disponible en todo el sistema, dado que el Censo de Profesores realizado por la ANEP en 1990 no permite distinguir entre profesores del CBU y del BD.

problemática repercute negativamente en el nivel de la enseñanza impartida y permite pronosticar un vertiginoso deterioro en la composición del cuerpo docente de la enseñanza media.

2. La inserción institucional de los profesores

Un segundo conjunto de datos relevantes acerca del cuerpo de profesores está constituido por la cantidad de horas que éstos dedican a la docencia, la cantidad de establecimientos en los que trabajan y la cantidad de horas que permanecen en cada establecimiento. Estos datos son importantes en la medida que muestran las características que asume la inserción de los docentes en la profesión y constituyen un indicador de su grado de pertenencia a los centros de enseñanza en que desempeñan su labor.

En primer lugar, en el Cuadro VII.16 puede apreciarse la cantidad total de horas que los profesores de los grupos integrantes de la muestra dedican semanalmente a trabajar en la docencia directa e indirecta en todos los subsistemas y niveles educativos. La información se presenta en tres grandes tramos de carga horaria. Por un lado, los profesores de baja dedicación a la docencia, aquéllos cuya dedicación no supera las quince horas semanales. Por otro lado, aquellos docentes cuya carga horaria podría calificarse como razonable -16 a 30 horas semanales-. Finalmente, un tercer tramo constituido por los profesores con mayor dedicación y sobrecarga de horas de clase (más de treinta a la semana).

Los datos permiten apreciar la existencia de una fuerte sobrecarga de trabajo en los profesores de BD, ya que entre un 38% y un 55% de ellos dicta más de 30 horas de clase a la semana. Al respecto téngase presente que a la cantidad de horas de clase dictadas debe agregarse el tiempo necesario para su adecuada preparación, para la corrección de tareas y escritos, para la actualización del docente, para la coordinación del trabajo con otros colegas, para la participación en actividades institucionales, para la atención personal de padres o alumnos con dificultades específicas, etc.. Simultáneamente, una proporción menor pero no despreciable, de entre un 10% y un 19%, tiene una reducida dedicación a la docencia.

Cuadro VII.16
Profesores por dedicación horaria semanal según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Total de horas en la docencia		
		1 a 15	16 a 30	31 y más
Total	(426)	13.6	44.4	42.0
Privados A	(58)	19.0	36.2	44.8
Privados B	(60)	18.3	26.7	55.0
Públicos Mdeo.	(167)	12.6	49.7	37.7
Públicos Int.	(141)	10.6	48.9	40.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En segundo término, en el Cuadro VII.17 se consigna la información relativa a la cantidad de centros de enseñanza en que dictan clase los profesores. Según puede apreciarse, algo más de un tercio de los profesores tiene sus horas concentradas en un solo establecimiento. Una proporción similar trabaja en dos liceos y algo más de un cuarto de los profesores desempeña funciones en tres, cuatro o más centros de enseñanza. En el caso de los públicos de Montevideo este porcentaje se eleva a un tercio de los profesores estudiados.

Finalmente, se consideró la dedicación horaria de los profesores en los establecimientos estudiados. Nuevamente se trabajó con tres tramos. El primero, de una a nueve horas de clase, indica una muy baja dedicación horaria en el establecimiento y por tanto reducidas posibilidades de desarrollar un sentido de pertenencia institucional. Se trata de profesores que "pasan" por el liceo dos o tres veces a la semana a dictar dos o tres horas de clase. Con algunas diferencias entre los subsistemas, en esta situación se encuentra alrededor del 30% de los profesores de BD (Cuadro VII.18). El segundo tramo (diez a diecinueve horas de clase) indica una inserción institucional de carácter intermedio, situación que incluye a una proporción similar de los profesores. Por último, se trabajó con un tercer tramo (veinte y más horas de clase) que reúne a aquellos docentes que permanecen más tiempo en el establecimiento y pueden, por tanto, desarrollar un mayor sentido de pertenencia institucional. Este tramo comprende a alrededor del 40% de los profesores, con diferencias bastante notorias particularmente entre los institutos públicos del Interior y los privados B.

Los datos presentados ponen de manifiesto la heterogeneidad de situaciones de dedicación a la docencia, heterogeneidad que se agrega a la antes analizada en materia de formación y antigüedad. Coexisten profesores que se dedican "full-time" a la docencia y que, de algún modo, dedican su vida a ella y reúnen mayor experiencia, con profesores que tienen la docencia como actividad secundaria, le dedican unas pocas horas a la semana y luego se abocan a otras tareas.

Cuadro VII.17
Cantidad total de establecimientos en los que los profesores dictan clase según subsistema (en porcentajes)

	Total	Cantidad de liceos			
		Uno	Dos	Tres	Cuatro y más
Total	(449)	37.0	35.6	18.9	8.5
Privados A	(76)	32.9	44.7	15.8	6.6
Privados B	(63)	27.0	42.9	19.0	11.1
Públicos Mdeo.	(171)	34.5	32.2	22.8	10.5
Públicos Int.	(139)	46.8	31.7	15.8	5.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VII.18
Profesores por dedicación horaria semanal en el establecimiento
según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Total de horas en el establecimiento		
		1 a 9	10 a 19	20 y más
Total	(460)	28.7	30.9	40.4
Privados A	(76)	35.5	34.2	30.3
Privados B	(64)	35.9	46.9	17.2
Públicos Mdeo.	(174)	27.0	29.9	43.1
Públicos Int.	(146)	24.0	23.3	52.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Por otra parte, el hecho de que buena parte de los profesores desempeñe sus actividades en varios establecimientos con dedicación parcial a cada uno de ellos, dificulta las posibilidades de enmarcar y orientar institucionalmente la tarea docente. A ello se suma la sobrecarga de trabajo, tornándose muy difícil la participación de los profesores en Salas Docentes y otro tipo de actividades de coordinación e intercambio, dado que estas suponen disponibilidad de tiempo adicional para permanecer en el liceo después de dar clase. Todo ello genera dificultades para lograr un enfoque coordinado de la enseñanza y consolidar una cultura institucional centrada en lo pedagógico.

Otra de las principales y más preocupantes consecuencias de la problemática que se está analizando, es el muy elevado índice de clases no dictadas. Al igual que en el CBU, en los liceos oficiales de Montevideo, en el BD no se dicta aproximadamente una de cada seis de las clases teóricas que deben dictarse (16.8%). En el Interior la proporción es algo menor, en tanto en los privados se pierde una proporción de clases sustancialmente menor (véase Cuadro VII.19).

El hecho de que no se dicte una de cada seis clases implica que, promedialmente, todas las semanas se pierda un día entero de clases. Si se analiza este hecho, pensando que la enseñanza es una organización que para cumplir sus fines y funciones debe llevar a cabo sus tareas los seis días de la semana, se concluye que el indicador revela una importante crisis de funcionamiento que compromete el logro de aquellos objetivos.

Recuadro VII.5

Los crecientes problemas para cubrir las horas de clase en la enseñanza secundaria pública

"Tenemos problemas para cubrir los cargos. Tienen que ser profesores de la zona o tener una buena carga horaria... Después que el Departamento Docente citó por lista tenemos la posibilidad de proponer profesores dentro del plantel del liceo. Elevamos la propuesta al Departamento Docente y éste los designa. Algo funciona. Es la única forma. Pero ha pasado que se llega a fin de año sin profesores designados o con grupos con tres meses de clase en total". "Los padres vienen preocupados. Nosotros les decimos que ya comunicamos a Secundaria y que no se les puede poner un revólver en el pecho a los profesores. Uno no puede hacer más que reiterar el pedido y cuanto más tarde se provee el cargo peor es el nivel del profesor que viene".

Entrevista N°5 - Públicos Mdeo.

"Un mes atrás teníamos una cantidad de vacantes (la entrevista fue realizada el 28 de mayo). Recién ahora se han cubierto las horas, aunque todavía quedan algunas. Los directores sólo podemos intervenir en último caso, cuando Secundaria agotó las listas. El sistema de designación funciona, pero pasa mucho tiempo antes de que se agoten las listas. El director no puede proponer docentes hasta que se agote la lista. Cuando esto sucede se recurre a los propios docentes del liceo o a otros conocidos, pero los alumnos pasan varios meses sin clase".

Entrevista N°6- Públicos Mdeo.

"Es dantesca la cantidad de horas libres por profesores no designados. Hasta hoy tenemos algún grupo de 5º Humanístico sin profesor de Historia... Ahora se empiezan a producir las nuevas vacantes: por embarazo, porque se toman más horas en el IPA. Es problemático cubrir algunas licencias que, por ejemplo, son de 30 días, porque nadie acepta esas horas. Tratamos de cubrir lo posible con profesores del liceo, hablando por teléfono con el Departamento Docente. A lo sumo ellos consultan a los que están antes en la lista. Hubo grupos que recién el 5 de mayo se pudieron cubrir". "El problema de contar con un buen plantel docente es que implica faltas y licencias por cursos, integración de Comisiones a las que los convoca el Consejo, dictado de clase en el IPA, becas, etc."

Entrevista N°7 - Públicos Mdeo.

"Recién están entrando en cauce. Los grupos están cubiertos, se están poniendo los primeros escritos..." [la entrevista fue realizada el 31 de mayo]. "Muchos profesores veteranos y no tan veteranos, pero buenos, piden licencia por el año porque toman clases en el IPA o en los Institutos de Formación Docente. Pero como todos esos cargos son interinos, cada año tienen que volver a elegir las horas aquí y pedir licencia. Eso hace resentir los cursos porque la provisión de suplencias lleva tiempo durante el cual los grupos están sin clases, y porque muchas veces los que terminan tomando las horas son los últimos de las listas".

Entrevista N°8 - Públicos Mdeo.

Cuadro VII.19
Clases no dictadas en mayo y agosto de 1992
según subsistema y carácter teórico o práctico de los cursos

	Total clases previstas	Total clases no dictadas	Proporción de clases no dictadas
Teórico			
Privados A	3401	232	6.82%
Privados B	2152	156	7.25%
Públicos Mdeo.	4475	752	16.80%
Públicos Int.	6012	780	12.97%
Práctico			
Privados A	1511	81	5.36%
Privados B	437	17	3.89%
Públicos Mdeo.	2653	292	11.01%
Públicos Int.	1885	214	11.35%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Resulta impensable que una empresa industrial o comercial pierda promedialmente un día de producción a la semana porque su organización del trabajo torna imposible designar a sus empleados y obreros en tiempo y forma o porque éstos no asisten con la regularidad necesaria. Una empresa privada que manifestara ese grado de desorganización desaparecería del mercado porque sus costos de producción serían muy superiores a los de la competencia y porque la calidad de su producción o de sus servicios sería mucho menor. Hay que pensar que, en el supuesto de que el modo de organización de la enseñanza secundaria se aplicara en dichas empresas, las pérdidas de actividad no consistirían únicamente en la reducción de las jornadas semanales de trabajo de seis a cinco, sino que, en forma aleatoria, se estaría paralizando la producción o la atención comercial porque ciertas secciones dejarían de funcionar por no designaciones o inasistencias y otras funcionarían a media marcha porque parte del personal estaría ausente.

Por otra parte, este modelo de organización implica que en los liceos públicos de Montevideo se enseña un 10% menos que en los liceos privados A -suponiendo una igual calidad de los profesores. Corresponde entonces preguntarse en qué medida la visión de los estudiantes de la capital, que considera superior la educación privada a la pública, no se origina en la percepción de este fenómeno.

Asimismo, un sistema afectado por esta irregularidad genera en los estudiantes desestímulos a asumir su propia responsabilidad. Ni la organización ni los docentes demuestran que asistir, enseñar y aprender constituyen las obligaciones básicas sin las cuales no hay proceso educativo. Parecería que se asiste a una desvalorización, en la generación joven, de la importancia de cumplir con las obligaciones de estudiante. Distintos factores sociales contribuirían a diseñar este comportamiento en vastos sectores de la juventud, que encontraría en el funcionamiento del sistema de educación una poderosa razón para consolidarse. Es obvio tener que afirmar que no se puede demandar a los estudiantes aplicación, si el servicio no lo manifiesta como modelo para todos.

Es preciso destacar, además, que las cifras consignadas en el Cuadro VII.19 constituyen, de algún modo, un "piso": se trata de las clases no dictadas y formalmente registradas en los Partes Diarios de los liceos que integraron la muestra. Al consignar la ausencia de un profesor que no está de licencia se da inicio al proceso administrativo de descuento de haberes, lo que no siempre los directores desean realizar en el caso de profesores cumplidores que en determinado día son afectados por un accidente. En este sentido, la información presentada puede no comprender la totalidad de las ausencias.

En el Cuadro VII.20 se puede apreciar la distribución de los grupos estudiados según el porcentaje de clases no dictadas en cada uno de ellos. Se estableció una escala ascendente de clases no dictadas, desde aquellos grupos que prácticamente no perdieron clases (a lo sumo un máximo de 5% de clases no dictadas) hasta aquellos grupos que perdieron más del 20% de las clases teóricas y prácticas que debieron dictarse (hasta un máximo registrado de 32.6%). Según puede observarse, el 25% de los grupos de liceos públicos de Montevideo perdió entre un quinto y un tercio de las clases. Lo mismo ocurrió con el 12% de los grupos oficiales del Interior del país.

El indicador de "clases no dictadas", que se construye a partir de los "Partes Diarios" que constan en cada liceo, incluye varios fenómenos distintos. Por un lado, comprende las clases perdidas porque no se ha designado un profesor para ese grupo, ya sea un profesor titular o un profesor suplente que atienda las clases por licencia del titular. Las causas son múltiples pero las más frecuentes son: designación interina en inspección o IPA; permiso de servicios para integrar equipos técnicos; licencia por maternidad, licencia por enfermedad y licencia sin goce de sueldo por pedido del docente. En la otra categoría figuran las inasistencias de los docentes que tienen la debida designación y que alegan enfermedad del día, obligaciones en otra dependencia pública, razones personales, etc..

Pero, más allá de cuáles sean las causas directas del elevado índice de clases no dictadas, este índice no es sino la cabeza visible de un "iceberg", constituido por la deteriorada situación del cuerpo docente y por el resquebrajamiento de las normas de funcionamiento propias de la organización interna del sistema societal.

Respecto a la primera, ella puede ser desglosada en:

- a. remuneraciones insuficientes que determinan crecientes dificultades para reclutar profesores;
- b. las mismas bajas remuneraciones hacen que la sanción del descuento por inasistencia sea poco efectiva;
- c. sobredimensionamiento de los establecimientos que los vuelve impersonales, con la consiguiente desaparición de los mecanismos de control cara a cara y la dilución de las responsabilidades;
- d. inadecuación del sistema de horas-cátedra para la organización de un sistema de docencia masiva que reclama de profesores-turno que enseñen a lo largo de por lo menos media jornada en cada establecimiento; se evitaría así que se "atomice" el servicio docente y que se vuelva imposible disponer de profesores para atender horarios dispersos de alto costo económico para el titular y, por tanto, de difícil adjudicación.

Respecto a las segundas, como manifestación de un deterioro organizacional y normativo, se puede destacar que las inasistencias al trabajo se han vuelto frecuentes en la sociedad montevideana, como lo revelan los estudios de la propia CEPAL al respecto^{34/}; la generalización de los premios por asiduidad en los sectores privados -que ahora también se aplican en empresas públicas y que tímidamente y para ciertas categorías, se utilizan en las órbitas estatal y municipal- son el indicador evidente de la disolución de una normatividad de trabajo que, en el pasado, estuvo internalizada en la población.

Cuadro VII.20
Distribución de los grupos integrantes de la muestra
por tramos de porcentaje de clases no dictadas
en los meses de mayo y agosto de 1992 según subsistema

	Total	Porcentaje de clases no dictadas				
		Hasta 5%	De 5% a 10%	De 10% a 15%	De 15% a 20%	Más de 20%
Total	(88)	14.8	28.4	34.1	11.4	11.4
Privados A	(18)	8.9	44.4	16.7	-	-
Privados B (1)	(12)	33.3	58.3	8.3	-	-
Públicos Mdeo.	(24)	-	8.3	58.3	8.3	25.0
Públicos Int.	(34)	5.9	23.5	35.3	23.5	11.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Dos grupos pertenecientes a uno de los establecimientos privados fueron eliminados de este análisis por la baja confiabilidad de la información obtenida sobre clases no dictadas.

A modo de conclusión parece pertinente reiterar la reflexión efectuada en el estudio sobre el CBU en relación al sistema de contratación e inserción institucional de los profesores de enseñanza media. Dicho sistema fue construido a imagen de la enseñanza universitaria sobre la base de la asignación de horas-cátedra y pudo haber sido adecuado en los primeros tiempos de la enseñanza secundaria, pero al igual que muchos otros aspectos de la organización del sistema, no resulta en absoluto funcional a los requerimientos de la situación actual. En aquel entonces la remuneración por la "unidad horaria" de 20 horas semanales de clase era relativamente satisfactoria dado que, con ella, el profesor podía disponer de tiempo para perfeccionarse, preparar adecuadamente sus clases, corregir trabajos y escritos, y para participar en Salas Docentes, reuniones y otros espacios de intercambio con los colegas, así como acceder a material que le permitiera mantenerse actualizado.

^{34/} CEPAL, Oficina de Montevideo - CINTERFOR-OIT, Políticas de recursos humanos de la industria exportadora de Uruguay. Modernización y desequilibrios, LC/MVD/R.65, Montevideo, 1991.

Cuadro VII.21
Profesores por carácter del cargo que desempeñan según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Carácter del cargo		
		Efectivo	Interino	Suplente
Total	(458)	73.8	18.3	7.9
Privados A	(76)	98.7	1.3	-
Privados B	(65)	92.3	-	7.7
Públicos Mdeo.	(169)	70.4	18.3	11.2
Públicos Int.	(148)	56.8	35.1	8.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En la presente situación, caracterizada por la masificación y heterogeneidad del cuerpo docente, por remuneraciones insuficientes y por crecientes dificultades para reclutar profesores, parece necesaria una reestructura global del sistema de contratación e inserción profesional de los docentes de la educación media. A los efectos de consolidar un cuerpo docente estable en cada liceo, fortalecer la identidad institucional de los centros de enseñanza media pública, facilitar la coordinación y supervisión de la enseñanza y resolver los múltiples problemas de ausentismo y cobertura de horas, parece imprescindible ir hacia algún tipo de sistema de contratación de profesores por turno o por establecimiento que permita no sólo concentrar la dedicación de los profesores sino además asignarles una cierta cantidad de horas de disponibilidad para colaborar en diversos aspectos de la acción educativa del liceo, atender a alumnos y padres, sustituir a colegas con licencia y coordinar las actividades de enseñanza en Sala Docente.

3. La gestión de los recursos humanos docentes en la enseñanza media pública: el agotamiento de un modelo

La información presentada en las páginas anteriores pone de manifiesto los muy graves problemas a los que se ve enfrentada la enseñanza secundaria pública en relación a la gestión de los recursos humanos docentes. Según se afirmó anteriormente, estos problemas son atribuibles, no a la gestión de la actual administración, sino fundamentalmente a la obsolescencia de un modelo de organización que fue funcional a otra sociedad y a otra situación del sistema educativo.

En este contexto de dificultades en el reclutamiento de docentes tal vez lo más grave es no asumir la realidad. Si no hay profesores diplomados en cantidad suficiente y, menos aún, en disponibilidad de aceptar destinos en los distintos puntos del país, parecería que la primera prioridad es formarlos para que en el largo plazo se subsane un déficit que compromete ya no sólo la calidad de la enseñanza sino incluso la legitimidad de la institución enseñante. Como cualquier acción en este sentido -creación de sólidos centros en el Interior del país, políticas de becas para estudiar en el IPA, etc.- no comenzaría a deparar resultados antes de cuatro años -de mantenerse en dichas alternativas la duración del plan de estudios actual-

habría necesidad de concebir otras formas de control de calidad y de orientación de las personas que son incorporadas a la docencia sin calidad profesional certificada.

El primer aspecto es que si los candidatos no tienen esa certificación deberían demostrar, en una prueba, que conocen un mínimo de la asignatura como para enseñar, ya sea en el Ciclo Básico Unico o en el Bachillerato Diversificado.

El segundo es que la persona incorporada bajo esas condiciones tendría que actuar inicialmente bajo la orientación y control inmediato de un profesor diplomado y experimentado, que debiera ser el profesor-tutor en un liceo o conjunto de liceos en una determinada asignatura.

El tercer aspecto es que ante una situación de tanta debilidad en materia de docentes, el servicio podría orientar mejor los resultados si tuviera guías oficiales de enseñanza de cada asignatura, objetivos de enseñanza, indicadores de logros de aprendizaje en cada módulo de enseñanza, etc..

En relación con este último punto, es de fundamental importancia señalar la obsolescencia de los mecanismos de orientación, supervisión y control de la calidad de la tarea docente con que cuenta la enseñanza media. Dichos mecanismos fueron diseñados para un sistema educativo de otra escala y para otro cuerpo docente. En las primeras etapas de la enseñanza secundaria, los profesores eran cuantitativamente menos que en la actualidad y, aún cuando no tuvieran formación docente, era posible presuponer una sólida formación básica. El alumnado era de una extracción sociocultural mucho más semejante a la requerida por la institución y existía un mayor respaldo de las familias a la acción educativa formal. Finalmente, había una fuerte cultura profesional docente que, a través de mecanismos informales, iniciaba a los nuevos docentes en la profesión y controlaba la calidad de la enseñanza impartida. En estas condiciones resultaba adecuada y suficiente una estructura de Inspección por asignaturas radicada en Montevideo que visitaba anualmente a los profesores y les daba una serie de indicaciones básicas acerca de cómo encarar los programas y dónde profundizar el estudio de sus contenidos. Ello, junto con alguna indicación de carácter pedagógico por parte del director del liceo, bastaba para garantizar cierta homogeneidad y calidad básica en la enseñanza impartida. En definitiva era la comunidad profesional la que ejercía el control.

En el presente, la situación ha cambiado sustancialmente. A lo largo del siglo la enseñanza media se ha masificado, no sólo en lo que respecta a su alumnado, sino también en lo que hace al cuerpo docente. En el último cuarto de siglo (1965-1990) la cantidad de horas de clase que dicta la enseñanza secundaria se ha multiplicado por más de cuatro. Se ha pasado de una etapa de producción "artesanal" a otra de producción "industrial" de conocimientos, pero el sistema continúa operando sobre la base de métodos artesanales de control de calidad, que pudieron haber sido adecuados en la primera mitad del siglo, pero que ya no lo son en absoluto. Los inspectores logran cada vez menos visitar una vez por año a todos los profesores. Tampoco los directores de los liceos logran hacerlo. Pero, aún cuando se concretara, la visita anual parece ser, en las condiciones actuales, un instrumento absolutamente insuficiente para orientar la tarea docente de la gran cantidad de personas recientemente incorporadas al sistema. Por otra parte, la gran mayoría de los profesores lleva adelante su labor educativa en el marco de un gran aislamiento profesional, con escasas oportunidades de intercambio con sus colegas.

Finalmente, parecen insuficientes los sistemas de apoyo a la actividad del docente tales como instrucciones de servicio -que ilustren lo que se espera de cada unidad temática y en las que se ofrezcan al profesor guías y modelos de trabajo- o manuales para el docente. Paralelamente, la aplicación de pruebas objetivas y nacionales permitirían al docente contar con retroalimentación acerca de los resultados de su enseñanza. Este tipo de pruebas operaría, además, como un punto de referencia para los profesores acerca de los niveles mínimos a los que debe lograr que accedan sus alumnos.

En síntesis, se trabaja con un plantel docente altamente heterogéneo y se carece de los instrumentos básicos para orientar y homogeneizar mínimamente la enseñanza. Los problemas de recursos humanos de la "fábrica de conocimientos" que es la enseñanza secundaria no son muy distintos a los de una fábrica de bienes con destino a la exportación. Esta requiere de un Departamento de Recursos Humanos que programa el reclutamiento desde técnicos a obreros, establece la descripción de cargos, realiza pruebas de evaluación de capacidades antes de incorporar, ubica a los trabajadores más nuevos bajo la supervisión de un superior experimentado, evalúa la calidad de la producción que realiza cada unidad, interviene la unidad productiva cuando la calidad es insatisfactoria, establece programas de capacitación intensivos en dichos casos o cuando introduce nuevas tecnologías, etc., etc..

Tal vez lo más trágico sea que esta situación fue ya diagnosticada tres décadas atrás, en el "Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay" de la C.I.D.E.. Dicho Informe cuenta con un capítulo entero destinado al análisis del cuerpo docente de enseñanza secundaria, al final del cual se alerta:

"La situación uruguaya no debe extrañar, pues ella es el producto de la expansión fulminante de la población escolar secundaria, sin la transformación correlativa de los métodos para reclutar el profesorado. Tenemos una enseñanza de masas, y un reclutamiento de docentes inadecuado para satisfacer ese tipo de necesidades" (pág. 194).

Durante casi treinta años la masificación se ha intensificado: no sólo se ha casi triplicado la cantidad de alumnos, sino como se dijo recientemente, que ha más que cuadruplicado la cantidad de horas de clase^{35/}. A pesar de este crecimiento y de las casi tres décadas transcurridas, el problema sigue sin ser resuelto. Pero las consecuencias son cada vez más graves. Parece, pues, impostergable encarar una redefinición global del problema del cuerpo docente de enseñanza media que incluya aspectos tales como reclutamiento, formación inicial del Profesorado, capacitación en servicio, sistema de contratación e inserción institucional de los profesores, cobertura de vacantes, sistemas de orientación, supervisión y control de la enseñanza.

^{35/} En efecto, en el referido informe de la CIDE, a partir de datos de la Contaduría de Enseñanza Secundaria, se consigna que en el año 1964 se asignaron un total de 56.902 horas de clase en todo el país. En tanto, el Censo de Profesores realizado por el CODICEN en 1990, registra más de 225.000 horas de clase de profesores de enseñanza secundaria pública.

D. LOS INSTITUTOS PRIVADOS

En el anterior estudio sobre la enseñanza media realizado por la CEPAL para el Consejo Directivo Central de la ANEP^{36/}, se trabajó con un conjunto "testigo" de instituciones privadas. Dichas instituciones habían sido seleccionadas en tanto establecimientos de alto nivel académico, a los efectos de contar con un punto de referencia sobre los máximos niveles de aprendizaje que era posible esperar en el CBU. En función de ello, los resultados obtenidos por los alumnos de dichas instituciones fueron, obviamente, muy superiores a los obtenidos por los estudiantes de los liceos oficiales. A diferencia de lo acontecido en el caso del CBU, en el presente estudio fue posible trabajar con una muestra representativa de los colegios privados que imparten cursos de Bachillerato Diversificado en la ciudad de Montevideo, lo que permitió demostrar que la educación privada no es homogénea en su calidad académica. Por el contrario, fue posible distinguir entre dos subconjuntos de instituciones privadas: las denominadas A, en las que se encontraron rendimientos sustancialmente superiores a los del resto de los subsistemas, y las denominadas B, cuyos rendimientos se asemejan bastante a los hallados en los establecimientos públicos. El estudio de las características específicas de estos dos subsistemas de instituciones privadas permite completar el análisis de la educación secundaria uruguaya y aporta algunos elementos relevantes para la comprensión del peso de los factores institucionales en el desempeño académico de los jóvenes.

1. Las características institucionales específicas de los colegios privados

El primer punto a destacar es que los institutos privados no escapan a los problemas generales de la enseñanza media. Como es obvio, ellos forman parte del sistema y trabajan con los mismos programas, los mismos profesores -que mayoritariamente son formados en el sector público- y, en términos generales, con el mismo modelo de organización curricular y de contratación de profesores por hora-cátedra que la enseñanza pública. **En ese sentido, no es de extrañar que aún en los más selectivos institutos privados A, si bien los resultados fueron francamente superiores a los del resto de los subsistemas, distan de ser plenamente satisfactorios.**

Sin embargo, aún cuando forman parte del sistema, por su carácter de instituciones de privadas ostentan una serie de "condiciones" que les permiten sortear varios de los problemas analizados a lo largo de este capítulo.

a) En la medida en que no tienen sobre sí la responsabilidad de que el servicio educativo llegue a toda la sociedad, pueden mantener sus dimensiones -en cantidad de alumnos- dentro de límites que las hagan "manejables". Según pudo apreciarse en los datos anteriormente citados, la mayor parte de los establecimientos privados atiende menos de 1000 estudiantes y ninguno supera los 1500. A través de las entrevistas en profundidad a los directores, fue posible constatar que los institutos privados tienen decisiones explícitas de no crecer excesivamente en cantidad de alumnos (Recuadro VII.6).

^{36/} CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?.

b) Dimensiones razonables hacen posible una atención y control más personalizado del desempeño, tanto de los alumnos como de los docentes y del personal en general. A ello se agrega el hecho de que el personal docente es estable (véase Cuadro VII.22), al tiempo que la mayor parte del alumnado cursa toda su escolaridad -muchas veces desde los cuatro o cinco años de edad- en la misma institución. De esta manera se evita el anonimato y la dilución de las responsabilidades, propios de los grandes sistemas. Se pueden establecer reglas de juego y verificar su cumplimiento y se generan, a partir de la historia institucional, un conjunto de normas y valores compartidos por los miembros de la institución. Es posible estar al tanto del desempeño académico de cada estudiante e implementar apoyos cuando es necesario. Todo ello contribuye a generar una cultura institucional "fuerte" y una mayor capacidad socializadora.

Recuadro VII.6 La matrícula en los institutos privados

"No se percibe como conveniente el crecimiento del instituto. Un instituto grande se escapa de las manos. 450 alumnos en Secundaria es el número accesible para un Director. Con más alumnos no se puede brindar atención personalizada. Yo, antes, fui directora de un liceo público de 1800 alumnos y era imposible atenderlos personalmente. Los profesores son los mismos pero no les se puede dar la misma atención".

Entrevista N°2 - Privados

"Nos falta capacidad locativa para realizar mejor la tarea que tenemos. No queremos crecer más en volumen pero sí tener mejor infraestructura para mejorar la tarea".

Entrevista N°3 - Privados

"El colegio no tiene aspiraciones de crecer en cantidad de alumnos y grupos, ni se quiere tener grupos superpoblados, por lo que se establecen cupos. En 5° el cupo es de 25 alumnos por grupo".

Entrevista N°4 - Privados

c) En la medida en que son pagas, las instituciones privadas seleccionan social y económicamente a su alumnado. Incluso cuando el monto de la cuota de asistencia no es elevada se produce una selección de familias ya que las que acceden a los establecimientos privados asignan, frecuentemente, más importancia a la educación de sus hijos. De acuerdo con los datos presentados en los capítulos anteriores, los estudiantes de los institutos privados provienen, en términos generales, de familias con niveles socioculturales relativamente altos - con importantes diferencias entre los subsistemas A y B. Se trata, pues, de familias que están en mejores condiciones para apoyar el aprendizaje de sus hijos y para ejercer demandas sobre

los propios centros de enseñanza. Todo ello genera un reforzamiento mutuo entre instituciones educativas y familias, que contribuye a construir en el joven el rol de estudiante.

Cuadro VII.22
Antigüedad de los profesores en el establecimiento
en los subsistemas privados
(en porcentajes)

	Total	Antigüedad en el establecimiento		
		Más de 10 años	4 a 10 años	Hasta 3 años
Total	(141)	44.0	38.3	17.7
Privados A	(76)	46.1	40.8	13.2
Privados B	(65)	41.5	35.4	23.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

d) Los establecimientos privados, según pudo apreciarse en los cuadros presentados a lo largo del presente capítulo, exhiben una mejor infraestructura y equipamiento que los liceos públicos. Ello obedece a políticas explícitas que llevan a valorar social y académicamente el colegio por la calidad de su infraestructura y equipamiento. A estos rubros se les dedica una proporción importante de los ingresos totales y se podría decir que la historia de un establecimiento privado se "mide" por la evolución de su infraestructura. Esta sufre menor deterioro porque la cantidad de alumnos es menor y porque existe una administración directa que interviene en el mantenimiento y sustitución. Paralelamente, el buen estado de conservación de los locales contribuye a generar actitudes de cuidado por parte de los jóvenes.

e) Dadas sus ventajas comparativas en relación a los liceos públicos -en casi todos los casos en términos de remuneraciones y también en términos de mejores condiciones de trabajo tales como la mejor infraestructura y un ambiente institucional menos deteriorado- los institutos privados pueden ser cada vez más selectivos con su personal docente. En ese sentido, no es casual que el 85% de los profesores que se desempeñan en ellos tenga algún tipo de titulación de carácter terciario, sino que ello obedece, de acuerdo a la información recogida a través de las entrevistas en profundidad, a políticas expresas en ese sentido. En algunos casos, la selección pasa, incluso, por consideraciones muy finas con respecto a la antigüedad y experiencia en la docencia (véase Recuadro VII.7).

f) Finalmente, el carácter privado de las instituciones que se están analizando dota a sus direcciones de un conjunto de potestades en materia de contratación, sanción y despido, tanto del personal docente como del no docente, que hace más sencillo y eficaz el control del cumplimiento de las obligaciones funcionales por parte del personal.

Recuadro VII.7

Políticas de selección de profesores en los institutos privados

"El personal docente del Colegio es mayoritariamente estable (80%). Una parte concentra sus horas aquí. En general son egresados de Profesorado o Universidad. No hay gente sin título, ni estudiantes terciarios. La capacidad didáctica y el trato con los estudiantes es bueno. No tengo miedo de tomar a un recién recibido, aquí se va formando, lo vamos moldeando... El cumplimiento de las obligaciones funcionales es bueno. No hay problemas de ausentismo ni puntualidad, salvo excepciones vinculadas a problemas de transporte. Se selecciona mucho a la gente y hay pautas claras... El profesor que ingresa entra a prueba durante un año. Se le hace una entrevista y se estudian sus antecedentes. En general las vacantes se cubren con docentes recomendados por los propios profesores o vía consulta a otros Colegios privados de confianza. Se les exige tener título y buena capacidad didáctica, además de conocimientos".

Entrevista Nº1 - Privados

"Son gente de muchos años en el Colegio y colaboran. Es un ambiente de mucho compañerismo en general. El cumplimiento de las obligaciones funcionales es bueno. Es gente responsable, a pesar de que su salario no es excelente... Para ingresar, todos los profesores tienen una entrevista con el Secretario. Deben presentar el currículum y se recaba información sobre sus antecedentes en otros institutos. En ese sentido hay mucho vínculo entre los institutos privados y entre los secretarios".

Entrevista Nº2 - Privados

"En general el personal es estable. Los más jóvenes tienen al menos tres años en el Colegio. En general hay cumplimiento con responsabilidad por parte de un alto porcentaje de los profesores. Los casos de incumplimiento son observados por la Dirección y en algún caso se han tomado 'medidas de exclusión'... Para la cobertura de vacantes en general se recurre a profesores conocidos personalmente o recomendados. Se buscan docentes identificados con la filosofía del Colegio... A veces son recomendados por los propios profesores del colegio y siempre se consulta a los coordinadores de Sala".

Entrevista Nº3 - Privados

"Para seleccionar nuevos profesores se entrevista a varios, a los que se llega vía asesoramiento con el Coordinador del área. Se prioriza a los egresados del IPA, pero que no sean recién egresados ni se estén por jubilar. La competencia del profesor es como la campana de Gauss. Va en ascenso lento en los primeros años, luego viene la etapa de mejor desempeño, y en los últimos años comienza a decaer. Por eso se toman profesores con 9 o 10 años de ejercicio de la docencia, de modo que, de manera tal vez algo egoísta, dejo que se inicien en otro lado, y sé que tengo 15 a 20 años de buen rendimiento antes de que comiencen a decaer".

Entrevista Nº4 - Privados

2. Los centros de excelencia académica: una cultura institucional centrada en el conocimiento

Las características institucionales de los establecimientos privados enumeradas en el apartado anterior son compartidas, en términos generales, por los subsistemas A y B. Sin embargo, los resultados académicos son sustancialmente mejores en los primeros. Esta constatación permite afirmar, en primer término, que los factores institucionales analizados en el apartado anterior son condición necesaria, pero no suficiente de una enseñanza de calidad. Si bien el logro de ésta exige, como condición de posibilidad, la existencia de un "soporte institucional" mínimamente adecuado para las actividades de enseñanza y aprendizaje, dicho soporte no produce por sí mismo la calidad académica.

En segundo término, el hecho de que los privados B no alcancen resultados académicos similares a los A, a pesar de compartir un conjunto de condiciones institucionales favorables, pone de manifiesto el peso de las "variables sociales", aspecto que fuera analizado en el capítulo anterior. A ello cabe agregar que los privados A suelen seleccionar a su alumnado, no sólo socialmente, sino también académicamente, a través de mecanismos tales como no aceptar repetidores o poner en 2o. ciclo un límite de asignaturas previas más restrictivo que el oficial.

Sin embargo, así como sería ingenuo suponer que basta con tener establecimientos de reducidas dimensiones y con buena infraestructura para alcanzar resultados académicos satisfactorios, también lo es suponer que basta para ello con seleccionar alumnos de nivel socioeconómico medio alto y excluir a los repetidores. Más allá del peso de estos aspectos, las entrevistas en profundidad permitieron apreciar la importancia crucial que, en la producción de niveles académicos aceptables, tiene un tercer elemento: la existencia de una cultura institucional centrada en el conocimiento.

A los efectos de una mejor comprensión del fenómeno parece pertinente realizar una sintética referencia al trabajo de M. Rutter^{37/} citado anteriormente. Se trata de un estudio realizado en un conjunto de colegios secundarios de la periferia de Londres, en el que se encontraron diferencias sustanciales en el desempeño de los alumnos -medido éste tanto en términos académicos como de conducta y asistencia-, a pesar de que sus características socioculturales de origen eran similares. El estudio permitió establecer que las diferencias en el desempeño de los alumnos estaban sistemáticamente relacionadas con características de los colegios en cuanto instituciones sociales -prácticas en relación a la disciplina, procedimientos en relación a premios y castigos, existencia de normas compartidas por todos los miembros de la institución, delegación de responsabilidades a los alumnos, etc.-, más que a factores tales como tamaño de los establecimientos, finanzas o status administrativo de los centros de enseñanza.

Simultáneamente, se encontró que:

- a. la asociación del desempeño de los alumnos era más fuerte con la medida combinada de las diferentes variables institucionales, que con cualquiera de ellas individualmente;

^{37/} Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children, op.cit.

- b. el mejor desempeño de los alumnos se daba consistentemente en todas las dimensiones - rendimiento, conducta, asistencia-;
- c. acciones similares tenían efectos distintos en contextos institucionales diferentes;
- d. muchas de las variables institucionales explicativas, individualmente consideradas, no parecían tener relación directa con el desempeño de los alumnos.

Estas constataciones condujeron a postular la existencia de un "ethos" institucional que estaría generando los desiguales desempeños de los alumnos. **Habría un "efecto institucional" a través de un conjunto de normas, valores y comportamientos que se vuelven característicos del colegio y que son los que contribuyen a producir en los alumnos ciertos niveles de desempeño. La importancia de las diversas variables institucionales consideradas individualmente no se apoya en su efecto directo sobre el desempeño de los alumnos, sino en su contribución a la creación del "ethos" o cultura institucional.**

Entre otras cosas, el estudio de Rutter destaca la importancia de la existencia de un conjunto de valores y normas compartidas en el seno de la institución, que son adecuadamente transmitidas a los alumnos a través de acciones concretas. Asimismo, destaca la influencia que las expectativas institucionales acerca del desempeño de los alumnos tienen sobre el comportamiento de éstos. Dos ejemplos son útiles para ilustrar las afirmaciones anteriores:

- a. Poner tarea domiciliaria y corregirla sistemáticamente era una de las características de los colegios con mejores rendimientos, sobre todo si esto no era consecuencia de iniciativas individuales y aisladas de algunos docentes, sino que había un acuerdo explícito entre docentes y dirección para hacerlo así. El estudio de Rutter destaca que, más allá del efecto directo que las tareas propuestas tengan en el aprendizaje de los alumnos, el hecho de que exista consenso en el conjunto del cuerpo docente en torno a dicha acción constituye una muy fuerte señal para los alumnos acerca de la importancia otorgada por la institución a la actividad académica. Por el contrario, no poner tarea o ponerla y no corregirla, constituye un mensaje implícito de que el estudio domiciliario es poco importante.
- b. Otra de las características de los mejores colegios radicaba en que era poco frecuente que los profesores llegaran tarde a sus clases o que las concluyeran antes de tiempo. Nuevamente, el hecho incide en el desempeño de los alumnos no sólo porque haya mayor cantidad de tiempo destinado al aprendizaje, sino además, porque implica una señal acerca de la importancia otorgada por la institución a la actividad escolar. Por el contrario, el hecho de que las clases frecuentemente comiencen más tarde o terminen antes de lo previsto, conlleva un mensaje de poca preocupación por las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el citado estudio destaca que el efecto institucional opera, no sólo sobre los alumnos, sino también sobre los profesores. En ese sentido, afirma que es más fácil ser buen profesor en unos colegios que en otros. El "ethos" total del colegio parece proveer apoyo y un contexto que facilita enseñar bien. El desempeño docente es función tanto del entorno escolar como de las cualidades personales de los profesores.

Algo similar a lo anterior fue encontrado en las "escuelas productoras de conocimientos", definidas en el diagnóstico que sobre la escuela primaria efectuara la CEPAL para el Consejo Directivo Central de la ANEP. En dichas escuelas fue posible identificar un conjunto de factores institucionales -la personalidad del director, la estabilidad de los maestros

en la escuela, la existencia de una cultura pedagógica dinámica en el cuerpo docente, la relación de la escuela con las familias y la comunidad- que permita explicar sus mejores resultados académicos trabajando en los contextos socioculturales más desfavorables. En dicho estudio se constató que ninguno de estos factores, individualmente, permitía explicar los mejores niveles de aprendizaje de los niños, sino que era la acción conjunta de los diversos factores, la que contribuía a producir un tipo especial de institución, a la que se denominó "escuelas ejemplares" o "escuelas productoras de conocimientos"³⁸/.

El análisis anterior es relevante porque permite apreciar en toda su dimensión la importancia de muchos de los datos consignados a lo largo del presente capítulo. Así, por ejemplo, el deterioro de los edificios liceales no sólo implica que el contexto físico para la enseñanza sea inadecuado, sino que conlleva una desvalorización de dicha actividad. Del mismo modo, un reducido índice de clases no dictadas debe leerse, no sólo como un mejor aprovechamiento del tiempo destinado a la enseñanza, sino como una señal dada a los estudiantes acerca del valor otorgado a dicha actividad.

En ese sentido, a través de las entrevistas en profundidad fue posible constatar que los institutos privados A no se limitan a seleccionar social y académicamente a su alumnado sino que, además, construyen una cultura institucional que hace del acceso al conocimiento un elemento central en la vida de los jóvenes, por la vía de altos niveles de exigencia académica y de acciones específicas dirigidas a potenciar el aprendizaje (véase Recuadro VII.8). A título de ejemplo cabe mencionar mecanismos tales como la asignación de una mayor cantidad de horas de clase que las establecidas en el currículo, en particular a las asignaturas científicas y la existencia de clases especiales de apoyo para los alumnos con dificultades.

Del mismo modo, la existencia de Coordinadores Docentes remunerados por área o asignatura -que tienen como función coordinar el enfoque de la enseñanza por parte del conjunto de los docentes-, de Salas Docentes remuneradas, o de tiempo remunerado para los docentes, más allá del estrictamente destinado al dictado de clases, constituyen mecanismos que, de algún modo, suplen las carencias del sistema de enseñanza media en materia de orientación y supervisión de la tarea docente, que fueran analizadas más arriba. Asimismo, ese tipo de mecanismo facilita la consolidación de una cultura profesional al interior del cuerpo docente y la unificación de criterios de enseñanza y de exigencia académica, que sin duda son percibidos por los estudiantes.

Desde esta misma óptica, la selección académica que realizan los privados A es susceptible de una nueva interpretación. Probablemente, la imposibilidad de repetir el curso o de pasar de año con más de dos asignaturas previas, opera como mecanismo de transmisión de señales y puntos de referencia a los alumnos acerca de los desempeños académicos esperados por la institución y genera, en consecuencia, un mayor esfuerzo y rendimiento por parte de ellos. En definitiva, se trata de un mecanismo que contribuye, junto con otros, a colocar en primer plano el desempeño académico y, por lo tanto, a construir, en el adolescente, el rol de estudiante.

³⁸/ Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay, op.cit. y Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables, LC/MVD/R.106.

Recuadro VII.8

Una cultura institucional centrada en el conocimiento

"Hay Coordinadores en las áreas de Química, Física, Matemática, Biología, Historia, Inglés, Música, Educación Física, Informática. Son remunerados, pero sin una carga horaria especificada. Lo que el alumno no sepa, es culpa de los Coordinadores, dado que el alumno hizo aquí toda su enseñanza. De modo que, si hay problemas en la enseñanza, ellos deben encarar su resolución. No hay posibilidades de echarle la culpa a otros. La tarea de los coordinadores consiste en visitar a los Profesores de su área en sus clases, armonizar el enfoque de la asignatura por parte de los Profesores, elaborar el presupuesto del área y administrar el dinero -por ejemplo, para material de laboratorio-, aconsejar en la designación de nuevos Profesores -los Coordinadores participan con la Dirección en las entrevistas de selección-. Es gente con larga trayectoria en la enseñanza".

"Todos los años cada grupo elige un Profesor Coordinador del grupo (elige una terna que propone a la Dirección). Estos Profesores pasan a tener tres horas semanales remuneradas, una de ellas para trabajar en el aula con el grupo y el resto para todo lo que sea necesario -contactos con la Dirección, con padres, con los demás Profesores del grupo, etc.-. Cada uno de todos los Profesores tiene además una hora semanal remunerada para atender a los padres, para lo cual fija un horario de atención. Las reuniones de Profesores no se pagan aparte porque se consideran incluidas en el salario. Los sueldos son buenos porque el criterio es que los Profesores viven de esto y no tienen por qué regalarle su tiempo al Colegio. En total, el 30% de las horas docentes que se pagan son horas fictas, es decir, no son de clases".

Entrevista No. 4 - Privados

"La generación del año pasado fue un poco chata en lo académico, al punto de que los grupos de 60. de este año están algo raleados. 60. de Ingeniería es la única opción fuerte. Muchos repitieron 50. por poco trabajo, poco estudio, poco esfuerzo. Ante ello, la consigna de los Profesores es la de aumentar la exigencia".

"En el '92 se hizo una Encuesta a los Profesores sobre el trabajo del Colegio y al comienzo del año 93 se realizó una devolución en Asamblea. A partir de ella surgieron acuerdos básicos sobre ciertas exigencias en materia de estudio. Uno de los productos fue justamente el 'Código de funcionamiento de alumnos'. Se trata de enmarcar la exigencia a los muchachos dentro del estilo del Colegio de educar en un clima de libertad".

"En todas las ciencias (Matemática, Química, Física, Biología) los alumnos tienen semanalmente dos horas más de teórico y dos horas más de práctico que las oficialmente establecidas. Esto es así desde hace seis años. Además, los Profesores suelen establecer horarios de consulta para los estudiantes y de disponibilidad en los laboratorios. Dichos horarios de consulta no implican remuneración adicional y esto nunca se ha solicitado por parte de los Profesores".

"Hay Salas docentes pagas por el Colegio en Matemática, Biología y Física. Tienen una remuneración de una hora semanal aunque funcionan en diversos regímenes horarios. El contenido básico de las Salas es la coordinación de los enfoques, actividades y materiales de enseñanza. Es importante tener colegas con los cuales confrontar la propia enseñanza. Por ello se trata además de que en cada nivel haya más de un Profesor a cargo de los grupos. En cada Sala uno de los docentes es el Coordinador. Se está pensando en crear una Sala de Idioma Español".

Entrevista No. 3 - Privados

Recuadro VII.9

Otros énfasis en las culturas institucionales

"Hay un reglamento interno que el alumno conoce al inscribirse y toda la convivencia al interior del Colegio está pautada en ese reglamento, que se fundamenta en los valores de la armonía, fraternidad y compañerismo". "Los valores típicos del Reglamento Interno son la laboriosidad, la honestidad, la austeridad. El rasgo identificador del Colegio es el "ser familia", "compartir", "ser compañero". "Del encuentro de obispos en Santo Domingo tomamos dos ejes de trabajo: el respeto a la vida, la reeducación de todos ante el valor de la vida, la ecología; el cultivo de una espiritualidad que se inspire en el sentido de Dios siempre presente, educar en los valores de la laboriosidad y el compartir".

Entrevista No. 1 - Privados.

"Los elementos identificatorios del Colegio son:

- Es un Colegio abierto al barrio. Es el único centro cultural de la zona y tiene una gran influencia barrial. Los religiosos llevan adelante un merendero gratuito al que asisten diariamente 120 niños de las escuelas públicas de la zona, y que los sábados brinda almuerzo.
- La integración de las familias. Las familias le toman mucho cariño al colegio.
- Búsqueda de la atención personalizada al alumno. El Colegio tiene un "equipo social" integrado por un Psicólogo y una Asistente Social.

Entrevista No.2 - Privados.

"En relación al video, se piensa dar función los sábados, no con videos sobre temas sino en carácter de esparcimiento. Al muchacho le gusta estar en el liceo. En la zona no hay otras opciones. Pero no los podemos dejar quedarse porque perturban el funcionamiento. Les gusta estar y hacer deporte. Siempre se quedan fuera de hora". "No tenemos los medios ni personal para hacerlo, pero el liceo debería ser un centro para la zona". "Aquí se conoce mucho al alumno. Los adscriptos viven en la zona, son vecinos. Hay personal común a la escuela y el liceo, por lo que ya conocen a los estudiantes desde niños. Además esta es una dirección abierta. Los alumnos están en contacto directo con el equipo de dirección. Hay un buen acercamiento".

Entrevista No.5 - Públicos.

"El liceo es el centro social de la zona. A los alumnos tenemos que echarlos del liceo porque no se quieren ir. Les encanta venir acá. Los feriados están esperando que organicemos una jornada de integración o algo para venir al liceo". "Hay un grupo de profesores viejos en el liceo que mantienen una estrecha relación, que se frecuentan y se reúnen. Las reuniones son de carácter predominantemente social, son más bien de convivencia. Pero sin querer tocan el tema liceo porque todos trabajan aquí. Estos profesores son los que se quedan a hacer una chorzada en el liceo y participan en las jornadas de integración con los alumnos".

Entrevista No.6 - Públicos.

"Pesa mucho también el grupo de pares. Estudiar es casi un pecado entre los adolescentes. El alumno no resiste la presión de los compañeros en el sentido de no tomárselo demasiado en serio. Eso lo arrastra a perder tiempo. Si Ud. sale de aquí y va hasta la calle principal va a ver unos 50 o 60 muchachos en grupos, sentados en el cordón de la vereda, conversando sin hacer nada. Son muchachos nuestros, del turno de la mañana".

Entrevista No.10 - Interior.

Mientras esto sucede con los privados A, cabe señalar que a través de las entrevistas en profundidad en instituciones representativas de los restantes subsistemas no fue posible detectar un fenómeno similar. Por el contrario, los énfasis institucionales aparecieron puestos en otros aspectos: en la formación religiosa o en valores, en unos casos; en el rol social de la institución en el medio, en otros. Al respecto resultan sumamente ilustrativos los párrafos que se consignan en el Recuadro VII.9. Más allá de que, sin duda, estos últimos aspectos también deben ser asumidos por las instituciones de enseñanza media -y los privados A no son ajenos a ellos-, el hecho es que en los restantes subsistemas, la mayor parte de los establecimientos no logra o no se propone colocar en primer plano el logro de un desempeño académico en niveles de excelencia por parte de los jóvenes. Sin embargo, este debiera ser uno de los principales ejes en torno a los cuales centrar la vida de instituciones de formación preuniversitaria.

Finalmente, avalando la hipótesis del papel central de la cultura institucional en el desempeño académico de los jóvenes, cabe destacar que el análisis exhaustivo de la información, instituto por instituto, permitió identificar la existencia de un liceo público, radicado en la ciudad de Montevideo cuyos niveles de rendimiento se acercan a los correspondientes a los privados A. Se trata del Instituto Alfredo Vázquez Acevedo, el "IAVA", tradicionalmente reconocido por su nivel académico. En dicho establecimiento, un 13.4% de los estudiantes quedó incluido en la categoría de "buenos", en tanto un 35.8% lo hizo en la de "aceptables". En conjunto, ello significa que prácticamente uno de cada dos (49.2%) de los jóvenes que concurren a dicho liceo logró alcanzar un nivel de suficiencia en al menos una de las dos pruebas.

Como es sabido, por razones históricas en el IAVA se ha consolidado un cuerpo docente de experiencia, que ha ido generando ciertas tradiciones y acuerdos tácitos en torno a altos niveles de exigencia académica. Se trata, entonces, de una institución del sector público que comparte con las demás las carencias de infraestructura y personal, que atiende un alumnado de similar extracción sociocultural que el resto de los liceos oficiales de Montevideo, pero que, como consecuencia de una cultura institucional centrada en lo académico, logra resultados en las pruebas aplicadas por la CEPAL bastante cercanos a los alcanzados por los alumnos de los institutos privados de más alto nivel.

3. Enseñanza pública y enseñanza privada: dos sistemas que se definen mutuamente

Como reflexión final es preciso hacer notar que el sistema privado está fuertemente condicionado por la existencia del sistema público y por las características de funcionamiento del mismo. Más aún, podría decirse que se definen recíprocamente porque en cada uno de los sistemas se tiene presente la existencia del otro.

La estructura de poder estatal que inviste el sistema público le confiere potestades para fijar los programas y controlar la evaluación académica de los alumnos de los liceos privados.

El sistema estatal realiza la inversión y el gasto de funcionamiento de la formación de docentes que pasa a ser sin costo para la enseñanza privada a pesar de que, proporcionalmente, es la que más utiliza los servicios de formación. La enseñanza pública, al pagar mejor o peor a los docentes, capta o expulsa profesores hacia la enseñanza privada. En el pasado ésta remuneraba al nivel de primera o segunda categoría de la oficial; hoy lo hace

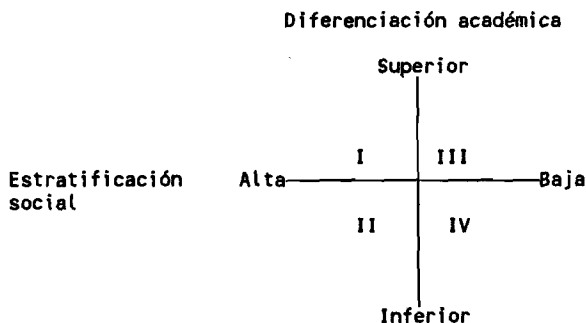
a un nivel muy superior -determinado por acuerdos negociados entre las partes-, lo que le permite incrementar su status -mayor cuota y mejores profesores- en relación a la educación pública.

La menor calidad de la enseñanza pública -por masificación y menores recursos por alumno- consolida la posición de la educación privada e incide en la demanda de familias de un amplio espectro social. Pero el desarrollo de esa demanda tiene por efecto una diferenciación y estratificación social y académica del sistema privado. Una parte de los demandantes carece de los considerables ingresos que supone el costo de enseñanza de ciertos establecimientos y, otras familias, de la educación y de la cultura para evaluar la real calidad académica de las distintas instituciones privadas.

Como consecuencia de esas tendencias de "masificación de la enseñanza privada", ésta se estratifica por el costo de la enseñanza y por el status socioeconómico de las familias. Dicha estratificación tiende a superponerse con una diferenciación en términos de calidad académica de las instituciones que forman parte del sistema privado. Mientras unas cifran su posición y prestigio en la alta calidad académica de la enseñanza impartida, lo que las vincula a familias altamente educadas y con ingresos altos, otras instituciones se ubican como proveedoras de una socialización "respetable" en condiciones académicas promedio del sistema global de enseñanza, con profesores no necesariamente del más alto perfil y con una clientela familiar más proclive a la movilidad social y a la búsqueda de status que al logro académico.

Es interesante señalar que, en los establecimientos de este tipo, el mejor nivel de infraestructura y equipamiento no se manifiesta en resultados académicos sensiblemente mejores a los públicos. La infraestructura y el equipamiento cumplen un papel de bloqueo de la capacidad de educar cuando son defectuosos y precarios, pero, logrado un nivel satisfactorio, la potenciación de la calidad educativa depende de la calidad de los docentes y en forma muy importante de la orientación del sistema educativo hacia el logro de altos niveles de conocimiento. Si esta orientación está fundamentalmente constituida por objetivos de transmisión de valores -por ejemplo- se reduce considerablemente el impacto de la inversión física en logros académicos superiores.

Diagrama No. 2
Tipos de establecimientos educativos privados



Se puede afirmar que, mientras el sistema educativo público se orienta hacia la homogeneidad en cuanto a niveles académicos y objetivos de la educación, el sistema educativo privado tiende -especialmente con el crecimiento de la población estudiantil- hacia

una fuerte heterogeneidad marcada por los ejes de la estratificación social de las familias y la diferenciación en cuanto a calidad académica y objetivos educativos y de socialización de la institución (véase Diagrama No. 2).

Los liceos que comprende la posición I del diagrama son aquéllos que reúnen una alta condición sociocultural de las familias -pueden pagar abultadas matrículas y son de nivel educativo alto- y una calidad muy alta de la enseñanza, que es precisamente buscada por esas familias muy orientadas al conocimiento como vía de incorporación a la modernidad internacional.

Por su parte, los liceos que ocupan el espacio II comparten con los anteriores una clientela de clases media-alta y alta, pero más sensible a lo que el colegio implica en términos de socialización entre pares y símbolo de status social que al logro de una calidad académica excelsa. El nivel debe ser necesariamente bueno y en sus estudios deben ocupar un espacio importante los idiomas y la computación, pero el colegio tiene que ser compatible con tiempos libres para las actividades lúdicas de los jóvenes.

Los liceos del espacio III se presentan como proyectos académicos innovadores para una clientela de clase media intelectual que desearía seguramente permanecer en una enseñanza pública dinámica, que no tiene los medios para pagar las elevadas cuotas de los liceos del espacio I, los que además, son rechazados por estar integrados con alumnos de un medio económico muy superior. Este proyecto académico tuvo mucha importancia bajo el gobierno de facto, ya que ese tipo de liceos proporcionaba un espacio de libertad pedagógica y personal a los alumnos. Esta clase de liceo es promovida frecuentemente por docentes innovadores que buscan un nuevo diseño educativo que sea, a la vez, su forma de inserción social.

En los liceos del espacio IV las familias tienen bajo nivel educativo y cultural; rechazan el sistema público por problemas de inasistencias de docentes, precariedad de los locales y de la higiene, masificación estudiantil, etc.; buscan en la enseñanza privada lo contrario y están preocupadas por la trasmisión de valores, preferentemente religiosos, mientras que carecen de un nivel educativo suficiente como para percibir la importancia del conocimiento, la presencia o ausencia de él en el proceso educativo y, fundamentalmente, tienen escasa información sobre el papel del conocimiento en el mundo desarrollado y en el futuro de las jóvenes generaciones de uruguayos.

La educación privada capitalina comprendió históricamente liceos I y II. Lo nuevo es el desarrollo de los liceos III y IV, que son respuestas de distinto tipo a la crisis de la enseñanza pública y cuyo crecimiento seguirá -de persistir las condiciones actuales- mientras existan franjas de familias en condiciones de pagar alguna suma por la educación de sus hijos.

VIII. LOS JOVENES EN SU ROL Y STATUS DE ESTUDIANTES

A. CONSIDERACIONES GENERALES

El presente capítulo se propone incursionar en la percepción y el desempeño por parte de los cuasi-bachilleres del rol de estudiantes o, dicho de otro modo, conocer qué tipo de estudiante es el actual alumno del BD. El tema es relevante en la medida en que en estas últimas décadas, como consecuencia de las transformaciones culturales y ocupacionales, se ha producido un debilitamiento de la socialización familiar de niños y jóvenes. Como fuera observado en el capítulo anterior, ese fenómeno no ha sido acompañado por un fortalecimiento de la capacidad socializadora de la educación institucionalizada desde que -tal como ya se ha analizado extensamente- los centros de enseñanza media, desbordados por la masificación, han carecido de los apoyos necesarios de adultos especializados que pudieran actuar en la orientación y encuadramiento de los jóvenes estudiantes.

El debilitamiento de la capacidad socializadora de familias e instituciones educativas determina dificultades en la construcción del rol de estudiante por parte de los adolescentes. Ello se manifiesta, principalmente, en el hecho de que las actividades vinculadas con el aprendizaje y el desempeño académico ocupan un lugar menos central en la vida de los jóvenes.

El rol de estudiante se construye en un doble proceso de adjudicación y asunción, por lo que ser estudiante exige definirse como tal y ser definido por los otros, asumir las obligaciones que entraña la pertenencia a una institución educativa que, previamente, los ha establecido, los ejercita y los exige. El desempeño del rol otorga, a su vez, una serie de derechos que componen su status.

Entre las obligaciones figuran la asistencia a clase, el respeto a las personas que enseñan y atienden los establecimientos, el cuidado material de estos últimos, la dedicación del tiempo académicamente requerido dentro y fuera de aquéllos para estudiar, la actitud o predisposición favorable para aprender, la demostración de lo aprendido en cada una de las pruebas que se establezcan para control y la aceptación de la autoridad enseñante para aprobar su esfuerzo de aprendizaje, considerar la suficiencia de los conocimientos demostrados, adjudicar los derechos a continuar determinados estudios de nivel superior o, por el contrario, declarar la inhabilitación para la promoción o simplemente para continuar estudios.

La posición social de estudiante tiene como contrapartida de estas obligaciones un determinado status que se integra por un conjunto de privilegios, derechos y reconocimientos. El privilegio fundamental es que la sociedad toda trabaje para destinar fondos para brindarle una educación gratuita, que un número considerable de personas "dedique su vida" -lo que es bien diferente a "ganarse su vida"- a enseñarle y orientarlo y que el conjunto de las disposiciones sociales y laborales tienda a preservarlo -al máximo compatible con las necesidades y requerimientos de cada familia y con el grado de desarrollo de la economía nacional- de las obligaciones del trabajo, para que pueda dedicarse únicamente a formarse y gozar de su juventud.

Los derechos de la posición de estudiante comprenden una larga lista, encabezada por el derecho a que la educación tenga la calidad acorde con la frontera del conocimiento de su época y responda a orientaciones congruentes con la diferenciación del conocimiento y de las ocupaciones prevalecientes en ese período histórico. A partir de este macroderecho se organizan otros: que los profesores sean profesionales de la enseñanza y cumplan con sus obligaciones; que la organización curricular tenga sentido pedagógico y la oferta material de la enseñanza -locales, equipos, etc.- sea congruente con la calidad a lograr; que los actos de evaluación de conocimientos posean la exigencia necesaria para conferir legitimidad académica y social a los grados y títulos otorgados; que se respete al estudiante en cuanto tal y como persona y que los actos de evaluación académica, administrativa y comportamental respondan a las garantías de la justicia.

Este desglose de la posición social en las dimensiones de rol y status no debe hacer perder de vista que, como lo sugiere su denominación, lo esencial de la condición de estudiante es estudiar. Cuando se trata del 2o.ciclo de Enseñanza Secundaria, un estudiante es quien está aprendiendo la cultura y el conocimiento general que será base de su vida como sujeto individual y social.

Es posible señalar que las personas "nacen" varias veces: una como seres biológicos, una segunda como seres sexuados y una tercera, como seres transformables por la cultura. Las dos últimas desarrollan nuevas dimensiones de lo humano, deparándoles diferentes conocimientos de sí mismos.

Teóricamente, los jóvenes descubren, a partir de su tránsito educativo, la elaboración de las emociones y de las pasiones individuales en los textos literarios, las películas o la música y proyectan en esas creaciones el despertar de sus propios sentimientos; pero también acceden, mediante la historia y la ciencias sociales, a las "pasiones colectivas" de la humanidad, a la búsqueda incesante de nuevas realizaciones y a los esfuerzos por transformar los anhelos en instituciones sociales. Por su lado, la Matemática los introduce en un lúdico sistema de símbolos abstractos, la computación los maravilla por el juego de desafío permanente que plantea la resolución de nuevos programas que se renuevan en forma independiente y las ciencias físicas y naturales los introducen en la magia de los programas que condicionan la vida y en las leyes que regulan al universo más allá de las experiencias inmediatas.

Lo anterior puede ser reputado de cierto sólo para una ínfima minoría, una especie de invocación de los descubrimientos de "Emilio" con la colaboración e incitación de su preceptor. La observación es correcta. Ese modelo perfecto de descubrimiento por el joven adolescente no es compatible con una educación de masas. Pero, también es cierto que si ésta no provoca cambios en la cultura de los jóvenes y en algunas oportunidades "sobresaltos" ante el "descubrimiento" humanista o científico, en verdad no hay educación secundaria.

El análisis que se presenta en el capítulo permite atisbar que ese despertar ante la cultura se produce muy débilmente y sólo para una minoría. La encuesta preguntó a los casi bachilleres, en el mes de setiembre, si a lo largo del año habían realizado alguna lectura sobre un tema no incluido en el programa de estudios y dos tercios contestaron que no habían realizado ninguna....

Existen múltiples explicaciones para el debilitamiento de la capacidad de transmitir cultura del sistema educativo en Uruguay, al igual que para las dificultades puestas de manifiesto por sus instituciones sociales en la tarea de creadoras y trasmisoras de un acertado

sistemas de roles. No interesa establecer hipótesis sobre cómo se produjo dicho proceso ni cuáles fueron los factores desencadenantes. Importa sí señalar que se da una retroalimentación entre ambos procesos. Dicho de otra forma, si el sistema educativo en nombre de fines sociales establece una virtual promoción automática en el CBU; si los jóvenes pueden realizar su decurso secundario sin estar enfrentados a la exigencia del conocimiento; si éste se presenta atomizado y no se adjudican prioritariamente los escasos tiempos disponibles a las asignaturas básicas; si se pierden muchas clases -lo que debilita la noción de esfuerzo regular-, resulta muy difícil que se constituya el rol de estudiante.

El desafío para el sistema educativo es cómo transformar un adolescente en un educando. El primero se define por una posición adscriptiva; es el niño en proceso de transformación; su familia lo ha protegido hasta el momento y él presionará psicológicamente para que se le siga protegiendo; no tiene obligaciones y alega que no las puede asumir dada su corta edad o la necesidad de atender otros aspectos más importantes de la vida, tales como estar con los compañeros y los amigos, escuchar música, etc.. Por diversas razones, la familia tiene múltiples dificultades para ayudar, exigir y apoyar al miembro adolescente en su tránsito hacia la condición juvenil. Por su parte, el sistema educativo tiene un papel a cumplir: en él los jóvenes no son "únicos" sino que cada uno es miembro de una categoría común y las disposiciones reglamentarias los definen como personas anónimas que interactúan en un sistema; las demandas de estudio los proyectan en otros mundos distintos del psiquismo individual, las exigencias de conocimientos para las pruebas organizan sus jornadas, les establecen obligaciones y, finalmente, el rol dominante pasa a ser el de joven estudiante y no el de adolescente en una familia.

Tal vez ese fenómeno global de "adolescencia prolongada" (que cualquier observador de la sociedad uruguaya reconoce en la vida cotidiana) encuentre, como una de sus explicaciones, la dificultad para constituir el rol de estudiante en la enseñanza secundaria.

Teniendo en cuenta este marco teórico, el presente capítulo está organizado en torno a cuatro grandes ejes:

- a) las prácticas de los jóvenes en relación al estudio y la lectura;
- b) la evaluación que los jóvenes hacen de la formación que han recibido en la enseñanza media;
- c) la percepción de los jóvenes acerca del BD y sus demandas de alternativas;
- d) la búsqueda de capacitación complementaria fuera del sistema educativo formal.

El análisis se efectúa a partir de las respuestas dadas por los jóvenes en la Encuesta que les fuera administrada en setiembre de 1992. A lo largo del mismo, se emplean como principales variables explicativas el contexto institucional en que los jóvenes cursaron el BD -para lo cual se trabaja con los cuatro subsistemas anteriormente definidos-, la opción de 6o. año de secundaria cursada, el origen sociocultural de los jóvenes -tomando como indicador el nivel educativo materno- y su desempeño académico -para lo cual se utiliza la tipología de rendimiento construida en el capítulo VI-.

Dado que la variable "rendimiento" ha sido construida a partir de la consideración de los resultados obtenidos por los jóvenes que realizaron las dos pruebas aplicadas y que además

fueron encuestados, cuando se trabaja con dicha variable el total de estudiantes considerados es de 1169. En la mayoría de los cuadros, que no incluyen evaluación en pruebas del rendimiento, se trabaja con los 1761 jóvenes encuestados. De todos modos, la variación de los resultados entre una y otra muestra es prácticamente insignificante.

B. LAS PRÁCTICAS DE ESTUDIO DE LOS JÓVENES EN EL BACHILLERATO

1. Material de estudio

El primer aspecto refiere a los instrumentos de estudio de los jóvenes. Para ello se les preguntó en la encuesta cuál fue el principal material con el que habían preparado el último escrito de cada materia. En las asignaturas con teórico y práctico se preguntó únicamente por el teórico. En el Cuadro VIII.1 se consigna la distribución de los estudiantes según el material empleado en la preparación del escrito de la materia principal de su orientación³⁹/. Según puede apreciarse, de un total de 1654 estudiantes⁴⁰/, el 43.2% preparó su escrito en apuntes de clase, el 40.0% lo hizo en un libro, el 4.7% utilizó repartidos distribuidos por los docentes, el 5.9% empleó fotocopias y el 6.2% no había realizado el escrito o no había utilizado material alguno para prepararlo. Las diferencias entre los diversos subsistemas son relativamente reducidas. El empleo de libros es algo superior en los liceos públicos de Montevideo y en los privados A que en los restantes subsistemas. En los institutos privados (A y B) se utilizan más los repartidos elaborados por los docentes. En los liceos oficiales de Montevideo hay un menor nivel de utilización de apuntes y, simultáneamente, una mayor proporción de alumnos que no había realizado o no había estudiado para el último escrito.

El cruce del ítem considerado por las diversas variables explicativas permitió constatar que la asociación más significativa se produce cuando se considera la opción de BD que se encuentran cursando los jóvenes -y por consiguiente la asignatura considerada "principal"-. En efecto, según puede apreciarse en el Cuadro VIII.2, en todos los subsistemas las mayores proporciones de estudiantes que utilizan apuntes para preparar su escrito se verifican en las opciones de Economía e Ingeniería, que son justamente aquellas en las que la materia considerada fue Análisis Matemático. En los liceos oficiales, tanto de Montevideo como del Interior del país, la casi totalidad -en el entorno del 80%- de los estudiantes de Ingeniería y Economía preparan sus escritos de Matemática A en apuntes de clase. En los institutos privados, tanto en los denominados A como en los B, dichos porcentajes son algo inferiores, al tiempo que es bastante significativo el empleo de repartidos preparados por los docentes. Pero, en todos los subsistemas, la utilización del libro como instrumento para el aprendizaje de la Matemática es casi inexistente -téngase presente que, como fue dicho anteriormente, se trataba del escrito de "Teórico" y no del "Práctico"-. En las restantes opciones, en las que las asignaturas consideradas son Historia y Biología, es mayor la recurrencia al libro de texto.

³⁹/ Las materias consideradas "principales" para cada opción fueron las siguientes: en Derecho, Historia; en Economía, Análisis Matemático; en Agronomía y Medicina, Biología; en Arquitectura, Historia del Arte; y en Ingeniería, Análisis Matemático.

⁴⁰/ La cifra total de respondentes es algo inferior a las 1761 encuestas en virtud de que algunos estudiantes no estaban reglamentados en la asignatura analizada.

Aún con esa aclaración es de señalar que, para el conjunto de las orientaciones, los apuntes fueron la fuente de estudio en un mínimo de los casos para Medicina (26%) y en un máximo para Economía (64%) en los privados A y que en los liceos oficiales del Interior la posición más baja la ocupa Arquitectura con el 23.6% y la más alta Economía con el 89% de estudiantes que prepararon con apuntes el escrito de la asignatura principal.

La enseñanza no pone a los alumnos en contacto con los textos y tampoco logra que estudien en el manual, buena y ordenada fuente elaborada por un especialista con todos los recursos teóricos y gráficos a su disposición. La enseñanza secundaria en sus clases terminales tiene un nivel bajo de transmisión de conocimientos e igualmente bajo de evaluación que se manifiestan en el hecho de que basta el apunte para desempeñar el rol de estudiante.

Es interesante anotar que el repartido, que fuera difundido como el derecho del profesor a su libertad de enseñanza, como la forma de transmitir conocimientos individualizados para cada grupo, tiene un papel mínimo en el sistema. Por subsistema, promedialmente, los estudiantes acudieron a él entre un 4.1% y un 6.8% y son excepcionales las orientaciones, al interior de un subsistema, que incentivan el uso de repartidos.

Hechas las constataciones anteriores, cabe ahora preguntarse cómo acceden los alumnos al material de estudio. Para obtener información al respecto se preguntó a los jóvenes, en primer lugar, cuántos de los libros recomendados por sus profesores tenían en su hogar. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.3, casi la mitad de los estudiantes del último año de BD a lo sumo tenía en su hogar un par de libros recomendados por sus profesores. En este punto tiene cierta significación la diferencia entre los estudiantes de institutos privados y los de liceos públicos. En estos últimos es bastante mayor la proporción de estudiantes que no posee libros en sus hogares, alcanzando esta situación a uno de cada cuatro jóvenes en los liceos del Interior del país. Simultáneamente llama la atención que los alumnos de los institutos privados B son los que más cuentan en sus hogares con libros recomendados por sus docentes.

Cuadro VIII.1
Principal material empleado por los estudiantes para la
preparación del último escrito de la asignatura principal según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Material de estudio para escrito de la asignatura principal				
		No hizo/ No estudió	Apuntes	Libro	Repartido	Fotocopia
Total	(1654)	6.2	43.2	40.0	4.7	5.9
Privados A	(271)	2.6	43.9	41.7	7.7	4.1
Privados B	(175)	4.6	47.4	34.9	7.4	5.7
Públicos Mdeo.	(636)	11.0	36.2	44.2	2.8	5.8
Públicos Int.	(572)	3.1	49.5	36.2	4.4	6.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.2
Principal material empleado por los estudiantes en la preparación del último escrito de la asignatura principal según orientación y subsistema (en porcentajes)

	Material de estudio para escrito de la asignatura principal					
	Total	No hizo/ no estudió	Apuntes	Libro	Repartido	Fotocopia
Total	(1654)	6.2	43.2	40.0	4.7	5.9
Privados A	(271)	2.6	43.9	41.7	7.7	4.1
Derecho	(57)	1.8	29.8	61.4	-	7.0
Economía	(50)	6.0	64.0	2.0	28.0	-
Agronomía	(31)	3.2	58.1	38.7	-	-
Medicina	(50)	2.0	26.0	70.0	-	2.0
Arquitectura	(39)	2.6	33.3	51.3	-	12.8
Ingeniería	(44)	-	59.1	22.7	15.9	2.3
Privados B	(175)	4.6	47.4	34.9	7.4	5.7
Derecho	(93)	6.5	41.9	48.4	1.1	2.2
Economía	(30)	3.3	63.3	-	26.7	6.7
Medicina	(37)	2.7	37.8	40.5	2.7	16.2
Ingeniería	(15)	-	73.3	6.7	20.0	-
Públicos Mdeo.	(636)	11.0	36.2	44.2	2.8	5.8
Derecho	(194)	13.4	17.0	61.9	-	7.7
Economía	(121)	5.8	82.6	0.8	9.9	0.8
Agronomía	(48)	-	25.0	66.7	-	8.3
Medicina	(155)	6.5	21.3	65.8	-	6.5
Arquitectura	(57)	40.4	3.5	42.1	3.5	10.5
Ingeniería	(61)	6.6	82.0	3.3	6.6	1.6
Públicos Int.	(572)	3.1	49.5	36.2	4.4	6.8
Derecho	(103)	6.8	33.0	47.6	4.9	7.8
Economía	(91)	-	89.0	3.3	3.3	4.4
Agronomía	(90)	1.1	50.0	37.8	4.4	6.7
Medicina	(117)	4.3	26.5	60.7	1.7	6.8
Arquitectura	(72)	4.2	23.6	54.2	4.2	13.9
Ingeniería	(99)	2.0	75.8	11.1	8.1	3.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Sin embargo, fue posible constatar que la ausencia de libros en el hogar es compensada, en cierta medida, por el uso de bibliotecas. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.4, los estudiantes de los liceos oficiales son los que en mayor proporción acuden regularmente a alguna biblioteca, en especial en el Interior del país. Al mismo tiempo, los estudiantes de los privados B, son los que más libros tienen en su hogar y, obviamente, los que menos hacen uso de bibliotecas.

A los efectos de lograr una aproximación más precisa a la temática, se construyó el índice "acceso a material bibliográfico" por parte de los estudiantes de BD, combinando ambos ítemes (libros en el hogar y frecuencia de uso de biblioteca). Dicho indicador tiene los siguientes valores de acceso a material bibliográfico:

1. **Casi nulo:** incluye a aquellos estudiantes que manifestaron no tener libro alguno en su hogar y concurrir a bibliotecas a lo sumo "de vez en cuando", así como a aquéllos que teniendo 1 o 2 libros en su hogar "casi nunca" utilizan la biblioteca.

2. **Parcial:** en esta categoría se agrupó a los jóvenes que "casi nunca" concurren a la biblioteca pero tienen 3 o 4 libros de los recomendados por los profesores en su hogar, así como a aquellos que utilizan "de vez en cuando" el servicio de biblioteca y manifestaron tener en su hogar entre 1 y 4 de los libros recomendados por sus docentes.
3. **Principalmente en el hogar:** incluye a los jóvenes que no concurren "regularmente" a una biblioteca, pero que tienen en su casa cinco o más de los libros recomendados por sus profesores, es decir, la casi totalidad de los mismos.
4. **Principalmente en biblioteca:** comprende a los estudiantes que casi no poseen libros en su hogar -a lo sumo uno o dos-, pero que dijeron concurrir "regularmente" a alguna biblioteca.
5. **Completo:** se trata de aquellos jóvenes con mayor vínculo con el libro, dado que tienen cinco o más libros recomendados por sus profesores en su hogar y, además de ello, concurren "regularmente" a una biblioteca.

Cuadro VIII.3
Cantidad de libros recomendados por los profesores
que los estudiantes tienen en el hogar según subsistema
(en porcentajes)

	Total	No. de libros recomendados por los profesores			
		Ninguno	1 ó 2	3 ó 4	5 y más
Total	(1761)	17.4	29.6	32.1	20.8
Privados A	(274)	6.6	28.5	40.5	24.5
Privados B	(177)	5.1	9.0	31.6	54.2
Públicos Mdeo.	(702)	18.1	29.8	34.0	18.1
Públicos Int.	(608)	25.0	36.0	26.3	12.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.4
Frecuencia de uso de bibliotecas por los estudiantes
según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Frecuencia de uso de bibliotecas		
		Regularmente	De vez en cuando	Casi nunca
Total	(1761)	37.9	31.9	30.2
Privados A	(274)	31.8	43.1	25.2
Privados B	(177)	24.3	23.7	52.0
Públicos Mdeo.	(702)	38.2	28.8	33.0
Públicos Int.	(608)	44.2	32.9	22.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.5
Acceso a libros por parte de los estudiantes según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Acceso a libros				
		Casi nulo	Parcial	Principalmente		Bibliot. y Hogar
				Bibliot.	Hogar	
Total.....	(1761)	19.0%	29.3%	18.5%	7.7%	25.6%
Privados A.....	(274)	14.6%	39.1%	8.8%	5.5%	32.1%
Privados B.....	(177)	7.9%	24.9%	4.5%	28.2%	34.5%
Públicos Mdeo.....	(702)	20.7%	29.6%	18.2%	6.8%	24.6%
Públicos Int.....	(608)	22.2%	25.8%	27.3%	3.6%	21.1%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El Cuadro VIII.5 permite apreciar la distribución del alumnado según su acceso a material bibliográfico en los diversos subsistemas. Según se observa, uno de cada cinco estudiantes de BD tiene un muy limitado contacto con material bibliográfico, en tanto en el extremo opuesto, uno de cada cuatro tiene en su hogar libros recomendados por los profesores para la casi totalidad de las asignaturas y, además, concurre asiduamente a alguna biblioteca. La distribución por subsistemas permite apreciar, en primer lugar, una más alta proporción de alumnos con escaso contacto con material bibliográfico en los estudiantes de liceos oficiales. Los alumnos de los institutos privados B son los que más cuentan con libros en sus hogares (62.7% si se suman las dos últimas columnas del cuadro), en tanto los estudiantes de liceos públicos, principalmente los del Interior del país, son los que más dependen del servicio de biblioteca para acceder a los textos (48.4%, sumando la tercera y quinta columnas).

El dato es sumamente relevante dado que indica la importancia de contar con un adecuado y actualizado servicio de biblioteca en los liceos. En ese sentido, la evaluación que hacen los propios estudiantes no es demasiado halagüeña. En efecto, preguntados acerca de cómo valoraban el servicio ofrecido por la biblioteca de su liceo, más del 70% de los alumnos de los liceos oficiales de Montevideo y del Interior del país se mostraron insatisfechos (Cuadro VIII.6).

Cuadro VIII.6
Valoración de la biblioteca del liceo
por los estudiantes según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Valoración de la biblioteca del liceo			
		Buena	Regular	Mala	NS/NC
Total	(1761)	38.3	32.0	15.3	14.4
Privados A	(274)	81.0	15.7	1.8	1.5
Privados B	(177)	45.2	19.2	13.0	22.6
Públicos Mdeo.	(702)	28.6	39.5	14.0	17.9
Públicos Int.	(608)	28.1	34.5	23.7	13.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El análisis de la información a partir del origen sociocultural de los estudiantes no permite identificar diferencias importantes en función de dicha variable (Cuadro VIII.7). Por el contrario, la distribución es bastante homogénea para los diferentes niveles de educación materna. Únicamente es posible observar una leve tendencia que indica un acceso algo mayor a los textos por la vía de las bibliotecas, en los estudiantes de origen sociocultural más bajo y una presencia algo mayor de libros en los hogares de jóvenes cuyas madres alcanzaron niveles educativos más altos -lo que no hace sino refrendar lo dicho anteriormente acerca de la importancia de un adecuado servicio de biblioteca-.

Cuadro VIII.7
Acceso a libros por parte de los estudiantes según nivel educativo materno
(en porcentajes)

	Acceso a libros					
	Total	Casi nulo	Parcial	Principalmente		Bibliot. y Hogar
				Bibliot.	Hogar	
Total	(1745)	19.0	29.2	18.6	7.7	25.4
Hasta Primaria	(388)	19.1	24.5	26.8	4.9	24.7
Sec. 1er.C-UTU	(415)	20.2	28.7	19.5	8.0	23.6
Sec. 2o.Ciclo	(384)	19.3	30.7	16.4	9.1	24.5
Terciario	(520)	17.7	32.1	13.7	9.0	27.5
Otros-NS/NC	(38)	18.4	28.9	15.8	2.6	34.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En cambio, sí es posible identificar un ordenamiento bastante claro de los estudiantes en función de su rendimiento, fundamentalmente en los valores extremos de la variable. En efecto, según puede apreciarse en el Cuadro VIII.8, los alumnos de mejor rendimiento son los que en mayor proporción aparecen en la categoría acceso "completo" a material bibliográfico, registrando en esta categoría al 40% de los "buenos" estudiantes, mientras que en la categoría "deficientes" sólo tiene un acceso completo a libros la quinta parte. Los "buenos" estudiantes son también los de más alta presencia en la categoría de acceso "parcial" que, al igual que la de acceso "completo", indica contacto con material bibliográfico tanto por su presencia en el hogar como por la concurrencia a biblioteca. En ese sentido, los datos muestran que los jóvenes de mejor desempeño son aquellos que más han construido un rol de estudiantes como parte de su identidad personal; su trabajo cotidiano consiste en consultas, libros y el interés que el conocimiento suscita en ellos los impulsa a la regularidad de la consulta.

El tema del acceso a libros tiene otras instancias que se deberían conocer mejor de lo que permite la información. El dato impactante de que uno de cada cuatro estudiantes de los liceos oficiales del Interior y uno de cada cinco en Montevideo no tengan ninguno de los libros recomendados por los profesores debe leerse en forma conjunta con la información según la cual proporciones similares de la matrícula oficial se ubican en la categoría "casi-nulo" acceso a material bibliográfico porque no lo tienen en sus hogares y concurren a bibliotecas "de vez en cuando" o teniendo uno o dos libros dicen que "casi nunca" utilizan la biblioteca.

Obviamente, estos jóvenes no son estudiantes en el sentido lato de la palabra y no han adquirido las prácticas del "oficio de estudiantes".

Es necesario pensar que ellos conviven con otra parte de los estudiantes oficiales de ambas regiones, que tienen cinco o más libros de los recomendados por los profesores y van regularmente a buscar otros a la biblioteca y con ese tercio de los estudiantes aceptables y ese 40% de "buenos" que están en la misma condición.

Cuadro VIII.8
Acceso a libros por parte de los estudiantes según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Acceso a libros					
	Total	Casi nulo	Parcial	Principalmente		Bibliot. y Hogar
				Bibliot.	Hogar	
Total	(1169)	15.7	30.2	18.6	7.4	28.2
Deficiente	(279)	19.4	29.0	21.1	7.2	23.3
Insuficiente	(539)	14.3	31.4	18.7	8.2	27.5
Aceptable	(281)	15.7	27.4	17.8	7.5	31.7
Bueno	(70)	11.4	37.1	10.0	1.4	40.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.9
Acceso a libros por parte de los estudiantes según orientación
(en porcentajes)

	Acceso a libros					
	Total	Casi nulo	Parcial	Principalmente		Bibliot. y Hogar
				Bibliot.	Hogar	
Total	(1761)	19.0	29.3	18.5	7.7	25.6
Derecho	(461)	13.0	29.7	16.5	10.4	30.4
Economía	(302)	19.5	28.1	17.9	6.0	28.5
Agronomía	(189)	21.2	32.3	21.7	6.3	18.5
Medicina	(386)	15.5	30.6	19.4	9.6	24.9
Arquitectura	(191)	22.5	26.7	23.6	2.6	24.6
Ingeniería	(232)	31.0	27.6	15.1	6.5	19.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

2. Dedicación y modalidades de estudio

Otro conjunto de datos relevante para conocer la actividad estudiantil de los casi-bachilleres es el relativo a la cantidad de horas que dedican al estudio. A los efectos de contar con

información sobre este aspecto se formularon dos preguntas: "¿Cuántas horas estudiaste en la última semana?" y "Para la preparación del último escrito de Historia/Biología/Análisis Matemático (se preguntaba según la orientación), ¿cuántas horas estudiaste?". La primera de las preguntas estaba dirigida a evaluar la dedicación habitual al estudio, en tanto la segunda pretendió evaluar la dedicación ante una situación particular de exigencia como lo es el escrito.

En el Cuadro VIII.10 se consigna la distribución de los estudiantes en función de su dedicación al estudio en la semana previa a la encuesta y de acuerdo a las declaraciones que ellos formularon las que, en principio, debe suponerse que tienden a exagerar la dedicación real; de cualquier forma, debe ser la más alta del año ya que las declaraciones se formularon en el mes de setiembre, es decir, a poco tiempo de la finalización de los cursos, en la etapa de realización de los últimos escritos y del inicio del período de exámenes. Aún en estas circunstancias, la cuarta parte de los estudiantes había estudiado a lo sumo tres horas en la última semana, es decir, no más de media hora diaria. Casi la mitad de los estudiantes -el 47.6%- había dedicado al estudio durante la semana anterior a la encuesta entre 4 y 11 horas, lo que significa un promedio de entre media hora y algo menos de dos horas por día suponiendo seis días utilizables para el estudio en la semana. Finalmente, un 27.3% de los encuestados exhibió una dedicación al estudio algo más alta, entendiéndose por tal un promedio igual o superior a las dos horas diarias.

El análisis por subsistema permite apreciar que la dedicación de los estudiantes montevideanos es similar en los institutos públicos y en los privados. Llama la atención la significativa diferencia exhibida por los alumnos de los liceos públicos del Interior del país, que aparecen con bastante más dedicación al estudio que sus pares montevideanos -sólo un 18% estudia a lo sumo media hora diaria, en tanto el porcentaje de quienes lo hacen promedialmente dos horas o más por día, asciende al 36.7%-.

Si se analiza la distribución de los jóvenes dentro de cada subsistema teniendo en cuenta el desempeño mostrado en las pruebas es posible constatar, en particular en los institutos privados A, una clara asociación entre la variable "rendimiento" y la dedicación al estudio (Cuadro VIII.11). Por ejemplo, en dichos institutos apenas un 6.7% de los estudiantes deficientes exhibió una alta dedicación, en tanto así lo hizo el 42.9% de los de mejor rendimiento. En los restantes subsistemas la asociación es menos clara.

En particular, llama la atención lo que sucede en los liceos del Interior del país. En ellos aparece un 40% de alumnos con alta dedicación al estudio en todas las categorías de rendimiento, lo que podría interpretarse de dos formas. La primera es que la declaración está estereotipada: los alumnos saben que existe un modelo de estudiante y en la declaración rinden homenaje a ese modelo aunque no lo practiquen. La segunda supone que la declaración refleja la realidad y que se mantienen rasgos del "oficio de estudiante", pero a pesar de ese importante esfuerzo, muchos de los educandos no logran alcanzar niveles de aprendizaje satisfactorio. En principio ello parece avalar la hipótesis, anteriormente señalada, de que los bajos niveles de desempeño académico en el Interior del país están muy condicionados por la ausencia de enseñanza originada en las carencias de formación de los profesores de esa región.

La desagregación de la información según el nivel educativo materno no muestra en este caso, ordenamientos definidos. En cambio, sí puede percibirse cierto peso de las orientaciones en la determinación de la dedicación de los jóvenes al estudio. Según puede

apreciarse en el Cuadro VIII.12, los alumnos de Derecho aparecen como los de mayor peso entre los poco estudiosos, al tiempo que los de Ingeniería y Medicina aparecen como los de mayor dedicación.

Cuadro VIII.10
Horas de estudio en la última semana según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Horas de estudio en la última semana			
		0 a 3	4 a 11	12 y más	NS/NC
Total	(1761)	24.9	47.6	27.3	0.2
Privados A	(274)	28.5	50.4	21.2	-
Privados B	(177)	26.0	49.2	24.3	0.6
Públicos Mdeo.	(702)	29.3	48.4	22.2	-
Públicos Int.	(608)	17.9	44.9	36.7	0.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.11
Horas de estudio en la última semana según rendimiento y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Horas de estudio en la última semana			
		0 a 3	4 a 11	12 y más	NS/NC
Total	(1169)	21.1	47.4	31.1	0.3
Privados A	(178)	24.2	47.8	28.1	-
Deficiente	(15)	26.7	66.7	6.7	-
Insuficiente	(57)	28.1	42.1	29.8	-
Aceptable	(71)	22.5	53.5	23.9	-
Bueno	(35)	20.0	37.1	42.9	-
Privados B	(125)	25.6	48.0	25.6	0.8
Deficiente	(21)	42.9	42.9	14.3	-
Insuficiente	(65)	21.5	47.7	30.8	-
Aceptable	(35)	20.0	51.4	25.7	2.9
Bueno	(4)	50.0	50.0	-	-
Públicos Mdeo.	(408)	26.2	48.5	25.2	-
Deficiente	(116)	30.2	49.1	20.7	-
Insuficiente	(185)	25.9	45.4	28.6	-
Aceptable	(94)	22.3	53.2	24.5	-
Bueno	(13)	23.1	53.8	23.1	-
Públicos Int.	(458)	14.2	46.1	39.1	0.7
Deficiente	(127)	15.7	42.5	40.9	0.8
Insuficiente	(232)	14.2	46.6	38.4	0.9
Aceptable	(81)	13.6	48.1	38.3	-
Bueno	(18)	5.6	55.6	38.9	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.12
Horas de estudio en la última semana según orientación
(en porcentajes)

	Total	Horas de estudio en la última semana			
		0 a 3	4 a 11	12 y más	NS/NC
Total	(1761)	24.9	47.6	27.3	0.2
Derecho	(461)	31.9	45.3	22.8	-
Economía	(302)	22.2	51.0	26.8	-
Agronomía	(189)	20.6	57.1	22.2	-
Medicina	(386)	21.2	46.4	31.9	0.5
Arquitectura	(191)	25.1	46.1	28.3	0.5
Ingeniería	(232)	24.1	43.1	32.3	0.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En relación al tiempo destinado a la preparación del último escrito de la asignatura principal de la opción cursada, en el Cuadro VIII.13 se puede comprobar que la cuarta parte de los estudiantes (25.2%) dedicó poco tiempo -a lo sumo un par de horas- a la preparación del escrito de su asignatura principal. Aproximadamente la mitad de los jóvenes (47.7%) aparece preparando su escrito con mayor dedicación -entre 3 y 7 horas-, en tanto otra cuarta parte aparece dedicando más de 8 horas a ello. Si bien la distribución general de los jóvenes en cuanto al tiempo destinado para preparar su escrito se asemeja bastante a la observada en relación al tiempo de estudio en la última semana, en la distribución al interior de los subsistemas se producen algunos cambios. Tal vez el más importante sea que los alumnos del Interior ya no aparecen con mayor dedicación sino que dedican a la preparación del escrito tiempos similares a los de sus pares de los liceos públicos montevideanos. Simultáneamente, resulta significativa la diferencia bastante acentuada que existe entre los institutos privados A y los B. La mayor dedicación a la preparación del escrito exhibida por los alumnos de los institutos A confirma las diferencias en los niveles de exigencia y énfasis en lo académico en uno y otro tipo de institutos privados. En ese mismo sentido, puede interpretarse el hecho de que los estudiantes del Interior no repitan en este ítem su mayor dedicación al estudio, como una señal de que no se sienten demasiado exigidos por las instancias de evaluación formal de sus conocimientos.

Esta última constatación debe ser complementada con el análisis por orientaciones. En efecto, en relación a los niveles de exigencia académica se suman y refuerzan dos fuentes de exigencia distintas: por un lado, una de carácter institucional -establecimientos que se definen por la cultura académica- y, por otro, una de carácter curricular -orientaciones, asignaturas y profesores que exigen más que otros-. En ese sentido, en la distribución por orientaciones Derecho aparece como la opción menos exigente, en tanto Ingeniería, Medicina y Arquitectura surgen como las de mayor exigencia (Cuadro VIII.14).

Debe observarse el número de horas de estudio semanal y de preparación del último escrito a la luz de un sistema de enseñanza en el que los alumnos no llegan a tener cuatro horas obligatorias de cursos, sistema en el que, por diversas razones, una alta proporción de clases se pierde, con lo que el acto de enseñanza-aprendizaje queda reducido a unos 150 días de clase de cuatro horas totalizando la actividad 600 horas en un año calendario. La cifra no es comparable con la situación de ningún país desarrollado. Con esta situación de ausencia

de comunicación entre docentes y alumnos los tiempos que éstos puedan dedicar a aprender por cuenta propia es casi la única vía de rescate del sistema.

Los estudiantes "buenos" -cuyas declaraciones son en este tema más confiables- lo son en buena medida porque estudian en la casa (en más de un tercio de los casos) ocho horas y más para la preparación del escrito y sólo uno de cada diez se da el lujo de apenas destinar hasta 2 horas, tiempo que es el máximo que una cuarta parte de los "deficientes" dedicó al escrito (Cuadro VIII.15).

En promedio, los alumnos casi no estudian en sus casas, con independencia del subsistema al que acuden. En forma pareja una cuarta parte le destinó mínimo tiempo a la preparación del escrito mientras que otra cuarta parte sí se dedicó a la tarea aplicando ocho horas y más (los privados A tienen mejor registro que el resto de los subsistemas).

En el fondo se trata de un sistema de enseñanza de mínimas horas de clase, de aún menos dedicadas a estudiar en la casa, sistema en el que abundan los estudiantes que no tienen libros ni van a las bibliotecas. A este "tono" académico, de hecho, se ven obligados a adaptarse los "buenos" estudiantes, que consultan los libros, dedican horas a preparar los escritos y no aprenden lo que debieran aprender, porque si el sistema con su actual organización fuera capaz de elevar el nivel académico se vería, de hecho, obligado a excluir a los estudiantes de mínima competencia, lo que sería un hecho inusual dadas las tendencias que tienden a confundirse con tradición democrática.

Otro aspecto importante en el análisis de las prácticas de los jóvenes en relación al estudio es la relativa al hecho de si estudian solos, en grupo o ayudados por un profesor. En ese sentido, se preguntó a los estudiantes cómo habían preparado su último escrito para la asignatura principal. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.16, la gran mayoría de los alumnos lo hizo solo, uno de cada cinco lo preparó con otros compañeros y una ínfima minoría lo hizo con la ayuda de un profesor. En términos generales puede decirse que el estudiar solo puede incluir diversas situaciones, como por ejemplo, jóvenes de gran dedicación al estudio que se concentran mejor estudiando de ese modo y, simultáneamente, jóvenes de baja dedicación al estudio que no destinan mayor tiempo ni energía a la preparación de un escrito. Por el contrario, el hecho de estudiar en grupo puede ser considerado como un claro indicador de asunción del rol de estudiante. La vida académica de algún modo pasa a formar parte del mundo juvenil, en la medida en que el estudio es una actividad que se comparte con los pares. En ese sentido, resultan significativas las diferencias encontradas entre los diferentes subsistemas. En particular, la más alta tasa de jóvenes que estudian en grupo en los institutos privados A corrobora lo dicho anteriormente acerca de la capacidad de dichas instituciones de hacer de la actividad académica un elemento central en la vida de los jóvenes.

En la producción del fenómeno parecen combinarse las influencias institucionales y familiares. Por un lado, es significativo el hecho de que en todos los subsistemas la proporción de jóvenes que estudian en grupo crece con el nivel educativo materno (Cuadro VIII.17). Ello parece indicar que hay una influencia en la transmisión de "modelos de estudiante" por parte de las familias que han alcanzado a cursar niveles superiores en el sistema educativo. En los privados A, por otra parte, las proporciones de estudio grupal son más altas que en los restantes subsistemas para todas las categorías de educación materna, lo que constituye un indicador inequívoco del efecto institucional.

Cuadro VIII.13
Horas de estudio para el último escrito de la asignatura principal
según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Horas estudio para último escrito de la asignatura principal			
		0 a 2	3 a 7	8 y más	NS/NC
Total	(1761)	25.2	47.7	24.5	2.6
Privados A	(274)	21.2	48.9	29.2	0.7
Privados B	(177)	29.4	49.7	18.6	2.3
Públicos Mdeo.	(702)	24.4	46.4	25.5	3.7
Públicos Int.	(608)	26.8	48.0	23.0	2.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.14
Horas de estudio para el último escrito de la asignatura principal
según orientación
(en porcentajes)

	Total	Horas estudio para último escrito de la asignatura principal			
		0 a 2	3 a 7	8 y más	NS/NC
Total	(1761)	25.2	47.7	24.5	2.6
Derecho	(461)	32.3	47.7	18.7	1.3
Economía	(302)	23.5	52.6	21.5	2.3
Agronomía	(189)	25.9	46.6	24.3	3.2
Medicina	(386)	21.8	44.3	30.3	3.6
Arquitectura	(191)	24.1	42.4	29.3	4.2
Ingeniería	(232)	19.4	52.2	26.7	1.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.15
Horas de estudio para el último escrito de la asignatura principal
según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Total	Horas estudio para último escrito de la asignatura principal			
		0 a 2	3 a 7	8 y más	NS/NC
Total	(1169)	22.8	49.7	26.0	1.5
Deficiente	(279)	27.6	47.0	24.4	1.1
Insuficiente	(539)	24.1	50.1	23.9	1.9
Aceptable	(281)	18.5	49.8	29.9	1.8
Bueno	(70)	10.0	57.1	32.9	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.16
Modalidad de estudio de los estudiantes según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Modalidad de estudio			
		Solo	Con compa- ñeros	Con profesor	NS/NC
Total	(1761)	72.6	19.7	1.5	6.2
Privados A	(274)	63.5	30.7	2.2	3.6
Privados B	(177)	82.5	13.6	1.7	2.3
Públicos Mdeo.	(702)	75.8	15.0	1.4	7.8
Públicos Int.	(608)	70.1	22.0	1.2	6.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.17
Modalidad de estudio según nivel educativo materno y subsistema

	Total	Modalidad de estudio			
		Sólo	Con compa- ñeros	Con profesor	NS/NC
Total	(1745)	72.7	19.7	1.5	6.1
Privados A	(274)	63.5	30.7	2.2	3.6
Hasta Primaria	(9)	66.7	33.3	-	-
Sec.1er.C-UTU	(38)	65.8	28.9	-	5.3
Sec.2o. Ciclo	(73)	72.6	21.9	2.7	2.7
Terciario	(143)	56.6	36.4	2.8	4.2
Otros-NS/NC	(11)	81.8	18.2	-	-
Privados B	(177)	82.5	13.6	1.7	2.3
Hasta Primaria	(35)	88.6	8.6	-	2.9
Sec.1er.C-UTU	(62)	85.5	11.3	1.6	1.6
Sec.2o. Ciclo	(39)	84.6	15.4	-	-
Terciario	(41)	70.7	19.5	4.9	4.9
Públicos Mdeo.	(686)	76.1	14.9	1.5	7.6
Hasta Primaria	(172)	79.1	10.5	1.7	8.7
Sec.1er.C-UTU	(194)	78.9	13.4	1.0	6.7
Sec.2o. Ciclo	(140)	77.9	12.9	2.1	7.1
Terciario	(163)	68.7	21.5	1.2	8.6
Otros-NS/NC	(17)	70.6	29.4	-	-
Públicos Int.	(608)	70.1	22.0	1.2	6.7
Hasta Primaria	(172)	77.9	15.7	0.6	5.8
Sec.1er.C-UTU	(121)	72.7	19.8	-	7.4
Sec.2o. Ciclo	(132)	63.6	26.5	2.3	7.6
Terciario	(173)	64.2	27.7	1.7	6.4
Otros-NS/NC	(10)	90.0	-	-	10.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

3. Asistencia a clases particulares

Otro indicador relevante acerca de las prácticas de los estudiantes es la recurrencia a la ayuda de profesores particulares. Si bien en la respuesta relativa a la preparación del último escrito es casi insignificante la proporción de estudiantes que recurren a la ayuda de un profesor, en otro lugar de la encuesta se preguntó específicamente por la asistencia a clases particulares en los últimos doce meses. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.18, del total de jóvenes encuestados únicamente el 40% no había concurrido a clases particulares, casi un 20% había asistido regularmente y el restante 40% lo hizo para la preparación de exámenes.

Los jóvenes acuden a clases particulares en función de la capacidad de pago de las familias y de la percepción de que la enseñanza recibida en el sistema formal es insuficiente. Cuanto más alta sea la primera, la asistencia a clases particulares será mayor, por lo que no debe extrañar que los estudiantes de los privados A, en más del 75% de los casos, hayan asistido a clases particulares en el lapso de los últimos 12 meses. El segundo aspecto incluye la evaluación de la calidad de la enseñanza que se recibe, de los déficits de formación que tienen los jóvenes, a juicio de ellos y de sus familias, de las expectativas de que esos déficits sean subsanables en el sistema regular y de la visualización de las consecuencias de los mismos en estudios y actividades futuras de los jóvenes. Estos juicios son todos relativos: en principio cuánto más alta sea la información y educación de la familia habrá más demanda de cursos particulares, pero también el mismo fenómeno puede producirse cuando las familias no tienen alta educación formal, pero existe un juicio colectivo muy desfavorable sobre la calidad de los docentes.

Estos serían los casos de los privados A y de los liceos públicos del Interior. Las familias de los primeros tienen más conciencia de que se requiere reforzar ciertos conocimientos, que se tienen que consolidar ciertas prácticas por lo que, seguramente, piensan en las clases particulares como refuerzo o complemento de la buena enseñanza que reciben sus hijos. Las familias de los segundos manifiestan sus dudas sobre la calidad de la enseñanza al enviar a sus hijos a aprender con profesores particulares lo que suponen que no les enseñan en el sistema oficial. En ese sentido, es bien sintomático que uno de cada cuatro estudiantes de los privados A y del Interior asista regularmente a clases particulares.

Para los otros subsistemas montevideanos el grueso de la asistencia a clases particulares se registró con motivo de la preparación de exámenes (entre 43 y 49%), lo que revela que la familias están convencidas que con lo que les enseñaron o con lo que fueron capaces de aprender sus hijos con su escasa dedicación, no aprobarán los exámenes de fin de curso.

El conjunto sugiere que en el 2o. ciclo de la enseñanza secundaria se ha hecho norma recurrir a profesores paralelos: tres de cada cinco estudiantes conocieron esta práctica y seguramente buena parte del resto no pudo incorporarse por falta de medios económicos. Al lado del sistema regular hay un sistema de clases sustitutivas, compensatorias y complementarias, progresivamente formalizado, que se desarrolló inicialmente ante las falencias del primero y que hoy agrega una capacidad propia de captación mediante el reconocimiento de sus resultados a la hora de aprobar exámenes o en virtud de la publicidad con la que ampliará su clientela. Este sistema es ya la sombra de la enseñanza oficial y habilitada del país.

Cuadro VIII.18
Asistencia de los estudiantes a clases particulares
según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Asistencia a clases particulares en los últimos 12 meses		
		No asistió	Asistió regularmente	Sólo preparación exámenes
Total	(1760)	39.3	19.1	41.6
Privados A	(274)	23.4	27.0	49.6
Privados B	(177)	42.9	10.7	46.3
Públicos Mdeo.	(701)	44.5	12.4	43.1
Públicos Int.	(608)	39.3	25.7	35.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.19
Asistencia de los estudiantes a clases particulares
según orientación
(en porcentajes)

	Total	Asistencia a clases particulares en los últimos 12 meses		
		No asistió	Asistió regularmente	Sólo preparación exámenes
Total	(1761)	39.2	19.1	41.6
Derecho	(462)	57.1	13.2	29.7
Economía	(301)	41.9	30.2	27.9
Agronomía	(189)	21.7	19.6	58.7
Medicina	(386)	29.0	18.1	52.8
Arquitectura	(191)	34.0	18.3	47.6
Ingeniería	(232)	35.8	18.5	45.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.20
Principal asignatura en la que recibieron clases particulares
según subsistema
(en porcentajes)

	Principal materia clases particulares									
	Total	Matemát.	Física	Química	Biología	Historia	Literat.	Filosof.	Inglés	Otras
Total	(1164)	55.2	18.2	5.7	0.3	1.4	2.2	1.1	4.0	11.9
Privados A	(209)	55.5	19.6	7.7	-	1.4	1.4	0.5	1.0	12.9
Privados B	(102)	58.8	18.6	-	1.0	4.9	2.9	1.0	5.9	6.9
Públicos Mdeo.	(455)	48.8	21.8	5.5	-	1.3	2.0	0.4	3.3	16.9
Públicos Int.	(398)	61.6	13.3	6.3	0.5	0.5	2.8	2.3	6.0	6.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.21
Principal asignatura en la que recibieron clases particulares
según orientación
(en porcentajes)

	Principal materia clases particulares									
	Total	Matemát.	Física	Química	Biología	Historia	Literat.	Filosof.	Inglés	Otras
Total	(1165)	55.3	18.2	5.7	0.3	1.4	2.2	1.1	4.0	11.8
Derecho	(219)	48.9	-	-	-	6.4	3.7	4.1	8.7	28.3
Economía	(191)	81.2	-	-	-	1.0	2.6	0.5	7.3	7.3
Agronomía	(159)	45.9	25.2	14.5	-	-	4.4	1.9	2.5	5.7
Medicina	(281)	37.0	45.9	7.8	1.1	-	1.4	-	2.8	3.9
Arquitectura	(160)	53.1	16.3	8.8	-	-	1.3	-	1.3	19.4
Ingeniería	(155)	77.4	11.0	4.5	-	-	-	-	-	7.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El análisis de la información por orientaciones revela que los estudiantes provenientes de la orientación Biológica son los más asiduos concurrentes a clases particulares, seguidos de cerca por los estudiantes de la orientación Científica. Los alumnos de Derecho son los que, en mayor proporción, no han asistido a clases particulares (Cuadro VIII.19).

Se preguntó además a los jóvenes cuál había sido la asignatura en la que principalmente habían recibido clases particulares. Según puede apreciarse en los Cuadros VIII.20 y VIII.21, la abrumadora mayoría de los estudiantes, en todos los subsistemas y en todas las orientaciones, busca apoyo principalmente en Matemática. En segundo lugar, los alumnos requieren de apoyo especial en Física y en tercer lugar en Química. Ante estos datos no se puede sino recordar las cifras de profesores titulados por grupos de asignaturas que fueron analizados en el capítulo anterior. Mientras los reducidos porcentajes de alumnos que requieren apoyo en otras asignaturas es, en función de su magnitud, razonablemente atribuible a dificultades individuales de los alumnos con ciertas asignaturas, la muy alta concentración de quienes requieren de clases particulares en las áreas científicas "duras" pone de manifiesto la existencia de un problema de magnitud en materia de enseñanza de las ciencias en el Uruguay -salvo que se acepte que los jóvenes uruguayos tienen masivamente alguna limitación para el aprendizaje de dichas disciplinas-.

4. Lectura sobre temas no incluidos en los programas

Para concluir, se preguntó a los estudiantes si últimamente habían leído sobre algún tema que no estuviera incluido en los programas, con la finalidad de sondear si los alumnos del último año de BD han desarrollado hábitos de lectura más allá de lo exigido por la actividad curricular. De los 1761 estudiantes encuestados, las dos terceras partes (64.5%) manifestó no haber leído sobre tema alguno que no formara parte de sus obligaciones curriculares (Cuadro VIII.22).

La desagregación por subsistema muestra que esta situación es bastante consistente en todos ellos, con una proporción de lectores levemente mayor en los institutos privados A y en los liceos oficiales del Interior del país. El análisis en función del rendimiento demostrado en las pruebas revela un ordenamiento consistente: los mejores estudiantes tienen una mayor tendencia a leer sobre temas que están más allá de lo establecido en los programas (Cuadro VIII.23). El análisis en función del nivel educativo materno y la orientación de BD seguida no mostró resultados significativos.

También se preguntó a los estudiantes acerca del tipo de temas sobre los que habían leído (Cuadro VIII.24). El ranking de temas resultante de las preferencias de los 616 jóvenes que sí habían leído sobre temas extraprogramáticos fue el siguiente:

- 1o. - Computación y ciencias;
- 2o. - Historia y temas de actualidad;
- 3o. - Arte, Filosofía, Religión, Literatura;
- 4o. - Salud y psicología;
- 5o. - Ecología.

En este caso sí aparece como significativo el peso de la orientación, en la medida en que los alumnos tienden a leer en función de su vocación e inclinaciones. Según puede

apreciarse, la lectura sobre temas de Computación y ciencias predomina entre los estudiantes de Ingeniería, los temas de Historia y actualidad predominan entre los estudiantes de Derecho, los de Arte entre los alumnos de Arquitectura, etc.

Cuadro VIII.22
Lectura de temas extraprogramáticos según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Lectura sobre temas no incluidos en los programas		
		No	Sí	NS/NC
Total	(1761)	64.5	35.1	0.5
Privados A	(274)	62.0	37.2	0.7
Privados B	(177)	66.7	32.2	1.1
Públicos Mdeo.	(702)	67.1	32.5	0.4
Públicos Int.	(608)	61.8	38.0	0.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.23
Lectura de temas extraprogramáticos según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Total	Lectura sobre temas no incluidos en los programas		
		No	Sí	NS/NC
Total	(1169)	63.4	36.2	0.4
Deficiente	(279)	66.3	33.0	0.7
Insuficiente	(539)	65.5	34.3	0.2
Aceptable	(281)	58.0	41.3	0.7
Bueno	(70)	57.1	42.9	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.24
Lectura de temas extraprogramáticos según orientación
(en porcentajes)

	Total	Temas de lectura extraprogramática							
		Actua- lidad/ Historia	Ecología	Salud/ Psico	Agro	Sexua- lidad	Arte/Filos/ Reli/Liter/ Derecho	Compu/ Ciencias	Otros
Total	(616)	23.7	3.6	13.5	2.3	2.4	20.0	24.8	9.7
Derecho	(173)	40.5	1.7	13.3	-	3.5	31.2	4.6	5.2
Economía	(86)	23.3	4.7	17.4	-	3.5	23.3	18.6	9.3
Agronomía	(71)	14.1	5.6	5.6	18.3	-	7.0	35.2	14.1
Medicina	(131)	13.0	6.9	19.8	0.8	4.6	9.2	35.1	10.7
Arquitectura	(73)	27.4	-	11.0	-	-	31.5	17.8	12.3
Ingeniería	(82)	11.0	2.4	8.5	-	-	11.0	54.9	12.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

C. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO SOBRE SU PROPIA FORMACIÓN

La encuesta aplicada a los jóvenes estudiantes del BD tuvo entre sus objetivos relevar el modo en que aquéllos perciben la formación que han recibido en la educación media. Con tal finalidad fueron incluidas en la encuesta, por un lado, una serie de preguntas de evaluación sobre la formación general recibida y, por otro lado, un conjunto de preguntas sobre los conocimientos específicos que los jóvenes creen poseer.

La evaluación de la formación hecha por los propios estudiantes implica diversas dimensiones que hacen que su análisis sea bastante complejo, dado que toda evaluación depende de los elementos de juicio y puntos de referencia que posee el evaluador. Según fue analizado en el anterior Informe acerca del Ciclo Básico Único, los alumnos provenientes de familias con mayor nivel educativo suelen ser jueces más calificados, dado que cuentan con antecedentes familiares en la enseñanza media que les permiten contar con puntos de referencia con los cuales contrastar su actual experiencia. Del mismo modo, los juicios de los alumnos sobre sus capacidades y conocimientos dependen en buena medida de las señales que reciben del propio sistema.

Este, en cuanto tal, no tiene una sola instancia nacional y objetiva de evaluación de conocimientos que establezca parámetros para comparar los resultados académicos de cada establecimiento, grupo y alumno. En consecuencia, los estudiantes tienen como única medida de sus rendimientos las calificaciones que los respectivos profesores les adjudican en las pruebas o escritos periódicos. Si los profesores desconocen la asignatura, la evaluación que realicen será tan equivocada como la enseñanza que imparten, lo que, como se vio en el estudio sobre el CBU, adquiere perfiles tan "perversos" -en términos sociológicos- como que grupos enteros, insuficientes en la prueba de Matemática, eran evaluados en la misma fecha por su profesor con calificaciones altamente satisfactorias. Pero también la desorientación se produce cuando profesores que sí conocen su asignatura al comprobar la permisividad generalizada en las evaluaciones, deciden también bajar el nivel de exigencia.

Este tipo de comportamiento se manifiesta en forma diáfana en la corrección de las faltas. Cuando casi todos los estudiantes tienen faltas de ortografía y, a pesar de ellas, vienen siendo promovidos de curso, incluso los profesores que no toleran ese tipo de error terminan por no mirarlo en las pruebas.

El resultado es que cuanto más bajo sea el rendimiento académico individual del estudiante y, más aún, cuanto más bajo el rendimiento del grupo y del liceo, más equivocada será la autoevaluación que de sus logros tengan los alumnos.

1. Evaluación de la formación recibida en la enseñanza media

En primer término, se preguntó a los jóvenes cómo evaluaban la formación recibida en la enseñanza media. Se trataba, obviamente, de una primera pregunta de carácter muy general. Las respuestas de los jóvenes tendieron a concentrarse en la categoría intermedia de "aceptable" (Cuadro VIII.25) con 46.1% de frecuencias y la siguiente fue "buena" con 31.7%

de afirmaciones, mientras que la calificación de "regular" comprendió al 18.4% y la de directamente "mala" al 3.6%.

Comparando los subsistemas, se aprecia una clara dicotomía entre la evaluación de la educación recibida por parte de los estudiantes privados -que en la mitad de los casos la reputan como "buena" y, en el entorno de un décimo, como regular y mala- y los estudiantes de los liceos oficiales -tanto de Montevideo como del Interior- que se pronuncian prácticamente en igual número por calificar de "buena", "aceptable" y "regular", comprendiendo cada polo de la escala entre un 20 y un 25% de respuestas, aproximadamente.

Cuadro VIII.25
Evaluación de la formación recibida por los estudiantes
en la enseñanza media según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Valoración de la formación recibida en la Enseñanza Media				
		Buena	Aceptab.	Regular	Mala	NS/NC
Total	(1761)	31.7	46.1	18.4	3.6	0.2
Privados A	(274)	49.6	38.3	9.9	2.2	-
Privados B	(177)	55.4	35.6	7.9	1.1	-
Públicos Mdeo.	(702)	27.4	44.7	22.6	5.0	0.3
Públicos Int.	(608)	21.9	54.1	20.4	3.5	0.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En segundo lugar, se preguntó a los jóvenes cómo evaluaban su propia formación en comparación con la recibida por sus padres. El propósito de la pregunta era introducir un elemento de referencia en la evaluación, de modo de avanzar hacia un terreno más concreto y menos general. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.26, en todos los subsistemas, los hijos de madres que han alcanzado estudios terciarios son los que más tienden a considerar su formación como inferior a la recibida por sus padres y los que menos tienden a considerarla como superior. Simultáneamente, los hijos de madres que no estudiaron más allá del primer ciclo de enseñanza media o UTU son los que en mayor medida consideran que la formación que recibieron es superior a la de sus padres. Obviamente, en estos casos lo que se está evaluando no es la calidad de la formación recibida, sino el mero hecho de haber alcanzado un nivel de enseñanza que sus padres no conocieron. Por el contrario, aquellos jóvenes con antecedentes familiares en el nivel que están cursando actualmente tienden a ser más críticos.

En tercer término, se interrogó a los entrevistados acerca de si consideraban que tenían carencias de formación que pudieran ser un obstáculo, por un lado, para la realización de estudios posteriores y, por otro, para conseguir trabajo. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.27, los jóvenes se dividieron prácticamente por mitades, entre quienes perciben carencias para estudios posteriores y quienes no las registran. Los jóvenes del Interior del país son quienes, en mayor proporción, se autoperciben con carencias que les pueden significar dificultades en sus estudios postsecundarios. En relación a eventuales dificultades para conseguir trabajo, la proporción de los que no visualizan carencias se mantiene en el entorno

del 50%, para los estudiantes de liceos oficiales, y del 60% para los de institutos privados (Cuadro VIII.28). Simultáneamente, disminuyen las proporciones de quienes sí perciben carencias para conseguir trabajo, al tiempo que aumentan significativamente los porcentajes de aquéllos que no saben dar una respuesta.

Cuadro VIII.26
Comparación de la formación recibida por los estudiantes en la enseñanza media con la recibida por los padres según nivel educativo materno y subsistema (en porcentajes)

	Comparación formación recibida con la de los padres				
	Total	Inferior	Igual	Superior	NS/NC
Total	(1745)	39.6	20.1	32.7	7.6
Privados A	(274)	34.3	28.8	23.4	13.5
Nivel educativo materno					
Hasta Primaria	(9)	44.4	-	55.6	-
Sec.1er.C-UTU	(38)	39.5	18.4	39.5	2.6
Sec.2o.Ciclo	(73)	28.8	31.5	24.7	15.1
Terciario	(143)	35.0	29.4	18.2	17.5
Otros-NS/NC	(11)	36.4	63.6	-	-
Privados B	(177)	33.9	20.9	36.2	9.0
Nivel educativo materno					
Hasta Primaria	(35)	20.0	17.1	54.3	8.6
Sec.1er.C-UTU	(62)	30.6	19.4	40.3	9.7
Sec.2o.Ciclo	(39)	38.5	20.5	25.6	15.4
Terciario	(41)	46.3	26.8	24.4	2.4
Públicos Mdeo.	(686)	40.7	19.2	35.1	5.0
Nivel educativo materno					
Hasta Primaria	(172)	32.0	17.4	46.5	4.1
Sec.1er.C-UTU	(194)	33.5	21.1	40.7	4.6
Sec.2o.Ciclo	(140)	39.3	21.4	34.3	5.0
Terciario	(163)	57.7	17.8	17.8	6.7
Otros-NS/NC	(17)	58.8	11.8	29.4	-
Públicos Int.	(608)	42.4	16.9	33.1	7.6
Nivel educativo materno					
Hasta Primaria	(172)	34.9	16.3	41.3	7.6
Sec.1er.C-UTU	(121)	36.4	14.0	43.0	6.6
Sec.2o.Ciclo	(132)	47.0	14.4	29.5	9.1
Terciario	(173)	51.4	22.0	21.4	5.2
Otros-NS/NC	(10)	30.0	10.0	20.0	40.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Finalmente, se preguntó a los jóvenes si consideraban que lo que tendrían que haber aprendido en secundaria y no aprendieron podrían recuperarlo en otras etapas. Mayoritariamente los estudiantes fueron optimistas y respondieron que sí podrían recuperar lo no aprendido. Los estudiantes de los liceos privados A son los que en mayor proporción consideran que podrán recuperar lo no aprendido (74.8%), en tanto que los jóvenes del Interior son los que en menor proporción creen en tal posibilidad (51.5%) (Cuadro VIII.29). La diferencia es razonable si se tienen en cuenta las diferencias existentes entre los niveles de aprendizaje en uno y otro subsistema.

Cuadro VIII.27
Percepción de los estudiantes respecto a las carencias
en la formación recibida como obstáculo para estudios
posteriores según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Carencias en la formación como obstáculo para estudios posteriores		
		No	Sí	NS/NC
Total	(1761)	52.4	45.0	2.6
Privados A	(274)	59.1	37.2	3.6
Privados B	(177)	57.1	40.7	2.3
Públicos Mdeo.	(702)	52.1	45.4	2.4
Públicos Int.	(608)	48.4	49.3	2.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.28
Percepción de los estudiantes respecto a las carencias
en la formación recibida como obstáculo para el desempeño
laboral según subsistema

	Total	Carencias en la formación como obstáculo para trabajo		
		No	Sí	NS/NC
Total	(1761)	53.7	32.8	13.5
Privados A	(274)	64.6	32.8	2.6
Privados B	(177)	62.1	32.8	5.1
Públicos Mdeo.	(702)	50.0	35.8	14.2
Públicos Int.	(608)	50.7	29.3	20.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Es interesante destacar, además, las diferencias que se producen en la percepción de los estudiantes en función de su rendimiento medido por las pruebas aplicadas. Según se desprende de los datos consignados en el Cuadro VIII.30, en todos los subsistemas los estudiantes de peor rendimiento -"deficientes"- son los que en menor proporción creen en la posibilidad de recuperar lo no aprendido, al tiempo que los de mejor rendimiento -"buenos"- son los más optimistas. Los datos son significativos porque indican que, al menos, una parte importante de los jóvenes que no fueron capaces de alcanzar la suficiencia en ninguna de las dos pruebas aplicadas son conscientes de su situación. Simultáneamente, resulta preocupante que más de la mitad de ellos no tenga plena conciencia de las dificultades en las que se encuentra y crea que no tendrá mayores problemas en recuperar sus déficits de aprendizaje.

Cuadro VIII.29
Percepción de los estudiantes respecto a la posibilidad de recuperar lo no aprendido en Secundaria según subsistema (en porcentajes)

	Total	Posibilidad de recuperar lo no aprendido		
		No	Sí	NS/NC
Total	(1761)	32.4	60.9	6.7
Privados A	(274)	21.9	74.8	3.3
Privados B	(177)	31.1	61.6	7.3
Públicos Mdeo.	(702)	31.6	63.4	5.0
Públicos Int.	(608)	38.5	51.5	10.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.30
Percepción de los estudiantes respecto a la posibilidad de recuperar lo no aprendido en secundaria según tipos de alumnos y subsistema (en porcentajes)

	Total	Posibilidad de recuperar lo no aprendido		
		No	Sí	NS/NC
Total	(1169)	34.0	58.9	7.1
Privados A	(178)	25.8	70.2	3.9
Rendimiento Deficiente	(15)	40.0	60.0	-
Insuficiente	(57)	29.8	63.2	7.0
Aceptable	(71)	21.1	74.6	4.2
Bueno	(35)	22.9	77.1	-
Privados B	(125)	29.6	62.4	8.0
Rendimiento Deficiente	(21)	33.3	57.1	9.5
Insuficiente	(65)	32.3	63.1	4.6
Aceptable	(35)	22.9	62.9	14.3
Bueno	(4)	25.0	75.0	-
Públicos Mdeo.	(408)	32.4	62.5	5.1
Rendimiento Deficiente	(116)	35.3	56.0	8.6
Insuficiente	(185)	31.9	63.2	4.9
Aceptable	(94)	29.8	68.1	2.1
Bueno	(13)	30.8	69.2	-
Públicos Int.	(458)	39.7	50.4	9.8
Rendimiento Deficiente	(127)	40.9	49.6	9.4
Insuficiente	(232)	42.7	48.3	9.1
Aceptable	(81)	30.9	59.3	9.9
Bueno	(18)	33.3	44.4	22.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El ordenamiento en función del rendimiento se rompe de alguna manera en el Interior del país, en tanto en dicho subsistema los "buenos" estudiantes dudan de la posibilidad de recuperar lo no aprendido. En efecto, sólo un 44.4% cree en tal posibilidad, contra un 70% y más entre los "buenos" alumnos de los restantes subsistemas, al tiempo que un 22.2% no se atreve a dar una respuesta a la pregunta. Tal vez estas respuestas definan una conciencia de no aprendizaje a lo largo del ciclo del BD. Una joven del Interior, al redactar en la prueba de uso de lenguaje su texto sobre la juventud, expresó dramáticamente el problema de no poder aprender, narrando que los estudiantes de su grupo "le dimos la oportunidad a una joven profesora de aprender Matemática con nosotros y el resultado fue que los que no aprendimos nada fuimos nosotros".

2. Autoevaluación de conocimientos

La situación de "inconsciencia feliz" en que se encuentran los estudiantes de peores rendimientos puede ser apreciada en toda su magnitud a partir de dos ítemes en los que se preguntaba a los jóvenes si consideraban sus conocimientos en Matemática e Idioma Español como "muy buenos", "aceptables" o "insuficientes", así como de un tercer ítem en el que se les preguntaba si creían tener "muchas", "algunas" o "casi ninguna" falta de ortografía.

En relación al primero de los tres ítemes mencionados, en el Cuadro VIII.31 puede apreciarse que, de los jóvenes que no alcanzaron a superar el 30% del puntaje total de la prueba de Matemática, las dos terceras partes consideran que sus conocimientos matemáticos son aceptables. Únicamente un 35.6% en los institutos privados A y alrededor del 22% en los restantes subsistemas, evaluó sus propios conocimientos en Matemática como insuficientes. Algo similar ocurre con los estudiantes que alcanzaron entre el 30% y el 50% del puntaje. La situación refleja un alto grado de falta de conciencia por parte de los jóvenes acerca de los conocimientos que realmente poseen, situación que se ve algo atenuada en los institutos privados A, probablemente porque el mayor nivel de exigencia en dichos institutos les proporciona señales algo más nítidas sobre su desempeño real.

Igual fenómeno se verifica en relación al uso del lenguaje. En este ítem, la situación de "inconsciencia feliz" tiene mayor magnitud que en Matemática, probablemente porque el carácter de ciencia exacta de esta última deja un margen menor para la ilusión. En todos los subsistemas, de los jóvenes que no lograron superar el 30% del puntaje de la prueba de Comprensión y Elaboración de un Informe, más del 10% evaluó sus conocimientos en Idioma Español como "muy buenos", en tanto entre el 55% y el 70% los evaluó como "aceptables" (Cuadro VIII.32). En otras palabras, de los alumnos que en las pruebas demostraron muy escasa capacidad para comprender un texto complejo y para producir adecuadamente un informe escrito, una ínfima minoría tiene clara conciencia de que su dominio del idioma es "insuficiente".

La situación es algo variada en los diversos subsistemas. Los estudiantes de los institutos privados B aparecen como los menos conscientes de sus limitaciones: de los alumnos que tuvieron el peor desempeño en la prueba, un 27.8% evaluó sus conocimientos en Idioma Español como "muy buenos" y apenas un 11.1% los consideró "insuficientes". Por el contrario, los jóvenes que asisten a los institutos privados A y a los liceos oficiales del Interior del país, aparecen como más conscientes del problema. En dichos subsistemas es significativamente menor la proporción de estudiantes que, habiendo exhibido un muy magro dominio de la

lengua en las pruebas, consideraban como "muy buenos" sus conocimientos en Idioma Español y, simultáneamente, es bastante mayor el porcentaje de dichos estudiantes que se declararon "insuficientes".

Cuadro VIII.31
Autoevaluación de los conocimientos en Matemática
según resultados en Matemática y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Autoevaluación de conocimientos matemáticos			
		M.Buenos	Aceptab.	Insufic.	NS/NC
Total	(1277)	12.1	66.6	21.2	0.1
Privados A	(210)	20.0	63.3	16.7	-
0-15	(73)	5.5	58.9	35.6	-
16-25	(62)	14.5	72.6	12.9	-
26-36	(53)	39.6	58.5	1.9	-
37-51	(22)	36.4	63.6	-	-
Privados B	(139)	14.4	64.7	20.9	-
0-15	(106)	7.5	66.0	26.4	-
16-25	(23)	21.7	73.9	4.3	-
26-36	(8)	75.0	25.0	-	-
37-51	(2)	50.0	50.0	-	-
Públicos Mdeo.	(451)	10.2	67.2	22.6	-
0-15	(336)	6.3	65.5	28.3	-
16-25	(77)	16.9	74.0	9.1	-
26-36	(29)	24.1	75.9	-	-
37-51	(9)	55.6	44.4	-	-
Públicos Int.	(477)	9.6	68.1	22.0	0.2
0-15	(356)	7.3	66.0	26.7	-
16-25	(88)	14.8	76.1	8.0	1.1
26-36	(29)	17.2	72.4	10.3	-
37-51	(4)	50.0	50.0	-	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Finalmente, una realidad similar se verifica en relación a la evaluación por parte de los jóvenes de sus competencias ortográficas. En este terreno la situación puede calificarse como muy preocupante porque en materia de ortografía no debería existir espacio para la ambigüedad en cuanto a la autoevaluación de competencias, salvo que no se esté corrigiendo a los alumnos sus faltas. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.33, de los jóvenes que tuvieron 0 punto en ortografía -lo que, según se explicó anteriormente, significa que esos jóvenes escribieron unos 30 renglones con un promedio de una falta de ortografía por renglón- un 25.6% en los institutos privados A, un 14.3% en los privados B, un 35.3% en los liceos públicos de Montevideo y un 23.3% en los mismos del Interior del país, al ser interrogados en la encuesta respondieron que consideraban tener "casi ninguna" falta de ortografía. En el extremo opuesto, únicamente entre un cuarto y un tercio de los jóvenes de peor desempeño en ortografía en todos los subsistemas era consciente de tener "muchas" faltas. Ante estos datos parece inevitable la hipótesis de que el fenómeno sólo puede ser explicado por la ausencia de corrección de las faltas de ortografía por parte de los profesores. Si éstos

corrigieran sistemáticamente dichas faltas en los trabajos escritos de sus alumnos, sería imposible que tan alta proporción de estudiantes, a la vez escriba con una falta por renglón y crea casi no tenerlas.

Cuadro VIII.32
Autoevaluación de los conocimientos en Idioma Español
según resultados en la prueba de Lengua y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Autoevaluación de conocimientos en Idioma Español			
		M.Buenos	Aceptab.	Insufic.	NS/NC
Total	(1411)	23.1	60.3	16.2	0.4
Privados A	(217)	24.0	58.1	18.0	-
0-18	(36)	13.9	55.6	30.6	-
19-30	(95)	16.8	63.2	20.0	-
31-42	(73)	34.2	54.8	11.0	-
43-60	(13)	46.2	46.2	7.7	-
Privados B	(153)	34.6	59.5	5.9	-
0-18	(36)	27.8	61.1	11.1	-
19-30	(77)	33.8	61.0	5.2	-
31-42	(38)	44.7	52.6	2.6	-
43-60	(2)	-	100.0	-	-
Públicos Mdeo.	(517)	21.1	64.2	14.5	0.2
0-18	(162)	13.6	69.8	16.7	-
19-30	(251)	23.5	62.5	13.5	0.4
31-42	(100)	25.0	61.0	14.0	-
43-60	(4)	75.0	25.0	-	-
Públicos Int.	(524)	21.4	57.6	20.2	0.8
0-18	(173)	11.6	62.4	25.4	0.6
19-30	(256)	26.6	54.7	18.0	0.8
31-42	(91)	24.2	57.1	17.6	1.1
43-60	(4)	50.0	50.0	-	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La situación adquiere ribetes dramáticos cuando se analiza la distribución según el nivel educativo materno. Si en el Cuadro VIII.34 se consideran las situaciones extremas, es decir, hijos de madres que a lo sumo han culminado la escuela primaria, por un lado, e hijos de madres con estudios terciarios, por otro lado, se puede apreciar la magnitud de la ilusión de conocimiento que se genera en los estudiantes provenientes de los sectores de menor nivel cultural de la sociedad. En efecto, de los jóvenes de dichos sectores que escriben a razón de una falta por renglón, nada menos que el 40% cree no tener faltas y sólo el 21.8% tiene conciencia de sus limitaciones. Entre los jóvenes de los sectores de mayor nivel sociocultural la situación es inversa: sólo el 17.9% cree escribir casi sin faltas -lo que de todos modos es mucho-, al tiempo que el porcentaje de los que son conscientes del problema asciende al 40.5%. Obviamente estas diferencias sólo son explicables por el hecho de que, en ausencia de señales claras por parte del sistema, el joven sólo cuenta con las que puede recibir de su medio familiar.

Los datos que acaban de ser presentados ponen de manifiesto el vacío existente en el sistema educativo uruguayo en materia de evaluaciones objetivas y sistemáticas de los aprendizajes. En la medida en que éstas no existen y en que el cuerpo de profesores se ha masificado y carece de una formación homogénea -por lo cual no puede suponerse homogeneidad en los criterios de evaluación empleados por ellos-, se genera una situación en la que buena parte de los jóvenes carece de parámetros que les permitan conocer con realismo sus propias capacidades y su preparación. Dicha situación implica la creación de ilusiones acerca de las posibilidades de proseguir estudios superiores, así como en relación a la capacitación para el futuro desempeño laboral, lo que puede tener consecuencias no deseables tanto para la trayectoria individual posterior como en términos sociales.

Cuadro VIII.33
Autoevaluación de las faltas de ortografía
según resultados en Ortografía y subsistema
(en porcentajes)

	Autoevaluación de faltas de ortografía				
	Total	Casi Ninguna	Algunas	Muchas	NS/NC
Total	(1390)	57.1	32.9	9.9	0.1
Privados A	(215)	56.3	33.5	10.2	-
0	(43)	25.6	44.2	30.2	-
1	(25)	36.0	52.0	12.0	-
2	(22)	50.0	40.9	9.1	-
3	(56)	67.9	26.8	5.4	-
4	(56)	75.0	23.2	1.8	-
5	(13)	76.9	23.1	-	-
Privados B	(151)	61.6	30.5	7.9	-
0	(21)	14.3	52.4	33.3	-
1	(20)	50.0	35.0	15.0	-
2	(21)	61.9	28.6	9.5	-
3	(55)	70.9	29.1	-	-
4	(28)	78.6	21.4	-	-
5	(6)	100.0	-	-	-
Públicos Mdeo.	(510)	57.8	32.9	9.0	0.2
0	(102)	35.3	40.2	24.5	-
1	(53)	47.2	35.8	15.1	1.9
2	(77)	49.4	42.9	7.8	-
3	(139)	64.7	30.2	5.0	-
4	(134)	76.9	23.1	-	-
5	(5)	60.0	40.0	-	-
Públicos Int.	(514)	55.4	33.5	11.1	-
0	(120)	23.3	50.0	26.7	-
1	(57)	36.8	45.6	17.5	-
2	(70)	55.7	34.3	10.0	-
3	(142)	64.8	31.0	4.2	-
4	(109)	82.6	15.6	1.8	-
5	(16)	93.8	6.3	-	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.34
Autoevaluación de las faltas de ortografía según resultados
en Ortografía y nivel educativo materno
(en porcentajes)

	Total	Autoevaluación de faltas de ortografía			
		Casi ninguna	Algunas	Muchas	NS/NC
Total	(1390)	57.1	32.9	9.9	0.1
Hasta Primaria	(11)	55.3	35.0	9.3	0.3
0	(55)	40.0	38.2	21.8	-
1	(41)	36.6	39.0	22.0	2.4
2	(60)	45.0	48.3	6.7	-
3	(77)	63.6	31.2	5.2	-
4	(72)	73.6	26.4	-	-
5	(6)	100.0	-	-	-
Sec.1er.Ciclo-UTU	(327)	57.5	31.5	11.0	-
0	(73)	27.4	46.6	26.0	-
1	(38)	44.7	39.5	15.8	-
2	(30)	60.0	20.0	20.0	-
3	(110)	68.2	27.3	4.5	-
4	(68)	76.5	23.5	-	-
5	(8)	75.0	25.0	-	-
Sec.2o.Ciclo	(298)	58.4	33.6	8.1	-
0	(65)	26.2	55.4	18.5	-
1	(36)	44.4	41.7	13.9	-
2	(39)	61.5	30.8	7.7	-
3	(74)	67.6	29.7	2.7	-
4	(76)	80.3	17.1	2.6	-
5	(8)	75.0	25.0	-	-
Terciario	(418)	57.7	31.6	10.8	-
0	(84)	17.9	41.7	40.5	-
1	(36)	44.4	47.2	8.3	-
2	(55)	54.5	41.8	3.6	-
3	(121)	64.5	31.4	4.1	-
4	(105)	81.9	17.1	1.0	-
5	(17)	94.1	5.9	-	-
Otros-NS/NC	(26)	50.0	42.3	7.7	-
0	(6)	50.0	50.0	-	-
1	(2)	50.0	50.0	-	-
2	(5)	20.0	40.0	40.0	-
3	(8)	62.5	37.5	-	-
4	(4)	75.0	25.0	-	-
5	(1)	-	100.0	-	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

D. OPINIONES SOBRE EL BACHILLERATO DIVERSIFICADO

La encuesta administrada a los jóvenes incluyó una serie de preguntas dirigidas a recoger sus opiniones acerca de tres temas relevantes relacionados con sus percepciones y demandas acerca del BD. En primer término, se procuró indagar acerca de las eventuales demandas de los jóvenes por una mayor diversidad de posibilidades de formación en el 2o. ciclo de

enseñanza media. En segundo lugar, se buscó analizar la magnitud real de la problemática de la elección errónea de orientación por parte de los jóvenes y sus requerimientos de facilidades para el cambio de orientación. Por último, se investigó la percepción de los estudiantes acerca del régimen de evaluación vigente.

En relación a las demandas de los jóvenes por opciones alternativas en el 2o. ciclo, se partió del supuesto de que es cuestionable la existencia de las seis opciones estrechamente vinculadas con el ingreso a ciertas carreras universitarias. En la medida en que se ha superado el ciclo de formación común y obligatoria, nada indica que se deban restringir las opciones sino, por el contrario, resultaría deseable estimular el desarrollo de la diversidad de capacidad e intereses de los jóvenes y parece un arcaísmo que las opciones se encuentren "adscriptas" a algunas carreras universitarias e incluso que, en algún caso, tengan asignaturas de presunta función "pre-profesional".

Cabe señalar, en primer lugar, que la proporción muy elevada que declara que eligió esa opción de 6o. año para luego continuar estudios superiores lo hace a pesar de que, en los hechos, la secundaria sea una formación terminal (Cuadro VIII.35). En otros capítulos de este informe se ha anotado que los jóvenes anuncian la continuidad de estudios a pesar de las evidencias de fracasos académicos, de las condiciones económicas adversas, de que carezcan de las bases adecuadas para realizar una educación superior y a pesar de que, unos meses después, el porcentaje de los que están habilitados para pedir pase y el de los que efectivamente lo solicita resulta muy inferior al de los que declaran que continuarán estudios superiores.

Cuadro VIII.35
Motivo de elección de la orientación cursada según orientación
(en porcentajes)

	Motivo de elección de la opción cursada				
	Total	Continuar estudios superiores	Completar formación general	Conseguir trabajo	NS/NC
Total	(1761)	84.3%	10.0%	5.2%	0.6%
Derecho	(461)	75.9%	16.3%	7.6%	0.2%
Economía	(302)	85.4%	7.3%	6.3%	1.0%
Agronomía	(189)	89.9%	6.9%	2.6%	0.5%
Medicina	(386)	85.8%	8.8%	4.9%	0.6%
Arquitectura	(191)	87.4%	9.9%	2.1%	0.5%
Ingeniería	(232)	89.7%	5.6%	3.9%	0.9%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

También se interrogó a los jóvenes sobre su eventual interés en diferentes alternativas de especialización en el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.36, los intereses de los jóvenes son variados, destacándose especialmente, en primer lugar, la demanda de uno de cada tres estudiantes por estudios de computación y, en segundo lugar, el deseo de uno de cada siete por estudios relacionados con la administración y el comercio exterior.

Cuadro VIII.36
Preferencia de los estudiantes por otras opciones de Bachillerato según subsistema
(en porcentajes)

	Interés por otras opciones en Bachillerato										
	Total	Matemát.	Ciencias Sociales	Computac.	Adminis. Com.Ext.	Humanid. etc.	Electr. Audio	Idiomas secret.	Equipos oficina	Otras	NS/MC
Total	(1761)	9.8	13.6	33.4	15.2	5.7	5.8	6.4	(4.3)	3.5	2.3
Privados A	(274)	7.7	12.4	29.6	19.7	4.7	6.2	6.2	(2.6)	8.8	2.2
Privados B	(177)	7.9	14.1	26.0	17.5	7.3	5.1	9.6	(7.3)	1.1	4.0
Públicos Mdeo.	(702)	9.1	16.1	33.3	14.0	5.8	5.6	7.1	(3.7)	2.4	2.8
Públicos Int.	(608)	12.0	11.2	37.3	13.8	5.4	6.3	4.8	(4.9)	3.0	1.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Uno de los problemas más debatidos en las discusiones acerca del 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria es el de la orientación vocacional y las eventuales "elecciones equivocadas" de los jóvenes. Muchas veces se argumenta en favor de brindar una formación más uniforme y menos diversificada, a los efectos de facilitar los eventuales cambios de orientación. Con el propósito de contar con información más precisa sobre la magnitud de este tipo de problemas, se preguntó a los jóvenes acerca de las razones que los llevaron a elegir la opción que estaban cursando, así como sobre su eventual deseo de cambiar de orientación y los motivos para no haberlo hecho.

En relación a las razones de elección de la opción cursada, se indagó acerca de la situación de aquellos jóvenes que toman su decisión, no tanto por estudiar algo que desean, sino por evitar ciertas asignaturas como la Matemática o las Ciencias en general, con las que tienen experiencias traumáticas. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.37, ello sucede especialmente en la opción Derecho, en la que el 36.9% de los jóvenes reconoce haberla elegido, no por su interés en ciertas materias, sino para evitar tener que estudiar otras.

Ahora bien, cuando se pregunta a los jóvenes si han pensado en cambiar de orientación, alrededor del 15% responde afirmativamente (Cuadro VIII.38). Esta situación de cierta inseguridad ante la elección efectuada se produce con una incidencia levemente mayor en los institutos privados A. En principio la cifra confirma que el problema tiene significación. Sin embargo, cuando se indaga con mayor profundidad, para lo cual se preguntó a los jóvenes por qué no habían cambiado de orientación, un muy reducido porcentaje expresó una decisión firme de cambio y alegó dificultades de carácter reglamentario, académico o administrativo. Por el contrario, la gran mayoría de los estudiantes que manifestaron haber pensado en cambiar de orientación, expresó no estar realmente decidida a hacerlo (Cuadro VIII.39). Apenas un 2.5% de los 1761 jóvenes encuestados se mostró realmente decidido a un cambio de orientación.

Cuadro VIII.37
Motivo de elección de la opción cursada
según orientación
(en porcentajes)

	Total	Motivo de elección de la opción cursada		
		Estudiar ciertas asignat.	Evitar ciertas asignat.	NS/NC
Total	(1761)	76.9	21.5	1.6
Derecho	(461)	62.0	36.9	1.1
Economía	(302)	78.1	18.9	2.9
Agronomía	(189)	86.2	13.2	0.5
Medicina	(386)	82.9	15.5	1.6
Arquitectura	(191)	85.9	12.6	1.6
Ingeniería	(232)	79.7	18.5	1.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.38
Plan de los estudiantes de cambiar de orientación
según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Posibilidad de cambio de orientación		
		No	Sí	NS/NC
Total	(1761)	85.8	13.9	0.2
Privados A	(274)	82.5	17.5	-
Privados B	(177)	87.0	13.0	-
Públicos Mdeo.	(702)	85.0	14.4	0.5
Públicos Int.	(608)	87.8	12.0	0.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.39
Motivo por el que los estudiantes no concretaron el cambio
según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Motivo para no cambiar				NS/NC
		No pensó en cambiar	No conoce trámite	No está decidido	Es muy difícil	
Total	(1761)	85.7%	0.2	9.4	2.3	2.4
Privados A	(274)	82.1%	-	13.9	2.6	1.5
Privados B	(177)	84.2%	-	9.0	1.7	5.1
Públicos Mdeo.	(702)	85.5%	0.3	9.7	2.4	2.2
Públicos Int.	(608)	88.0%	0.3	7.1	2.3	2.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En relación a las opiniones de los jóvenes acerca del régimen de evaluación en el BD, se incluyó en la encuesta una pregunta en la que se requería a los estudiantes que indicaran cuál de las siguientes alternativas de evaluación y promoción consideraban más adecuada para el aprendizaje:

- a) asistencia obligatoria y posibilidad de promoción sin examen en todas las asignaturas;
- b) asistencia obligatoria, posibilidad de promoción en algunas asignaturas y examen obligatorio en otras -es decir, el régimen vigente en la actualidad-;
- c) asistencia libre con exámenes obligatorios en todas las asignaturas.

En el Cuadro VIII.40 se ofrece una primera aproximación a las respuestas dadas por los jóvenes. Según puede apreciarse, la mitad de ellos preferiría pasar a un régimen que supusiera la posibilidad de promover todas las asignaturas, un 36% manifiesta su conformidad

con el régimen actual, en tanto apenas un 13.9% estaría dispuesto a un régimen de asistencia libre con exámenes totales. En principio los datos parecen indicar la existencia, en los jóvenes, de una tendencia a evitar el examen. Dicha tendencia parece confirmarse en la medida en que la preferencia por un sistema con posibilidad de promoción en todas las asignaturas es mayoritaria entre los alumnos de peor rendimiento, al tiempo que cae significativamente entre los "buenos" alumnos (Cuadro VIII.41). Estos últimos, por el contrario, se muestran más inclinados por el régimen actualmente vigente.

Corroborando lo anterior, si se analizan las respuestas según la opción de 6to. cursada, se observa que la demanda por reducir el papel del examen en la evaluación es significativamente mayor entre los estudiantes de Derecho (59.4%) y menor entre sus pares que cursan Ingeniería (35.3%). Los datos del Cuadro VIII.42 parecen avalar la hipótesis de que los jóvenes que más han asumido su rol de estudiantes parecen conformes con el actual sistema de evaluación, que supone la posibilidad de obtener la promoción en las asignaturas menos importantes de la opción elegida y una instancia obligatoria de evaluación más formal - como lo es el examen- en las asignaturas más importantes del currículo. Simultáneamente, aquellos jóvenes que probablemente han incorporado en menor medida su rol de estudiantes, aparecen como más proclives a evitar la instancia formal de evaluación y, por el contrario, querrían continuar, como en el CBU, con un sistema más permisivo.

Cuadro VIII.40
Sistema de promoción preferido por los estudiantes según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Sistema de promoción preferido			NS/NC
		Asistencia obligatoria Promoción total	Asistencia obligatoria Promoción parcial	Asistencia libre Exámenes totales	
Total	(1761)	49.1	36.0	13.9	1.1
Privados A	(274)	43.4	46.0	9.1	1.5
Privados B	(177)	48.6	40.1	10.2	1.1
Públicos Montevideo	(702)	53.4	32.1	13.8	0.7
Públicos Interior	(608)	46.7	34.9	17.1	1.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.41
Sistema de promoción preferido por los estudiantes
según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Sistema de promoción preferido				
	Total	Asistencia obligatoria Promoción total	Asistencia obligatoria Promoción parcial	Asistencia libre Exámenes totales	NS/NC
Total	(1169)	48.0	37.1	13.6	1.3
Deficiente	(279)	50.5	33.3	14.3	1.8
Insuficiente	(539)	50.5	35.6	12.8	1.1
Aceptable	(281)	44.5	40.6	14.2	0.7
Bueno	(70)	32.9	50.0	14.3	2.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.42
Sistema de promoción preferido por los estudiantes según orientación
(en porcentajes)

	Sistema de promoción preferido				
	Total	Asistencia obligatoria Promoción total	Asistencia obligatoria Promoción parcial	Asistencia libre Exámenes totales	NS/NC
Total	(1761)	49.1	36.0	13.9	1.1
Derecho	(461)	59.4	31.5	8.5	0.7
Economía	(302)	48.3	38.7	12.3	0.7
Agronomía	(189)	45.0	37.0	16.9	1.1
Medicina	(386)	50.3	33.2	16.1	0.6
Arquitectura	(191)	43.5	32.5	20.4	3.7
Ingeniería	(232)	35.3	48.3	15.1	1.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

E. LA BÚSQUEDA DE FORMACIÓN FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL

Un último aspecto de fundamental importancia en relación con la caracterización de los jóvenes en cuanto estudiantes es el relativo a la búsqueda de instancias complementarias de formación fuera del sistema educativo formal. Al respecto cabe señalar que es llamativa la magnitud en que los estudiantes del último año de BD realizan cursos de capacitación de diverso tipo fuera de la enseñanza secundaria, probablemente buscando adquirir conocimientos y destrezas que la enseñanza media no tiene previsto brindar o, si lo hace, es en un nivel que resulta insuficiente para luego hacer un uso instrumental del conocimiento, como puede ser el caso de los idiomas.

Como se ve en los Cuadros VIII.43 y VIII.44, casi dos tercios de los estudiantes han realizado cursos de idiomas fuera del sistema de educación secundario y la casi totalidad ha estudiado inglés. La proporción más alta (73%) se encuentra en los privados A y la más baja en los liceos oficiales del Interior (60%).

Cuadro VIII.43
Asistencia de los estudiantes a cursos de idiomas según subsistema
(en porcentajes)

	Asistencia a cursos de idioma (1)							
	Total	No asistió	Inglés	Francés	Portugués	Italiano	Alemán	NS/NC
Total	(1760)	37.3	60.0	1.8	0.1	0.5	0.2%	0.1%
Privados A	(274)	27.0	67.9	4.4	-	0.4	0.4%	-
Privados B	(177)	31.1	66.1	0.6	-	1.7	0.6%	-
Públicos Mdeo.	(701)	41.2	57.1	1.0	0.1	0.4	0.1%	-
Públicos Int.	(608)	39.1	58.1	2.0	0.2	0.3	0.2%	0.2%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) En caso de más de un idioma se indica el privilegiado en la respuesta.

Considerando que la enseñanza privada de idiomas tiene un costo que no es pagable por todos los hogares, se puede decir que la población secundaria de clases terminales acudió a aprender un idioma fuera del sistema en la casi totalidad de los casos en que podía pagarla. La información puede ser base para un análisis sobre lo que se logra aprender de idiomas extranjeros en el sistema de enseñanza y sobre el papel que en la acumulación de capacidades idiomáticas cumplen las instituciones especializadas que en Uruguay son, fundamentalmente, las ligadas a servicios culturales de los países donde rige dicho idioma.

Como era esperable, la asistencia a centros de enseñanza de idiomas aumenta a la par que el rendimiento en las pruebas de Matemática y uso de lenguaje aplicadas por la CEPAL. En los públicos del Interior asistieron a cursos de idiomas el 83% de los "buenos" alumnos, los dos tercios de los "aceptables" y sólo la mitad de los "deficientes"; un ordenamiento similar se encuentra en los públicos de Montevideo y en los privados B, pero no así en los privados A, donde en los rangos de "deficientes" e "insuficientes" revistan quienes lo son a pesar de la inversiones en bienes culturales que realizan sus padres.

El otro aspecto a señalar es que la casi totalidad de los estudiantes aprenden como primer idioma extranjero, el inglés. El país y el sistema de enseñanza vienen discutiendo y adoptando diversas decisiones sobre prioridad y forma de enseñanza de idiomas. La población tiene una respuesta contundente sobre la prioridad de la enseñanza del inglés.

Los resultados indican, asimismo, que se comparte la prioridad de aprender el idioma inglés en institutos privados y públicos -dado que las diferencias entre subsistemas son mínimas- pero existen grandes clivajes según la instrucción de la madre, indicador que revela, a la vez, el ingreso disponible para pagar cursos privados y el grado de información sobre el papel que cumplen los idiomas en el futuro desempeño de sus hijos.

En cada uno de los subsistemas, la asistencia a cursos de idioma se ordena por nivel de instrucción materna y los alumnos de más bajo origen quedan excluidos en una proporción que dobla a la de aquellos de contexto cultural superior. Así, en los liceos oficiales de Montevideo no asistió el 53% de los hijos de madres con formación primaria, el 47% con 1er. ciclo de secundario o UTU, casi el 39% de hijos de madres que hicieron el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y el 22% de aquéllos cuyas madres tuvieron educación superior. Los porcentajes son casi idénticos en los liceos del Interior -aunque el descenso se produce con el nivel 2o. ciclo de las madres-. Incluso en los liceos privados A se asiste a un ordenamiento similar: no estudió idiomas el 39% de los hijos de madres con 1er. ciclo y estuvo en situación similar alrededor del 23% de los estudiantes cuyas madres cursaron 2o. ciclo o estudios superiores (no son analizados los pocos casos de estudiantes cuyas madres sólo llegaron a la primaria).

Debe tenerse presente que la medida presentada es una aproximación "gruesa" a la formación en idiomas ya que ella no registra la cantidad de años de estudio. Así y todo, su tendencia muestra una relación de circularidad: las familias de mejor educación -tendencialmente de mejores ingresos también- que desarrollan en el hogar las competencias idiomáticas y culturales de sus hijos, que seguramente mantienen un reclamo de mejores resultados académicos, envían a sus hijos a estudiar idiomas extranjeros, con lo que seguramente mejoran su capacidad en el idioma nacional y adquieren más disciplina para el estudio.

Algo similar ocurre con la asistencia a cursos de computación. Más de un 40% de los estudiantes de BD ha realizado algún tipo de curso de computación fuera del sistema (Cuadro VIII.46). La búsqueda de este tipo de capacitación es particularmente alta entre los jóvenes del Interior del país -únicamente el 48.8% de ellos no ha realizado cursos de computación y el 28.6% ha hecho cursos de 12 meses y más de duración-.

Nuevamente, los jóvenes se ordenan según su rendimiento, siendo los "buenos" alumnos los que en mayor proporción han realizado cursos de computación -51.4% contra 39.5% de los "deficientes" (Cuadro VIII.47)-. No solamente los "buenos" estudiantes acuden más a aprender computación sino que aplican más tiempo al aprendizaje. Asistieron a más de seis meses de cursos, el 19% de los deficientes, el 21% de los insuficientes, el 25% de los aceptables y el 30% de los buenos. Asimismo, también en este caso, son los hijos de las familias con mayor nivel educativo quienes en mayor proporción han realizado cursos de computación (Cuadro VIII.48).

Cuadro VIII.44
Asistencia de los estudiantes a cursos de idiomas según tipos de alumnos y subsistema
(en porcentajes)

	Asistencia a cursos de idioma (1)							
	Total	No asistió	Inglés	Francés	Portugués	Italiano	Alemán	NS/NC
Total	(1167)	37.0	60.0	2.1	0.1	0.4	0.3%	0.1%
Privados A	(178)	28.1	65.2	6.2	-	-	0.6%	-
Deficiente	(15)	26.7	73.3	-	-	-	-	-
Insuficiente	(57)	24.6	68.4	7.0	-	-	-	-
Aceptable	(71)	23.9	70.4	4.2	-	-	1.4%	-
Bueno	(35)	42.9	45.7	11.4	-	-	-	-
Privados B	(125)	28.8	68.8	-	-	1.6	0.8%	-
Deficiente	(21)	42.9	52.4	-	-	4.8	-	-
Insuficiente	(65)	35.4	63.1	-	-	-	1.5%	-
Aceptable	(35)	11.4	85.7	-	-	2.9	-	-
Bueno	(4)	-	100.0	-	-	-	-	-
Públicos Mdeo.	(408)	40.0	58.3	1.2	-	0.2	0.2%	-
Deficiente	(116)	49.1	48.3	2.6	-	-	-	-
Insuficiente	(185)	37.3	61.1	0.5	-	0.5	0.5%	-
Aceptable	(94)	35.1	63.8	1.1	-	-	-	-
Bueno	(13)	30.8	69.2	-	-	-	-	-
Públicos Int.	(456)	40.1	57.0	1.8	0.2	0.4	0.2%	0.2%
Deficiente	(126)	49.2	49.2	1.6	-	-	-	-
Insuficiente	(231)	38.5	58.0	1.3	0.4	0.9	0.4%	0.4%
Aceptable	(81)	35.8	60.5	3.7	-	-	-	-
Bueno	(18)	16.7	83.3	-	-	-	-	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) En caso de más de un idioma se indica el privilegiado en la respuesta.

Cuadro VIII.45
Asistencia de los estudiantes a cursos de idiomas según nivel educativo materno y subsistema
(en porcentajes)

Asistencia a cursos de idioma (1)								
	Total	No asistió	Inglés	Francés	Portugués	Italiano	Alemán	NS/NC
Total	(1740)	37.1	60.1	1.8	0.1	0.5	0.2	0.1
Privados A	(274)	27.0	67.9	4.4	-	0.4	0.4	-
Hasta Primaria	(9)	11.1	88.9	-	-	-	-	-
Sec.1er.Ciclo-UTU	(38)	39.5	52.6	5.3	-	-	2.6	-
Sec.2o.Ciclo	(73)	23.3	71.2	4.1	-	1.4	-	-
Terciario	(143)	24.5	71.3	4.2	-	-	-	-
Otros-NS/NC	(11)	54.5	36.4	9.1	-	-	-	-
Privados B	(177)	31.1	66.1	0.6	-	1.7	0.6	-
Hasta Primaria	(35)	48.6	45.7	2.9	-	2.9	-	-
Sec.1er.Ciclo-UTU	(62)	29.0	67.7	-	-	3.2	-	-
Sec.2o.Ciclo	(39)	25.6	71.8	-	-	-	2.6	-
Terciario	(41)	24.4	75.6	-	-	-	-	-
Públicos Mdeo.	(683)	41.0	57.2	1.0	0.1	0.4	0.1	-
Hasta Primaria	(172)	53.5	45.9	0.6	-	-	-	-
Sec.1er.Ciclo-UTU	(193)	47.2	50.8	1.6	0.5	-	-	-
Sec.2o.Ciclo	(139)	38.8	59.0	0.7	-	0.7	0.7	-
Terciario	(162)	22.2	75.3	1.2	-	1.2	-	-
Otros-NS/NC	(17)	41.2	58.8	-	-	-	-	-
Públicos Int.	(606)	39.1	58.1	2.0	0.2	0.3	0.2	0.2
Hasta Primaria	(171)	59.1	40.9	-	-	-	-	-
Sec.1er.Ciclo-UTU	(120)	46.7	50.8	1.7	-	-	0.8	-
Sec.2o.Ciclo	(132)	30.3	65.2	3.0	-	0.8	-	0.8
Terciario	(173)	22.5	73.4	2.9	0.6	0.6	-	-
Otros-NS/NC	(10)	10.0	80.0	10.0	-	-	-	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) En caso de más de un idioma se indica el privilegiado en la respuesta.

Cuadro VIII.46
Asistencia de los estudiantes a cursos de computación
según subsistema
(en porcentajes)

	Asistencia a cursos de computación						
	Total	No asistió	Hasta 3 meses	Hasta 6 meses	Hasta 12 meses	Más de 12 meses	NS/NC
Total	(1760)	58.8	9.1	10.2	8.6	12.5	0.9
Privados A	(274)	54.0	12.8	9.5	10.6	13.1	-
Privados B	(177)	63.8	6.8	9.0	6.2	11.3	2.8
Públicos Mdeo.	(701)	67.9	7.1	9.4	6.1	8.4	1.0
Públicos Int.	(608)	48.8	10.4	11.7	11.3	17.3	0.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.47
Asistencia de los estudiantes a cursos de computación
según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Asistencia a cursos de computación						
	Total	No asistió	Hasta 3 meses	Hasta 6 meses	Hasta 12 meses	Más de 12 meses	NS/NC
Total	(1167)	58.1	9.2	9.6	9.2	13.2	0.8
Deficiente	(278)	61.5	9.0	9.4	7.2	11.9	1.1
Insuficiente	(538)	59.7	9.1	8.9	9.1	12.3	0.9
Aceptable	(281)	54.1	8.5	11.4	10.7	14.9	0.4
Bueno	(70)	48.6	12.9	8.6	11.4	18.6	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.48
Asistencia de los estudiantes a cursos de computación según nivel educativo materno y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Asistencia a cursos de computación					NS/NC
		No asistió	Hasta 3 meses	Hasta 6 meses	Hasta 12 meses	Más de 12 meses	
Total	(1740)	58.6	9.2	10.2	8.7	12.5	0.9
Privados A	(274)	54.0	12.8	9.5	10.6	13.1	-
Hasta Primaria	(9)	55.6	22.2	11.1	11.1	-	-
Sec.1er.Ciclo-UTU	(38)	50.0	-	7.9	18.4	23.7	-
Sec.2o.Ciclo	(73)	60.3	9.6	8.2	11.0	11.0	-
Terciario	(143)	53.1	16.8	10.5	7.7	11.9	-
Otros-NS/NC	(11)	36.4	18.2	9.1	18.2	18.2	-
Privados B	(177)	63.8	6.8	9.0	6.2	11.3	2.8
Hasta Primaria	(35)	74.3	5.7	8.6	5.7	5.7	-
Sec.1er.Ciclo-UTU	(62)	64.5	8.1	4.8	8.1	8.1	6.5
Sec.2o.Ciclo	(39)	71.8	7.7	10.3	2.6	7.7	-
Terciario	(41)	46.3	4.9	14.6	7.3	24.4	2.4
Públicos Mdeo.	(683)	67.8	7.3	9.4	6.1	8.3	1.0
Hasta Primaria	(172)	76.2	3.5	8.1	4.1	7.6	0.6
Sec.1er.Ciclo-UTU	(193)	70.5	7.3	8.8	5.7	7.3	0.5
Sec.2o.Ciclo	(139)	62.6	9.4	10.1	9.4	7.9	0.7
Terciario	(162)	58.6	9.9	11.1	6.8	11.7	1.9
Otros-NS/NC	(17)	82.4	5.9	5.9	-	-	5.9
Públicos Int.	(606)	48.7	10.4	11.7	11.4	17.3	0.5
Hasta Primaria	(171)	52.0	12.9	11.1	7.0	17.0	-
Sec.1er.Ciclo-UTU	(120)	50.8	5.8	11.7	10.8	20.0	0.8
Sec.2o.Ciclo	(132)	46.2	9.8	12.9	12.9	17.4	0.8
Terciario	(173)	46.2	12.1	11.0	14.5	15.6	0.6
Otros-NS/NC	(10)	40.0	-	20.0	20.0	20.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El aprendizaje de computación se asocia claramente con el nivel de ingresos de la familia porque los precios de los cursos son aún muy altos y muy superiores a los de idiomas. Más particularmente, se asocia con la tenencia en el hogar de un equipo de computación, que tiene aún un costo considerable (Cuadro VIII.49). Sin embargo, no puede reducirse a parámetros de ingresos monetarios la incorporación de los jóvenes a la computación. Parecería que la información sobre la significación de esta "alfabetización del siglo XXI" que es la computación -porque cumple similar papel de iniciación en los códigos culturales que tuvo la alfabetización en el siglo XIX- juega un papel clave en el envío de los hijos a estudiar computación. Los estudiantes con madre con nivel educativo terciario acuden a estudios de computación casi prácticamente en el mismo porcentaje sea cual sea el subsistema al que concurren y la ubicación territorial. Así lo hacen el 54% de los estudiantes del Interior y de los privados B, el 47% de los privados A y casi el 42% de los públicos de Montevideo (Cuadro VIII.48).

Finalmente, se preguntó a los estudiantes si habían realizado algún otro tipo de curso de capacitación de un semestre o más de duración. Según puede apreciarse en el Cuadro VIII.50, más del 30% de los jóvenes había asistido a otras instancias de formación, en su gran mayoría de capacitación laboral (dactilografía, cursos de administración y secretariado, etc.). Nuevamente, son los estudiantes de mejor desempeño académico los que en una proporción algo mayor han buscado este tipo de cursos complementarios (Cuadro VIII.51).

Los datos anteriores indican que son los jóvenes que en mayor medida han asumido su papel como estudiantes y que además cuentan con un mayor respaldo cultural en el hogar, los que más perciben la necesidad de completar la formación que les brinda la enseñanza media con otro tipo de capacitaciones que, como la computación y los idiomas, son indispensables para un adecuado desempeño en los mundos universitario y laboral.

Cuadro VIII.49
Asistencia a cursos de computación según tenencia de computadora en el hogar
(en porcentajes)

	Total	Asistencia a cursos de computación			
		No asistió	Hasta 6 meses	Más de 6 meses	NS/NC
Total	(1740)	58.6	19.4	21.2	0.9
Computadora en el hogar:					
No	(1310)	64.7	17.1	17.4	0.9
Sí	(430)	40.0	26.3	32.8	0.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.50
Asistencia de los estudiantes a otros cursos de capacitación según subsistema
(en porcentajes)

	Asistencia a otros cursos de capacitación								
	Total	Ninguno	Dactilo- grafia	Adminis. Secret.	Manualid.	Exp.Art.	Oficios	Otros	NS/NC
Total	(1760)	68.9	7.9	6.1	0.9	7.0	2.8	5.2	1.2
Privados A	(274)	74.1	7.3	2.2	1.1	6.2	2.2	6.2	0.7
Privados B	(177)	70.6	10.7	2.3	-	5.1	2.8	7.3	1.1
Públicos Mdeo.	(701)	71.5	8.6	6.6	0.7	5.0	2.4	3.9	1.4
Públicos Int.	(608)	63.0	6.6	8.6	1.3	10.4	3.6	5.5	1.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro VIII.51
Asistencia de los estudiantes a otros cursos de capacitación según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Asistencia a otros cursos de capacitación								
	Total	Ninguno	Dactilo- grafia	Adminis. Secret.	Manualid.	Expresión Artística	Oficios	Otros	NS/NC
Total	(1.167)	69.4	7.2	5.8	1.0	7.5	2.7	5.0	1.3
Deficiente	(278)	72.7	6.5	3.2	1.1	7.6	1.8	5.4	1.8
Insuficiente	(538)	68.8	8.2	6.3	0.9	7.4	2.6	4.6	0.9
Aceptable	(281)	68.0	7.1	6.8	0.7	7.5	3.6	5.3	0.7
Bueno	(70)	67.1	2.9	8.6	2.9	7.1	2.9	4.3	4.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

IX. LOS ESTUDIANTES Y LA OCUPACION

A. CONSIDERACIONES GENERALES

La población estudiada es la de los turnos diurnos de liceos oficiales y privados de Montevideo de acuerdo a una muestra de alta representatividad; una muestra similar se utilizó para extraer los grupos a evaluar en la población matriculada en los 6tos. años de los liceos oficiales de seis capitales departamentales, debidamente sorteadas como representativas de las regiones principales de Uruguay.

El estudio no comprendió la población matriculada en los liceos nocturnos. La decisión de excluirlos respondió a que se trata de una población con un perfil etario muy diferente al de los liceos diurnos y con experiencias sociales y educativas que hacen muy difícil la comparación con la población diurna. Parece evidente que debiera realizarse una investigación especializada sobre los liceos nocturnos del país y en ese caso no sólo se debería considerar la evaluación de los aprendizajes sino también el modelo educativo y la organización académica que los rige.

Esta primera observación resulta fundamental, en tanto los jóvenes testeados tienen una tasa de ocupación más reducida que la población joven de la misma edad que no asiste a la enseñanza y las razones para trabajar tan sólo en un quinto de los casos son de índole económica. Paralelamente, el efecto de la ocupación como un "handicap" negativo en la realización de los estudios y en el aprendizaje de conocimientos no resulta evidente.

A lo largo de este capítulo emerge como comprobación fundamental que el trabajo no determina un menor rendimiento académico de estos estudiantes. Con lo cual no es cierta la argumentación de que han descendido los niveles de enseñanza y de exigencia como respuesta de solidaridad social ante los jóvenes con simultáneo desempeño de estudiantes y trabajadores.

Se podría postular que los niveles de enseñanza y de evaluación de aprendizajes han descendido en forma tan considerable que la falta de tiempo para estudiar de los que trabajan no causa efecto negativo porque los estudiantes que no trabajan tampoco dedican muchas horas semanales a estudiar. Dicho de otro modo: se habría instalado una cultura enseñante basada en la oralidad; de acuerdo a ella los estudiantes asisten a clase y luego estudian en los apuntes del dictado que hacen sus profesores y, por tanto, prácticamente la inmensa mayoría de los estudiantes reduce su esfuerzo a la asistencia y a un mínimo tiempo complementario para revisar los apuntes para la preparación de los escritos.

A lo largo de los distintos capítulos diversos indicadores tenderían a demostrar que la hipótesis de la cultura enseñante basada en la oralidad tiene una validez elevada en ciertas partes del sistema educativo pero no es legítimo intentar generalizar la misma ni a todos los subsistemas ni a todos los estratos socioculturales de los que son originarios los estudiantes. Por el contrario, es evidente que los estudiantes que trabajan rinden aproximadamente lo mismo que sus compañeros del propio subsistema y de la orientación a la que pertenecen y los promedios de ambos están estratificados.

B. LA VISIÓN GLOBAL

Los estudiantes de las clases terminales de enseñanza secundaria han tenido escasa experiencia laboral. Interrogados sobre si desempeñaron en algún momento una ocupación remunerada por un lapso de tres meses o más, sólo el 28.7% de ambos sexos dijo que sí, promedio que resulta de desiguales tasas de ocupación de los hombres (36.5%) y de las mujeres (23.3%).

La población encuestada es en tres cuartas partes de 18 años y más de edad, por lo que no puede pensarse que se trata de una población restringida en el ejercicio ocupacional por las disposiciones inhibitorias del Código del Niño de abril de 1934. Éste, en su artículo 230, limitó no sólo el total de horas semanales sino que estableció horarios preceptivos y descansos de mediodía tan incompatibles con el ordenamiento productivo que, en una muestra de industrias exportadoras dinámicas de los sectores cuero, química, textil y vestimenta, en un total de 17265 ocupados, sólo había 32 menores de 18 años⁴¹/.

La ley mencionada -especialmente en su capítulo XVII **El trabajo de los menores**- en su afán de protegerlos, incurrió en el "efecto perverso" de dificultarles el acceso al mercado formal y tecnológicamente avanzado y "empujarlos" hacia la partes marginales del mercado de trabajo, que burlan la legislación y no constituyen centros de aprendizaje. Es muy notorio al respecto que las disposiciones de seguridad social establecen que todo trabajador, a partir de los 14 años, debe aportar al BPS pero éste, a los efectos de reconocer antigüedad jubilatoria, sólo valida aportes realizados a partir de los 18 años de edad⁴²/.

Pero la población estudiantil del BD no está mayoritariamente dificultada legalmente por la edad para desempeñarse laboralmente: un 52.2% tiene 18 años cumplidos, un 16.1% 19 años e incluso se registra en la muestra un 7.4% que tiene 20 y más años. Cabe recordar que la 1a. Encuesta Nacional de la Juventud demostró que en el tramo de edad 15-19 años -es decir, una población sensiblemente más joven que la encuestada en enseñanza secundaria- habían tenido o tenían, en el presente de dicha encuesta, ocupación remunerada el 49% de los hombres y el 30.8% de las mujeres. **De lo anterior se deduce que la experiencia laboral de los estudiantes del BD es muy inferior a la de sus pares de edades similares que habitan en los centros urbanos del país.**

Entre los estudiantes, la edad juega un papel determinante en la frecuencia de experiencias laborales. Como era esperable, cuanto más jóvenes menor experiencia, con una clara línea de corte a los 18 años; mientras los que tienen hasta 17 años registran apenas en un 22% de los casos alguna experiencia laboral y los de 18 años un 24.5%, entre los de 19 años el porcentaje salta al 40% y sube al 55% entre los pocos que tienen 20 años y más.

⁴¹/ CEPAL, Oficina de Montevideo - CINTERFOR-OIT, Políticas de recursos humanos de la industria exportadora de Uruguay. Modernización y desequilibrios, LC/MVD/R.65, Montevideo, 1991.

⁴²/ Un amplio desarrollo de todos estos temas se encuentra en Rama, G., Los jóvenes y el mundo del trabajo en Uruguay. Desarrollo de la participación social y económica de los jóvenes. Una aplicación a Uruguay, Informe para el Banco Interamericano de Desarrollo, Representación en Uruguay, Ed. de la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa, Banco Interamericano de Desarrollo e Instituto de la Juventud, Montevideo, noviembre de 1993.

En principio, estas tasas menores a las de la generalidad de los jóvenes urbanos se explican porque la encuesta de 60. año de enseñanza secundaria capta fundamentalmente la parte superior de la estratificación social -por lo menos en su dimensión cultural- y a aquellos estudiantes que, perteneciendo a los niveles medio-bajo y bajo, se distinguen porque sus familias muy probablemente los preservan de la ocupación por estar estudiando. En segundo término, parecería que la línea divisoria de los 18 años es una línea asumida en la norma de los hogares que se ubican en torno al nivel medio de la estratificación: debe tratarse de impedir el trabajo a menor edad para que exista el tiempo de formación y el tiempo de goce; pasada esa edad cabe asumir obligaciones sociales y, por tanto, es socialmente aceptada la incorporación a ocupaciones remuneradas. En tercer término, es de señalar que la población de 19 y más años tiene algunos sesgos particulares: son los estudiantes que desarrollan sus estudios más lentamente y, por tanto, mantienen en paralelo la condición de estudiantes y de ocupados, lo que se ve favorecido porque son, generalmente, los que están cursando unas pocas materias que les quedaron pendientes de años calendarios anteriores.

C. EXPERIENCIAS LABORALES SEGÚN SUBSISTEMA

Existen diferencias en las experiencias laborales de los estudiantes según subsistemas, pero ellas no son tan evidentes como el saber popular imagina al adjudicar altas tasas de ocupación presente y pasada a los estudiantes del sistema público y tasas mínimas a los asistentes al sistema privado.

La variable sexo establece casi tantas discontinuidades como la variable subsistema: hay 17 puntos de diferencia entre las tasas de experiencia laboral de hombres y mujeres en los liceos públicos del Interior y 18 puntos entre la tasa masculina de los liceos públicos de Montevideo y la de los liceos privados A (Cuadro IX.1).

Las contradicciones se manifiestan igualmente en que la tasa de experiencia laboral más alta es la de los hombres de los privados B, mientras que las tasas femeninas son prácticamente iguales en los dos tipos de privados y en el Interior; la de los públicos de Montevideo, con el 28.2%, se ubica unos nueve puntos por encima de las anteriores.

Cuadro IX.1
Experiencia laboral de los estudiantes según sexo y subsistema

	Total		Privados A		Privados B		Públicos			
							Montevideo		Interior	
	H	M	H	M	H	M	H	M		
Total (1)	(717)	(1036)	(141)	(133)	(45)	(132)	(268)	(426)	(263)	(345)
Con experiencia laboral	36.5%	23.3%	23.4%	19.5%	46.7%	21.2%	41.8%	28.2%	36.5%	19.4%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Incluye "No sabe/No contesta".

En resumen, se trata de un doble efecto -estratificación y condición sexual- que determina que los más afectados por la experiencia laboral sean los hombres de los privados B (46.7%), seguidos por los de los públicos de Montevideo (41.8%) y por los del Interior (36.5%).

La edad en que se produjo la primera experiencia laboral introduce diferencias según subsistemas aunque no genera polarización de resultados (Cuadro IX.2). Uno de cada cinco estudiantes de los liceos públicos hizo su primera experiencia laboral con 12-14 años, proporción que baja a uno de cada ocho en los privados B y a uno de cada doce en los A, mientras que los que iniciaron la experiencia laboral a edad "tardía" (17 y más años) son porcentualmente casi los mismos en los públicos de Montevideo y en los privados A.

Parecería que las disparidades están atenuadas porque, si bien existe una estratificación de ingresos, ella se produce al interior de una categoría social que no contiene hogares debajo de la línea de pobreza y, seguramente, muy pocos de ellos están por debajo de la media de la distribución de los ingresos.

Asimismo influyen en la búsqueda de la ocupación otras motivaciones distintas de la situación de bajos ingresos del hogar. En parte, las experiencias laborales responden a una búsqueda de experiencia y de autonomía de los jóvenes. Esta demanda es independiente del ingreso de los padres. La ocupación es una forma de ingresar al mundo adulto y, también, es una importante vía para lograr aprendizajes que pueden ser tan valiosos -por cualitativamente diferentes- como los que se logran en los liceos.

Cuadro IX. 2
Edad de la primera experiencia laboral según subsistema

Edades	Total	Privados		Públicos	
		A	B	Mdeo.	Int.
Total	(508)	(59)	(49)	(237)	(163)
12-14 años	19.3%	8.5%	12.2%	20.7%	23.3%
15-16 años	42.7%	47.4%	51.0%	39.2%	43.6%
17 y más	38.0%	44.1%	36.8%	40.1%	33.1%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

D. SITUACIÓN OCUPACIONAL ACTUAL

La encuesta indagó sobre quiénes estaban ocupados en el año calendario 1992, para lo cual definió el primer semestre como período de control, distinguiendo entre aquellos jóvenes que trabajaron la totalidad del semestre de quienes, por haber trabajado menos de tres meses, podrían ser asimilados a ocupados de verano o a trabajadores durante el período de vacaciones, lo que supone mayor compatibilidad con los estudios, menor asunción del rol de trabajador -que es un rol adulto y no adolescente- y menores necesidades económicas o de autonomía financiera en relación a la familia de origen.

El Cuadro IX.3 revela que en el subsistema público montevideano se concentra el sector de bachilleres que desempeña simultáneamente los roles de trabajador y de estudiante. Casi uno de cada cinco se define como trabajador regular. En el escalón siguiente figuran al mismo nivel, con alrededor del 12%, los del Interior y los privados B, mientras la situación más ventajosa es la de los estudiantes de los privados A que sólo en un 8% de los casos declara haber trabajado regularmente en el primer semestre. De cualquier forma, las distancias no son tan considerables porque lo que diferencia a los públicos de la capital de los liceos privados de mayor costo y tradición académica es tener un 10% más de estudiantes que trabajaron regularmente y un 4% menos de quienes estuvieron ocupados hasta tres meses en el primer semestre del año calendario.

Cuadro IX.3
Ocupación de los estudiantes en el primer semestre de 1992
según subsistema

	Total	Privados		Públicos	
		A	B	Mdeo.	Int.
Total (1)	(1761)	(274)	(177)	(702)	(608)
No trabajaron	76.9%	81.7%	81.4%	72.9%	78.0%
Hasta 3 meses	7.1%	10.2%	8.6%	6.4%	6.9%
Regularmente	14.1%	8.1%	13.0%	18.2%	12.3%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Incluye "No sabe/No contesta".

Parece muy difícil continuar afirmando, como se hace con alguna frecuencia en los medios docentes, que:

- a) los estudiantes no pueden dedicar mayores esfuerzos a la labor académica porque tienen que compartir su tiempo con la ocupación remunerada;
- b) los resultados académicos en los liceos oficiales son inferiores a los de los liceos privados porque la población de los primeros mayoritariamente trabaja, mientras la de los segundos dispone de todo el tiempo libre para estudiar.

La realidad muestra que son relativamente pocos los estudiantes con ocupación regular y que las distancias existentes entre alumnos públicos y privados no son significativas en la explicación de la diferencia de resultados académicos.

Cuando se analiza la condición de ocupado y la extensión del período de trabajo cumplido por el joven estudiante según educación materna -que indica tanto el nivel cultural de la familia como el posicionamiento de ésta en la escala de estratificación social-, tampoco se descubren asociaciones muy estrictas (Cuadro IX.4).

Cuadro IX.4.
Ocupación de los estudiantes según educación de la madre
y subsistema

	Educación de la madre			
	Total	Primaria	Liceo- UTU	2o.ciclo y más
Total país				
No trabajaron	76.9%	72.9%	79.6%	77.2%
Hasta 3 meses	7.1%	7.6%	6.8%	7.1%
Regularmente	14.1%	17.5%	12.4%	13.4%
Total (1)	(1761)	(395)	(452)	(905)
Públicos Mdeo.				
No trabajaron	72.9%	70.4%	76.4%	71.7%
Hasta 3 meses	6.4%	6.1%	6.6%	6.6%
Regularmente	18.2%	20.1%	15.1%	19.4%
Total (1)	(702)	(179)	(212)	(304)
Privados A				
No trabajaron	81.7%	-	79.6%	83.3%
Hasta 3 meses	10.3%	-	14.3%	8.8%
Regularmente	8.0%	-	6.1%	7.9%
Total (1)	(274)	(9)	(49)	(216)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Incluye "No sabe / No contesta".

En el promedio nacional los jóvenes que provienen de familias más educadas están más preservados de la ocupación (no trabajó el 77.2% de los hijos de madres con 2o. ciclo y más) que los provenientes de familias menos educadas (no trabajó el 72.9% de los hijos de madres con sólo educación primaria), pero la distancia entre unos y otros es de apenas cuatro puntos. La diferencia es prácticamente inexistente entre los estudiantes de los liceos oficiales de Montevideo (70.4% frente a 71.7%) lo que sugiere que la ocupación de los jóvenes no es tendencialmente resultado de una estratificación económica -bajos ingresos de la familia- sino de una común tendencia social: considerar la ocupación como una forma de lograr autonomía en relación a la familia y como vía para obtener experiencia laboral.

Más aún, cuando se comparan los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo con los de los privados A -según nivel de educación materna- se aprecia que los no ocupados son apenas tres puntos más en los liceos públicos cuando la madre tiene un nivel educativo de 1er. ciclo de enseñanza secundaria y de casi doce puntos si el nivel educativo es mayor; pero aún en este caso son abrumadora mayoría los jóvenes que no tienen actividad remunerada (71.7% en los públicos y 83.3% en los privados), por lo que difícilmente se podría explicar la importante brecha en los aprendizajes obtenidos por unos y otros por la gran diferencia en cuanto a la ocupación.

La diferencias más sensibles se registran en la categoría de ocupados regularmente, que son el 18.2% de los públicos de Montevideo y el 8% de los privados A, con una máxima diferencia de 12 puntos entre los estudiantes que provienen de las familias más educadas. Cuando éstas tienen medios económicos mayores tratan de retrasar el ingreso de sus hijos a la actividad económica. Pero, una vez más cabe preguntarse: ¿esas diferencias son

cuantitativamente significativas como para explicar las diferencias de resultados académicos de subsistemas o en el seno de cada uno de ellos según niveles culturales familiares? Todo parece indicar que la respuesta es negativa y que **es necesario desprenderse de una interpretación de los fenómenos educativos como una mera consecuencia de la estratificación de ingresos para asumir una interpretación sociocultural que, partiendo de la constatación de que en las clases terminales de la secundaria la homogeneidad social es relativamente alta, tenga en cuenta más que los capitales monetarios, los capitales culturales familiares y considere el funcionamiento y las orientaciones de los distintos subsistemas educativos como variables intervinientes en los logros académicos.**

E. LA OCUPACIÓN Y LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS

El supuesto de que la actividad laboral de los estudiantes afecta negativamente su rendimiento académico no es fácilmente demostrable con la información reunida en el Cuadro IX.5.

Al nivel de toda la población que asistió a las pruebas, se debe señalar que los jóvenes que desempeñaron regularmente los roles de estudiante y de trabajador no obtuvieron resultados académicos ni mejores ni peores que los que sólo se ocuparon hasta tres meses; tampoco muestran diferencias con los estudiantes que no tuvieron ocupación.

En la prueba de Lengua la relación es ligeramente desfavorable para los trabajadores regulares en relación a quienes no trabajaron o a quienes lo hicieron en el período de vacaciones, pero cuando se trata de la prueba de Matemática los que no trabajan tienen los peores resultados y los mejores -recordar que las variaciones son reducidas- los obtienen quienes trabajaron menos de tres meses.

Cuadro IX.5
Resultados en las pruebas de Lengua y de Matemática
según ocupación en el primer semestre de 1992

	Lengua			Matemática		
	Total	Hasta 30%	50% y más	Total	Hasta 30%	50% y más
No trabajaron	(1111)	28.0%	23.2%	(1013)	69.5%	11.9%
Hasta 3 meses	(93)	28.0%	25.7%	(85)	60.0%	15.3%
Regularmente	(183)	35.0%	19.1%	(158)	65.8%	12.6%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro IX.6
Resultados de los estudiantes en Lengua y Matemática por categorías
de educación materna según ocupación de los estudiantes

	Primaria		2o.Ciclo		Primaria		2o.Ciclo	
	Hasta 30%	50% y más	Hasta 30%	50% y más	Hasta 30%	50% y más	Hasta 30%	50% y más
No trabajaron	31.1%	15.1%	30.6%	22.2%	80.6%	3.7%	70.3%	11.9%
Hasta 3 meses	26.1%	21.7%	15.8%	47.3%	68.2%	9.1%	64.7%	17.7%
Regularmente	32.7%	11.5%	27.5%	27.5%	76.6%	6.4%	65.8%	13.1%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El entrecruzamiento de la situación ocupacional del estudiante por dos niveles de educación materna representativos de niveles estadísticamente muy difundidos -primaria y 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria-, según ubicación en la escala de resultados en las pruebas -polarizados en el 30% inferior y el 50% superior-, no arroja evidencias concluyentes: en la prueba de Lengua, en unos casos el porcentaje mayor de insuficiencias está en los que no trabajan y en otros en los que lo hacen regularmente, mientras que en Matemática los menores porcentajes de insuficiencia lo tienen estos últimos. En cuanto a la participación en la categoría más alta de puntaje, la polarización más significativa es la ya conocida por la educación de la madre (Cuadro IX.6).

La ocupación de los jóvenes está motivada por diversas razones. Una es la necesidad económica que actúa en ciertas franjas de estudiantes de status social medio bajo y en los pocos representantes del status bajo que logran asistir a las clases terminales de enseñanza secundaria. Otra es la motivación para adquirir conocimientos que no se encuentran en el sistema de enseñanza, pero que resultan cruciales en el futuro desempeño adulto y que se adquieren en la experiencia ocupacional. Otra, es la aspiración a lograr una determinada autonomía en relación a la familia de origen, para lo cual una ocupación depara ingresos que permiten la independencia en relación a los padres y establece un circuito de relaciones sociales propio del joven, claramente diferenciado del que habían elaborado sus padres y que, de niño, vivió en forma adscriptiva.

La primera razón -la **necesidad**- es propia de grupos de status económicamente bajo pero en proceso de movilidad ascendente, ya que, a partir de niveles educativos muy bajos, promovieron al hijo o a la hija hasta las clases terminales. En esos grupos familiares, la **orientación hacia el logro** debe ser muy considerable, por lo que sus miembros jóvenes deben tener organización y disciplina como para dedicar horas diarias al trabajo sin desatender las obligaciones de los estudios y no es de extrañar que logren -promedialmente- calificaciones del mismo nivel que sus compañeros que no trabajan.

La segunda razón -la **motivación**- se desarrolla en grupos familiares e individuos altamente informados sobre los nuevos tipos de conocimientos que existen en las organizaciones empresariales; son frecuentemente personas vinculadas a computación y con grandes aperturas a los procesos de transformación tecnológica. En jóvenes en los que prima la **orientación hacia el conocimiento tecnológico y de mercado** el desempeño como estudiantes, en un perfil académico no exigente que es característico del sistema secundario, no constituye un problema, a pesar del tiempo diario que deben dedicar a la ocupación.

La tercera razón -la autonomía- es propia de jóvenes que buscan acceder a desempeños adultos, por lo que la orientación predominante es la **independencia responsable**; esto hace de ellos, en cuanto estudiantes, sujetos que se separan del rol adolescente para asumir el rol adulto, que en una de sus proyecciones comprende la responsabilidad en los estudios.

En resumen, las motivaciones de los jóvenes que los orientan al desempeño ocupacional son también factores que realzan el rol de estudiante, lo que explica que sus resultados académicos no sean inferiores a los de sus colegas que no trabajan y disponen de la totalidad de la jornada para estudiar.

F. LAS RAZONES POR LAS QUE TRABAJAN LOS ESTUDIANTES

El cuestionario indagó sobre las razones de la actividad económica y las respuestas de los jóvenes vienen a confirmar lo dicho anteriormente (Cuadro IX.7). Las afirmaciones fueron clasificadas en los siguientes rótulos: "Para ayudar a tu hogar", "Para tener independencia", "Para aprender lo que la educación no enseña" y "Porque te preparas para tener otra ocupación mejor". Las dos últimas respuestas fueron agrupadas en un solo ítem, ya que ambas marcaban la percepción de la ocupación como vía de aprendizaje.

Cuadro IX.7
Razones por las que trabajan los estudiantes según subsistema

	Total	Públicos		Privados	
		Mdeo.	Int.	A	B
Total	(294)	(155)	(83)	(28)	(28)
Ayudar al hogar	21.8%	18.9%	28.9%	3.6%	25.0%
Tener independencia	52.7%	56.1%	39.8%	67.8%	57.1%
Aprender	25.5%	23.2%	31.3%	28.6%	17.9%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La necesidad económica determina a casi un 22% de quienes trabajan, entendiéndose por tal la noción de ayudar con un aporte económico al presupuesto familiar. Como era esperable, esta razón sólo explica el 3% de los casos de trabajo en los privados A, en tanto supera a la cuarta parte entre los estudiantes trabajadores de los liceos del Interior y de los privados B, subsistemas que contienen en forma evidente un sector social de recursos financieros relativamente escasos, y que, especialmente en el último de ellos, reúne una componente significativa de artesanos y pequeños comerciantes que demandan la ayuda familiar en la empresa.

La búsqueda de autonomía explica más de la mitad de las prácticas ocupacionales, con una tendencia muy similar entre subsistemas. Una vez más se debe insistir en la homogeneidad que promueve la común condición de minoría social que accedió a este elevado nivel de educación y la homogeneidad cultural que establece la prolongada

socialización como alumnos liceales. Esta es la aspiración compartida por jóvenes que desearían adquirir algunos de los atributos de la condición adulta. Como era esperable, la búsqueda de independencia -como opuesta a necesidad- es la motivación dominante entre los estudiantes de más alto status social, los de los liceos privados A, y es la de menor significación entre los estudiantes de los liceos del Interior, no sólo porque son los que en mayor proporción tienen necesidades económicas sino también porque son los que "viven" más naturalmente en sus hogares familiares la posición de adolescentes dependientes de sus progenitores.

Finalmente, el "trabajar para aprender" comprende a una de cada cuatro de las razones para trabajar, con un deslizamiento hacia arriba entre los estudiantes del Interior (seguidos por los privados A) y uno hacia abajo entre los de los privados B.

En varios temas de los distintos capítulos -clases privadas, estudios de computación, altas expectativas de estudios superiores, etc.- los estudiantes de los liceos de capitales departamentales aparecen como "sedientos" por aprender, como si estuvieran a la búsqueda de los conocimientos que no encuentran en los establecimientos de secundaria de sus ciudades natales. Esto abona la hipótesis de que estos jóvenes y sus familias intuyen la debilidad de los conocimientos recibidos en el sistema formal y, por eso, acuden masivamente a clases privadas o encuentran en la ocupación una vía de aprendizaje operativo o para lograr apertura al mundo.

G. LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS OCUPACIONES DE LOS ESTUDIANTES

1. Los rasgos principales de las ocupaciones.

Las ocupaciones fueron clasificadas en asalariadas -públicas y privadas- e independientes. Casi el 60% de los jóvenes que trabajan es empleado u obrero privado; los asalariados públicos apenas son el 7.7%, los independientes no llegan al 11% y la condición de trabajador en empresa de la familia comprende un porcentaje doble.

Como era previsible, la ocupación pública es muy escasa porque el Estado sólo recluta a partir de los 18 años y porque desde el retorno a la democracia la incorporación de nuevos funcionarios es menor a la que se practicó en el pasado -con la excepción de las Intendencias-, lo que se manifiesta en que la disminución de la participación del Estado en la ocupación nacional -con un crecimiento inferior al de la población económicamente ocupada-.

También era previsible que para más de un quinto la ocupación se inicie en la empresa familiar ya que constituye -para quienes la tienen- la vía normal de asimilar experiencias e incorporarse al mundo del trabajo. Contrariamente a la afirmación de los adultos, y particularmente de los patrones y empresarios, de que los jóvenes son inestables en las ocupaciones, en esta encuesta, al igual que en la 1a. Encuesta Nacional de Juventud, exactamente la mitad de los ocupados tiene más de un año en el puesto que desempeña y otro 16% lleva allí más de seis meses, frente a un 18.5% que se ha desempeñado entre tres y seis meses y una pequeña categoría de casi el 15% que tiene menos de un trimestre en la ocupación actual.

Cuando se rastrean los resultados en las pruebas académicas según alta estabilidad en la ocupación -un año o más- o débil estabilidad, no se encuentran diferencias significativas. Tampoco se encuentra que la estabilidad esté asociada a la mejor educación materna como indicador de status de la familia.

Finalmente, y como era previsible, las unidades empresariales en las que se insertan ocupacionalmente los jóvenes estudiantes son, en su mayoría, de pequeña escala. Efectivamente, el 47.2% de los ocupados trabaja en un establecimiento de hasta cinco obreros y empleados, un 18.5% lo hace en uno ligeramente mayor que comprende hasta diez personas y un 34.3% está ocupado en una empresa que supera esa medida -que con cierta "amplitud" estadística puede considerarse que no es pequeña-.

2. Ocupaciones marginales

Como ha sido demostrado en análisis comprensivos de todos los jóvenes de hasta 20 años relevados como ocupados por la Encuesta Continua de Hogares del mismo año de 1992 ⁴³/, la ocupación que los jóvenes consiguen se caracteriza por ser marginal al sistema de seguridad social. En este caso sólo el 14% de los 511 jóvenes con experiencia laboral aportaba o aporta al Banco de Previsión Social. El mercado laboral ha sido regulado con normas que, independientemente de la voluntad de los actores, encarecen el costo del trabajo juvenil porque obligan a pagar a un joven la misma remuneración que a un adulto, a lo que debe agregársele los costos de capacitación, lo que una empresa organizada no está dispuesta a asumir. La consecuencia es que los jóvenes son relegados a ser mano de obra del sector informal de la economía que, por ser tal, funciona al margen del sistema legal-previsional.

Tampoco los centros de trabajo constituyen centros de capacitación: apenas el 30% siente que está siendo capacitado y un porcentaje algo mayor (38.7%) piensa que, con la experiencia que adquiere en el presente puesto, podrá conseguir otra ocupación mejor. Los jóvenes estudiantes, al igual que sus compañeros que no asisten, se ven obligados a desplazarse de uno a otro puesto de trabajo intentando adquirir una capacitación que en el Uruguay actual no es posible obtener en centros especializados.

Bajo esas condiciones, resulta normal que las microempresas o empresas de pequeña escala y de comportamiento marginal en las que los jóvenes se insertan -vistos los bloqueos para incorporarse en empresas de tecnología moderna, ya sea ésta productiva o de servicios- no sean centros en los que se utilicen frecuentemente saberes que se incorporan en la enseñanza o prácticas que son metodológicamente útiles para quien, simultáneamente, está estudiando.

Así, el 76.4% de los ocupados "nunca o casi nunca" redacta cartas, instrucciones de uso o de funcionamiento de equipos o prepara presupuestos con la enumeración de detalles que ellos contienen. Más escaso es el uso de computadora en el desempeño de la ocupación: menos del 20% usa frecuentemente o algunas veces la computadora en la "empresa" para la que trabaja. Finalmente, las relaciones son mejores cuando se trata de la realización de operaciones de cálculo, ya sea en lo más elemental que es la preparación de una factura, hasta

⁴³/Rama, G., Los jóvenes y el mundo del trabajo en Uruguay, op.cit.

lo más complejo que es el cálculo de costos. El 36% calcula regularmente y más de la mitad lo hace en forma frecuente o intermitente.

Tampoco estas diferencias en el uso de instrumentos que podrían estar vinculados a las prácticas educativas genera mejores o peores resultados de las pruebas académicas. Como ya fuera dicho, intervienen orientaciones y conductas de los jóvenes que eligen trabajar o se ven forzados a hacerlo que pueden compensar la ausencia de ejercitación de la escritura, el cálculo y la computación en los centros de trabajo.

Para concluir cabe agregar que la mitad de los ocupados piensa que el trabajo actual "no le crea problemas con los estudios", más de un tercio entiende que "interfiere parcialmente" y menos de un décimo siente que afecta fuertemente su actividad de estudiante. Tampoco se encuentra una asociación evidente entre el rendimiento en las pruebas y las afirmaciones sobre la interferencia del trabajo con los estudios, por lo que cabe concluir que éste, en cuanto tal, es neutro en relación a los resultados académicos.

X. LOS ESTUDIANTES ANTE LA SOCIEDAD Y EL PAIS

A. LOS ESTUDIANTES EN CUANTO JÓVENES

Los encuestados son simultáneamente varios personajes. Ante todo son **jóvenes**, o sea personas que se definen por la transformación biológica de sus cuerpos, por la posibilidad física de ser adultos -capacidad de reproducir la vida- y por la pulsión lúdica propia de la joven edad. Pero, también en cuanto **jóvenes**, se definen por la dependencia: en su inmensa mayoría son **hijos** que aún deben acatar a sus padres, viven bajo el techo paterno y no tienen ingresos propios o aquéllos que los tienen no les alcanzan para habilitarlos para una vida independiente. Es igualmente ambigua la simultaneidad entre la capacidad de trabajar y actuar y la condición de discípulo recibiendo formación. Finalmente, cabe señalar que son sujetos que emiten opiniones sobre "el mundo y el trasmundo" y que sus opiniones se traducen en actos políticos de tanta importancia como el derecho al voto -desde los 18 años-. En cuanto **alumnos**, su condición de opinantes está limitada por la posición de quien aprende y debe ceder ante quien detenta la autoridad académica y, por su lado, su condición ciudadana entra en colisión con la dependencia de un sistema de educación muy "escolarizado", que se desarrolla en establecimientos que comprenden desde niños de 11 años a estudiantes que son **jóvenes adultos y ciudadanos**.

La relación entre los distintos roles que asumen los jóvenes adolescentes -hijos en situación de dependencia familiar, estudiantes en clases terminales de enseñanza secundaria, ciudadanos o virtuales ciudadanos, empleados, independientes, empleadores o virtuales candidatos a una ocupación, etc.- no siempre es congruente.

En algunos casos se enfrentan a roles virtuales, que no llegan a ser desempeñados, en otros, potencian los que mantienen condiciones de dependencia, como las de jóvenes adolescentes o hijos "no liberados" de la disciplina familiar mientras que, en menor número de situaciones emergen, se consolidan los roles que apuntan al desempeño adulto, como el "status" de emancipado, cónyuge, autónomo por ocupado remunerado y, finalmente, en muchas otras, se registra un desempeño incongruente de roles.

Como se planteó en el Capítulo VIII, la condición de adolescente no desaparece al asumir el rol de estudiante ni el ciudadano. El joven asume su condición de estudiante de clases terminales con la irresponsabilidad que implica la adolescencia. Lo que cuenta es vivir, lo que importa es gozar la existencia hoy y, por tanto, estudiar o no estudiar es indiferente, cumplir con las obligaciones curriculares pasa a estar subordinado a los ciclos emocionales de la condición de adolescente. Esta tendencia se acentuaría en la medida en que el sistema de enseñanza no los enfrenta a la profundidad de la cultura y del conocimiento, a pruebas de evaluación en que se jueguen alternativas de futuro como estudiantes y como personas, a la necesidad de aprender por sí solos y a emitir opiniones y juicios sobre distintas dimensiones de la cultura.

Ese perfil adolescente tampoco encuentra límites derivados de tener que ejercitar la responsabilidad de ser trabajador, desde que la tasa de ocupación es pequeña en este sector. Es bueno recordar que la condición de ocupado reclama incorporar a un sistema de relaciones de adulto, integrarse y asumir definiciones explícitas de roles y status, obligaciones y derechos que limitan el psiquismo individual, porque el trabajador debe integrarse a una organización con objetivos más allá del individuo, que establece vínculos explícitos entre

esfuerzos y recompensas, omisiones y sanciones, un sistema que premia el desempeño autónomo y estimula a "aprender" por la vía de gratificar monetariamente y con reconocimientos a quienes lo cumplen.

Con el cuadro precedente no es esperable que rija siempre una congruencia entre las opiniones y los logros académicos, ni tampoco entre aquéllas y el status social familiar o las pautas de socialización de los subsistemas. Pero, tanto en la congruencia como en la incongruencia las opiniones ayudan a entender quiénes son los jóvenes estudiantes y cuál es la interacción que mantienen con el sistema educativo, no sólo en cuanto un sistema de enseñanza y aprendizaje de determinados conocimientos, sino como sistema de socialización cultural de las nuevas generaciones.

Sin duda, la institución educativa no tiene un papel exclusivo en tal tarea y quizás tampoco sea el más importante. Los jóvenes adolescentes se socializan a través de su exposición a los medios de comunicación de masas, en sus familias -grandes agencias de formación en valores colectivos-, en la interacción con sus pares. Y esta última parece tener mucha importancia porque el corte de generaciones ha introducido nuevas maneras de pensar y de sentir⁴⁴/que definen las opiniones de los jóvenes con relativa independencia de los particulares contextos en que se produjo la socialización inicial. El momento histórico específico que vivió Uruguay a fines de los años 1980 y comienzos de los años 1990 parece tener gran incidencia en la forma en que se estructuran las actuales opiniones de los jóvenes. Con el retorno a la democracia parece haber finalizado un largo ciclo de "hiperpolitización" -que comprendió las dos décadas que transcurrieron entre 1965 y 1985-, que incluyó las expectativas y acciones revolucionarias de unos, el conculcamiento de las instituciones democráticas y el ejercicio del poder autoritario de otros, así como el esfuerzo colectivo mayoritario de la sociedad por reconstruir la democracia. Pero, la redemocratización también ha coincidido con un proceso de modernización económica y social, paralelo a la apertura internacional de Uruguay, que conlleva la centralidad de los conocimientos científicos y tecnológicos, la competitividad creciente entre países, empresas y personas, un mayor individualismo, etc..

Este conjunto de factores incide fuertemente en la generación de opiniones que fueron relevadas en la encuesta para conocer cómo pensaba y sentía ese tercio superior - en términos de formación educativa- de la juventud que tiene el privilegio de asistir a las clases terminales de secundaria, en relación al conjunto nacional urbano de jóvenes de 15 a 29 años que fueron entrevistados con motivo de la "1a. Encuesta Nacional de Juventud de Uruguay" (ENJ), realizada por la entonces Dirección General de Estadística y Censos entre 1989 y 1990, con la orientación técnica, en los aspectos sustantivos, de la CEPAL. En la comparación entre ambas encuestas, que se incluye en este capítulo, es necesario tener en cuenta: a) la ENJ comprende en sus dos terceras partes una población de mayor edad que la Encuesta en Enseñanza Secundaria; b) esta población es más homogénea y más educada que el promedio de la población joven nacional; c) hay más interacción entre los bachilleres y, por tanto, mayores posibilidades de consolidar una opinión generacional que la que se registra entre los jóvenes analizados en la ENJ, desde que ellos están más condicionados en sus opiniones por los grupos familiares o por otros grupos de inserción.

⁴⁴/ CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos.

B. LOS JÓVENES FRENTE A SÍ MISMOS

Se presentaron a los estudiantes de 6o. año las mismas afirmaciones respecto a la juventud que habían sido elaboradas para la ENJ. Ellas son:

"La juventud es un momento muy breve de la vida y hay que gozarlo",

"Lo importante en la juventud es aprender a triunfar para tener lo que uno quiera",

"Los jóvenes deben entregarse a una causa (política u otra)",

"Hay que aprovechar la juventud para capacitarse en algo que sirva en la vida",

"Los jóvenes debemos demostrar responsabilidad y dedicación".

A la luz del ordenamiento de preferencias resumido en el Cuadro X.1, pueden esbozarse algunas características significativas. Un primer aspecto que llama la atención es el bajísimo porcentaje de principal acuerdo que reunió la entrega a una causa (3.8%), lo que sugiere un corte fundamental respecto a generaciones anteriores para la cuales tal meta revestía una enorme importancia, dando sentido a la juventud e incluso a la vida. Insertas en procesos globales que trascendían ampliamente el ámbito nacional, generaciones como la del '55 o la del '68 vivieron con muchísima intensidad el fenómeno cultural y/o político y, sintiéndose portadoras de la renovación, buscaron convertirse en artífices del cambio societal. Los jóvenes de hoy en general y, en particular, los casi-bachilleres parecen encarar los desafíos de un mundo en acelerada transformación descreyendo el papel de una "misión histórica" de cambio colectivo, político y filosófico de la sociedad. Muy probablemente crean en la transformación por la vía de la acción del individuo sobre su medio inmediato -de ahí la importancia de la capacitación- y también la recuperen en asociaciones e instituciones comunitarias, como modo de incidir sobre lo inmediato y "moldear" los cambios posibles.

En el subsistema en que más se destaca la entrega a una causa es el de los privados A (6%) y, dentro de ellos, los verdaderos portaestandartes de la causa son los estudiantes de más alta performance en las pruebas: uno de cada cuatro excelentes alumnos define a la juventud por el compromiso con la causa y el fenómeno vuelve a repetirse entre los asistentes a los liceos públicos de Montevideo que tienen el mismo registro. Podría pensarse que se trata de una fina pasión intelectual poco compartida por los restantes estudiantes que se posicionan básicamente como adolescentes que siguen ciertos cursos. Pero, en ese caso, hay que reconocer que no existe ningún indicio de la pasión por la "causa" entre los mejores estudiantes de los liceos privados B ni entre los de las capitales departamentales del Interior.

En segundo lugar, definir la juventud por el goce es un acto compartido por el 28% de los estudiantes, pero la participación llega al 36.4% entre los de privados A y desciende en los otros privados. Luego con un débil escalón, se pronuncian los estudiantes de los públicos de Montevideo reduciéndose al 23.5% entre los liceales de las capitales departamentales. Puede suponerse que, tratándose de una nueva y "transgresora" evaluación de la juventud, los que primero pueden asumirla son los más abiertos a los cambios internacionales y los de mayor status social.

También la afirmación hedonista desciende regularmente de los estudiantes con familias más educadas a los de medio familiar menos educado (de un tercio a un quinto de la

respectiva población). Todo parecería indicar un ordenamiento social en relación a afirmaciones valóricas que modifican la "austeridad" tradicional del sentir uruguayo.

Se puede postular que esta priorización del goce sería un cambio en relación a valores de dedicación y seriedad antes predominantes en la sociedad uruguaya. Resulta una actitud innovadora y, por tanto, serían los grupos sociales superiores los que tendrían mayor capacidad de ruptura con los modelos previos y también los más inducidos a una actitud hedonista en el nuevo patrón consumista que caracteriza a los grupos superiores.

En tercer término, la afirmación que, aisladamente, recoge el porcentaje más alto de adhesiones es la directamente vinculada al sistema educativo: un 35.6% de los casi-bachilleres privilegió la capacitación "en algo que sirva en la vida". La creencia de que "hay que aprovechar la juventud para capacitarse" está difundida en forma muy pareja entre estudiantes de los distintos subsistemas, de los estratificados orígenes culturales y de los desiguales rendimientos. Sin embargo, en el marco de esta priorización de la capacitación, la actitud de los buenos estudiantes no es constante en todos los subsistemas sino que varía según el tipo de educación (privado-público): mientras en los liceos privados quienes obtuvieron los mejores puntajes en la prueba de lenguaje optan por la capacitación en proporciones sensiblemente superiores a sus compañeros, en los públicos el peso de tal opción disminuye, sea en favor de la consecución de una causa o de la exhibición de responsabilidad.

Sostener que lo importante "es aprender a triunfar para tener lo que uno quiera" comprende un porcentaje casi igual en todos los subsistemas y en todos los niveles de educación materna. La aspiración al triunfo es compartida por un 12% de los jóvenes estudiantes, demostrando que un nuevo mensaje -transmitido en años recientes en la sociedad uruguaya- ha logrado adeptos decididos en todos los niveles sociales y culturales de los jóvenes, aunque es necesario constatar que es apenas un poco más de un décimo el que prioriza la juventud en estos términos.

Finalmente, la afirmación "los jóvenes debemos demostrar responsabilidad y dedicación" manifiesta una fuerte discontinuidad entre las opiniones de los estudiantes de los liceos oficiales del Interior (26.9%) y sus iguales de Montevideo o de los privados B (17%), mientras que los estudiantes de los privados A registran una baja adhesión a la misma (11.5%). Las palabras elegidas en esta formulación fueron extraídas de antiguos discursos escolares y de los líderes sociales acerca de las virtudes estimadas en los trabajadores y las personas, especialmente en aquellas que aspiran a lograr el reconocimiento por su propio esfuerzo. No es por azar que este tipo de cualidad sigue siendo muy importante en el Interior y se haya debilitada en una sociedad hoy más descreída como es la capitalina y que, fundamentalmente, tenga tan bajo predicamento en los privados A, donde se cruzan los patrones de socialización de quienes tienen más poder social -podrían cifrar la respuesta en la capacidad de organización, por ejemplo- y de quienes tienen alta cultura familiar y, por tanto, es posible que valoren prioritariamente el conocimiento o la inteligencia.

Ahora bien, si a los jóvenes que apuestan a la capacitación se suman aquéllos que piensan que "lo importante en la juventud es aprender a triunfar para tener lo que uno quiera" se llega al 47.9% del total de entrevistados. A su vez, si a aquellos jóvenes se suman quienes opinan que prioritariamente "los jóvenes debemos demostrar responsabilidad y dedicación" se llega al 55.4% de los entrevistados.

Estas respuestas de los estudiantes de 2o. ciclo vienen a confirmar el perfil de los jóvenes realizado en Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos: en la ENJ casi un 30% de

todos los jóvenes de 15 a 29 años priorizó la capacitación en la etapa juvenil y, considerando conjuntamente la capacitación, el triunfo y el desarrollo de responsabilidad se reunía a las tres cuartas partes de los entrevistados (Cuadro X.2). En este sentido, la diferencia fundamental entre los estudiantes de 2o. ciclo y el total de jóvenes reside en el mayor peso otorgado al goce por parte de los primeros (28.0% frente al 17.1%), lo que se explica por dos factores: el etario (los estudiantes del BD corresponden al grupo de menor edad de los tres relevados en la ENJ -15 a 19 años-) y el social (como se vio en el capítulo VI, los estudiantes del BD son, en general, de una extracción social más alta que el conjunto del jóvenes del país).

Cuadro X.1
Principal acuerdo con afirmaciones sobre la juventud según
rendimiento en Lengua, subsistema y educación de la madre
(en porcentajes)

	Total	Gozar	Triunfar	Causa	Capaci- tación	Responsa- bilidad	NS/NC
Total	(1411)	28.0	12.3	3.8	35.6	19.8	0.5
0-18	(407)	28.3	12.0	2.9	33.4	22.4	1.0
19-30	(679)	27.4	11.9	3.4	35.9	21.1	0.3
31-42	(302)	29.1	13.2	4.6	38.1	14.6	0.3
43-60	(23)	26.1	13.0	17.4	34.8	8.7	-
Privados A	(217)	36.4	13.8	6.0	31.3	11.5	0.9
0-18	(36)	38.9	16.7	2.8	25.0	13.9	2.8
19-30	(95)	32.6	13.7	5.3	30.5	16.8	1.1
31-42	(73)	42.5	12.3	5.5	34.2	5.5	-
43-60	(13)	23.1	15.4	23.1	38.5	-	-
Privados B	(153)	30.7	19.6	2.6	30.1	17.0	-
0-18	(36)	38.9	16.7	5.6	16.7	22.2	-
19-30	(77)	26.0	20.8	2.6	29.9	20.8	-
31-42	(38)	31.6	21.1	-	42.1	5.3	-
43-60	(2)	50.0	-	-	50.0	-	-
Públicos Mdeo.	(517)	28.2	11.0	4.8	37.9	17.0	1.0
0-18	(162)	24.1	11.7	4.3	40.1	17.9	1.8
19-30	(251)	32.3	11.2	3.6	37.5	15.1	0.4
31-42	(100)	25.0	10.0	8.0	36.0	20.0	1.0
43-60	(4)	25.0	-	25.0	25.0	25.0	-
Públicos Int.	(525)	23.5	10.7	2.1	36.8	26.9	-
0-18	(173)	27.7	10.4	1.2	32.4	28.3	-
19-30	(256)	21.1	9.4	2.7	38.3	28.5	-
31-42	(91)	22.0	14.3	2.2	41.8	19.8	-
43-60	(4)	25.0	25.0	-	25.0	25.0	-
Educación de la madre							
Hasta Primaria	(317)	23.3	13.2	3.2	32.8	26.8	0.6
Secundaria 1er ciclo	(337)	25.5	11.0	2.1	39.5	21.4	0.6
Secundaria 2do ciclo	(300)	27.3	12.7	2.7	39.3	18.0	-
Terciario	(423)	33.3	12.5	6.4	32.4	14.7	0.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro X.2
Comparación entre los resultados de la encuesta del BD y de la ENJ
en cuanto a las afirmaciones sobre la juventud
(en porcentajes)

	ENJ	Enc. del BD
Total	(6547)	(1761)
La juventud es un momento muy breve de la vida y hay que gozarlo	17.1	28.0
Lo importante en la juventud es aprender a triunfar para tener lo que uno quiere	16.7	12.3
Los jóvenes debemos entregarnos a una causa	4.2	3.8
Hay que aprovechar la juventud para capacitarse en algo que sirva en la vida	29.3	35.6
Los jóvenes debemos demostrar responsabilidad y dedicación	31.1	19.8
NS/NC	1.6	0.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Todos los jóvenes, incluidos los que cursan el BD, muestran así un extendido deseo de aprovechar la juventud para la adquisición de instrumentos útiles para la vida, lo que, por otra parte, queda reafirmado con las respuestas a una pregunta abierta muy directa: "¿Cuál crees tú que es el principal problema que los jóvenes como tú enfrentan hoy en Uruguay?".

Un 34.5% de los jóvenes dijo que el problema más importante era de índole laboral, un 16.3% apuntó que era la comunicación social ("gap" generacional, discriminación hacia los jóvenes, problemas familiares, etc), un 11.5% evaluó que la incertidumbre del futuro y la falta de oportunidades eran los problemas que más les afectaban y un 10.8% mencionó el tema de la enseñanza (Cuadro X.3). También aparecieron otras alternativas (la emigración, los problemas de información, las diversiones, por mencionar sólo algunas) pero reuniendo proporciones menores de jóvenes.

Cuadro X.3
Principal problema de los estudiantes de 6to. año según subsistema

	Laborales	Comuni- cación	Futuro/ Oport.	Ense- ñanza	Econ.	Emigra- ción	Desorien- tación	Otros	Total
Total	34.5	16.3	11.5	10.8	7.4	3.1	5.0	11.4	100.0
Privados A	37.2	8.5	21.5	9.9	4.9	3.1	4.9	10.0	100.0
Privados B	29.9	21.7	13.4	7.0	5.7	4.5	7.6	10.2	100.0
Públicos Mdeo.	36.3	15.9	9.5	9.0	7.9	2.3	4.9	14.2	100.0
Públicos Int.	32.8	18.3	9.0	14.1	8.3	3.5	4.4	9.6	100.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El conjunto de la información permite afirmar, entonces, que los estudiantes al fin del 2o. ciclo visualizan la juventud como una etapa de responsabilidad y preparación para la vida, y muchos de ellos están profundamente preocupados por su futura condición de actividad y sus posibilidades de desarrollo personal. Prácticamente, con independencia del subsistema educativo, la capacitación, el triunfo y la responsabilidad aparecen como valores de real peso entre los casi-bachilleres, valores que indudablemente definen un nítido campo de demandas al sistema educativo. ¿Qué otra institución podría, si no, proveer la requerida capacitación? Si el sistema educativo no brinda espacios satisfactorios para la formación de los jóvenes, ¿qué otra institución está en mejores condiciones de hacerlo?

Desde otro ángulo, cabe preguntarse si la práctica de los jóvenes a punto de culminar los estudios medios son congruentes con la idea que ellos mismos tienen de la juventud: dicen que quieren capacitarse, pero ¿cuánto se esfuerzan para conseguir tal formación?, ¿han desarrollado hábitos de trabajo que les permitan adquirir, incorporar todo lo que el sistema efectivamente les brinda?, ¿se mueven realmente por una lógica de logros? Las respuestas a estas preguntas no son fáciles ni directas, pero en términos hipotéticos podría plantearse una relativa incoherencia entre ideales y realidad, entre deseos y quehacer juvenil concreto.

Ahora bien, ¿qué imagen tienen los entrevistados de la unidad de los jóvenes? ¿Priorizan la homogeneidad o la heterogeneidad entre ellos? Para sondear esta dimensión el "set" de afirmaciones planteado fue el siguiente:

"Los jóvenes pensamos de forma parecida",

"Los jóvenes sólo tenemos en común la edad, en lo demás somos diferentes",

"Los jóvenes vamos a cambiar el Uruguay",

"Los jóvenes tienen entre sí las diferencias sociales que existen entre sus familias".

Tal como se presenta en el Cuadro X.4, una mayoría del 42.4% acuerda con que los jóvenes piensan de manera similar y sólo una baja proporción de entrevistados cree que los jóvenes sólo tienen en común la edad (23.0% de acuerdo con la frase, frente a 55.4% de desacuerdo).

No obstante lo anterior, aún cuando los casi-bachilleres rescatan la edad como factor de unidad y reconocen la pertenencia a una misma generación, no obvian que la estratificación de la sociedad incide sobre tal base común.

Por un lado, una importante minoría del 36.5% discrepa con la homogeneidad de pensamiento de los jóvenes, creciendo el escepticismo con la educación materna (los hijos de madres altamente educadas son más escépticos que los de madres poco educadas). Por otro lado, **muchos jóvenes sienten el peso de las diferencias sociales. De hecho, la mayoría absoluta de los estudiantes (56.3%) acordó con la proposición "los jóvenes tienen entre sí las diferencias sociales que existen entre sus familias", y esa conciencia de la diferencia fue mayor a nivel de los privados A, donde reunió el 63.9% de acuerdo, frente al 56.2% de los privados B, el 53.8% de los liceos oficiales montevideanos y el 55.7% de los del interior.**

Es evidente que domina una visión común entre los jóvenes encuestados, que es incluso más dominante que la expresada por los 6.500 jóvenes urbanos de 15 a 29 que fueron entrevistados con motivo de la ENJ. En primer término, los 1750 jóvenes estudiantes de 60.

año que fueron entrevistados a fines de 1992 constituyen un estrato social más homogéneo: como ya fuera dicho, ellos son representativos de ese tercio superior de la juventud uruguaya que se beneficia de 12 años de escolaridad en el sistema educativo general.

En segundo lugar, esos jóvenes han sido intensamente socializados por las instituciones educativas. Maestros y profesores no sólo les han transmitido conocimientos específicos sino que, con el ejemplo y con la palabra, les han transferido imágenes de deber ser e interpretaciones sobre la sociedad nacional.

En tercer término, los estudiantes practican una socialización entre pares que no registran los otros sectores de jóvenes. Cotidianamente se encuentran en los liceos e interactúan largas horas entre ellos, con lo cual se debilitan las estratificadas socializaciones familiares que han recibido y tienden a fusionarse las opiniones en el común crisol de "la juventud".

Cuadro X.4
Opinión de los estudiantes sobre la identidad de la juventud
(en porcentajes)

	Total	Muy de acuerdo	Acuerdo	Ni acuer. ni desac.	Desacuerdo	Muy en desac.	NS/NC
Los jóvenes pensamos de forma parecida	(1411)	5.2	37.2	20.7	32.0	4.5	0.4
Los jóvenes sólo tenemos en común la edad, en lo demás somos diferentes	(1411)	3.2	19.8	20.9	48.6	6.8	0.6
Los jóvenes vamos a cambiar el Uruguay	(1411)	4.9	30.4	33.9	21.0	3.5	6.2
Los jóvenes tienen entre sí las diferencias sociales que existen entre sus familias	(1411)	10.8	45.5	15.4	24.3	2.8	1.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La visión de conjunto de las opiniones de la juventud no da cuenta de los clivajes que existen entre las diversas subcategorías. Parecería que en el caso de los dos tipos de privados la selectividad social de la institución refuerza la visión de cada uno de los grandes estratos sociales con los que se vinculan esos establecimientos. De igual forma, en el caso del Interior, se aprecia la presencia de valores que por ser generalizados a todas las ciudades encuestadas y por participar en cierta visión "idealista" de la sociedad hacen pensar que son los propios de la comunidad y no los generados en la interacción entre los jóvenes. O dicho de otra forma, estos últimos serían menos discrepantes con los valores e interpretaciones que estuvieron vigentes en las generaciones de sus padres.

También existen -aunque con menos significación- clivajes según rendimiento en la prueba de uso de lenguaje -utilizada preferentemente por la mayor cobertura- que apuntan a señalar que los jóvenes, de seguir un perfil académico, se distinguen por sus opiniones.

De cualquier forma debe tenerse presente que las opiniones de los jóvenes se procesan en el marco de una sociedad que alcanzó a compartir un alto grado de consenso sobre ciertos valores fundamentales -con independencia de la agudeza del conflicto que se produce en la disputa por ingresos y posiciones de poder- lo que ha justificado que haya sido conceptualizada como una "sociedad hiperintegrada"⁴⁵/.

C. LOS JÓVENES ANTE LOS ADULTOS

Aunque en el quehacer diario los jóvenes del BD no siempre son altamente exigentes consigo mismos, tienen sí grandes expectativas respecto a la juventud como etapa fermental de la vida. Ese mismo alto nivel de expectativas es el que exhiben respecto al mundo de los adultos, frente al cual adoptan una postura básicamente crítica que, por momentos, se torna en una visión desencantada.

Una cuarta parte de los entrevistados evaluó que los jóvenes son mirados con esperanza por las autoridades públicas, frente a un 70.6% que opinó que la mirada es de indiferencia o poca estima (Cuadro X.5). Con una óptica muy negativa que también emerge frente a otras preguntas, los alumnos de los liceos públicos capitalinos son los más pesimistas (la proporción de "esperanza" desciende a 18.8%), al tiempo que los de los privados B son los más optimistas (la proporción de "esperanza" asciende a 31.4%). A su vez, la percepción de esperanza decrece a medida que aumenta la instrucción materna: 29.7% entre los hijos de madres con educación primaria, 25.2% entre los descendientes de mujeres con educación secundaria básica, 23.0% entre los hijos de madres con 2o. ciclo y 22.5% entre los de quienes tienen nivel terciario. No obstante, en estos dos últimos niveles educativos, los buenos alumnos contrarrestan tal tendencia general, confiando mucho más en la actitud de las autoridades, lo que probablemente refleja la autoconfianza en las propias fuerzas.

En la misma línea y en el mismo orden de magnitud, la percepción de los jóvenes de la actitud de los políticos es básicamente negativa: un 67.3% cree que los políticos les tienen poca estima o indiferencia y un 25.1% recibe una mirada esperanzada. Nuevamente, los estudiantes de los liceos públicos capitalinos son los más cuestionadores de la actitud de la clase política y los de los privados A los más confiados respecto a ella.

En absoluta contraposición, casi tres cuartas partes de los jóvenes creen que los docentes tienen hacia ellos una actitud positiva (73.7%), frente a un sexto que percibe indiferencia y un 7.4% que ve "poca estima". Simultáneamente, los jóvenes son prácticamente unánimes al evaluar la mirada de las familias hacia ellos: un 95.5% ve esperanza, frente a un ínfimo 4.4% que encuentra en ellas indiferencia o poca estima. No hay diferencias sustantivas entre los estratos ni según la educación materna o el rendimiento académico.

En forma más concreta, se preguntó a los entrevistados si, en su opinión, las autoridades públicas, los políticos, los docentes y las familias se preocupaban mucho, poco o nada por la educación, ítem que, como se vio, tiene enorme trascendencia en el discurso de los jóvenes.

⁴⁵/Rama, Germán, *La democracia en Uruguay*, 1a. edición Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1987; 2a. edición Editorial Arca, Montevideo, 1989.

La percepción netamente predominante fue que las autoridades públicas se preocupan poco por la educación de los jóvenes (71.6%), con un 17.1% de respuestas en la categoría "nada" (Cuadro X.6). Las proporciones se mantienen en todos los estratos pero la disconformidad se agudiza en el sistema público, especialmente en el capitalino: bajan las respuestas en "no sabe-no contesta", bajan las respuestas de "mucho preocupación". Igualmente alarmante resulta también que sean los buenos alumnos los que peor evalúan la actitud de las autoridades: entre los estudiantes más destacados que obtuvieron entre 43 y 60 puntos en la prueba de lenguaje ninguno consideró que las autoridades se preocupen mucho por la educación de los jóvenes.

Los políticos no reciben mejor evaluación en esta dimensión: para un 52.0% de los encuestados, se preocupan poco; para un 39.2%, "nada"; y sólo una ínfima minoría del 3.5% opina que se preocupan "mucho".

En cambio, en la opinión de los jóvenes, los docentes y las familias sí se interesan por la marcha de la educación. Así, un 54.7% piensa que los docentes se preocupan "mucho" y un 90.6% estima lo propio respecto a las familias.

Cuadro X.5
Opinión de los estudiantes sobre cómo son mirados por las autoridades públicas, los políticos, los docentes y las familias (en porcentajes)

	Total	Con esperanza	Con indiferencia	Con poca estima	NS/NC
Las autoridades públicas	(1411)	24.7	48.2	22.4	4.7
Los políticos	(1411)	25.1	46.5	20.8	7.6
Los docentes	(1411)	73.7	16.7	7.4	2.2
Las familias	(1411)	95.5	3.0	1.1	0.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro X.6
Opinión de los estudiantes acerca de la preocupación por la educación de los jóvenes de las autoridades públicas, los políticos, los docentes y las familias (en porcentajes)

	Total	Mucho	Poco	Nada	NS/NC
Las autoridades públicas	(1411)	8.1	71.6	17.1	3.3
Los políticos	(1411)	3.5	52.0	39.2	5.3
Los docentes	(1411)	54.7	43.5	0.6	1.1
Las familias	(1411)	90.6	8.5	0.3	0.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En síntesis, con un grado alto de homogeneidad los jóvenes perciben hostilidad -en grados diversos- de parte de actores que pertenecen específicamente al ámbito público (políticos, autoridades en general), y experimentan, por el contrario, esperanza de parte de las familias y los docentes como núcleos primarios de la sociedad civil.

Esa percepción global se transfiere al campo de la educación, en el cual los educandos ven poca atención de parte de quienes tienen directa responsabilidad en la toma de decisiones y elaboración de políticas, es decir políticos y autoridades. En efecto, para el 17.1% de los jóvenes las autoridades no se preocupan nada por la educación de los jóvenes y tal cifra es del 39.2% en el caso de los políticos. Hay, entonces, en los encuestados una generalizada asociación entre el contacto directo con el joven y la mayor preocupación por su formación: quienes están cerca del estudiante, día a día, son -en la visión juvenil- los más preocupados, quienes están más alejados sólo se interesan débilmente.

Este posicionamiento frente al mundo adulto que asumen los casi-bachilleres es, por otra parte, completamente congruente con la ENJ según la cual la criticidad aumenta con el nivel educativo, ya que "los jóvenes que más aceptan la visión de la juventud como 'esperanza o futuro de la sociedad' son aquellos que tienen determinados atributos individuales o contextuales ... [que] corresponden a los más bajos niveles en ciertos órdenes estratificados [como la educación]..." ^{46/}.

D. LA EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN GLOBAL DEL PAÍS

La criticidad de los jóvenes frente a lo que el mundo adulto hace, hoy por hoy, se manifiesta nuevamente cuando se indaga respecto a la herencia que les han dejado las generaciones pasadas, lo que se observa en la síntesis de las evaluaciones de los jóvenes en tres dimensiones: el desarrollo económico del país, la capacidad del sistema político de hacer funcionar el país y la calidad de la cultura nacional (Cuadro X.7).

En lo referente al desarrollo económico del país sólo un 6.2% consideró que la herencia era buena; el resto dijo que era "regular" (50.4%) o "mala" (41.7%). Es posible establecer algunas diferencias en el nivel de criticidad de los juicios -los jóvenes del Interior son menos críticos, por ejemplo-, pero tales diferencias son de grado y no llegan a romper la predisposición general negativa.

Similarmente, el legado en cuanto a capacidad del sistema político de hacer funcionar el país es visto como pobre por la amplísima mayoría de los entrevistados (41.4% de "regular", 50.0% de "mala").

En este contexto, la cultura nacional aparece como la única dimensión de la herencia que recibe un juicio algo más favorable: un 52.3% la cataloga como "regular", un 10.8% como "mala", pero más de un tercio (34.9%) dice que es "buena", proporción que es altísima en comparación con la hallada en relación a lo económico o a la capacidad del sistema político de hacer funcionar el país. Debe notarse, sin embargo, que a mayor educación de la madre es menor la proporción de calificativos positivos: creen que la herencia cultural ha sido buena

^{46/} Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos, pág. 168 y siguientes.

un 38.2% de los hijos de madre con educación primaria y un 28.8% de los descendientes de madres terciarias. Por lo cual puede hipotetizarse que las familias altamente educadas, que consideran superior la cultura nacional pasada, por comparación implícita con la actual, terminan desmereciendo a ésta, lo cual impregna los juicios de sus hijos.

Cuadro X.7
Evaluación de los estudiantes respecto al legado de la generación
pasada según educación materna
(en porcentajes)

	Total	Buena	Regular	Mala	NS/NC
Desarrollo económico del país	(1377)	6.2	50.4	41.7	1.7
Hasta Primaria	(317)	5.4	57.7	35.6	1.3
Secundaria 1er ciclo	(337)	8.0	50.4	40.4	1.2
Secundaria 2do ciclo	(300)	6.0	51.0	41.3	1.7
Terciario	(423)	5.7	44.4	47.5	2.4
Capacidad del sistema político de hacer funcionar el país	(1377)	4.4	41.4	50.0	4.2
Hasta Primaria	(317)	4.4	46.4	46.1	3.2
Secundaria 1er ciclo	(337)	4.7	40.9	49.0	5.3
Secundaria 2do ciclo	(300)	4.0	43.3	48.0	4.7
Terciario	(423)	4.5	36.6	55.1	3.8
Calidad de la cultura nacional	(1377)	34.9	52.3	10.8	2.0
Hasta Primaria	(317)	38.2	52.7	8.2	0.9
Secundaria 1er ciclo	(337)	37.1	50.4	10.1	2.4
Secundaria 2do ciclo	(300)	37.7	51.0	10.0	1.3
Terciario	(423)	28.8	54.4	13.9	2.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Desde la óptica del legado histórico, la visión del país predominante entre los jóvenes es, pues, negativa. También lo es la noción del país presente: la mayoría absoluta de los entrevistados (62.2%) evalúa que hoy Uruguay arrastra los mismos problemas que en el pasado e incluso un cuarto afirma que el país está empeorando, marcándose notoriamente en este sentido el clivaje privado-público: opinan que la situación nacional está peor un 13.4% de los estudiantes de los privados A, un 17.6% de los de los privados B, un 30.9% de quienes concurren a los públicos capitalinos y un 28.1% de quienes van a los públicos del Interior (Cuadro X.8).

A su vez, sólo una minoría de los entrevistados cree que Uruguay está progresando, y tal proporción crece significativamente en los liceos privados A (11.0% en el total, 18.4% en los privados A), con lo cual puede concluirse que la mayoría de los jóvenes es decididamente pesimista respecto al futuro del país o forma parte de una cultura nacional que, por ser muy exigente respecto a lo que espera del país, es muy crítica en relación a los resultados inmediatos y tangibles.

Cuadro X.8
Percepción de los estudiantes sobre la evolución de Uruguay según
subsistema y educación de la madre
(en porcentajes)

	Total	Empeorando	Arrastrando los mismos probl.	Progresando	NS/NC
Total.....	(1411)	25.7	62.2	11.0	1.1
Privados A.....	(217)	13.4	65.9	18.4	2.3
Privados B.....	(153)	17.6	75.2	6.5	0.7
Públicos Mdeo.....	(517)	30.9	57.3	10.4	1.4
Públicos Int.....	(524)	28.1	61.6	9.7	0.6
Hasta Primaria.....	(317)	24.3	65.3	9.8	0.6
Secundaria 1er.ciclo.....	(337)	27.9	59.1	12.2	0.9
Secundaria 2o. ciclo.....	(300)	21.3	66.3	11.7	0.7
Terciario.....	(423)	28.4	58.6	11.1	1.9

CEPAL, Oficina de Montevideo.

Quienes creen que Uruguay está empeorando son prácticamente unánimes al evaluar el grado de responsabilidad de diversos actores sociales: un altísimo porcentaje (95.9%) señaló que los políticos son responsables del agravamiento de la situación, en segundo lugar aparecen los empresarios (76.6%), en tercer término "la gente" (70.5%), el cuarto lugar lo comparten los sindicatos y los empleados públicos (44.4% y 45.7%, respectivamente), y se ubican en el último lugar los empleados privados (25.9%) (Cuadro X.9).

Cuadro X.9
Opinión de los estudiantes sobre responsabilidad de
diversos actores respecto a la marcha del país

	Empeora	Mejora
Políticos	95.9%	93.6%
Empresarios	76.6%	67.5%
Sindicalistas	44.4%	55.6%
Empleados públ.	45.7%	47.5%
Empleados priv.	25.9%	25.5%
La gente	70.5%	73.4%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En el otro extremo, para quienes creen que Uruguay está mejorando son los políticos, la gente y los empresarios los principales responsables, acordando sobre ello un 93.6%, 73.4% y 67.5%, respectivamente. Un 55.6% de los jóvenes asigna los méritos del avance nacional a los sindicatos y porcentajes minoritarios se los acreditan a los empleados públicos y privados (47.5% y 25.5%, respectivamente).

Entonces, para los jóvenes, los actores más relevantes en cuanto a la evolución -positiva o negativa- del país son los políticos, los empresarios y la gente; en una situación intermedia en importancia se encuentran los sindicatos; los empleados públicos y privados ocupan el último escalón en el reparto de responsabilidades. En esta dimensión, la homogeneidad entre los estratos es alta, con mínimas variaciones entre ellos, como también lo es entre los diversos niveles educativos maternos, lo que habla de un consenso que no es posible saber si es generacional o es una mera reproducción de un discurso colectivo que impregna a las familias de los estudiantes.

También parece existir acuerdo respecto a los factores que pueden contribuir al desarrollo del país, tal como surge de los datos sobre la pregunta "¿Cuál de los siguientes aspectos es más importante para que el país progrese?" (Cuadro X.10).

Cuadro X.10
Opinión de los estudiantes sobre el principal aspecto para que el país progrese según rendimiento en Lengua y subsistema (en porcentajes)

	Total	Capaci- tación	Enseñ- Aprend.	Estado efi- ciente	Inver- sión	Compet. Internal.	Infla- ción	Pago a trab.
Total	(1411)	13.5	16.2	25.1	16.7	7.2	8.8	12.7
0-18	(407)	11.8	16.0	23.1	15.0	5.7	12.8	15.7
19-30	(679)	13.7	15.2	26.1	17.1	8.0	7.8	12.2
31-42	(302)	14.9	17.5	26.2	17.5	7.9	6.3	9.6
43-60	(23)	17.4	30.4	17.4	21.7	-	-	13.0
Privados A	(217)	20.3	15.7	25.3	16.6	6.5	6.0	9.7
0-18	(36)	22.2	11.1	25.0	13.9	5.6	11.1	11.1
19-30	(95)	18.9	15.8	20.0	20.0	6.3	7.4	11.6
31-42	(73)	21.9	15.1	32.9	13.7	8.2	2.7	5.5
43-60	(13)	15.4	30.8	23.1	15.4	-	-	15.4
Privados B	(153)	15.7	17.6	25.5	9.8	8.5	6.5	16.3
0-18	(36)	11.1	19.4	22.2	11.1	8.3	2.8	25.0
19-30	(77)	16.9	15.6	28.6	9.1	9.1	5.2	15.6
31-42	(38)	15.8	18.4	23.7	10.5	7.9	13.2	10.5
43-60	(2)	50.0	50.0	-	-	-	-	-
Públicos Mdeo.	(517)	13.7	15.1	25.9	18.2	6.6	8.7	11.8
0-18	(162)	13.6	14.8	22.8	15.4	3.7	14.2	15.4
19-30	(251)	12.4	14.7	27.9	18.7	8.4	6.4	11.6
31-42	(100)	18.0	16.0	26.0	20.0	7.0	6.0	7.0
43-60	(4)	-	25.0	25.0	50.0	-	-	-
Públicos Int.	(524)	9.7	17.0	24.0	17.2	7.6	10.7	13.7
0-18	(173)	8.1	17.3	23.1	15.6	6.9	13.9	15.0
19-30	(256)	12.1	15.2	25.8	16.8	7.8	10.2	12.1
31-42	(91)	5.5	20.9	22.0	20.9	8.8	6.6	15.4
43-60	(4)	25.0	25.0	-	25.0	-	-	25.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Una cuarta parte de los estudiantes mencionó como primer factor que el Estado fuera más eficiente. La formación -entendida en un sentido amplio- también resultó altamente valorada puesto que, considerando conjuntamente que "existan buenos programas de

capacitación" y "se enseñe y se aprenda en serio" se llega a que casi un 30% de los jóvenes la menciona como fundamental.

Debe notarse, además, que la importancia asignada a la educación aumenta junto con el desempeño académico: en los cuatro subsistemas los buenos estudiantes confían mucho más que los malos estudiantes en el impacto positivo de la educación sobre el desarrollo nacional. Parece haber un umbral de formación académica, traspasado el cual se pondera más la educación como factor coadyuvante para el "take off" del país -utilizando la expresión más técnica-; ello probablemente se asocia a una captación más cabal de la complejidad del proceso de desarrollo de un país pequeño, que a juicio de esos jóvenes probablemente se debería basar en la calidad de los recursos humanos y en la racionalidad de la conducción estatal.

En otras palabras, con sus respuestas los jóvenes revelan la fuerza de una matriz sociocultural en la que un Estado eficiente y una educación de alta calidad son visualizados como fundamentales para el progreso general. De ahí que no haya diferencias significativas entre los estratos y que no reciban grandes adhesiones, afirmaciones relativamente nuevas en el discurso público como son la apertura del país a la competencia internacional y la baja de la inflación.

La anterior apuesta a factores de desarrollo endógenos, no debe hacer suponer en los jóvenes una visión negativa respecto a la importancia de la inserción internacional. Por el contrario, una importante mayoría relativa (47.6%) consideró que la puesta en marcha del MERCOSUR va a ser positiva, encontrándose sobre este punto el mayor optimismo en los liceos privados A y en los del Interior (53.5% y 54.6%, respectivamente) y el mayor pesimismo -nuevamente- en los liceos públicos capitalinos (39.2%) (Cuadro X.11).

Cuadro X.11
Opinión de los estudiantes sobre la puesta en marcha del Mercosur según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Positiva	Mediana- mente positiva	Ni pos. ni neg.	Traerá dificul- tades	Traerá grandes dificul- tades	NS/NC
Total	(1411)	23.2	24.4	9.9	24.1	8.3	10.2
Privados A	(217)	29.5	24.0	5.1	26.3	6.5	8.8
Privados B	(153)	19.0	24.2	17.0	24.8	8.5	6.5
Públicos Mdeo.	(517)	19.7	19.5	10.3	25.3	12.4	12.8
Públicos Int.	(524)	25.2	29.4	9.5	21.8	5.2	9.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Las respuestas de los estudiantes a preguntas sobre la situación global del país manifiestan la importancia que tienen ciertas imágenes y actitudes colectivas en las opiniones individuales.

Los uruguayos no ejercen un optimismo radical en el discurso y tienen demandas muy altas respecto a lo que desean que sea su propia sociedad nacional, por lo que las opiniones sobre el estado de la misma tienden a ser críticas.

Como sociedad "hiperintegrada", acepta los cambios en la medida en que los mismos no pongan en juego ciertos fundamentos de la sociedad nacional y, a la vez, es consecuente en la creencia en las capacidades actuales y potenciales de la población uruguaya.

Por eso no es extraño que los jóvenes valoren prioritariamente una estrategia de desarrollo fundada en la educación y la capacitación, es decir en el desarrollo de los recursos humanos. Por el contrario, hay una fuerte congruencia con la alta valoración que realizan de la herencia cultural que han recibido. Se podría sí decir que la vinculación entre la valoración de la cultura nacional y la prioridad a los recursos humanos diseña una demanda por una sociedad altamente competitiva en virtud de su calificación.

Por último, cabe una mención a los actores colectivos como responsables de éxitos y fracasos. Los primeros de la lista son los políticos y la gente, pero es precisamente la gente -en cuanto ciudadanía- la que elige a los políticos, por lo que la invocación es al colectivo "sociedad nacional". De alguna manera esta visión implica una sociedad participativa y de consenso. No hay "buenos" y "malos" en la "película que se pasan" los jóvenes uruguayos; no hay empresarios malos y sindicatos buenos o viceversa. Esa visión no maniquea es, sin duda, un logro del sistema educativo y un importante punto de apoyo para futuras transformaciones que, en un país de pequeña escala como Uruguay, reclaman del aporte de muchas fuerzas sociales y de una minimización de los conflictos que se promueven en base a visiones polarizadas de la sociedad.

E. LA LEGITIMIDAD DE LA DEMOCRACIA ENTRE LOS JÓVENES

El conjunto de percepciones que se han presentado explica, en parte, el sentimiento de no representación que viven muchos de los casi-bachilleres. Si hay una noción extendida de que el país no está progresando, si se ha generalizado la visión de que el legado del pasado es básicamente negativo, si se ve a los políticos y autoridades públicas como actores que no contribuyen en forma significativa en dimensiones que importan como la educación, puede comprenderse por qué un tercio de los jóvenes dijo no sentirse representado por nadie (Cuadro X.12).

Entre quienes sí dicen estar representados, las asociaciones y los conjuntos musicales reúnen las proporciones más altas de jóvenes (24.9% y 17.7%, respectivamente), alcanzando las primeras su máximo en los liceos privados A -probablemente por el peso del entramado religioso en el que estos educandos se han socializado- y en el Interior -donde el peso de los clubes y otras formas asociativas es más grande que en Montevideo-. A su vez, sólo una minoría de los jóvenes (7.7%) expresó que sentía que lo representaba un partido político; incluso en los liceos públicos capitalinos, donde desde diversos ángulos se enfatiza el mayor peso de lo ideológico entre los estudiantes, sólo uno de cada diez privilegia a los partidos como institución de representación.

Ciertamente estas respuestas no son independientes del capital cultural de origen. Así, priorizan los partidos políticos un 6.6% de los hijos de madre con primaria y un 9.5% de los descendientes de mujeres con nivel terciario y, a la inversa, prefieren un conjunto musical un

21.1% de los hijos de madre con primaria y un 14.4% de los de madre con nivel terciario. Con lo cual se reafirma que la representación se constituye como un fenómeno generacional pero no se desarrolla al margen del entramado societal que establece la estratificación sociocultural de las familias de origen de los estudiantes.

Estos datos hablan de cambios sustantivos en los agentes tradicionales de la representación en la democracia uruguaya y, de tener proyección estable a futuro, apuntarían hacia una alteración del sistema político uruguayo. Si en el pasado los partidos fueron los canales privilegiados de recepción de las demandas sociales y de su transformación en ofertas políticas atractivas, hoy por hoy parecen haber perdido imagen y credibilidad entre los jóvenes estudiantes que, es bueno recordar, no habían participado aún como electores al momento de contestar la encuesta. Aún con esa salvedad, parecería que el punto potencialmente crítico, desde el punto de vista de la democracia uruguaya, no es que hayan cambiado los tradicionales agentes de la representación sino que los que emergen al primer plano -asociaciones, conjuntos musicales, etc- no parecen ser los vehículos adecuados para la representación general.

Las respuestas de los jóvenes no son azarosas ya que los entrevistados manifiestan una gran coherencia en sus posiciones. Así, entre quienes dijeron que no tenían representante, casi un 80% explicó espontáneamente que era porque no se identificaba con nadie o -más contundentemente- porque no tenía interés en ser representado; entre quienes optaron por un partido político más del 80% esgrimió razones de carácter racional ("piensan lo mismo"); quienes escogieron un sindicato lo hicieron fundados en razones de "intereses" e ideológicas; en cambio, para quienes están representados por un conjunto musical lo fundamental es lo afectivo ("compartimos los sentimientos", "me gusta"), aunque también pesan otros motivos; finalmente, la representación por una asociación nuclea las razones más heterogéneas, desde las ideológicas a las afectivas o de puro interés.

Cuadro X.12

Opinión de los estudiantes sobre grupo que representa mejor lo que piensan o sienten según subsistema y educación de la madre

	Total	Nadie	Partido o grupo político	Conjunto musical	Sindic. o gre- mio	Asocia- ción	Otro	NS/NC
Total.....	(1411)	32.7	7.7	17.7	3.0	24.9	9.3	4.7
Privados A.....	(217)	32.3	6.5	8.8	1.4	30.0	15.2	6.0
Privados B.....	(153)	39.2	6.5	17.0	0.7	23.5	10.5	2.6
Públicos Mdeo.....	(517)	36.0	10.3	19.0	2.7	19.5	8.3	4.3
Públicos Int.....	(524)	27.7	5.9	20.4	4.6	28.6	7.4	5.3
Hasta Primaria.....	(317)	31.2	6.6	21.1	2.8	24.6	9.8	3.8
Secundaria 1er.ciclo..	(337)	30.9	5.9	20.2	3.6	25.2	9.2	5.0
Secundaria 2o.ciclo...	(300)	33.0	7.7	17.0	3.0	26.0	8.3	5.0
Terciario.....	(423)	34.3	9.5	14.4	2.6	24.1	9.9	5.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro X.13
Comparación entre los resultados de la encuesta del 2o. Ciclo
y de la ENJ en cuanto a los agentes de representación

	ENJ	Enc. 6to. año
Total	(6547)	(1761)
Nadie	38.3	32.7
Partido o grupo político	19.5	7.7
Grupo musical	15.5	17.7
Sindicato	5.4	3.0
Asociación	20.6	24.9
Otro	-	9.3
NS/NC	0.7	4.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La comparación de las respuestas de los entrevistados en la ENJ con aquellas dadas por los casi-bachilleres en materia de representación muestra importantísimas similitudes (Cuadro X.13) y también algunas diferencias.

Por un lado, la ENJ mostró que un 38.3% de los jóvenes uruguayos no se identificaba con "nadie", por lo que se habló de un verdadero "vacío identificatorio", vacío que apareció acentuado entre los montevideanos (42.5%) en relación a los encuestados del Interior urbano (33.8%)^{47/}. En el caso de los casi-bachilleres la proporción total de quienes hablan de ausencia de representantes es de casi un tercio, bajando también en el Interior (27.7%).

Por otro lado, la identificación con un grupo musical alcanza a un 15.5% del total de jóvenes de 15 a 29 años y a un 17.7% de los futuros bachilleres; la preferencia por una asociación es del 20.6% y 24.9%, respectivamente; la representación por un sindicato llega a un 5.4% del total de entrevistados en la ENJ y a un 3.0% en los casi-bachilleres, que están mucho menos insertos en el mundo laboral que el conjunto de los jóvenes.

Donde sí hay una diferencia notoria es en la representación por un partido o grupo político, que comprende a un 19.5% de todos los jóvenes y sólo a un 7.7% de los estudiantes secundarios. Esto podría explicarse fundamentalmente por la edad, habida cuenta que la mayoría de estos últimos, en el momento de ser encuestados, no habían ejercido su derecho a votar, momento privilegiado para procesar la definición por un partido político. De otra forma no se explica la diferencia porcentual, especialmente si se tiene en cuenta que entre los jóvenes de nivel educativo terciario (al cual están por acceder los estudiantes encuestados por CEPAL) crece la identificación con un partido o grupo político.

En este contexto, ¿qué adhesión recibe la democracia? Como régimen político más deseable logra la preferencia clara de una mayoría de los entrevistados: un 58.4% declara que está muy en desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación según la cual "En algunas circunstancias un gobierno no democrático puede ser preferible a uno democrático".

^{47/} Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos*, 1991, pág. 161.

En el otro extremo, tan tajante aseveración -frecuentemente incluida en estudios de cultura cívica⁴⁸/- recoge el acuerdo de más de la cuarta parte de los jóvenes (26.5%), sin que se anoten diferencias de opinión según educación materna -que se registran en aquellos casos conocidos como autoritarismo de los sectores populares- y con apenas algún punto de diferencia según subsistema educativo; ello no deja de ser preocupante habida cuenta que implica la potencial aceptación de algún grado de autoritarismo y revela, simultáneamente, un eventual debilitamiento de la adhesión democrática en circunstancias de crisis. Como la pregunta incluye como introito "En algunas circunstancias...", para marcar lo excepcional de la situación, es posible que más que de debilitamiento democrático las respuestas hablen de impaciencia ante un desarrollo y una modernización reales que tardan en concretarse.

Estos datos son completamente congruentes con la intención de voto en las próximas elecciones de 1994. Por un lado, entre los jóvenes entrevistados se encontró una alta propensión a votar (78.9%) incluso en el hipotético caso de que el voto no fuera obligatorio, con una leve acentuación de la decisión a medida que mejora el rendimiento del estudiante (87.0% entre los mejores estudiantes en la prueba de uso del lenguaje, 79.9% entre los peores); no se constatan diferencias importantes según el subsistema de pertenencia ni según la educación materna. Por otro lado, entre los entrevistados una sexta parte dice que no votaría. Nótese que no es que estos jóvenes duden -la categoría "no sabe-no contesta" es reducida- sino que expresan contundentemente su intención de no emitir el sufragio en el caso de que éste no fuera obligatorio.

¿Cuál es la concepción de régimen democrático predominante entre los jóvenes? Para realizar el ideal democrático de esta generación, este régimen debería orientarse a la consecución de varios fines, no de uno prioritario. Para un 34.7% de los estudiantes lo más importante en la democracia es que asegure la igualdad de oportunidades, mientras que para un 33.4% lo principal es que "la gente participe" y para un 20.3% que "organice con eficiencia el país" (Cuadro X.14).

La performance académica tiene relación con la concepción de la democracia, pero con diferencias entre los subsistemas: los mejores estudiantes de los privados A enfatizan más que sus compañeros la cuestión de la igualdad de oportunidades, los de los liceos públicos de la capital enfatizan más la satisfacción de necesidades por parte de todos los ciudadanos y los del Interior dan más importancia a la participación. El subsistema de pertenencia y el rendimiento influyen así aunadamente en la conformación de visiones sobre cuál es el principal aspecto de la democracia.

Puede decirse, entonces, que entre los jóvenes del BD no reina una concepción unilateral de la democracia sino que hay una pluralidad de imágenes sobre ella. Para una mayoría, lo central es que el régimen brinde igualdad de oportunidades, para una proporción casi igual debe asegurar la participación ciudadana, mientras que un quinto enfatiza la eficiencia, al tiempo que uno de cada diez privilegia la satisfacción de necesidades, con lo cual exhibe una visión más cercana a ideales socialistas. Esta rica

⁴⁸/ Véase Filgueira, C. et al, "De la transición a la consolidación democrática: imágenes y cultura política en el Uruguay", *Serie Informes* Nro. 38, CIESU, Montevideo, 1989; Almond, G.- Verba, S., eds., *The civic culture revisited*, Little Brown & Company, Boston, 1980; Montero, J.R. - Torcal, M., "Voters and citizens in a new democracy: some trend data on political attitudes in Spain", en *International Journal of Public Opinion Research* 2:2, EEUU, 1990.

pluralidad viene una vez más a enfatizar que el orden democrático, a diferencia del autoritario, no se impone sino que se construye, y esa construcción pocas veces es fácil, habida cuenta de la diversidad de ópticas de las cuales se parte. Pero también destaca la permanencia de ciertas aspiraciones vinculadas a la construcción de la democracia en Uruguay: el derecho al sufragio y a la participación constituyeron la dimensión política por excelencia mientras que la noción de que el sistema debería asegurar la igualdad de oportunidades fue históricamente la forma en que se abrió cauce en Uruguay la noción de equidad.

Cuadro X.14
Opinión de los estudiantes sobre aspecto más importante en la democracia según rendimiento en Lengua y subsistema

	Satisfacción de necesidades	Participación	Igualdad de oportunidades	Eficiencia	NS/NC
Total	(1411)	33.4	34.7	20.3	0.1
0-18	(407)	32.9	33.9	22.1	-
19-30	(679)	35.9	32.8	20.3	0.1
31-42	(302)	28.8	39.4	17.5	0.3
43-60	(23)	26.1	39.1	26.1	-
Privados A	(217)	26.3	39.2	22.6	0.5
0-18	(36)	30.6	38.9	27.8	-
19-30	(95)	30.5	36.8	20.0	1.1
31-42	(73)	20.5	41.1	20.5	-
43-60	(13)	15.4	46.2	38.5	-
Privados B	(153)	35.9	38.6	19.0	-
0-18	(36)	47.2	36.1	11.1	-
19-30	(77)	35.1	36.4	19.5	-
31-42	(38)	26.3	44.7	26.3	-
43-60	(2)	50.0	50.0	-	-
Públicos Mdeo.	(517)	32.5	37.1	17.0	0.2
0-18	(162)	34.6	34.6	18.5	-
19-30	(251)	32.3	37.8	18.3	-
31-42	(100)	30.0	40.0	12.0	1.0
43-60	(4)	25.0	25.0	-	-
Públicos Int.	(524)	36.5	29.2	23.1	-
0-18	(173)	28.9	31.8	26.6	-
19-30	(256)	41.8	25.4	22.7	-
31-42	(91)	35.2	35.2	17.6	-
43-60	(4)	50.0	25.0	25.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

F. LA EMIGRACIÓN EN EL IMAGINARIO JUVENIL

La fuerte emigración que, históricamente, ha vivido el país dista de ser un proceso extraño a la población del BD ya que hay una proporción significativa de jóvenes que personalmente residieron en el extranjero: 7.9% en el total, 16.1% en los liceos privados A, 9.1% en los privados B, 8.5% en los establecimientos públicos capitalinos y 3.4% en los del Interior.

Los datos revelan, entonces, un conocimiento directo del fenómeno emigratorio por parte de muchos de los estudiantes (particularmente en la capital del país y en el sistema privado de enseñanza) y también indican que a mayor educación de la madre, mayor participación de los hijos en la experiencia migratoria. A estos jóvenes deben sumarse, por otra parte, aquellos que saben de la emigración por la vivencia de familiares o conocidos.

Estos antecedentes ayudan a explicar la fortísima predisposición emigratoria de los casi-bachilleres: dijo tener planes de irse al extranjero el 43.6% de los encuestados en 6to. año (Cuadro X.15). En realidad, se puede pensar en un continuo de desarraigo, en el cual el 55.1% que no piensa emigrar se ubica en un extremo y el 11.3% que piensa irse a vivir fuera del país se ubica en el otro extremo; en situaciones intermedias se posicionan el 16.9% que proyecta irse a estudiar -con intenciones de regresar a Uruguay en su inmensa mayoría- y el 15.3% de jóvenes que quiere irse a trabajar -con regreso incierto-. A partir de esto, puede afirmarse que entre los encuestados de 6to. año el "núcleo emigratorio duro" está compuesto por uno de cada diez jóvenes, pudiendo llegar a uno de cada cuatro cuando se consideran conjuntamente los móviles de trabajo y residencia en el exterior. Tal predisposición a emigrar se acentúa entre aquellos que personalmente residieron en el exterior: expresaron que piensan en irse al extranjero, un 42.0% de quienes no vivieron fuera del país y un 60.3% de quienes sí lo hicieron.

Cuadro X.15
Predisposición emigratoria de los estudiantes según hayan residido o no
en el extranjero y subsistema
(en porcentajes)

	Total (1)	No	Sí, a estudiar	Sí, a trabajar	Sí, a vivir	NS/NC
Total	(1411)	55.1	16.9	15.3	11.3	1.3
No residieron	(1297)	56.5	15.7	15.4	10.9	1.5
Sí residieron	(111)	39.6	30.6	13.5	16.2	-
Privados A	(217)	45.6	33.6	9.2	10.6	0.9
No residieron	(182)	47.8	30.8	9.9	10.4	1.1
Sí residieron	(35)	34.3	48.6	5.7	11.4	-
Privados B	(153)	56.2	17.0	11.8	11.1	3.9
No residieron	(138)	59.4	16.7	9.4	10.1	4.3
Sí residieron	(14)	28.6	21.4	28.6	21.4	-
Públicos Mdeo.	(517)	60.0	11.4	14.3	13.2	1.2
No residieron	(472)	61.0	10.6	14.2	12.9	1.3
Sí residieron	(44)	47.7	20.5	15.9	15.9	-
Públicos Int.	(524)	54.0	15.5	19.8	9.7	1.0
No residieron	(505)	54.7	14.9	20.2	9.3	1.0
Sí residieron	(18)	38.9	27.8	11.1	22.2	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Los totales de cada subsistema incluyen "no sabe-no contesta".

Ciertamente, no todos los jóvenes que piensan en emigrar concretarán tal propósito y para muchos de ellos no pasa de ser una fantasía adolescente. Pero lo singular de Uruguay

es que esa fantasía se encuentre generalizada. Una primera forma de apreciar si el propósito es en realidad un proyecto con cierta estructuración consiste en pedir información sobre cuál es el país de destino de la eventual emigración. La encuesta revela que casi un 40% de los potenciales emigrantes no ha pensado a qué país se iría, frente a un 60% que sí lo ha hecho; entre éstos, la mayoría ha escogido países del primer mundo o Argentina o Brasil, lo cual confirma los datos de la ENJ en el sentido que el grado de desarrollo del país -para unos- y la cercanía a Uruguay -para otros- son importantísimos factores de atracción para los jóvenes uruguayos. No obstante, a diferencia de la ENJ, en este caso la primera prioridad es Europa en lugar de EE.UU. y Canadá, lo que se explica por la más alta frecuencia de los proyectos de ir a estudiar y por el más alto nivel cultural de los estudiantes de la muestra del BD en relación a la muestra de jóvenes urbanos.

A su vez, frente a la pregunta "¿Por qué has pensado irte a ese país?" más de un tercio de los encuestados mencionó que tiene familia o conocidos o que conoce el país por haber vivido allí.

En otras palabras, entre los jóvenes más educados del país la inclinación a buscar horizontes en el exterior -transitorios o permanentes- es muy importante y tiene como un primer punto de apoyo la propia experiencia de haber tenido residencia en el exterior o tener familiares en el extranjero. Las oleadas emigratorias pasadas, de por sí, mantienen un flujo emigratorio permanente. La proporción es alta en todos los subsistemas, aunque es posible marcar diferencias entre ellos: frente al 53.5% de estudiantes de los privados A que ha considerado la posibilidad de emigrar, se encuentran un 39.9% de los privados B, un 38.8% de los públicos montevideanos y un 45.0% de los públicos del Interior (Cuadro X.16).

Llama la atención el impacto del rendimiento académico sobre la propensión a emigrar: entre los alumnos con más bajos puntajes en la prueba de uso del lenguaje piensa en emigrar un 40.3%, mientras que entre los que obtuvieron los más altos puntajes la proporción es de 56.5%. Lo mismo puede decirse a partir del rendimiento conjunto en Matemática y Lenguaje: han pensado en salir de Uruguay un 38.7% de los alumnos deficientes frente a un 57.8% de los buenos. Dicho impacto no es, sin embargo, homogéneo en los diversos subsistemas, acentuándose en los liceos privados A y públicos capitalinos y diluyéndose en los restantes.

Ahora bien, ¿con qué tipo de emigración fantasean los estudiantes de 6to. año? En los liceos privados A, hay una mayoría absoluta de jóvenes que sueñan con salir al exterior a estudiar (61.9%), al tiempo que en los privados B también la mayoría de los potenciales emigrantes piensa en el estudio (38.8%), aunque simultáneamente ganan importancia el salir a trabajar o a vivir (26.9% y 25.4%, respectivamente). En los liceos públicos capitalinos compiten por la mayoría el trabajar en el exterior (35.7%) con el vivir en el exterior (32.9%), mientras que en el Interior predomina el deseo de emigrar para trabajar (43.2%).

Los datos del Cuadro X.17 revelan, pues, interesantes diferencias entre los subsistemas. En los privados en general y en los privados A en particular el estudio es mucho más decisivo como factor de movilidad internacional, lo que sugiere una importante extensión de la idea de que al conocimiento "de punta" se accede en el exterior. Ello no significa que la posibilidad de estudiar en el exterior no sea importante entre los asistentes al sistema público, pero aquí pesa más fuertemente lo económico, traducido en aspiraciones a trabajar o vivir fuera de Uruguay.

Cuadro X.16
Predisposición emigratoria de los estudiantes
según rendimiento en Lengua y subsistema
(en porcentajes)

	Total	No	Si	NS/NC
Total	(1411)	55.1	43.6	1.3
0-18	(407)	58.2	40.3	1.5
19-30	(679)	53.0	45.5	1.5
31-42	(302)	56.6	42.4	1.0
43-60	(23)	43.5	56.5	-
Privados A	(217)	45.6	53.5	0.9
0-18	(36)	55.6	44.4	-
19-30	(95)	42.1	55.8	2.1
31-42	(73)	46.6	53.4	-
43-60	(13)	38.5	61.5	-
Privados B	(153)	56.2	39.9	3.9
0-18	(36)	47.2	44.5	8.3
19-30	(77)	59.7	37.7	2.6
31-42	(38)	55.3	42.1	2.6
43-60	(2)	100.0	-	-
Públicos Mdeo.	(517)	60.0	38.8	1.2
0-18	(162)	61.1	37.7	1.2
19-30	(251)	59.8	39.4	0.8
31-42	(100)	61.0	37.0	2.0
43-60	(4)	-	100.0	-
Públicos Int.	(524)	54.0	45.0	1.0
0-18	(173)	58.4	41.0	0.6
19-30	(256)	48.4	50.0	1.6
31-42	(91)	60.4	39.6	-
43-60	(4)	75.0	25.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Para quienes quieren estudiar en el extranjero, lo central es la posibilidad de realizar un postgrado, fundamentado en la noción de que los cursos cuaternarios de otros países tienen mayor nivel y viabilizan la especialización.

Entre quienes piensan en ir al extranjero a trabajar la razón predominante es hacer dinero (58.0%), seguida por el deseo de adquirir experiencia (26.8%). El orden de estos motivos se mantiene constante en tres de los cuatro subsistemas, ya que únicamente en los privados A el hacer dinero pierde primacía y resulta prioritario el logro de experiencia; no es difícil asociar esta alteración del ordenamiento general con la mayor comodidad económica de los hogares de los estudiantes de estos liceos privados.

Por su parte, para los jóvenes que están pensando en irse a hacer su vida al extranjero, el conseguir un futuro mejor aparece como el factor que ejerce la mayor atracción. Nuevamente en tres de los cuatro subsistemas este motivo reúne mayorías absolutas de jóvenes, pero en los privados B aparece un móvil complementario: la familia; en otras palabras, si cuatro de cada diez jóvenes de los privados B estarían dispuestos a hacer su vida fuera de Uruguay atraídos por un futuro más promisorio, tres de cada diez lo harían por motivos familiares.

Hay, pues, diferencias fundamentales en cuanto a las motivaciones de los casi-bachilleres potencialmente emigrantes. Para quienes piensan salir al exterior a estudiar lo fundamental es el logro de una especialización de alto nivel, para los que saldrían a trabajar la prioridad es hacer dinero y conseguir experiencia, mientras que para quienes están pensando en dejar definitivamente Uruguay, el extranjero se asocia con la posibilidad de construir un futuro más auspicioso.

Cuadro X.17
Móviles de los estudiantes para emigrar según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Estudiar	Trabajar	Vivir	NS/NC
Total	(1411)	37.8	34.1	25.1	3.0
Privados A	(217)	61.9	16.9	19.5	1.7
Privados B	(153)	38.8	26.9	25.4	9.0
Públicos Mdeo.	(517)	28.5	35.7	32.9	2.9
Públicos Int.	(524)	33.6	43.2	21.2	2.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

G. EL ESTUDIO Y EL TRABAJO EN LOS PLANES DE FUTURO

La combinación del estudio con el trabajo aparece como un rasgo característico de la juventud uruguaya en la actualidad, tal como fuera demostrado en estudios anteriores sobre el tema^{49/}. Las respuestas de los casi-bachilleres respecto a sus actividades al término del 2o. ciclo vienen a confirmar plenamente tal situación.

Los jóvenes que piensan dedicarse al trabajo en forma exclusiva constituyen una ínfima minoría (1.4% del total), al tiempo que la incursión en el mundo laboral es una posibilidad visualizada como cercana por muchos de los jóvenes encuestados que piensan compartir el estudio con el trabajo: se encuentran en tal situación un 56.6% del total, el 68.3% de los hijos de madre con educación primaria, el 55.4% de los descendientes de madres con nivel secundario básico, el 56.7% de aquellos cuyas progenitoras hicieron el 2o. ciclo y el 48.0% de los de madres con nivel terciario (Cuadro X.18).

Por su parte, planean desarrollar una vida de estudiante "de tiempo completo" un 60.9% de los mejores alumnos en lenguaje y alrededor del 40% de los demás, con lo cual se puede afirmar que, aunque existan diferencias significativas según el rendimiento académico, en todas las categorías de performance son muchos los casi-bachilleres que se dedicarán a estudiar como actividad principal: tanto entre quienes exhiben performances de neta suficiencia como

^{49/} Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos y CEPAL-INE, ¿Quiénes son los jóvenes uruguayos más desfavorecidos?, LC/MVD/R115, Montevideo, 1993.

entre quienes presentan insuficiencias es alto el número de jóvenes que por el momento piensa articular su vida en torno al estudio, sin trabajar.

Cuadro X.18
Estudiantes por actividad a realizar al término del 2o. Ciclo
según rendimiento en Lengua y educación de la madre
(en porcentajes)

	Total	Trabajar	Trab. y est.	Estudiar	NS/NC
Total	(1377)	1.4	56.6	40.2	1.7
0-18.....	(396)	2.2	57.4	38.9	1.5
19-30.....	(668)	1.2	58.6	38.5	1.8
31-42.....	(290)	1.0	52.6	44.4	2.0
43-60.....	(23)	-	39.1	60.9	-
Hasta Primaria	(317)	1.3	68.3	29.5	1.0
0-18.....	(100)	2.0	65.3	31.6	1.0
19-30.....	(169)	1.2	71.6	26.0	1.2
31-42.....	(48)	-	62.5	37.5	-
Secundaria 1er.ciclo	(337)	3.0	55.4	40.4	1.2
0-18.....	(110)	4.6	55.0	40.4	-
19-30.....	(162)	1.9	54.7	42.9	0.6
31-42.....	(63)	3.2	58.1	33.9	4.8
43-60.....	(2)	-	50.0	50.0	-
Secundaria 2o. ciclo	(300)	1.3	56.7	40.0	2.0
0-18.....	(88)	1.1	53.4	43.2	2.3
19-30.....	(139)	1.4	59.0	36.7	2.9
31-42.....	(68)	1.5	55.9	42.6	-
43-60.....	(5)	-	60.0	40.0	-
Terciario	(423)	0.5	48.0	49.2	2.4
0-18.....	(98)	1.0	50.0	45.9	3.1
19-30.....	(198)	0.5	51.0	46.5	2.0
31-42.....	(111)	-	43.2	54.1	2.7
43-60.....	(16)	-	31.3	68.8	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En principio, las oportunidades de empleo en el Interior para jóvenes menores de 20 años con educación secundaria completa fueron históricamente muy bajas y continúan siendo inferiores a las vigentes en Montevideo, a pesar del notorio incremento de la ocupación a partir de 1985⁵⁰/. Por esa razón -y tal vez también porque la tradición dio ejemplos de dedicación exclusiva a los estudios-, llegado un joven a ese nivel de formación educativa las vías que se seguían eran el traslado a Montevideo para seguir estudios universitarios -financiados por la familia- o la continuación de estudios magisteriales en la propia ciudad. En otras palabras, en el Interior el modelo "estudia-trabaja" carece de "ejemplares" visibles para los estudiantes de las clases terminales de secundaria.

Pero, a la vez, hoy por hoy, parecería existir una "irrealidad" en la condición sociocultural de los estudiantes del Interior, que emerge tanto en este tema como en otros similares de la encuesta.

⁵⁰/Rama, G., Los jóvenes y el mundo del trabajo en Uruguay, op. cit.

La experiencia de la limitada capacidad económica de sus familias, de los costos financieros que otros compañeros que fueron a estudiar a Montevideo tuvieron que afrontar, de los fracasos de tantos compañeros de generaciones anteriores que en el primer año o, a lo sumo, en el segundo debieron abandonar la Universidad y retornar a la ciudad de origen por ser insuficientes sus medios económicos o sus "medios de conocimientos" o una combinación de ambos, no modifica la afirmación sobre lo que van a hacer al término del 2o. ciclo.

Al igual que los estudiantes de Montevideo -tanto públicos como privados- descartan que su destino sea trabajar únicamente. El que el porcentaje para toda la población estudiada sea del 1% habla a las claras del carácter ideológico de la afirmación. En el "cursus" ideal de los estudiantes al término del 2o. ciclo se siguen estudios de 3er. nivel y prácticamente nadie considera la enseñanza secundaria como estudio terminal: mientras alrededor de un 40% se imagina como estudiante dedicado sólo a lo académico, una proporción algo mayor piensa que compartirá su tiempo entre los estudios y la ocupación (Cuadro X.19).

Cuadro X.19
Estudiantes por actividad a realizar al término del 2o. Ciclo
según rendimiento en Lengua y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Trabajar	Trab. y estudiar	Estudiar	NS/NC
Total	(1411)	1.4	56.6	40.2	1.7
0-18	(407)	2.2	57.4	38.9	1.5
19-30	(679)	0.2	58.6	38.5	1.8
31-42	(302)	1.0	52.6	44.4	2.0
43-60	(23)	-	39.1	60.9	-
Privados A	(217)	0.5	53.0	43.3	3.2
0-18	(36)	-	61.1	33.3	5.6
19-30	(95)	1.1	54.7	42.1	2.1
31-42	(73)	-	47.9	47.9	4.1
43-60	(13)	-	46.2	53.8	-
Privados B	(153)	2.6	50.3	46.4	0.7
0-18	(36)	5.6	58.3	36.1	-
19-30	(77)	1.3	45.5	51.9	1.3
31-42	(38)	2.6	52.6	44.7	-
43-60	(2)	-	50.0	50.0	-
Públicos Mdeo.	(517)	1.2	70.8	26.5	1.5
0-18	(162)	1.2	69.1	27.8	1.9
19-30	(251)	1.2	73.7	23.9	1.2
31-42	(100)	1.0	67.0	30.0	2.0
43-60	(4)	-	50.0	50.0	-
Públicos Int.	(524)	1.7	46.0	50.8	1.5
0-18	(173)	2.9	45.3	51.2	0.6
19-30	(256)	1.2	49.0	47.5	2.4
31-42	(91)	1.1	40.7	57.1	1.1
43-60	(4)	-	-	100.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Las expectativas de los padres son aún más altas, ya que dos tercios esperan que sus hijos sólo estudien (Cuadro X.20). Las mayores diferencias entre expectativas de padres e hijos se manifiestan en los liceos públicos de Montevideo -relación de 2 a 1-, seguidos por los privados (en que la distancia tiene casi esa magnitud) y son sensiblemente menores en las capitales departamentales, aunque también aquí los padres son más "optimistas": 68% esperan que sólo estudien frente a 50.8% de los hijos.

Cuadro X.20
Expectativas de los padres respecto a la actividad a realizar por los estudiantes al término del 2o. Ciclo según rendimiento en Lengua, subsistema y educación materna (en porcentajes)

	Total	Trabajar	Trab y estudiar	Estudiar	NS/NC
Total	(1411)	1.3	30.9	66.7	1.1
0-18	(407)	1.2	32.8	65.8	0.2
19-30	(679)	1.5	31.4	65.3	1.7
31-42	(302)	1.0	27.8	70.5	0.7
43-60	(23)	-	21.7	73.9	4.3
Privados A	(217)	0.5	24.0	75.1	0.5
0-18	(36)	-	19.4	80.6	-
19-30	(95)	-	25.3	73.7	1.1
31-42	(73)	1.4	24.7	74.0	-
43-60	(13)	-	23.1	76.9	-
Privados B	(153)	-	22.2	77.8	-
0-18	(36)	-	19.4	80.6	-
19-30	(77)	-	26.0	74.0	-
31-42	(38)	-	18.4	81.6	-
43-60	(2)	-	-	100.0	-
Públicos Mdeo.	(517)	1.9	38.5	58.6	0.6
0-18	(162)	1.9	37.0	61.1	-
19-30	(251)	2.4	40.2	56.2	1.2
31-42	(100)	1.0	37.0	61.0	1.0
43-60	(4)	-	25.0	50.0	25.0
Públicos Int.	(524)	1.3	28.7	68.0	1.9
0-18	(173)	1.2	34.3	64.0	0.6
19-30	(256)	1.6	26.7	68.6	3.1
31-42	(91)	1.1	24.2	73.6	1.1
43-60	(4)	-	25.0	75.0	-
Educación de la madre					
Primaria	(317)	2.9	37.8	58.1	1.3
Secundaria 1er.ciclo	(337)	1.5	30.8	66.2	1.5
Secundaria 2o. ciclo	(300)	0.7	29.7	68.7	0.9
Terciario	(423)	0.5	26.2	72.3	0.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Los padres parecen manifestar un patrón de aspiraciones casi "perfecto": que sus hijos sigan estudiando, que no registren menores aprendizajes por tener que trabajar y tal vez que "no pierdan" la juventud en una ocupación. Recuérdese que la pregunta reza, "¿Por las necesidades de tu casa y tus resultados en el liceo, ¿qué piensan tus padres que deberían hacer al terminar el 2o. ciclo?". Los hijos, si están en colegios privados -disponiendo de una serie

de ventajas- quieren, en un mayor porcentaje, trabajar mientras estudian, buscando una autonomía que no tendrían si dependieran únicamente del financiamiento paterno. Los estudiantes del sistema público de Montevideo seguramente comparten tal aspiración e incrementan las distancias con sus padres porque conocen bien las dificultades económicas de los mismos. Finalmente, los estudiantes del sistema público del Interior son los que se ubican más cerca de las aspiraciones paternas. Padres e hijos se ubican en la irrealidad de que prácticamente ninguno de los estudiantes dejará de estudiar para trabajar y que mayoritariamente se irán a Montevideo a dedicarse exclusivamente a los estudios.

Es interesante vincular estas opiniones de los estudiantes del Interior con su respuesta ante la eventualidad de una prueba de admisión para ingresar a la enseñanza universitaria: mientras los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo son favorables a la prueba en un 34.2%, sus compañeros del Interior lo son en el 56.5% de los casos, con lo cual superan a los estudiantes de los privados B y emparejan a los estudiantes de los privados A.

Este pronunciamiento a favor de una prueba de ingreso y también por una universidad de alta calidad es realizada por quienes tienen los más bajos resultados en las pruebas aplicadas por la CEPAL.

Hay que concluir que en la opinión de los estudiantes del Interior poco intervienen los intereses particulares; se pronuncian **como si** el sistema educativo y social funcionara en términos ideales, es decir **como si** ellos tuvieran una excelente formación, **como si** estuvieran en condiciones de competir por el ingreso de la universidad, **como si** existieran becas para que los estudiantes del Interior realizaran estudios universitarios en Montevideo, etc., etc..

Como la realidad es muy diferente -sería de sumo interés la realización de investigaciones sobre éxitos y fracasos de los estudiantes del Interior en la Universidad de la República- todo lleva a concluir que la discrepancia entre realidad y creencias apunta al mantenimiento de las imágenes positivas sobre la equidad del sistema de oportunidades a través de la educación y a transferir a la responsabilidad individual los fracasos que se produzcan en la aspiración de ser profesionales universitarios.

Cabe agregar que, a mayor nivel educativo en el hogar, menor disposición a que los hijos incursionen en el mundo laboral al finalizar el 2o. ciclo. De esta forma se encuentra que quieren que sus hijos estudien exclusivamente un 58.1% de las madres que llegaron a lo sumo a primaria, un 66.2% de las que tienen 1er. ciclo de educación media, un 68.7% de las madres con 2o. ciclo y un 72.3% de las que accedieron a estudios terciarios.

Estos datos habilitan múltiples lecturas. Es posible, por ejemplo, que las diferentes percepciones de adultos y adolescentes denoten una desigual visión respecto a las exigencias de los estudios terciarios: son los padres y no los hijos los que consideran los estudios como más difíciles, lo que probablemente responde a diferentes experiencias educativas en las dos generaciones. Pero, además, sugieren una fuerte atracción de los jóvenes hacia el mundo del trabajo, basada seguramente en el deseo de independencia y en expectativas de adquisición de formación complementaria a la adquirida en la enseñanza regular.

Lo anterior no significa que el estudio sea una actividad poco importante para los jóvenes. Frente a la pregunta "¿Si al terminar 2o. ciclo te ofrecieran un **buen** trabajo que te impidiera continuar los estudios, lo aceptarías?" un 60.4% de los entrevistados respondió negativamente y un 26.5% lo hizo afirmativamente (Cuadro X.21). Las respuestas se ordenan, por otra parte, en forma muy nítida según el rendimiento académico en todos los subsistemas:

no abandonarían el estudio por el trabajo un 69.6% de los mejores alumnos en lenguaje, un 67.9% de los que obtuvieron entre 31 y 42 puntos, un 59.4% de los que reunieron entre 19 y 30 puntos y un 55.9% de los deficientes.

Cuadro X.21

Estudiantes según disposición a aceptar un buen trabajo aún cuando les impidiera continuar los estudios, por rendimiento en Lengua y subsistema (en porcentajes)

	Total	No aceptaría	Sí aceptaría	NS/NC
Total	(1411)	60.4	26.5	13.1
0-18	(407)	55.9	32.0	12.1
19-30	(679)	59.4	27.4	13.1
31-42	(302)	67.9	17.2	14.9
43-60	(23)	69.6	26.1	4.3
Privados A	(217)	55.8	24.9	19.4
0-18	(36)	41.7	30.6	27.8
19-30	(95)	54.7	27.4	17.9
31-42	(73)	60.3	20.5	19.2
43-60	(13)	76.9	15.4	7.7
Privados B	(153)	66.7	20.9	12.5
0-18	(36)	58.3	30.6	11.1
19-30	(95)	64.9	19.5	15.6
31-42	(73)	78.9	13.2	7.9
43-60	(13)	50.0	50.0	-
Públicos Mdeo.	(517)	61.1	26.3	12.6
0-18	(162)	58.0	29.6	12.3
19-30	(251)	60.6	27.9	11.6
31-42	(100)	68.0	16.0	16.0
43-60	(4)	50.0	50.0	-
Públicos Int.	(524)	59.8	29.1	11.1
0-18	(173)	56.4	34.9	8.7
19-30	(256)	58.4	29.4	12.2
31-42	(91)	69.2	17.6	13.2
43-60	(4)	75.0	25.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Hay estudiantes que mantienen la noción -tan cara al uruguayo medio- de que la prosecución de estudios superiores se traducirá en forma directa en su nivel de vida futuro. Esta óptica permite interpretar las diferencias entre quienes dicen que dejarían los estudios si les ofrecieran un buen trabajo al fin del 2o. ciclo y los que no lo harían: entre los primeros cree que su nivel de vida después de los 30 será superior al de sus padres un 38.8%, entre los segundos un 45.0%. Tal distancia se presenta en los liceos privados y en los públicos del Interior, pero prácticamente desaparece en los públicos capitalinos, indicando un mayor escepticismo entre este alumnado en cuanto al rendimiento económico de los estudios superiores (Cuadro X.22).

Cuadro X.22

Expectativas de los estudiantes acerca de su nivel de vida después de los 30 años en comparación al de sus padres según disposición a aceptar un buen trabajo que les impidiera continuar los estudios y subsistema (en porcentajes)

	Total (1)	Inferior	Igual	Superior	NS/NC
Total	(1760)	3.4	45.2	39.7	11.7
No aceptaría	(1040)	3.4	45.6	45.0	6.0
Sí aceptaría	(479)	3.5	49.2	38.8	8.6
Privados A	(274)	6.3	65.5	17.5	10.8
No aceptaría	(152)	5.8	67.8	19.0	7.4
Sí aceptaría	(66)	7.4	66.7	14.8	11.1
Privados B	(177)	2.5	45.2	40.1	12.1
No aceptaría	(118)	1.0	49.0	42.2	7.8
Sí aceptaría	(36)	6.3	40.6	34.4	18.8
Públicos Mdeo.	(701)	3.1	38.8	45.3	12.8
No aceptaría	(410)	4.4	38.9	51.9	4.7
Sí aceptaría	(201)	0.7	42.6	49.3	7.4
Públicos Int.	(900)	2.8	43.5	42.9	10.8
No aceptaría	(360)	2.2	42.6	49.0	6.1
Sí aceptaría	(176)	3.9	50.7	38.8	6.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Los totales de cada subsistema incluyen "no sabe - no contesta".

Es claro que los futuros bachilleres no visualizan el trabajo como el principal canal para triunfar. Sólo un 2.1% del total de estudiantes contestó que su futuro dependía principalmente de lo que aprendiera en un trabajo, mientras que la mayoría absoluta (55.5%) escogió la opción "como sepas desenvolverte en la vida" y un 38.2% optó por "lo que estudies" (Cuadro X.23).

¿Qué pasa, en este sentido, con los mejores estudiantes? Aquí se registra una diferencia importante entre el sistema privado y el público: en el primero los buenos alumnos creen que el seguir estudiando será un factor de primera importancia en proporciones mayores que entre los demás estudiantes; en el ámbito público, en cambio, los buenos alumnos no confían en el impacto positivo del estudio.

A título de ejemplo, dice que su futuro dependerá de lo que estudie un 44.1% del total de alumnos y sólo un 30.8% de los mejores alumnos en los liceos públicos montevideanos; como contracara, aumenta su apuesta al "desarrollo personal" (69.2%, frente al 50.2% del subsistema). Esta relativa falta de confianza en las posibilidades que abre el estudio es preocupante en la medida que puede llevar a un debilitamiento de la apuesta académica por parte de quienes demostraron en las pruebas ser los mejores estudiantes de los liceos oficiales.

Un comentario aparte merece la ponderación asignada a la suerte por un 3.8% de los estudiantes, distribuidos diferencialmente por tipo de estudiantes: es el principal factor para un 6.1% de los alumnos deficientes, para alrededor de un 3% de los insuficientes y aceptables

y para apenas un 1.4% de los buenos estudiantes. A medida que crece la capacitación, decrece la percepción del azar como factor determinante.

En conclusión, para la mayoría absoluta de los estudiantes a punto de terminar 6to., los estudios superiores son muy importantes. Puede incluso hablarse de una convicción clara del traslado del ciclo terminal, pasando del segundo ciclo de educación media a los estudios universitarios -o equivalentes terciarios- completos o incompletos. Es más, como lo muestran los datos de móviles de emigración, ya son numerosos los jóvenes que piensan en los estudios de postgrado como ciclo necesario, con lo cual se extiende más aún la duración de la vida estudiantil.

Cuadro X.23
Opinión de los estudiantes sobre los factores de los que depende el futuro personal según rendimiento en Lengua y subsistema (en porcentajes)

	Total	Lo que estudies	Lo que aprendas en un trabajo	Desenvolvimiento personal	Suerte	NS/NC
Total	(1411)	38.2	2.1	55.5	3.8	0.4
0-18	(407)	42.1	3.0	49.3	4.9	0.7
19-30	(679)	35.5	1.9	59.1	3.1	0.3
31-42	(302)	39.7	1.0	54.6	4.3	0.3
43-60	(23)	26.1	4.3	69.6	-	-
Privados A	(217)	27.6	3.2	66.4	2.3	0.5
0-18	(36)	25.0	5.6	69.4	-	-
19-30	(95)	26.3	4.2	66.3	2.1	1.1
31-42	(73)	31.5	-	64.4	4.1	-
43-60	(13)	23.1	7.7	69.2	-	-
Privados B	(153)	32.7	2.0	63.4	2.0	-
0-18	(36)	27.8	5.6	63.9	2.8	-
19-30	(77)	35.1	1.3	62.3	1.3	-
31-42	(38)	31.6	-	65.8	2.6	-
43-60	(2)	50.0	-	50.0	-	-
Públicos Mdeo.	(517)	43.1	1.5	50.7	4.3	0.4
0-18	(162)	51.9	3.1	38.9	5.6	0.6
19-30	(251)	38.2	0.4	57.4	3.6	0.4
31-42	(100)	41.0	2.0	53.0	4.0	-
43-60	(4)	50.0	-	50.0	-	-
Públicos Int.	(524)	39.3	2.1	53.4	4.6	0.6
0-18	(173)	39.5	1.7	51.7	5.8	1.2
19-30	(256)	36.5	2.7	57.3	3.5	-
31-42	(91)	48.4	1.1	44.0	5.5	1.1
43-60	(4)	-	-	100.0	-	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En Uruguay no existen ciclos de educación de duración definida acompañados de pruebas de conocimientos o de requisitos en cuanto a calificaciones para pasar al ciclo siguiente. Esto promueve una especie de "fuga hacia adelante" que caracteriza todo el sistema

educativo. Simultáneamente, distintos grupos de opinión promueven la facilidad en la evaluación justificada en razones democráticas y se producen diversas omisiones en la formación o reclutamiento de docentes, en la producción y difusión de libros y manuales, en la calidad de los equipamientos, etc. que provocan una caída sensible del nivel de conocimientos; como resultado de ambas tendencias, el ciclo se masifica, decae académicamente y, por tanto, se devalúa socialmente.

Al cabo de un lapso los egresados del ciclo superior en el mejor de los casos tienen los conocimientos y las aptitudes de quienes años atrás egresaban del ciclo inferior y el sistema social pasa a actuar en consecuencia. Para ocupaciones que requerían nivel primario y cuyo perfil técnico no ha cambiado se pasa a demandar el ciclo básico completo y para aquellas que se pedía el bachillerato se reclama haber finalizado varios años de facultad.

Por su parte, en la medida en que el ingreso a la universidad sea independiente de los conocimientos efectivamente adquiridos en la enseñanza previa, su "valor" para los propios estudiantes pasará a ser más bajo y dejarán de considerar los estudios universitarios como terminales. Los mejor informados y los de perfil académico más internacional efectuarán una doble devaluación: la de los estudios nacionales y la de los estudios universitarios; su meta pasará a ser la formación de postgrado en el extranjero.

H. ACTITUDES FRENTE A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las consideraciones sobre el estudio y el trabajo en los planes de futuro de los casi-bachilleres se relacionan con sus evaluaciones respecto a las instituciones de educación terciaria (Cuadro X.24).

En ese sentido, el primer aspecto a remarcar es la alta proporción de estudiantes que dicen no tener opinión formada sobre la calidad de la enseñanza impartida por las instituciones de nivel superior, lo que ciertamente revela un déficit de información a la hora de decidir qué hacer a la salida del 2o. ciclo. En efecto, la categoría "No sabe-no contesta" reúne para la Universidad de la República un 29.5% de estudiantes, para la Universidad Católica un 46.6%, para el Instituto de Profesores Artigas un 46.4%, para los Institutos de Formación Docente un 49.0% y para la ORT un 38.3%.

El hecho de que, en promedio, casi 4 de cada 10 estudiantes, en sus últimas semanas de clases en 6o. año de secundaria, carezcan de información y/o de opinión sobre la calidad de la enseñanza terciaria hacia la que masivamente aspiran dirigirse es un indicador alarmante sobre la naturaleza de la vinculación entre el 2o. y 3er. nivel de la educación nacional.

Se sabe que tener una opinión sobre la calidad de la enseñanza de múltiples carreras e instituciones no es fácil de no mediar un esfuerzo institucional de información. En los países desarrollados, las revistas publican juicios de "jurados" sobre la calidad de la educación universitaria desde la perspectiva de los empleadores o la de los académicos; por su parte las empresas especializadas en el reclutamiento de personal realizan comentarios públicos y, finalmente, la población se informa, por el nivel de los tests académicos al ingreso a las universidades y de sus respectivas escuelas, de cuál es el ordenamiento de calidad académica de las unidades de formación.

Cuadro X.24
Opinión de los estudiantes acerca de la enseñanza en instituciones terciarias
según rendimiento en Lengua y subsistema
(en porcentajes)

	Lengua					Subsistemas			
	Total	0-18	19-30	31-32	43-60	Priv. A	Priv. B	Publ. Mdeo.	Públ. Interior
Universidad de la República									
Muy buena	12.7	11.6	14.0	11.6	8.7	10.6	11.1	11.0	15.7
Aceptable	40.2	37.4	40.9	41.4	56.5	45.6	37.9	38.7	40.2
Regular	17.6	17.7	17.0	18.5	21.7	25.3	28.1	17.4	11.5
NS/NC	29.5	33.3	28.2	28.5	13.0	18.4	22.9	32.9	32.6
Universidad Católica									
Muy buena	35.8	33.0	36.7	38.1	26.1	46.5	42.5	30.9	34.1
Aceptable	15.6	13.3	15.3	16.6	52.2	28.6	24.2	11.4	11.9
Regular	2.1	3.0	1.9	1.3	-	1.8	1.3	2.1	2.3
NS/NC	46.6	50.7	46.0	44.0	21.7	23.0	32.0	55.5	51.7
Instituto Profesores Artigas									
Muy buena	18.7	19.0	19.6	17.2	8.7	9.2	12.4	13.3	29.9
Aceptable	25.8	22.9	29.6	20.9	26.1	24.0	24.8	30.4	22.2
Regular	9.1	9.9	8.1	10.3	8.7	6.9	7.8	16.1	3.4
NS/NC	46.4	48.3	42.6	51.7	56.5	59.9	54.9	40.2	44.4
Institutos de Form. Docente									
Muy buena	9.6	10.6	10.3	7.3	-	5.5	6.5	8.5	13.2
Aceptable	30.4	29.3	33.2	27.2	13.0	20.3	22.2	28.0	39.5
Regular	11.0	11.6	9.6	12.9	17.4	8.8	11.1	12.6	10.3
NS/NC	49.0	48.5	46.9	52.6	69.6	65.4	60.1	50.9	37.0
ORT									
Muy buena	46.5	45.6	46.9	46.4	52.2	55.8	53.6	49.3	37.7
Aceptable	13.9	15.0	13.7	13.2	8.7	18.9	20.3	12.0	11.9
Regular	1.3	0.7	0.9	3.0	4.3	2.8	1.3	1.5	0.6
NS/NC	38.3	38.7	38.5	37.4	34.8	22.6	24.8	37.1	49.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Como es sabido ninguna de esas instancias existe en Uruguay, por lo que la pregunta podría ser innecesaria. Sin embargo, su inclusión respondió al interés de comprobar el propio vacío, averiguar la estratificación social y geográfica de la desinformación y evaluar si ante ella los jóvenes estudiantes construían ciertas imágenes de las instituciones terciarias, cuáles eran éstas y cómo se vinculaban a otras dimensiones de la socialización.

Un tercio de los estudiantes de la enseñanza pública declara no tener información sobre la calidad de la enseñanza de la Universidad de la República, frente a poco más de un sexto de los estudiantes de los privados A. En el polo opuesto se ubican los Institutos de Formación del Profesorado sobre los cuales los estudiantes de los privados carecen de información en casi dos tercios de los casos, frente a un tercio en situación similar en los liceos de capitales departamentales. Esos centros de enseñanza son los únicos de nivel terciario en el Interior y constituyen la única oportunidad de formación para muchos jóvenes que tienen que descartar salir de sus ciudades, mientras que son totalmente ajenos como perspectiva de educación superior para los actuales estudiantes de privados A ya que, aunque en Montevideo también existe un centro de este tipo, la información "ni llega" a ellos.

Hecha tal salvedad, la calidad de la enseñanza impartida en la Universidad de la República es calificada como muy buena sólo por una minoría (12.7%), mientras que una mayoría relativa (40.2%) considera que es "aceptable" y un 17.6% se inclina por el adjetivo "regular".

La proporción de juicios críticos aumenta levemente con el nivel de suficiencia del estudiantado: es de 17.7% entre los estudiantes de peor performance, frente al 21.7% de los de mejor rendimiento; a su vez, es más definida en unos subsistemas educativos que en otros, puesto que, por un lado, los alumnos de los liceos privados se muestran más críticos que los de los públicos y, por otro, los asistentes a establecimientos del Interior son los que registran menor porcentaje de calificaciones "negativas": un 11.5%, frente al 17.4% de los alumnos de los públicos capitalinos, 25.3% de los privados A y 28.1% de los privados B que consideran que la educación universitaria oficial es regular.

Sobre la Universidad Católica -con un universo de respuestas inferior- predominan los juicios muy positivos (35.8%). Esto es más acentuado en los liceos privados (46.5% y 42.5% en A y B, respectivamente) cuyos alumnos, además, parecen tener más información sobre la institución. No deja de ser significativo que los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo se manifiesten en forma tan polarizada: un 55.5% declara no tener opinión mientras un 30.9% califica a la educación de la Universidad Católica como muy buena. Ese porcentaje es tres veces superior a igual juicio sobre la Universidad de la República.

En cuanto al Instituto ORT, en el promedio de la población encuestada predomina el concepto de que su enseñanza es muy buena (46.5%) y en el caso de los privados aumenta significativamente tal proporción (55.8% y 53.6% en A y B, respectivamente) y disminuye la de "no sabe-no contesta" (22.6% y 24.8% en A y B, respectivamente, frente al 38.3% del total).

Es interesante anotar que mientras las calificaciones a otros centros de la educación superior revelan la existencia de grupos sociales con información y afinidades diferentes (colegios privados con afinidad por la Universidad Católica, por ejemplo) en el caso del Instituto ORT la variación entre los promedios de juicios emitidos por los estudiantes es muy baja. Así, por ejemplo, los estudiantes de los liceos privados declaran que es muy buena la enseñanza en un 53 a 55% de los casos y los estudiantes de los liceos públicos lo hacen en un 49%. Esta tendencia a la homogeneidad de percepciones seguramente se funda en la común

afinidad de los jóvenes por el conocimiento de base tecnológica, en el que fundó su imagen esta institución.

En el caso del Instituto de Profesores Artigas y de los Institutos de Formación Docente los porcentajes de "No sabe" son muy elevados en todos los subsistemas, por lo que las respuestas no son estrictamente comparables con las que los estudiantes dieron para los otros sistemas de educación terciaria. Aclarado lo anterior, cabe agregar que la calificación inferior de "regular" tiene menos frecuencias que las registradas para la Universidad de la República y entre los estudiantes de liceos del Interior dicho juicio obtiene un porcentaje mínimo de adhesión, denotando una alta imagen que probablemente se origina en la que han dejado los profesores titulados en el IPA que trabajan en liceos del Interior. Por su lado, la calificación de la enseñanza impartida como "muy buena" supera en porcentajes a la Universidad de la República y es muy alta entre los estudiantes del Interior que, de hecho, homologan al IPA con la Universidad Católica y el Instituto ORT.

Pero el IPA sólo recoge entre el 9% y el 13% de la calificación más elevada entre los estudiantes de Montevideo -tanto públicos como privados- y si se suman las frecuencias de "muy buena" y "aceptable" se obtienen porcentajes que son inferiores a los asignados en cada subsistema a la Universidad de la República.

Si a ello se agrega el escaso número de interesados en estudiar en el IPA se llega a la conclusión de que en Montevideo se ha producido un considerable deterioro de imagen en relación al alto prestigio que tuvo en vida de su fundador, Dr. Miguel Antonio Grompone y que la situación en el Interior podría ser vista como la prolongación de la merecida en el pasado.

Estos datos hablan contundentemente de las grandes dificultades de reclutamiento para estudios docentes, dificultades que se originan fundamentalmente en problemas de remuneración y status de los maestros y profesores pero también en imágenes e informaciones sobre la formación docente. Nótese, además, que el problema del reclutamiento es cuantitativo -el número de docentes egresados no alcanza a cubrir las vacantes⁵¹- y también cualitativo, en tanto la profesión docente parece resultar cada vez menos atractiva para los jóvenes con mejor performance académica.

Dos indicadores claros surgen de la encuesta en tal sentido: los buenos alumnos tienen mucha menos información sobre la enseñanza brindada por el IPA o centros de formación docente que sobre la impartida en la Universidad de la República, Universidad Católica u ORT; a su vez, los buenos alumnos son más reacios a calificar como "muy buena" la educación transmitida en dichas instituciones que los alumnos con serias deficiencias académicas.

En el diseño de la encuesta pareció importante conocer las opiniones de los estudiantes que finalizaban la enseñanza secundaria, no sólo sobre las alternativas de educación superior que se le ofrecían sino también sobre los modelos a los que, teóricamente, apelaban a los efectos de orientar sus vidas. Ello implicó considerar el papel de la ocupación en el desarrollo personal, la disyuntiva entre ocupación y estudios terciarios en cuanto a opción de vida o evaluación de status, la emigración -temporal o definitiva- como forma de realización o las expectativas de movilidad social de los jóvenes.

⁵¹/ Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?.

Los estudiantes fueron así enfrentados a pruebas de evaluación de conocimientos que libremente aceptaron realizar y, paralelamente, tuvieron oportunidad de expresar acuerdos o discrepancias con la enseñanza del BD. Para ello se estableció un conjunto de preguntas destinadas a conocer cuáles eran sus aspiraciones en materia de educación superior, cuáles sus visiones de lo que constituía una enseñanza de calidad y cómo se construía la evaluación de conocimientos que acompaña a una enseñanza de ese tipo.

Los jóvenes están preocupados por la excelencia académica y perciben la importancia del conocimiento en el desarrollo profesional y ocupacional. El cuestionario intentó enfrentar ese anhelo con los costos individuales y colectivos que encierra el incremento de la calidad del conocimiento, con las contradicciones entre lo académico y lo ideológico, cuando se trata de realizar opciones.

Las respuestas son de sumo interés. En primer término, por la disposición a discutir ciertos temas que pueden ser percibidos como "tabúes" por generaciones mayores. En segundo, porque las respuestas se vinculan con la condición de buen o mal estudiante o con la pertenencia a uno u otro subsistema educativo, lo que pone de relieve que las opciones no son neutras ni puras, sino tan cargadas de ideologías, consensos, conflictos como todas las opciones en materia de desarrollo social.

Respecto a la Universidad, se sondearon las opiniones de los estudiantes sobre el binomio "calidad-cantidad" enfrentándolos a una pregunta muy directa, formulada en base a una disyuntiva: "¿Qué prefieres tú, una Universidad de alta calidad aún cuando ello implique que sea muy exigente y selectiva académicamente o una Universidad abierta a todos aún cuando ello implique un menor nivel de calidad académica?"

La mayoría absoluta de los jóvenes de todos los subsistemas optó por la alternativa de alta calidad: 61.9% frente a 34.2% en el total, 68.2% y 29.0% en los privados A, 57.5% y 38.6% en los privados B, 56.5% y 39.3% en los liceos oficiales montevideanos y 65.9% y 30.1% en los del Interior (Cuadro X.25).

En el sistema privado hay diferencias muy claras por performance: en los privados A eligen la alta calidad un 52.8% de los peores estudiantes frente al 84.6% de los mejores; en los privados B lo hacen un 47.2% de los estudiantes deficientes en uso del lenguaje, frente al 100.0% de los buenos alumnos. En otras palabras, a mejor performance mayor priorización de la calidad universitaria. Tan nítida diferenciación entre los estudiantes no se observa, en cambio, en el sistema público. Más aún, en los liceos públicos de la capital son los mejores alumnos los que casi unánimemente se inclinan por una Universidad "abierta a todos".

Ahora bien, ¿cómo fundamentan unos y otros jóvenes sus preferencias? En el caso de quienes prefieren una universidad exigente y de alta calidad, las dos ideas espontáneamente mencionadas fueron la excelencia académica y la formación de buenos profesionales (50.2% y 36.0%, respectivamente). Para quienes, por el contrario, piensan que es más deseable una Universidad abierta a todos, aún cuando ello implique un menor nivel de calidad académica, el factor decisivo fue que "todos tienen el mismo derecho" (89.2%).

Filosóficamente los dos grandes tipos de argumentos mencionados por los jóvenes son parte de concepciones en tensión: unos creen en la competencia como canal de superación individual y colectiva, otros priorizan la solidaridad. En términos de políticas educativas, las razones mencionadas libremente por los casi-bachilleres remiten cristalinamente a la ecuación

entre selección académica e igualdad de oportunidades, que admite soluciones diferenciales según el nivel educativo del que se trate.

Cuadro X.25
Preferencia de los estudiantes por tipo de Universidad
según rendimiento en Lengua y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Preferencia por tipo de Univ.		
		Alta calidad	Para todos	NS/NC
Total	(1411)	61.9	34.2	3.9
0-18	(407)	55.2	40.9	3.9
19-30	(679)	64.0	32.3	3.7
31-42	(302)	65.6	29.8	4.6
43-60	(23)	69.6	30.4	-
Privados A	(217)	68.2	29.0	2.8
0-18	(36)	52.8	47.2	-
19-30	(95)	69.5	27.4	3.2
31-42	(73)	71.2	24.7	4.1
43-60	(13)	84.6	15.4	-
Privados B	(153)	57.5	38.6	3.9
0-18	(36)	47.2	47.2	5.6
19-30	(77)	54.5	41.6	3.9
31-42	(38)	71.1	26.3	2.6
43-60	(2)	100.0	-	-
Públicos Mdeo.	(517)	56.5	39.3	4.3
0-18	(162)	51.2	43.8	4.9
19-30	(251)	61.0	35.1	4.0
31-42	(100)	56.0	40.0	4.0
43-60	(4)	-	100.0	-
Públicos Int.	(524)	65.9	30.1	4.0
0-18	(173)	61.0	35.5	3.5
19-30	(256)	67.8	28.6	3.5
31-42	(91)	69.2	24.2	6.6
43-60	(4)	75.0	25.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El punto que debe reiterarse es que la mayoría absoluta de los casi-bachilleres apostaría a una Universidad de alta calidad. Tal postura, por otra parte, se relaciona con un reconocimiento de que, por la vía de los hechos, la actual Universidad procesa también una selección de su estudiantado.

Textualmente, una de las preguntas de la encuesta decía: "Actualmente la selección en la Universidad se realiza, de hecho, con los fracasos de los estudiantes. Entre ese sistema y el de una prueba de admisión, ¿cuál preferirías tu?". Frente a ella, la mayoría absoluta de los entrevistados (57.1%) dijo inclinarse por la implementación de una prueba de admisión. Las preferencias se acentúan entre los buenos alumnos y entre los asistentes a los mejores privados capitalinos y a los liceos del Interior del país. Nuevamente, en el conjunto de estudiantes, los entrevistados de los institutos oficiales de Montevideo -incluso los buenos alumnos- fueron quienes se mostraron como los más reacios al proceso de selección (Cuadro X.26).

Cuadro X.26
Opinión de los estudiantes sobre forma de selección en
Universidad según rendimiento en Lengua y subsistema
(en porcentajes)

	Total	Selección en Universidad		
		Actual	Prueba	NS/NC
Total	(1411)	38.6	57.1	4.4
0-18	(407)	43.1	53.9	3.0
19-30	(679)	37.3	58.8	3.8
31-42	(302)	36.1	56.6	7.3
43-60	(23)	30.4	65.2	4.3
Privados A	(217)	29.5	65.4	5.1
0-18	(36)	38.9	58.3	2.8
19-30	(95)	31.6	63.2	5.3
31-42	(73)	23.3	69.9	6.8
43-60	(13)	23.1	76.9	-
Privados B	(153)	44.4	50.3	5.2
0-18	(36)	44.4	52.8	2.8
19-30	(77)	48.1	48.1	3.9
31-42	(38)	34.2	55.3	10.5
43-60	(2)	100.0	-	-
Públicos Mdeo.	(517)	49.1	46.0	4.8
0-18	(162)	53.1	43.2	3.7
19-30	(251)	47.4	48.6	4.0
31-42	(100)	48.0	44.0	8.0
43-60	(4)	25.0	50.0	25.0
Públicos Int.	(524)	30.3	66.5	3.3
0-18	(173)	34.3	63.4	2.3
19-30	(256)	26.3	70.6	3.1
31-42	(91)	34.1	60.4	5.5
43-60	(4)	25.0	75.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Con matices, las nociones de exigencia y selección académica son, pues, ampliamente aceptadas por los casi-bachilleres de todo el país. No obstante, cuando ellos pasan del plano más distante de la Universidad en su conjunto al más próximo a su realidad como es el ingreso a tal casa de estudios, son más sensibles a la exclusión que podría afectarlos directamente en un futuro inmediato de no tener los conocimientos necesarios.

De ahí que haya una importante disminución de la aceptación de las barreras de exigencia frente a la pregunta: "Para los estudiantes que ingresan a la Universidad, tendría que haber una prueba de admisión?". Además, mientras la pregunta sobre la calidad y exigencia universitaria remite a una cuestión de principios, ideológica en el sentido más puro del término, la del examen de ingreso universitario se ubica en la dimensión de las políticas concretas, de las medidas tendientes al logro de un objetivo dado, que, por definición, siempre es más discutible.

En concreto, del 57.1% de la anterior pregunta se pasa a 47.6% de aceptación de la prueba de admisión en esta pregunta, que asciende a un 56.5% en el caso de los alumnos con mejor rendimiento en lenguaje, más seguros que sus compañeros ante la posibilidad de enfrentar el hipotético examen. Los asistentes a los liceos públicos de Montevideo son más

críticos frente al mismo -lo rechaza un 63.2% y lo avala un 34.2%- . El capital cultural de origen parece incidir en la propensión a transitar por el examen de admisión ya que la aceptación del mismo es del 43.2% entre los descendientes de madres con primaria y del 49.2% entre los hijos de madres con educación terciaria (Cuadro X.27).

En último término lo que los jóvenes demuestran con sus respuestas es una profunda preocupación por la calidad de la formación y una nueva actitud ante los procesos de selección académica. La reivindicación que caracterizó a una ideología del pasado, que se autodefinió como de democratismo educativo, pero que también podría ser calificada de populismo educativo, consistente en asegurar el pasaje de grado con independencia de los conocimientos efectivamente adquiridos, parece estar cuestionada por un sector mayoritario de los jóvenes a punto de culminar el 2o. ciclo de educación media. Los temas han cambiado: en lugar de cantidad, el problema es calidad; en lugar de permisividad en el pasaje de cursos, la demanda parece situarse en racionalidad del sistema de promociones.

Cuadro X.27
Opinión de los estudiantes sobre prueba de admisión a la Universidad
según rendimiento en Lengua, subsistema y educación de la madre
(en porcentajes)

	Prueba de admisión a Univ.			
	Total	No	Sí	NS/NC
Total	(1411)	50.2	47.6	2.3
0-18	(407)	52.2	46.1	1.7
19-30	(679)	50.1	47.8	2.1
31-42	(302)	48.3	48.3	3.3
43-60	(23)	39.1	56.5	4.3
Privados A	(217)	40.6	56.7	2.8
0-18	(36)	41.7	55.6	2.8
19-30	(95)	40.0	56.8	3.2
31-42	(73)	41.1	56.2	2.7
43-60	(13)	38.5	61.5	-
Privados B	(153)	49.7	49.0	1.3
0-18	(36)	58.3	38.9	2.8
19-30	(77)	50.6	48.1	1.3
31-42	(38)	39.5	60.5	-
43-60	(2)	50.0	50.0	-
Públicos Mdeo.	(517)	63.2	34.2	2.5
0-18	(162)	61.7	37.0	1.2
19-30	(251)	64.5	33.9	1.6
31-42	(100)	63.0	31.0	6.0
43-60	(4)	50.0	25.0	25.0
Públicos Int.	(524)	41.4	56.5	2.1
0-18	(173)	44.2	54.1	1.7
19-30	(256)	39.6	58.0	2.4
31-42	(91)	41.8	56.0	2.2
43-60	(4)	25.0	75.0	-
Educación de la madre				
Primaria	(317)	55.6	43.2	1.3
Secundaria 1er.ciclo	(337)	51.2	45.8	3.0
Secundaria 2o. ciclo	(300)	46.0	52.7	1.3
Terciaria	(423)	48.0	49.2	2.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

XI. UNA VISION DEL SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DESDE LA EDUCACION SUPERIOR

A. INTRODUCCIÓN

La CEPAL acordó con el CODICEN de la ANEP que era conveniente complementar el diagnóstico del 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria con la visión que de éste se tiene desde la Educación Superior. Ello no supone respaldar la concepción tradicional según la cual el bachillerato es una etapa fundamentalmente propedéutica para el ingreso a la Universidad. Es notorio que para muchos es la culminación de una formación terminal no especializada y que debiera asimismo resultar habilitante para un mejor acceso al mundo laboral.

Sin desconocerse, entonces, esta polifuncionalidad del tramo final de la secundaria, justifican la presente línea de análisis las consideraciones siguientes.

- a) El bachillerato es una secuencia no obligatoria de la educación formal. No le son inherentes, por tanto, los principios que subyacen a la implementación del ciclo básico. Estos persiguen el logro de una cultura mínima y común para toda la población, por lo que la enseñanza en los tres primeros años del liceo es una forma de afianzar la democratización de la sociedad uruguaya. Ello ha determinado una política de absorción y retención de la nueva población estudiantil preceptivamente incorporada a la enseñanza media. Inversamente, el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria es un ciclo de capacitación abierto a todo aquel que pueda y desee superarse por la vía de una acumulación adicional de conocimientos y destrezas para cumplir luego el rol de universitario, el de ciudadano o el de trabajador. Para esta última alternativa se hace necesario una importante formación general habilitante para cualquier tipo de aprendizaje. En todo caso es, o debiera ser, un tramo de la enseñanza formal signado por el principio de la calidad académica, condición necesaria de cualquiera de las funciones que se le atribuyan.

El Tercer Ciclo también se define por este parámetro y si bien -en ambos casos- no debiera perderse de vista el afán de brindar igualdad de oportunidades a quienes demanden más educación, la selección cualitativa del estudiantado es, a este nivel, una instancia definitoria. Esta hace a la esencia de su función social, que consiste en volcar a la comunidad profesionales aptos para cumplir de manera responsable y confiable las tareas para las cuales se han especializado y que la colectividad reclama. Resulta, por tanto de suma importancia conocer en qué condiciones los jóvenes egresados de la secundaria enfrentan esta selección desde el punto de mira de quienes establecen las pautas de la misma.

- b) La magnitud del crecimiento de la matrícula de la educación media ha provocado una presión demográfica muy fuerte en algunas de las bocas de entrada a la Universidad. Importa recordar que un 34.5% de la población que integró los grupos encuestados y evaluados en esta investigación había solicitado pase en el mes de marzo siguiente, con destino a alguna institución de Tercer Ciclo (véase Cuadro IV. 10). Dentro de los dos tercios restantes figuraba una altísima proporción (45% del total de estudiantes) que debían múltiples asignaturas y un 18% que, habiendo aprobado todas o debiendo sólo una, podría aspirar al pase y no lo solicitó. A pesar de los tropiezos y dificultades que los jóvenes encuentran en su pasaje por el bachillerato, éstos manifiestan una altísima

vocación por continuar aprendiendo más allá del mismo en una suerte de fuga hacia adelante en las credenciales educativas. Como ha sido dable observar en este estudio y en el precedente sobre el Ciclo Básico Único, la expansión de la cobertura sin apoyaturas adecuadas en recursos humanos y materiales ha comprometido seriamente la calidad educativa de la enseñanza secundaria. Los centros universitarios se ven enfrentados de manera alarmante a riesgos similares, solo que no les es posible desplazar sus carencias a estadios de formación subsiguientes ni debieran renunciar a los estándares profesionales exigibles por las razones anotadas en el párrafo precedente. Interesa, pues, conocer las distintas estrategias adoptadas por las instituciones terciarias para neutralizar el impacto de la demanda de plazas.

- e) Por último, el sistema educativo nacional es, en principio, precisamente eso: un sistema, aunque a menudo tiende a comportarse como un conjunto adicionado de "feudos" académicos estancos definidos por lógicas educativas ajenas entre sí. Los esfuerzos que se vienen realizando entre autoridades y docentes de la Universidad y de secundaria en el marco de diversas comisiones describen una novedosa voluntad de relacionamiento y cooperación muy promisorio. Por consiguiente, pareció oportuno recabar desde la óptica universitaria las opiniones y sugerencias en relación al actual 2o. ciclo en vistas a su mejor articulación con la Universidad.

En el capítulo 2o., "Análisis Crítico del Bachillerato Diversificado", del documento del CODICEN de la ANEP de 1991 "**Propuestas para una Reforma del Ciclo Bachillerato de Educación Secundaria. Aportes para la reflexión técnico-docente**" se comparten en buena medida, a partir de estudios internos, las observaciones que se expondrán a continuación acerca de los estudiantes que egresan de la secundaria. Sin embargo, el intento de ubicar a los entrevistados -Decanos y directivos de la enseñanza superior- en un marco referencial definido por los estándares académicos exigibles a nivel terciario arroja una visión complementaria y enriquecedora acerca del tema.

B. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se decidió trabajar tres universos de nivel superior: el de la Universidad Pública, el de la privada y el ámbito de formación de docentes. Del primero se seleccionaron siete Facultades, dos de perfil tradicional: Derecho y Medicina, dos tecnológicas: Ingeniería y Agronomía, una del área de las ciencias puras: Ciencias, y dos del área de las ciencias sociales y humanas, una del tipo aplicado: Ciencias Económicas y la otra, definida prácticamente por una disciplina: Psicología. Dentro del "Sistema Privado", se visitó el Instituto ORT y la Universidad Católica, donde, además, se recabó información en los Departamentos de Dirección de Empresas y de Ciencias de la Comunicación Social. Entre los institutos de formación de docentes se contactaron el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y los Institutos de Formación Docente de Montevideo, Rosario, Florida, Paysandú, Rocha y Tacuarembó y también la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

No era posible, ni tampoco necesario a los efectos del tipo de análisis que se proyectaba realizar, incluir en el mismo a todas las facultades públicas, razón por la cual se optó por una selección que se presume representativa de las grandes áreas del saber. Los centros privados son opciones de educación superior que responden a concepciones educativas diferentes entre sí y, desde ya, distintas a las que enmarcan al sistema oficial. Importaba indagar en estas singularidades y en la dinámica de expansión de servicios que ha registrado este sector en los

últimos años. Por último, en el entendido de que la formación de los docentes, vista en términos cualitativos y cuantitativos, surge como quizás "el" problema más acuciante del sistema de enseñanza en su conjunto, se deseó realizar un relevamiento más extensivo que diera cuenta de la situación en la capital y en las distintas zonas del interior. Se utilizó la agregación regional de uso habitual en el Instituto Nacional de Estadística (INE) por lo que se eligieron institutos que representaran las áreas de: Litoral Norte (Paysandú), Litoral Sur (Rosario), Noroeste (Tacuarembó), Zona Central (Florida) y Zona Este (Rocha).

Como instrumento de investigación, se optó por la elaboración de un cuestionario que pudiera servir de base para la realización de entrevistas semi-estructuradas lo suficientemente flexibles como para poder incorporar una información diferencial según tipo de institución y realidad educativa. Se evitó incursionar en temas de política universitaria que, de algún modo, rebasaran el objeto del presente estudio, o sea, la situación del 2o. ciclo de enseñanza Secundaria. Los ítemes de preguntas giraron básicamente sobre dos ejes temáticos: la formación de los estudiantes que ingresan a Tercer Ciclo y las repercusiones de los movimientos en el volumen de ingresos en la estrategia educacional de los centros de 3er. nivel. Los interlocutores fueron los Decanos de las facultades o autoridades equivalentes en los demás centros. En las facultades donde se implementaron pruebas de conocimiento, fueron consultados algunos miembros de los equipos técnicos que intervinieron en la elaboración de éstas o en el análisis de sus resultados.

Los aportes resultantes de las entrevistas serán presentados por universo de estudio: Sistema Público, Sistema Privado e Instituciones de Formación Docente.

C. LAS CONDICIONES DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES EGRESADOS DEL BACHILLERATO

1. El Sistema Público

a) El perfil de los estudiantes que ingresan a la Enseñanza Superior

Dos de los siete Decanos califican al alumnado de primer año como "de regular para abajo", otros dos, como "regulares", uno, "en la franja de regular a bueno" y uno, sólo como "aceptable". Un último se remite a los resultados de las pruebas de conocimiento aplicadas al comienzo de los cursos y los define como "muy malos". Se completa así una visión marcadamente insatisfactoria.

Los fundamentos de estas calificaciones pueden agruparse en tres categorías: los que dan cuenta de las debilidades de la formación pre-universitaria en términos estrictamente académicos, los que refieren a la incapacidad de los jóvenes para asumir adecuadamente el rol de estudiante universitario y los que dicen relación con factores extra-institucionales.

- a) Todos los interlocutores consideran que la capacidad comunicacional de los alumnos es muy baja. Se observan dificultades notorias tanto en la expresión oral como en el manejo del registro escrito de la lengua materna y trabas en la comprensión y procesamiento de textos. También se señala que los jóvenes ingresan con lagunas de entidad en lo que comúnmente se denomina "cultura general" y con fuertes déficits en

Matemática y en el manejo de idiomas extranjeros. Las debilidades en el aprendizaje del inglés impiden el acceso a la bibliografía necesaria para la formación especializada, sobre todo en las áreas científicas o tecnológicas.

- b) Sobre las calidades y aptitudes que debieran perfilar el rol de estudiante universitario, se manifiesta preocupación por la falta de disciplina de estudio de los alumnos, la escasa autonomía de pensamiento que demuestran respecto de los docentes y la ausencia de rutinas adecuadas para la búsqueda, selección, armado y aprovechamiento de la información.
- c) Por último, se nota en los estudiantes un alto grado de desorientación, confusión y desinformación en relación a las especialidades en las que se habrán de formar, las exigencias y las oportunidades que ofrece el mercado de trabajo para los profesionales egresados, todo lo cual conforma un cuadro de singular inmadurez que repercute en los rendimientos.

Estos primeros elementos descriptivos se complementan, seguidamente, con la caracterización de una suerte de "modelo ideal" de estudiante que debería surgir del conjunto de respuestas brindadas por los interlocutores a la consigna del cuestionario: **"Señale los conocimientos y aptitudes indispensables que deben poseer los estudiantes que ingresan para acceder al estado actual de la ciencia que se enseña en esta facultad."**

En dos situaciones se evitaron las respuestas aunque eran centros en los que se habían instrumentado pruebas de conocimientos al comienzo de los cursos. En un solo caso se pretendió que los estudiantes conocieran una asignatura claramente vinculada a las áreas de estudio de la institución. En los demás, las expectativas apuntan hacia más y mejores conocimientos "básicos" (Lógica, Historia, Inglés, Computación, Matemática, Biología, Química, Física y capacitación en el uso del lenguaje) o ponen un fuerte énfasis en lo que podría llamarse "capacidades generales para el abordaje de estudios superiores". Entre estas últimas, quizás la que resulte más interesante sea la exigencia de "avidez" o "inclinación" por el saber. También surge como relevante el requerimiento de aptitudes para el conocimiento pero asociadas a la capacidad de volcarlo o utilizarlo en experiencias de práctica. En más de una oportunidad se señaló preocupación por el divorcio que existe en el pensamiento de los estudiantes entre la razón crítica y la práctica y la consiguiente dificultad para hacer uso del conocimiento en la resolución de problemas reales o virtuales. En las formaciones más volcadas al servicio social se hizo hincapié en el valor solidaridad y, por último, también se invocó bajo distintas acepciones: la "cultura", la "formación humanística" o la necesidad de una mayor información sobre "el mundo".

En síntesis, interesa señalar que en este bloque de respuestas en ningún caso se manifestaron exigencias sesgadas **exclusivamente** por los requerimientos particulares de las técnicas o disciplinas que se enseñan en los distintos centros. O dicho de otra manera, no estuvieron signadas por la tradicional concepción pre-profesional del bachillerato, por una expectativa de que el mismo fuese pensado como **fundamentalmente** "preparatorio" para los estudios terciarios. Desde el punto de vista curricular, no se pretende que el 2o. ciclo "adelante" una formación cuya especificidad, se entiende, corresponde a la facultad.

Cuando se señalaron vacíos de conocimientos y se demandaron más saberes esenciales, en general se estaba pensando fundamentalmente en que la secundaria debía proveer a sus egresados de un dominio acabado de la lengua materna, una base sólida de aptitudes para el pensamiento científico y una formación humanística consistente en tanto que "plataforma" a

partir de la cual se pudieran asumir -sin los costos actuales- los desafíos de una formación profesional y su integración inteligente a la realidad social.

Es muy importante subrayar que a la vez que se reclamaba mayor solidez en los aprendizajes de las áreas básicas del conocimiento, se requería con igual insistencia una determinada actitud o posicionamiento ante el mismo, "algo más" que la adquisición del mero oficio de aprobar materias a partir de rutinas memorísticas y de una reiteración complaciente de las opiniones de los docentes. Se señaló que la inversión en tiempo y esfuerzo que demanda la formación terciaria no resulta fructífera si el estudiante no viene "entrenado" para abordar el aprendizaje desde un compromiso con el saber y con su utilización a nivel personal y social.

Recuadro XI.I
El perfil de los estudiantes que ingresan
a la universidad

"No sé si tienen que aprender a hablar y a escribir..."

Entrevista No.6 - Privada

"Los problemas de ortografía son fenomenales. Leer una prueba escrita de un estudiante es aterrizante."

Entrevista No 7 - Privada

"Otro problema en Matemática es que no hay textos, pero lo más extraordinario es que hay un gran número de profesores que dice que es mejor que no haya textos en los cuales también los profesores podrían aprender. Los textos darían continuidad, institucionalidad y claridad en la enseñanza de la Matemática".

"Un científico en este país o en cualquier parte del mundo es una persona con educación y con talento o si no no es".

Entrevista No.1 - Pública

Estas impresiones se compadecen con alguna información que esta investigación ha recogido acerca del nivel académico y de la "cultura" del actual bachillerato, donde no solamente se registran déficits en los aprendizajes sino también una preocupante incapacidad de parte del sistema para definir el rol del estudiante y una fuerte carencia de profesores con aptitudes o posibilidades de estimular para el estudio y de "armar" o estructurar las mentes de los jóvenes para una formación ulterior.

Resultaría simplista y superficial concentrar la explicación de este cuadro descriptivo de las nuevas generaciones de universitarios en la calidad educativa que proporciona la secundaria, o más específicamente su ciclo terminal. Se visualiza en la sociedad toda (y aún

(fuera de fronteras) la presencia de pautas culturales y de valores que, más allá del ámbito liceal, configuran parámetros de ubicación ante el saber y sus distintos lenguajes y fuentes que coliden con una actitud positiva ante la educación. Alegar que la falta de práctica de lectura, la devaluación de las reglas gramaticales frente a la oralidad en las comunicaciones y los escasos conocimientos de los rudimentos básicos de la Matemática explican los desajustes de estas generaciones frente al conocimiento comprime en exceso el análisis. Pero, en todo caso, aún en un contexto cultural a menudo adverso, la educación formal no puede soslayar su cuota parte de responsabilidad en la provisión a la Universidad de "material humano" pasible de profesionalización. Este es el tema del apartado que sigue.

b) El fracaso en los primeros años de la Universidad

La correlación entre los fracasos registrados en los primeros años de la educación terciaria y las insuficiencias de la formación pre-universitaria, como se dijo, no es lineal. También inciden en las situaciones de retraso curricular o deserción las debilidades y dificultades del propio sistema universitario, la desorientación vocacional y factores relacionados con el mundo del trabajo, tal como se verá con mayor desarrollo en los párrafos siguientes. Sin embargo, la brecha entre las calidades de los jóvenes que ingresan y las que se hacen necesarias para la educación universitaria son de dominio público y tienen algún valor objetivo desde que se conocen los resultados de las distintas pruebas implementadas en ocasión del acceso de los estudiantes a algunas facultades.

Se inquirió a los entrevistados acerca del fenómeno de la deserción y de la reprobación de cursos y exámenes en primer año para luego recoger las explicaciones ante estas dimensiones del fracaso escolar.

En principio, un solo Decano presentó porcentajes precisos del desgranamiento de los alumnos en primer y segundo año, cuatro brindaron información aproximada y dos no la manejaron. De los cinco centros que proporcionaron datos (con diferente grado de exactitud) la situación más favorable marca un 20% de deserción en el año inicial, aunque se aclaró, en este caso, que no se trataba de un año de fuerte exigencia curricular. Le siguen dos establecimientos que registran alrededor de un 30%, alegándose en uno de ellos circunstancias análogas al caso anterior. En otra facultad se pierde el 40% en el año de ingreso y un 30% en el segundo y en la restante un 40% entre ambos cursos. Una fuente que no proporcionó datos igualmente calificó de "grave" la deserción en el año inicial.

La pregunta sobre el porcentaje de estudiantes que logra aprobar todas las materias del 1er curso en el año calendario, cuando se contestó, también obtuvo respuestas imprecisas. En una facultad, sólo la cuarta parte logra salvar las cuatro materias "fuertes" del año, en otra, el 30% aprueba el curso medular, en una tercera, la mitad de los alumnos pasa al segundo semestre y en el último centro que brindó información, se declaró que menos del 5% realiza el año inicial en el tiempo reglamentario. En las restantes instituciones se señalaron problemas para deslindar a los estudiantes recién ingresados de los rezagados o inactivos.

Debe anotarse, en esta instancia, la precariedad de recursos humanos y materiales con los que cuentan los distintos centros para la recolección y análisis de información cuantitativa. La no informatización de algunas Bedelías así como la falta de equipos de planificación

académica capaces de analizar datos y realizar diagnósticos operativos está impidiendo que instituciones sobrepasadas por el volumen de alumnos y de fracasos logren proyectar, planificar u operar políticas para optimizar sus recursos.

Seguidamente, interesó recabar la interpretación general a este estado de situación, intentándose además obtener alguna precisión acerca de qué factores propios de la secundaria y cuáles internos a las facultades podían estar dando cuenta del mismo.

Las explicaciones, nuevamente, pueden agruparse en tres categorías: las que aluden a circunstancias que exceden el plano institucional, ya sea universitario o de la secundaria, las que se vinculan con la situación de cada facultad y las que hacen énfasis en las carencias del segundo ciclo.

- a) Las primeras incluyen reflexiones en torno a lo que se visualiza como un desfasaje de los valores sociales al registrarse una devaluación del conocimiento frente al dinero y la acumulación de bienes materiales y donde el esfuerzo aparece a menudo sustituido por el placer y lo lúdico. También se menciona la incidencia de los problemas personales y familiares en las nuevas generaciones, los que estarían marcando tipologías de conductas que no se compadecen fácilmente con el rol tradicional de estudiante. Asimismo, se agrega el hecho de que la sociedad nacional no ha sabido crear las condiciones básicas para que un joven universitario pueda dedicarse adecuadamente a su formación. Los entrevistados sostuvieron que razones económicas determinan que un porcentaje alto de los alumnos deba conciliar el aprendizaje con el trabajo en un marco de tiempo limitado que dificulta el seguimiento de cursos y la necesaria dedicación horaria a los estudios.
- b) Cuando los factores explicativos de los fracasos académicos se circunscriben al ámbito de la Universidad, cuatro decanos afirman que la masificación estudiantil es el principal. Paralelamente, la relación recursos-alumno es reputada como extremadamente deficiente. Se alegó que la escasez financiera es la mayor restricción a la implementación de soluciones adecuadas a la congestión de alumnos en los primeros años.

Cinco facultades tienen grandes dificultades para ubicar al estudiantado de los años iniciales y en cuatro institutos se trabaja en condiciones ambientales francamente insatisfactorias. En algunos casos los edificios son notoriamente obsoletos y ofrecen un escaso margen de reciclaje. La situación es grave en los centros donde se enseñan ciencias experimentales por las fuertes restricciones de espacio y de tecnología actualizada en los laboratorios.

A juicio de los interlocutores, la captación y retención de docentes en el volumen y con la dedicación horaria necesaria para atender a los primeros años se ven seriamente comprometidas debido a los bajos estímulos salariales y a las complejas condiciones de trabajo. Los primeros cursos tienden a devenir necesariamente magistrales y la enseñanza se despersonaliza. Se resiente el apoyo a los alumnos menos aventajados y se hace difícil la participación de los estudiantes en las clases. Por lo demás, aunque fuera posible contar con el número de docentes adecuado al volumen de alumnos, la situación de sobrepoblación de docentes es vista como una restricción tan grave como la de estudiantes, en términos organizacionales y de gestión de los establecimientos.

Asimismo se ha señalado como variable de incidencia en la deserción, la incapacidad de la Universidad para ofrecer un abanico de oportunidades de formación más amplio que satisfaga a una mayor varianza de vocaciones. Otros dos aspectos surgen de modo recurrente en las distintas entrevistas. Uno refiere a la escasa información que los estudiantes tienen de las carreras, de la capacitación que brindan y de su potencial laboral. Se alega que esta circunstancia desestimula el esfuerzo y la dedicación al estudio o desvía al alumnado hacia otras alternativas que insumen un costo importante en tiempo de reciclamiento lo que a menudo deriva en abandono o malos rendimientos. El segundo tiene que ver con la posibilidad de que las estructuras curriculares permitan al estudiante trabajar en áreas afines a su formación estimulando su permanencia en la facultad. En los casos en que esto no es posible, la actividad en otros campos compite con los estudios y tiende también a reforzar la deserción.

Las entrevistas deben ser analizadas a partir de las respuestas dadas y también desde "lo no dicho" o de los temas no tratados. Para este caso resulta evidente que en las "pre-nociones" que explican el discurso de los interlocutores, figura la idea de que es el flujo de estudiantes el que fija las políticas académicas y no las políticas académicas las que deberían determinar la capacidad enseñante de la institución y, por ende, el volumen de estudiantes que es posible atender. De igual forma se debe señalar que no se registraron reflexiones en el sentido de que los problemas podrían ser diferentes si la Universidad admitiera sólo a los jóvenes con competencias congruentes con el nivel superior de estudios que pretenden emprender.

- c) Al buscarse las razones de los malos rendimientos en la formación que brinda la enseñanza media, prácticamente la unanimidad (seis de siete) de los interlocutores ubica las mismas en el "problema docente". Existe consenso de que los bajos salarios abortan las expectativas de profesionalización y jerarquización de la labor docente, la que, por tanto, deviene una actividad residual o compartida con otras. A ello se agrega la falta de posibilidades serias de capacitación de los profesores que ofrece el sistema y las dificultades que presenta para atender debidamente la tarea del profesor y de retenerlo en un solo establecimiento de trabajo. Se asocian a la competencia docente las críticas a las metodologías de enseñanza: un sistema excesivamente memorístico, que no estimula el razonamiento ni el gusto por el saber.

En segundo orden de importancia se señala la alta permisividad o tolerancia en la evaluación de rendimientos lo cual, se estima, contribuye a diluir los hábitos de responsabilidad. También se menciona la ausencia de textos en asignaturas claves como Matemática y una práctica deficitaria en el uso de materiales de lectura en general.

En suma, se registran índices de fracasos muy altos en los primeros años de las facultades. Es cierto que no pueden soslayarse explicaciones extrasistémicas al fenómeno. Es posible que éste no sea ajeno a un proceso más amplio que sería el de la "devaluación" de la educación en la sociedad uruguaya. La educación, de ser un bien escaso, de difícil acceso y de alto prestigio y rentabilidad económica, habría pasado a ser un bien masificado y, por ende, suscitara menores expectativas de movilidad social y también menor dedicación a los estudios. Pero asimismo es dable sostener que las políticas públicas aplicadas a la educación preuniversitaria han contribuido indirectamente a forjar esa imagen poco prestigiosa emitiendo señales equívocas en la evaluación de conocimientos, e induciendo en la sociedad la suposición de que el conocimiento no es tan importante. Si los profesores están mal pagos, si se sumerge socialmente al cuerpo docente, si los locales de enseñanza están deteriorados y sobrepoblados, se está expresando la baja prioridad que la educación y los jóvenes tienen para la sociedad.

Por otra parte, la permisividad en el ingreso a la educación universitaria, con independencia de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, las condiciones masificadas de la enseñanza inicial y la ausencia de nuevos paquetes tecnológicos de enseñanza -videos, programas de computación, textos modernos- que renueven las históricas prácticas universitarias de la exposición oral de un profesor a un conjunto de alumnos, conforman una imagen que la universidad transmite a sus futuros estudiantes, que hace que éstos no puedan imaginarse el ciclo superior como un proceso de arduos y sistemáticos esfuerzos para adquirir conocimientos.

Recuadro XI.II
Incidencia de factores propios de la secundaria
y de la universidad en el fracaso de los
estudiantes en el tercer ciclo

"Queremos lograr egresados en 6 años a los que se les puedan conferir determinadas responsabilidades y hay una referencia internacional que es lo que en el mundo se entiende que debe saber un profesional universitario. Esto lleva a una situación de exigencia que no se puede bajar".

"No estamos en condiciones de absorber tareas que no son nuestras. Apenas llevamos las obligatorias con carencias presupuestales grandes. Sería una aventura".

Entrevista No. 2 - Privada

"Hoy lo menos que se exige es Secundaria completa para acceder a cualquier trabajo. Parecería que hay un afán de no dejar discapacitados a los estudiantes para ingresar al mundo laboral y ser permisivos en el pasaje de grados hasta completar el ciclo".

Entrevista No. 7 - Pública

"Al tener una enseñanza masificada no es posible incidir en apoyo a quienes más lo necesitan. La Facultad no está en condiciones de brindar igual posibilidad de participación a todos los estudiantes. El sistema está permitiendo que la franja más fuerte de la generación sea la que se defiende mejor y no tenemos acciones para ir a buscar a aquel a quien deberíamos estar recuperando".

"Uno de los tantos indicadores de calificación de una universidad es la cantidad de docentes "full-time" que tiene. La Universidad no tiene más del 4%".

Entrevista No. 5 - Pública

"Secundaria no tiene que ser una preparación para la Universidad sino una preparación cultural para la vida incluyendo la cultura del trabajo. Tiene una gran importancia en sí misma y no debe ser vista como un momento de transición hacia la Universidad. Esto es un error y no debe ser así".

Entrevista No. 4 - Pública

Recuadro XI.II
(Continuación)

"Los estudiantes están "al garete" La Universidad no le informa a nadie qué es la Universidad. Es una vergüenza nacional. Demuestra una extraordinaria anomia institucional".

"El tema es el de la formación de profesores, inicial y permanente. Con respecto a la formación permanente de la enseñanza secundaria de los profesores que están en servicio, hoy no es profesional sino de "fin de semana". La Universidad no está en condiciones de abordar este problema. Hay 16.000 profesores en la Enseñanza Media. Sería agregarle un enorme problema que lo va a resolver mal. Hay que crear tres o cuatro instituciones coordinadas que funcionen en el país vinculadas con ANEP y con la Universidad pero que tengan una lógica propia, inversiones, edificios y acciones propias".

"El sistema sigue conservando los parámetros según los cuales quienes estudiaban eran "los hijos de papá", pero ahora llega a otras clases sociales. Pero no hay un sistema real de becas. El que hay no sirve porque son irrisorias desde el punto de vista de su monto y porque no hay control del rendimiento estudiantil ni orientación en el otorgamiento de la beca. La sociedad no respalda a quien no tiene medios y quiere estudiar. La política de becas es una "demagogia de cuarta".

"Se piensa en la atención de los estudiantes y no en la atención de los profesores. El liceo no es un lugar de trabajo de los docentes, no tienen un escritorio. Si el docente estuviera "full time" en un liceo tendría que cambiar la infraestructura física. Cuando hablamos de la calidad de los docentes se debería hablar de su trabajo, de qué hacen y es un gran tema nacional y hay que abordarlo con una política nacional de inversiones y de orientaciones. Tiene que crearse un sistema de liceos distinto".

"La controversia se plantea entre quienes consideran que las versiones más globales, generales, más unificadas predisponen mejor para la cultura y la técnica y quienes sin negar eso consideramos que hay requisitos de formación indispensables que, o se adquieren a cierta altura de la vida, o muy difícilmente se adquieren después. O sea que los compromisos que se tienen que hacer con la formación humanística general y las necesidades técnicas y los tiempos en que tiene que ocurrir, esos compromisos siempre son a expensas de algo".

Entrevista No. 1 - Pública

El alto porcentaje de fracasos en los estudios y la gran deserción como resultante son manifestaciones de un inadecuado sistema de enseñanza y de evaluaciones que se "corrigen" con la frustración y el abandono de los jóvenes. El sistema educativo superior tiene -finalmente- un mecanismo de selección que de hecho se aplica en los primeros años, instancia en la que el estudiante "aprende que no sabe" y opta por dejar de estudiar. La Universidad, tal como está estructurada actualmente, no parece estar en condiciones de hacerse cargo de las debilidades de los conocimientos que las nuevas generaciones traen de la secundaria, de absorber masivamente alumnos y a la vez mantener los estándares de exigencia de un nivel superior.

c) Estrategias para mejorar los rendimientos

¿Cuáles serían entonces las reformas, cambios o ajustes que, desde la óptica de la Universidad, deberían introducirse en el bachillerato para mejorar las condiciones de ingreso de los alumnos a las facultades? y ¿cuáles las modificaciones o estrategias que debieran implementar o ya tienen principio de ejecución en el ámbito interno de las mismas con igual fin?

En respuesta a lo primero, seis de los siete entrevistados concuerdan, con diferencias de matices, respecto a mantener un bachillerato con una instancia de orientaciones diferenciales o propedéutica al ingreso a las facultades. Sólo una voz se alza en contra de una diferenciación que puede conducir a la pre-profesionalización. Con igual determinación más de la mitad de los entrevistados se afilia a la implementación de un ciclo de mayor flexibilidad curricular en el que, partiendo de un cuerpo común de asignaturas básicas, los alumnos puedan "armar a geometría variable" su formación seleccionando diferentes materias. Desde distintas fuentes se espera que ese tronco común de asignaturas suponga una fuerte formación en Matemática, en el área humanística y en lógica, asignaturas que "arman" el pensamiento, contribuyen a la resolución de problemas y "ubican" al alumno ante cualquier situación de vida, académica u otra. Y se vuelve a insistir en la importancia del inglés.

Importa que el estudiante que desee continuar estudios superiores pueda acceder a estadios de mayor especialización elaborando su propio "menú" de materias optativas pero con posibilidad de que las combinaciones faciliten trasiegos horizontales y reciclajes en un proceso de definición vocacional que hoy es percibido como excesivamente rígido y costoso.

En términos generales, puede advertirse que estos lineamientos se compadecen con los esbozados en el documento "Propuestas para una reforma de bachillerato de educación secundaria" anteriormente citado, pero se vuelve a reiterar en este conjunto de respuestas que, más allá de los cambios curriculares -aspecto medular de la Propuesta-, "el gran tema" sigue siendo la jerarquización y capacitación de los docentes.

Preguntados sobre la hipotética posibilidad de instrumentar un examen nacional de conocimientos al egreso de la secundaria cuya aprobación habilite para continuar estudios superiores y universitarios -tal como el del sistema educativo francés con su reconocido examen de "Bac", que es una prueba exigida por la enseñanza secundaria habilitante del título de Bachiller y no una prueba aplicada por las universidades como requisito de ingreso- cinco interlocutores respondieron por la afirmativa aunque tres de ellos lo condicionaron a que el sistema fuera capaz de ofrecer una formación homogénea y suficiente, lo que, a entender de ellos, no parece ser del caso en el presente.

En relación a las respuestas de las distintas Facultades en pos del mejoramiento educativo, debe anotarse, en primer lugar, que a pesar de las dificultades de implementación y procesamiento derivadas de la ausencia de personal técnico previamente especializado, cinco de los siete centros realizaron un importante esfuerzo por conocer y cuantificar las aptitudes del alumnado que les ingresaba mediante la aplicación de pruebas objetivas de conocimientos y, en algunos casos, de aptitudes. Las primeras experiencias habrán de merecer un apartado independiente pero importa señalar, al momento, que la discusión o ejecución de estrategias para elevar los rendimientos en buena medida se hacen ahora posibles porque existe esta disponibilidad de información sobre conocimientos y carencias de los estudiantes.

Vinculado a la atención del excesivo volumen de estudiantes que ingresa, cuatro de las cinco Facultades con problemas graves en este sentido intentan alguna forma de relación docente-alumno más personalizada, a efectos de lograr un mejor "encuadramiento" de los jóvenes en el sistema y una transmisión de conocimientos más eficiente. El trabajo en talleres con pocos alumnos, la reglamentación y control de cursos con mínimos de asistencia y posibilidades de exoneración, seminarios, cursos teórico-prácticos de pequeña escala, capacitación a docentes en aspectos pedagógicos y comunicacionales relacionados con grandes grupos, el incremento de horas o cargos docentes son algunas de las alternativas manejadas para mejorar los rendimientos. Sin embargo, no se dispone de evaluaciones sistemáticas como para estimar la cobertura de las acciones ni la magnitud de los logros en términos de aprendizajes.

En tres centros (con variantes) se realizan cursos introductorios sobre las áreas de estudio que se ofrecen en los mismos, a los que se agrega, en dos de ellos, información general sobre la Universidad. Como ya se adelantara, se estima que la desorientación vocacional incide en los fracasos académicos y ésta, en buena parte tiene que ver con el desconocimiento del contenido de las distintas carreras, de las "reglas de juego" vigentes en cada institución y de las características y filosofía de la Universidad.

Una tercera línea de acción corre por vía del ajuste curricular. En principio, se recoge la impresión de que las facultades no son proclives a institucionalizar la compensación de las carencias académicas que los alumnos arrastran de la secundaria. Solamente en un caso se expresó que se reiteraban dos asignaturas del bachillerato correspondientes al área humanística porque se tenía la constancia de que los estudiantes "no saben nada". En otro se manifestó, por el contrario, que no se estaba "en situación de absorber tareas ajenas". En un tercero, que no era posible instrumentar cursos compensatorios aunque se percibieran como una "carencia" de la facultad. Sin embargo, los decepcionantes resultados de las pruebas aplicadas al ingreso en algunos centros, han determinado, en los hechos, que cuatro instituciones reestructuren sus programas, modifiquen los regímenes de previaturas o "refuercen" de forma más o menos explícita determinadas asignaturas "claves" en las que se registran insuficiencias.

Con independencia de los esfuerzos existentes en cuanto a adecuación de las plantas físicas de las facultades, las condiciones materiales de la enseñanza son, en mayor o menor grado, deficitarias en todos los centros, agravándose las dificultades para compensar los déficits de formación académica.

Surge con toda evidencia de los apartados anteriores la necesidad de una mayor apertura y confrontación de opiniones entre el sistema de educación secundaria y el universitario. Si bien algo se ha comenzado a transitar por ese camino, posiblemente aún la Universidad no ha avanzado lo suficientemente en la identificación de las carencias académicas de los nuevos estudiantes y seguramente menos aún en el análisis de sus repercusiones en el funcionamiento de la totalidad del sistema universitario. De ahí la importancia de las experiencias de evaluación realizadas por algunas facultades -que serán consideradas en el apartado siguiente- y puede decirse que sus resultados exploran en buena medida las consideraciones de los interlocutores hasta aquí vertidas.

d) Las pruebas de evaluación implementadas al ingreso a algunas facultades

Cinco de las siete facultades públicas visitadas han implementado pruebas objetivas de conocimientos y, en algunos casos, de aptitudes a los estudiantes que ingresan a las respectivas casas de estudio. Se trata de una experiencia reciente, tentativa, no institucionalizada, no homogénea y que no cumple una finalidad de selección o eliminación del alumnado.

Un solo centro ha reiterado este tipo de tests durante una secuencia de cuatro años consecutivos a partir de 1990, otro durante tres, desde 1991, un par de ellos en el 92 y el 93, y el quinto comenzó a aplicarlos en este último año.

Se puede afirmar que han sido ejercicios evaluatorios -cuanto menos en los inicios-tentativos, porque los instrumentos de pruebas se han ido corrigiendo, modificando, superando o complejizando a lo largo de las sucesivas instancias. El único antecedente de exámenes iniciales data de los años de la dictadura militar y los principios que subyacen a su puesta en práctica así como los que hicieron al diseño de las pruebas mismas no son estimados como válidos. Por consiguiente, las distintas facultades han conformado grupos de docentes y de técnicos especializados para el armado y corrección de los tests y luego han ido introduciendo variaciones en los mismos a partir de los resultados obtenidos y de la necesidad de acompañar una progresiva definición de objetivos, originalmente más acotados o difusos.

En segundo lugar, los interlocutores no declaran que esta práctica de evaluaciones vaya a devenir permanente. Por una parte, los costos medidos en términos de inversión de recursos humanos y técnicos necesarios son reputados como altos. Por otra, no se aprecian, globalmente, fluctuaciones significativas en la performance de los estudiantes de un año al siguiente, manifestándose, en las cuatro facultades que han testeado un mínimo de dos generaciones, que el nivel de los aprendizajes registrado en los resultados tiende a mantenerse constante. Y finalmente, en tanto que el primer objetivo -aunque no el único- a cumplirse con las evaluaciones y compartido como legitimante de las experiencias por todas las facultades, cual era el de conocer el nivel académico de la población que ingresa a los distintos centros y, más particularmente, las carencias en áreas consideradas básicas en las distintas casas de estudio, ha sido, al entender de la totalidad de los interlocutores, logrado y debidamente cuantificado, no se percibe como perentorio, en la mayoría de los centros, perseverar indefinidamente en esta línea de investigación.

Por último, las pruebas son heterogéneas porque señalan el resultado de inquietudes particulares a cada centro y de las respectivas capacidades para plasmarlas en un esfuerzo evaluatorio complejo y costoso. Los distintos tests han requerido (en todos los casos en base a los actuales programas de secundaria) conocimientos a diferente nivel de profundidad en las mismas asignaturas, como por ejemplo Matemática, Física, Química o Biología o competencia en áreas particulares que surgen del diseño curricular pre-profesional del actual bachillerato. Además, agregado al intento de medir capacidades en asignaturas específicas, salvo en un caso, se complementó este objetivo con pruebas o módulos que abarcaban otras dimensiones del conocimiento confeccionadas según criterios diferenciales. En tres situaciones se evaluó el manejo del lenguaje, en tres se introdujeron series de preguntas que apuntaban a conocer las aptitudes de los estudiantes para el razonamiento lógico, en dos, ítemes de cultura general y en una, además, preguntas y problemas cuyas respuestas o resoluciones reflejaran actitudes. Pero, las pruebas no solamente respondieron a la unánime necesidad de cuantificar las debilidades académicas que se percibían en los estudiantes sino que, en cuatro de las cinco experiencias, debían indicar las líneas de estrategias adecuadas para neutralizarlas, las que

mostraban diferencias a partir de la incidencia de variables como población de estudiantes y de docentes, recursos materiales, volumen de egresos, etc. que se conjugaron de modo distinto por facultad y determinan políticas educativas y de gestión también diversas, todo lo cual influyó en la concepción de los instrumentos de examen.

El balance de estas experiencias es reconocido como positivo en cuanto al logro de los objetivos planteados y negativo en relación a los niveles de conocimiento que demostraron los bachilleres evaluados.

Los tests efectivamente permitieron evaluar la formación de los estudiantes en distintas áreas del saber y sus competencias o destrezas para proseguir instancias de mayor especialización, pero esta información, al decir de los entrevistados, no se agotó en el proceso de su cuantificación sino que ha servido o está sirviendo de base para una mejor definición de políticas internas de las distintas facultades en diversas áreas. Estas, desde luego, varían de acuerdo a la problemática de cada centro y a las respectivas posibilidades materiales y humanas de darle solución.

Así, por ejemplo, una facultad que padece graves problemas de sobrepoblación, situación que fue determinante de la resolución de aplicar pruebas y que, en un comienzo, se planteó que fueran eliminatorias, opta finalmente por introducir reformas en la estructura curricular del año inicial que obran de "filtro académico" y, por ende, afectan al volumen de estudiantes que prosigue la carrera. En otros tres casos, las modificaciones de los programas o de los regímenes de previaturas o los mayores controles y seguimientos de los estudiantes a lo largo de los cursos tienen, por el contrario, como fin contener y retener al alumnado en las instituciones, aún cuando su volumen sea considerado excesivo.

En todo caso, lo que esta experiencia ha puesto "sobre la mesa", ante la evidencia de la baja preparación de los egresados del bachillerato, es el tema de la compensación de las carencias académicas que los jóvenes arrastran de la secundaria. Esta preocupación se registra en todos los centros aún en los que puedan haber implementado directa o indirectamente medidas que puedan ser percibidas por sus propias autoridades como limitacionistas. En un caso, ya se estaban realizando cursos de nivelación en asignaturas claves, aún antes de conocerse los resultados de los tests y éstos contribuyeron en la reafirmación de la línea de acción emprendida. En otro, se ha decidido organizar un curso paralelo al regular, o sea de tipo netamente compensatorio, de la materia en la que los estudiantes mostraron mayores debilidades en ocasión de la prueba de ingreso. En dos facultades, los lindes entre la nivelación de los conocimientos y las medidas de "refuerzo" instauradas son difusos y la discusión que, según manifestaron los interlocutores, se plantea a los niveles de las máximas autoridades, se centra en si se institucionaliza "un año cero" o aún es posible "ir llevando" el problema con medidas puntuales de efecto multiplicador que "salven" la situación. En una quinta, la ausencia de cursos de compensación es vista por su Decano como una carencia.

La decisión de institucionalizar este tipo de estrategia de nivelación a fin de neutralizar la inadecuación de los estándares académicos de los jóvenes egresados del 2o. ciclo de la secundaria con los exigibles a nivel de la Universidad, sobre los que dan cuenta los tests, es considerada tan trascendente como difícil. No corresponde a esta investigación emitir opinión sobre aspectos de estricta competencia del sistema universitario. Baste resaltar que buena parte de los defectos de la articulación entre el segundo y el tercer ciclo de la enseñanza han sido puestos de manifiesto con visos de objetividad a partir de los resultados que arrojaron las pruebas de ingreso a las facultades y que la disponibilidad de información cuantitativa

confiable acerca de las capacidades de los bachilleres puede abrir niveles de discusión entre ambos sistemas que no serían posibles sin los esfuerzos de evaluación realizados.

Otra dimensión del valor de esta experiencia radica en la posibilidad, virtual o real, según los objetivos que se tracen las facultades o los recursos técnicos y humanos de que dispongan, de realizar un seguimiento de los alumnos partiendo de los estándares académicos revelados "a fojas cero" de la carrera. Esta tarea está prevista o ya tiene principio de ejecución en cuatro de las cinco facultades que implementaron pruebas y habrá de contribuir a formular modelos explicativos no sólo de los desempeños futuros de los alumnos, sino también de sus distintas estrategias de estudio en la universidad. Algún centro, incluso, está considerando complementar la información académica recabada con los datos que surgen de fichas personales de los estudiantes y de futuras encuestas, lo que abre camino a investigaciones de más largo aliento y de notorio interés para el diseño de políticas sociales y educativas. Por otra parte, la posibilidad de seguir la performance de los estudiantes evaluados implica una instancia de verificación acerca de la calidad de los instrumentos de prueba utilizados que está prevista o se viene realizando en todos los centros.

En relación a los resultados propiamente dichos, a excepción de un centro en que el entrevistado los califica de "no alarmantes", los cuatro restantes interlocutores aseveran que han sido "malos" o "muy malos". Dichos juicios se extienden a los resultados de las pruebas de asignaturas básicas, como a las de conocimientos generales, lenguaje o aptitudes para el razonamiento lógico. A continuación se presenta un extracto de las evaluaciones que fueran puestas a disposición de esta investigación por las respectivas autoridades competentes de las facultades visitadas.

Cuatro de los cinco centros testearon conocimientos en Matemática bajo la forma de prueba unitaria o integrada; otra facultad intentó medir la comprensión y utilización del lenguaje y la lógica matemática en los distintos módulos de una prueba de tipo más complejo y heterogéneo.

Los resultados de las pruebas de Matemática fueron los que siguen:

Facultad A. Año 1992: El 17.1% de los estudiantes responde correctamente más de la mitad de la prueba. Este mínimo de suficiencia lo logra el 25.3% de los jóvenes que provienen de liceos públicos de Montevideo, el 11.7% de los que acceden desde los establecimientos oficiales del Interior y el 17.1% de los alumnos que egresan del sistema privado de la capital.

Facultad B. Año 1992: Los promedios obtenidos (% de respuestas correctas) del área de Matemática en una prueba que incluía otras dos asignaturas fue de 60.9%. Los promedios de los estudiantes de Montevideo (sin discriminar el sistema público del privado) superan a los que alcanzan los del Interior: 61.9% frente al 51.2% y los que vienen de los centros privados (sin deslindes por departamentos) a los que ingresan de los liceos públicos: 65.1% y 55.2% respectivamente.

Facultad B. Año 1993: El porcentaje de respuestas correctas en una prueba de similar estructura fue de 33.6%. Los promedios para la población de liceos oficiales de la capital fueron de 31.%, para los que accedieron desde los privados de 33.5% y para los que ingresaron desde establecimientos públicos o privados del Interior, 22.1%.

Facultad C. Año 1993: El 7.7% se ubica en los tramos de suficiencia al haber superado más del 50% del puntaje total de la prueba. Los datos de distribución según el origen escolar de los estudiantes estaban siendo procesados, por lo que no pueden presentarse.

Facultad D. Año 1992: El puntaje promedio fue 27.4, habiendo obtenido entre 51 y 100 puntos el 7.8% del estudiantado. Los estudiantes del Interior registran una media de 21.9, los de Montevideo, de 33.6 y los alumnos provenientes de los centros privados de Montevideo superan a sus pares de los establecimientos oficiales con un puntaje promedio de 35.2 frente a 31.8.

Facultad D. Año 1993: El puntaje promedio fue de 19.6 y tan sólo el 1.5% logró responder correctamente a más de la mitad de la prueba. Los alumnos de Montevideo alcanzaron una media de puntaje de 22.7 mientras que los del Interior lograron 16.6, los que acceden desde el sistema privado, 21.8 y los que lo hacen del público, 18.0. En Montevideo, no hay variantes en los resultados según el origen de procedencia de la población.

Interesó conocer en qué ámbito habían sido discutidos los resultados de las pruebas: el Consejo de la Facultad, el cuerpo docente o con los estudiantes mismos. Importa recordar que una de las facultades comenzó a aplicar pruebas de ingreso en 1993, razón por la cual se manifestó que, habiendo sido lento el procesamiento de la información recabada aún no había sido formalmente analizada a nivel de la máxima jerarquía de la institución ni por grupos de docentes. En los restantes cuatro centros sí fueron abordados por los docentes vinculados a las áreas de conocimiento testeadas y, en tres de ellos, por el Consejo de la Facultad. Dos interlocutores expresaron que los Consejos no se avocaron a un análisis en profundidad de la experiencia y que el tema fue tratado a título informativo. En una sola facultad se produjo lo que fuera transmitido como una "instancia de sinceramiento del discurso" con los estudiantes deficientes a quienes se les advirtió que su permanencia en la carrera en esas condiciones, seguramente habría de implicar "una pérdida de tiempo".

En síntesis, se recoge la impresión de que estos esfuerzos evaluatorios, que se originan ante la constatación de una insuficiente preparación de las generaciones que ingresan y de las múltiples restricciones que esta circunstancia impone a la preparación de un profesional, de alguna manera son el resultado de tentativas aisladas de algunas casas de estudio o de grupos de docentes dentro de ellas. No lo son de un proyecto colectivo y coordinado generado desde las máximas autoridades universitarias fundado en objetivos definidos y colectivos y, por consiguiente, podría deducirse que ésta ha sido la razón por la cual su difusión y discusión han permanecido básicamente dentro de la órbita interna de cada facultad y ha tenido la extensión y el impacto que cada centro ha estimado adecuado o posible imprimirle de acuerdo a sus realidades particulares. En todo caso, como ya se señalara, estas experiencias seguramente han contribuido a un diseño más racional de las estrategias y políticas internas de las instituciones y habrán de permitir un nivel de discusión más objetivo y práctico en los espacios de encuentro con representantes del ciclo secundario.

2. Sistema Privado

El universo de las instituciones de Tercer Ciclo privadas se rige por una lógica que marca notorias diferencias a nivel tanto de la oferta como de la demanda de sus servicios educativos. Estas determinan una visión también diferencial acerca de la calidad de su clientela. A

continuación se anotarán estas singularidades evitándose abundar en aquellas consideraciones que, por ser generales, ya fueron analizadas en los apartados anteriores.

En primer lugar, es de señalar que los dos centros visitados se financian (más allá de los sistemas de becas existentes y de, eventualmente, otras fuentes de recursos) con la erogación que realizan los alumnos por la formación que reciben. Obviamente esto implica una selección socioeconómica de la población estudiantil a través de su capacidad de pago, lo que hace que la proporción de estudiantes provenientes del sistema educativo privado resulte notoriamente superior a la que se registra en la Universidad pública, la cual significaba, en el último censo, aproximadamente un 30.9% de la población^{52/}. En una de las instituciones, el porcentaje es definido como "bajo", en tanto que en la otra ronda el 50%. Si se atiende a la información presentada en los capítulos anteriores de este informe, se infiere que esta selección socioeconómica se corresponde con una de tipo cultural definida por los más altos niveles de educación de los padres de los estudiantes de la enseñanza privada en relación a los perfiles vigentes en la enseñanza pública. Como se muestra en dichos capítulos, el subsistema privado tiene logros académicos superiores a los de la enseñanza pública. Por lo demás, el hecho de que las familias de los alumnos realicen -en mayor o menor grado- un esfuerzo económico para enviar a sus hijos a instituciones privadas, seguramente refuerza la tendencia a una positiva respuesta en el rendimiento de éstos. Pero a lo dicho se suma que estos centros agregan otra instancia de selección -que si bien no es generalizada, es muy extendida- por la vía de entrevistas individuales en las que se chequea la historia escolar, las actitudes y otros aspectos personales del potencial candidato a ingresar y que contribuyen al diseño del tipo de población deseada por estas facultades. En todo caso es dable hipotetizar que, en principio, estarían "trabajando" con un "producto" de la secundaria "mejor terminado".

En segundo lugar, estas instituciones se rigen, en buena medida por los principios del mercado. Ello supone un régimen de competencia por la calidad y perfil de los servicios educativos ofrecidos así como una relación de tipo contractual con el alumnado de la que derivan obligaciones de naturaleza privada y no pública como en el sistema oficial. Es precisamente esta transacción de valores académicos por valores pecuniarios ajena, en principio, a la órbita de lo social-colectivo y público, lo que permite una autonomía financiera y de gestión plena y define una cultura organizacional y una filosofía educativa marcadamente diferente a la que rige en la Universidad de la República.

a) El perfil de los estudiantes que ingresan

A pesar de los filtros espontáneos o voluntarios reseñados, las dos instituciones visitadas registran en la población que ingresa debilidades en Matemática, en todos los aspectos que dicen relación con la comunicación en la lengua materna y en los modos de aproximarse al conocimiento. Pero interesa quizás subrayar, la enorme dificultad que tiene una de las facultades para "quebrar el paradigma liceal" el que se califica de "muy malo". Este centro afirma dedicar el primer año de todas las carreras a "la formación de actitudes". Por ello se entiende: elevar los estándares de autoexigencia en la presentación tanto de la persona del estudiante como de su producto académico y a modificar la "manera de aproximarse al conocimiento" (desacralización del docente, rigor analítico, pensamiento integrado, etc.). Esta

^{52/} "Estudios Preuniversitarios" - IV Censo General de Estudiantes Universitarios - Dirección General de Planeamiento.

institución, que define a su población como "Regular", pierde el 70% de sus inscriptos entre primer y segundo año (50% al año de ingreso y el 20% restante en el año subsiguiente) y señala como principal causal de estos fracasos la baja aptitud de los alumnos para asumir el tipo de rol de estudiante que exigen los estándares académicos de la institución, lo cual no quita que, además, deban realizarse importantes esfuerzos de nivelación con talleres de comunicación y Matemática remediales así como un tutelaje y acercamiento muy fuerte entre el cuerpo docente, la Dirección y los alumnos. Si bien se carece de evaluaciones académicas comparativas con otras unidades del sistema de educación superior, es posible suponer que las exigencias en ciertos conocimientos sean mayores, y muy específicas en las actitudes que deben asumir los estudiantes, lo que explicaría esa tasa tan alta de deserción.

En el otro centro, el alumnado es calificado como "Bueno" y sólo se registra una deserción promedial del 8% entre el ingreso y el egreso. En los dos Departamentos visitados - que aceptan, cada uno de ellos, unos noventa estudiantes en primer año- se estima que el desgranamiento es del 10%, pero no por fallas en la formación preuniversitaria sino por problemas personales o de desorientación vocacional. Parecería que la afinidad cultural de esta institución con la de aquellas entidades que proveen la mayoría de su clientela, permite la incorporación de las nuevas generaciones sin "traumas" para ninguna de las partes. Los alumnos prosiguen su formación en un ámbito quizás algo "escolar" y protegido y donde el pasaje de un ciclo al otro no exige mayores esfuerzos de adaptación ni cultural ni académica. Las eventuales debilidades se neutralizan fácilmente con algunos cursos remediables o de nivelación en áreas específicas.

b) Estrategias para mejorar los rendimientos

Al requerirse sugerencias de ajustes o modificaciones en el actual régimen del bachillerato, en un caso se propone separar el ciclo terminal del resto de la secundaria, desarmar el esquema pre-profesional, flexibilizar la currícula y vincularlo con distintos ámbitos de la vida nacional, uno de los cuales sería el universitario pero no el único. En todo caso lo que se reclama es que el mensaje del sistema al estudiantado refleje, a partir de la estructuración de cuerpos estables de profesores y de una mayor preocupación de parte de las direcciones por las personas de los estudiantes, un sentimiento de pertenencia institucional de todas las partes involucradas.

La otra institución promueve también un diseño curricular más laxo sobre la base de un cuerpo común y un menú de asignaturas opcionales a fin de evitar los costos de reconversión y agrega la necesidad de que los programas reflejen los cambios comunicacionales que se han producido en esta última mitad de siglo, en particular el del lenguaje visual. Se reiteran críticas a la excesiva tolerancia del sistema, al que se juzga de "paternalista" así como preocupación por una mayor presencia de docentes y alumnos en los establecimientos.

En conclusión, podría afirmarse que las autoridades de los centros privados entrevistados observan con mayor distanciamiento el panorama educativo del ciclo final de la secundaria. Y ello es así porque en razón de su escala, del tipo de capacitación ofrecida y de las circunstancias inherentes a su status de entes privados, estos establecimientos están en condiciones de seleccionar académicamente a su clientela. Si aún persisten rezagos en las capacidades de los alumnos o el "ethos" de las instituciones requiere determinado comportamiento en su población, también están en situación de proveer compensaciones. Por

otra parte, la presión de la demanda se comporta como un factor más de la ecuación económica de los establecimientos, en la que se equilibrarán la cantidad y los tipos de oferta de los servicios con las posibilidades financieras y los objetivos trazados por los mismos. Por ello, son centros más proclives a "mirarse a sí mismos" como unidades autocontenidas y a observar atentamente al mercado de profesionales en el que habrán de "lanzar" su producto final, que a analizar las características de las etapas de la educación preuniversitaria.

Recuadro XI.III
El perfil de los estudiantes que ingresa a la Universidad
Privada y su relación con la formación
obtenida en secundaria

"En los exámenes de inglés, de los cursos del primer año, pierden más alumnos por el español que por el inglés".

"No existe la diferencia entre bastante bien y aceptable".

"Inculcarles otra manera de aproximarse al conocimiento es tremendamente difícil: que el profesor es un recurso más que está allí, que aprender de los compañeros es tan legítimo como del profesor".

"Si tuviera que contratar un gerente para una empresa lo único que contrataría sería un Ingeniero Químico o Ingeniero de Sistemas".

"El alumno llega pensando que puede absorber fácilmente el conocimiento. Se angustia cuando tiene que entrar a una biblioteca donde nunca en su vida ingresó, cuando tiene que entrevistar a alguien en una empresa, cuando hay sobre un tema dos opiniones legítimas, la noción de teorías y modelos alternativos, que deben integrar diferentes fuentes, que tienen que trascender el idioma español".

"Los alumnos están discapacitados como personas cuando no tienen un buen nivel en habilidades comunicacionales".

"El problema en secundaria es el ambiente de estudio, las actitudes que se promueven".

"El problema no es curricular es de las instituciones. Lo que hace a una institución buena es el "ethos". El individuo tiene que llegar y saber que lo están esperando, que es una persona, que hay expectativas puestas en él, que el director lo tiene que recibir, decirle que le va a estar apoyando, que no puede llegar tarde, los profesores deben ser de tiempo completo y compartir una vida en común con los estudiantes, sentir orgullo de la institución".

**Recuadro XI.III
(Continuación)**

"El problema de la democratización de la educación no lo inventó Uruguay. Hay un conflicto entre la equidad y la calidad. Mientras Uruguay quiera mantener que todo es igual, todo estará mal porque no hay recursos para que esté todo bien. Cuando surja la necesidad de polos más destacados y la sociedad esté dispuesta a que haya una mayor varianza para que el promedio sea más alto, todo será diferente. Hoy la gente no quiere que haya varianza, quiere que haya la misma mala clase en el Suárez que en el Zorrilla. Hay una cuestión de igualdad de oportunidades, pero es evidente que el mérito cuenta poco. Cuando un alumno de secundaria sabe que si él es el peor alumno del liceo tiene tantas chances de entrar a la facultad como el mejor, ¿cuál es el incentivo?"

Entrevista No.8 - Privada

"El aprendizaje hoy día entra más por el audiovisual que por los libros e implica una reconversión pedagógica que no ha realizado la secundaria".

"El día que se pueda trabajar con alumnos que presenten actitudes de universitarios, los resultados en términos de egresados mejorarían sustancialmente y se lograrían en mucho menos tiempo".

Entrevista No. 11 - Privada

"El sistema no puede seguir satanizando a los medios visuales. No se trabaja la imagen".

Entrevista No. 10 - Privada

3. Los Institutos de Formación Docente

La devaluación de la profesión docente, es percibida por los interlocutores, como uno de los fenómenos de mayor incidencia en el volumen de la población que ingresa a los institutos de formación docente y en la selección social de la misma. La interpretación de esta circunstancia no debería soslayar una revisión primaria de la conjugación de variables explicativas de tipo social e institucional.

En primer lugar, puede anotarse que en una cultura que premia y, quizás, sobreestime el éxito económico, cuyo signo más evidente en el comportamiento social es la acumulación de bienes y el consumo de servicios, las actividades mal remuneradas, obviamente se desprestigian. Ciertamente es que la actividad docente en la tradición se ha percibido como generadora de gratificaciones de índole moral, puesto que el traspaso de conocimientos y valores de una generación a otra ha sido universalmente juzgado como encomiable dentro del catálogo de los quehaceres dignificados por la trascendencia de los fines que los informan.

También lo es que la tarea no requiere una carga horaria excesiva, haciéndola compatible con otras obligaciones laborales o domésticas, que los períodos de vacación son hartamente generosos y que, para quienes ejercen dentro del sistema público, la protección estatal en lo que refiere, cuanto menos, a seguridad en el empleo, tiene para muchos algún valor. Sin embargo, al presente, las retribuciones salariales estatales en los establecimientos oficiales no estarían reflejando el valor que tradicionalmente se le ha dado a la labor educativa y al bien social al que ésta contribuye a tutelar o proteger. Este es un primer aspecto de la devaluación de la carrera docente.

En segundo término, la asignación y racional distribución de recursos humanos y materiales en la educación oficial no ha logrado acompañar de modo satisfactorio las metas educativas fijadas en términos de ampliación de la cobertura sin merma de la calidad académica. Esta se ve afectada por aspectos que hacen al contexto físico y cultural en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos locales están superpoblados y deteriorados, se registran debilidades en los sistemas de abastecimiento y en el volumen y pertinencia del material didáctico y carencias graves en las bibliotecas. El profesor hoy no cuenta con un ámbito adecuado y, menos aún, atractivo para la ejecución de su tarea, situación que también puede leerse como sintomático de un menor respeto institucional por la figura y el rol del docente y estaría también reforzando la tendencia a descartar o a abordar con menos entusiasmo la enseñanza como opción profesional.

Por último, en la medida en que los tiempos de formación se han recortado, en que las exigencias académicas también son menores en relación al pasado, en que las oportunidades de perfeccionamiento en el trabajo son bajas y, cuando existen, no parecen pesar significativamente en la acumulación de méritos, se produce una merma en el prestigio que anteriormente el profesional docente derivaba de su autoridad intelectual.

Por las razones anotadas, entre otras, la formación para el profesorado compite mal en el mercado de carreras cortas o intermedias que parecen vincularse mejor con los sectores visualizados como más "modernos" o dinámicos de nuestra economía, sobre todo en el área de los servicios asociados a la tecnología o a los medios de comunicación y en donde las retribuciones, las condiciones de trabajo y la valoración social son imaginados como más promisorias. Dos de las autoridades entrevistadas advierten que en la capital, la extracción social y el nivel económico de la clientela de los institutos de formación docente, pautados por el lugar de residencia de los estudiantes y por el nivel educativo alcanzado por sus padres, son hoy sensiblemente más bajos que en el pasado. Paralelamente, estos establecimientos se nutren actualmente de los estudiantes menos capacitados. Podría entonces reafirmarse la hipótesis de que, hoy día, los incentivos pecuniarios, morales o académicos que ofrece la profesión docente serían poco aceptables para los jóvenes que integran los sectores socioeconómicos medio-alto y alto como lo fuera tiempo atrás.

Pero, también estaría sucediendo, según señala algún interlocutor, que el estudio para la docencia ha devenido para muchos una actividad "residual" de otras, laborales o académicas. Se hace notar que el 29% de los estudiantes de profesorado manifiesta estar cursando o haber cursado algún tramo de estudios universitarios y que los volúmenes de inscripción de la matrícula no se corresponden con los ingresos efectivos, los cuales serían en un 30% inferiores a aquellos. El entrevistado interpreta esta situación como indicativa de que el profesorado se plantea, para un contingente significativo de jóvenes, como "un seguro contra el fracaso universitario". Se sostiene que se están educando "profesores transeúntes" que "no ven a la docencia como su destino o profesión definitiva" sino como una etapa de un proceso de formación signado por otras ambiciones, las que, de ser alcanzadas, acabarán reteniendo

al joven y, por ende, alejándolo del ejercicio de la enseñanza o de la culminación de su carrera.

Factores institucionales potencian este fenómeno. Se señala un efecto perverso del propio sistema de reclutamiento de educadores en la enseñanza pública, al permitirse la incorporación de estudiantes (y en el Interior, apenas de inscriptos en los Institutos de Formación Docente) a los planteles de profesores en ejercicio para dar solución a la problemática cobertura de cursos. El entrevistado señala que el 75% de los profesores de la secundaria hace docencia sin estar titulado. Ello permite a estudiantes universitarios "financiar" sus carreras con un cargo docente en secundaria mientras que persiguen de modo casi simbólico su profesorado a la vez que estimula que el alumno prosiga la actividad docente sin presión del sistema -dada su baja capacidad de convocatoria- por la culminación de su formación. La política de retención del cuerpo docente lleva a preferir la efectivización de las situaciones de interinato en los cargos a la promoción de incentivos para la titulación. Esto estaría explicando parte del fenómeno de deserción.

Contribuye a definir el perfil del estudiantado el volumen abrumador de mujeres -las tres cuartas partes en los cursos de profesorado- seguramente atraídas por la perspectiva de una tarea compatible, por su baja exigencia horaria, con la labor doméstica y pasible de generar un "salario de apoyo" al sustantivo que, tradicionalmente, ingresa el hombre al grupo familiar.

Los juicios acerca de la capacitación y performance de los estudiantes que han vertido los entrevistados de los institutos docentes de la capital y que se exponen en el apartado siguiente refieren, entonces, a una población socio-económicamente deprimida, con una vocación, en muchos casos, adjetiva por la docencia y mayoritariamente femenina.

Dos de los interlocutores definen a los alumnos que ingresan como regulares y uno como aceptables. En dos casos se estima que el nivel académico de la clientela de los institutos es inferior al de otras casas de estudio. Dicha circunstancia es explicada por la extracción socioeconómica de los jóvenes, situación a la que se le atribuye la "limitación de horizontes" de un amplio sector de candidatos y por los bajos estímulos que ofrece la profesión en términos de "proyectos de excelencia y crecimiento". También se hace mención a la indefinición vocacional que, a la vez de vincularse con las circunstancias expuestas en los párrafos anteriores, tiene relación con el desconocimiento que, según se manifiesta, demostrarían los estudiantes por las responsabilidades que implica la tarea docente. Estas, a menudo parecen relegarse a un segundo plano respecto del "gusto" por determinada asignatura o por el trabajo con niños, para el caso de los candidatos a magisterio.

Pero también es posible pensar que el rol del docente, tal cual está planteado y es ejercido actualmente, contribuye a desdibujar la imagen que los propios aspirantes a tales posean.

Los interlocutores resaltan carencias formativas en los alumnos en las mismas áreas que señalaron anteriormente los decanos: razonamiento lógico, razonamiento científico y capacidad de expresión oral y escrita en la lengua materna. Uno de los jefes sostiene que la cuarta parte de los jóvenes que cursan los primeros años del instituto que dirige "hace un uso inaceptable del idioma".

La deserción durante el primer año de uno de los centros de la capital se ubica en el entorno del 30% y entre el 10% y 15% en el otro. Solamente "una clara minoría" culmina su

curso inicial en el año calendario en un centro, mientras que en el restante se marcan diferencias según las clases sean diurnas, donde el 80% culmina el año regularmente, o nocturnas en las que lo logran "unos pocos". Si bien ambos jerarcas acuerdan que estos índices de fracasos y abandono indican que los jóvenes no están egresando de la secundaria con estándares de suficiencia mínimos, también se comparte que determinados factores institucionales inciden fuertemente en estos fenómenos.

Para el caso de los estudiantes de profesorado, se suma la referida práctica de cubrir las plazas de profesores vía la incorporación de estudiantes, lo que conspira fuertemente contra la culminación de las carreras. En segundo lugar, manifiesta una de las autoridades, el plan de enseñanza en los Institutos de Formación Docente del Interior resulta sensiblemente menos estimulante para los alumnos de profesorado que para los de magisterio. Se alega que el elemento docente es allí mayoritariamente magisterial, y que dada su formación como maestros generalistas, el dictado de las asignaturas no se realiza con la profundidad que sería deseable, así como que materias como psicología o pedagogía suelen estar más "ancladas" en la problemática infantil que en la de los adolescentes. Asimismo, se registran notorias carencias de docentes fuera de la capital para las materias específicas de profesorado, lo que determina que los alumnos deban estudiar estas asignaturas sin el apoyo necesario y luego rendirlas en Montevideo, aparentemente con un alto índice de fracasos. Otros interlocutores resaltan la rigidez de los reglamentos y de las currículas y la frondosidad de los programas que dificulta a los jóvenes la conciliación de la actividad académica con la laboral. Por último, ambos directores destacan como grave restricción institucional, la escasa autonomía decisoria con la que cuentan para resolver sus propias debilidades como centros de capacitación. Se considera que las inercias administrativas y la centralización burocrática que prescribe el marco legal vigente, afectan la implementación de medidas que mejorarían la atención de los establecimientos.

Preguntados los interlocutores por su visión acerca de la secundaria y en particular por el bachillerato, los tres entrevistados de Montevideo son contestes en afirmar que el principal problema de la secundaria es la baja calidad de sus docentes. Los dos directores de institutos coinciden en la necesidad de flexibilizar tanto los programas como la currícula para facilitar la reorientación vocacional pero, en líneas generales, favorecen la actual estructura de especialización creciente del bachillerato.

Todos los entrevistados apoyan una mayor apertura entre los distintos sistemas educativos, sea a través de un fortalecimiento de las relaciones con la Universidad para mejorar la capacitación de los profesores, o con las partes involucradas en los trabajos de las comisiones inter-institucionales o con los integrantes de las comisiones departamentales en el Interior.

La situación del alumnado de los institutos del Interior, desde el punto de vista académico, es vista en términos menos negativos que en Montevideo. Tres de los cinco directores califican de aceptables a los jóvenes que ingresan, uno los describe como buenos y el restante como regulares. Pero, paralelamente y en todos los casos, se alzan voces de alarma respecto del mal uso que hacen de la lengua, de la escasísima formación que traen en ciencias - circunstancia que se agrava por provenir éstos mayoritariamente de la vertiente humanística del bachillerato- y de la inmadurez de los razonamientos y de las actitudes ante el estudio de la profesión que han elegido.

En todo caso, la menor escala de los institutos y una relación más personalizada permite un mejor seguimiento de los estudiantes. Por otra parte, la mayor autonomía que, de

hecho, rige para estos establecimientos respecto de los organismos centrales de la capital que se traduce en un marco de mayor flexibilidad institucional, hace posible la creación de talleres de compensación y demás intentos de refuerzo académico. Estas estrategias suelen ser más bien asistemáticas, generalmente sujetas a iniciativas individuales de docentes o directores con mayor sentido de responsabilidad y compromiso con la profesión docente y ajenas a estímulos o directivas de las autoridades de Montevideo.

Ningún interlocutor señala un decrecimiento de la matrícula aunque, desde distintas fuentes a nivel de los organismos centrales, existe la impresión de que algunos números no resultan del todo confiables, marcándose la probabilidad de un desfase significativo entre las cifras de inscripción y el volumen de alumnos que realmente asiste con regularidad. Sería en los cursos de profesorado donde se estaría registrando un mayor índice de deserción. Las razones de este fenómeno han sido expuestas en los párrafos precedentes y dicen relación con el prematuro acceso a cargos docentes y con las dificultades que se presentan para el dictado de las materias especiales. Se registra una fuerte preocupación por ambos aspectos entre las autoridades entrevistadas en el Interior. Por el contrario, los cursos de magisterio tienen más demanda que los de profesores en todos los centros visitados, el abandono es sensiblemente menos evidente y una clara mayoría de estudiantes culmina su año inicial en el tiempo reglamentario. Algunos entrevistados señalan que el interés de los jóvenes del Interior por la profesión docente es mayor que en la capital en razón de que el título de maestro, de hecho, no sólo es habilitante para un cargo a nivel de enseñanza primaria, sino que lo es, con alguna frecuencia, para ejercer también en secundaria, a la vez que es percibido como una credencial valiosa para la inserción laboral en otras áreas de actividad locales, ya sean públicas o privadas. Asimismo, la carrera docente es una de las escasas alternativas que ofrece el Interior para quienes no pueden o no desean irse a vivir a Montevideo a fin de proseguir estudios más allá de la secundaria, sector de la demanda al que se le incorpora, muy frecuentemente, el contingente de alumnos que retorna desde la capital luego de fracasar en sus intentos de realizar una carrera universitaria.

Preguntados los directores visitados acerca de las razones por las cuales los jóvenes ingresan con deficiencias de la secundaria, unánimemente se estuvo de acuerdo en que el sistema falla por sus malos docentes. A ello se suman algunas críticas a la currícula por su débil relación con los intereses que predominan en el medio y con el mundo del trabajo y se promueve, en dos casos, la incorporación de una opción a nivel del bachillerato que prepare para la carrera docente. Se reclama también un mayor rigor en las evaluaciones y en la formación de actitudes hacia el estudio de los jóvenes, remarcándose que muchos de ellos "ignoran que no saben" cuando ingresan al tercer ciclo y carecen de metodología y disciplina para superar esa realidad porque no se les ha enseñado a enfrentarse adecuadamente al conocimiento académico.

D. REFLEXIONES FINALES

Los estudiantes que culminan el ciclo terminal de secundaria son el producto de una selección sociocultural clara. También lo son de una selección académica de mayor rigor puesto que no se reedita a nivel del bachillerato la indulgencia en las evaluaciones propia del CBU ni tampoco una concentración de docentes profesionales tan débil.

El único ámbito donde es posible "medir" la performance "ex-post" de los egresados de la enseñanza media es el de la Universidad y hay consenso de que aquélla es muy

insatisfactoria. Pero también es dable inferir, a partir del tipo de carencias que más alarman a las autoridades entrevistadas (comunicacionales, en el uso de la lógica, en la resolución de problemas, en la autoexigencia etc.) que la actuación de estos jóvenes como ciudadanos o como trabajadores, esto es, fuera del espacio académico, no ha de ser superior a la registrada en éste, puesto que las mismas suponen restricciones para cualquier labor o actividad social.

Preocupa que la élite de nuestra juventud preuniversitaria marque este perfil porque está llamada a ser el mejor "producto final" que doce años de educación formal tienen para ofrecer a la sociedad a la vez que una adecuada "materia prima" para la especialización ulterior. El fracaso de estos objetivos, no sólo denuncia las debilidades de la enseñanza recibida sino que también compromete la calidad de la que se pueda obtener en el futuro.

Parece indispensable lograr una mejor articulación entre los ciclos secundario y terciario sobre la base del afianzamiento de un espacio de discusión y confrontación de problemas de interés común. Es posible que éste resulte también el mejor ámbito para repensar el capítulo de la formación docente.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La evaluación de aprendizajes del estudiantado del Bachillerato Diversificado, realizada a partir de la aplicación de pruebas de Matemática y Lengua, revela la existencia de dos grandes tipos de problemas en el 2o. Ciclo de Enseñanza Secundaria: por una parte, pone de manifiesto las preocupantes carencias de los conocimientos estudiantiles, que implican la incapacidad de operar con instrumentos básicos y revela con claridad que los objetivos de enseñanza que definen los programas para 5to.y 6to. año no se están cumpliendo; por la otra, el cuadro de déficits muestra que la enseñanza prevista en los programas o no es realizada por los profesores o es llevada a cabo bajo un sinnúmero de formas diferentes y contradictorias, con el indeseado resultado de que, en la práctica, el programa no se cumple.

Sin ánimo de volver a insistir sobre lo ya analizado en el Informe, corresponde evocar someramente las condiciones de la enseñanza evaluada y de los estudiantes participantes en ella. Brevemente, debe señalarse que:

- 1) Se evaluó el último año de enseñanza del BD, en el último mes de clases. O sea, los estudiantes evaluados constituyen un grupo muy especial y privilegiado en la sociedad uruguaya que, no sólo recibió los nueve años de educación obligatoria, sino que además gozó de tres cursos adicionales. Ellos representan en la matrícula inicial poco más de un tercio de la población joven de la respectiva edad al tiempo que quienes hicieron las pruebas son alrededor de un cuarto de la generación.
- 2) Los jóvenes asistieron voluntariamente a las pruebas y, por lo tanto, parece razonable pensar que, entre quienes se autoexcluyeron, los conocimientos son aún más débiles que los registrados en los tests.
- 3) La muestra aplicada es perfectamente representativa de la población estudiantil diurna de los liceos públicos y privados de Montevideo y de los públicos de las capitales departamentales del Interior.
- 4) Los resultados de los tests, globalmente considerados, revelan conocimientos insuficientes entre quienes forman, de hecho, parte de la élite cultural del país, aspiran a realizar estudios superiores o a desempeñar ocupaciones que exigen capacidad de organización, gestión y dirección.
- 5) Un sector del orden del 25% manifestó deficiencias notorias. Ellos son los estudiantes que registran como promedio una falta por renglón de escritura y, a la vez, son incapaces de resolver ejercicios de regla de tres propios de la aritmética que comienza a aprenderse en la escuela.
- 6) Otro sector (que comprende al 45% del total) no llega a superar ni en Matemática ni en Lengua la mitad del puntaje de las pruebas, demostrando conocimientos insuficientes que -es bueno tener presente- fueron evaluados con cierta tolerancia porque era preferible equivocarse por menor exigencia que por mayor.
- 7) Respecto al sector de estudiantes deficientes resulta difícilmente comprensible que hubieran podido llegar al décimosegundo año de estudios. Su presencia en la matrícula muestra que los mecanismos de evaluación de conocimientos y de pasaje de curso adolecen de sustanciales desigualdades y que se carece de un parámetro estándar para evaluar.

8) Dado que la suma de estudiantes deficientes e insuficientes comprende más de dos tercios del total, cabe concluir que lo que efectivamente se enseña y se aprende en el sistema educativo está muy por debajo de lo que los planes, programas de estudio e instructivos suponen debe ser alcanzado. Parecería que coexisten una currícula teórica con una currícula práctica, "oculta" que, lejos de constituir una garantía de homogeneización positiva de los aprendizajes, revela un funcionamiento diferenciado en cada uno de los subsistemas, con decrecimiento de los conocimientos en forma proporcional a las diferencias socioculturales de los estudiantes.

9) Se distinguen claramente cuatro grandes niveles de calidad educativa:

a) El primero está formado por los colegios privados de alto status social y académico, que tienen una tradición de cultura institucional centrada en el conocimiento; son también los establecimientos que reciben jóvenes de hogares con alta cultura y con expectativas definidas de buena calidad de enseñanza, con su correspondiente exigencia y buenos resultados de aprendizaje. En este subsistema los aprendizajes de los estudiantes son superiores a los encontrados en los restantes, aunque la presencia de malos registros en condiciones estructurales tan favorables resultaría indicativa de problemas de la currícula y de metodología de la enseñanza.

b) El segundo está integrado también por colegios privados que, a diferencia de los primeros, carecen de tradición institucional y ponen el acento en la calidad de la infraestructura, el control del comportamiento de los jóvenes, la transmisión de valores y la regularidad de las prácticas docentes. Su clientela denota un grupo social en ascenso, pero de menor educación formal; los resultados académicos no son similares a los anteriores sino cercanos a los registrados en los liceos públicos.

c) El tercero está representado por los establecimientos públicos capitalinos, que exhiben el más bajo perfil sociocultural del estudiantado; las peores condiciones materiales y de socialización de los estudiantes están aquí; el cuerpo docente es el segundo en profesionalización entre los antiguos profesores -luego de los liceos privados A- pero también es el subsistema que reclutó en los últimos cinco años el menor porcentaje de profesores egresados del IPA lo que evidencia un deterioro acelerado del nivel académico. Paralelamente, aún manifiesta las mayores exigencias en la evaluación -en relación a los liceos públicos del Interior- y, todo ello, redundando en más altas tasas de fracasos escolares de su alumnado.

d) El cuarto lo integran los liceos de las capitales departamentales con una matrícula más polarizada y presencia simultánea de estudiantes provenientes de hogares altamente educados y de otros con muy escaso capital educativo. Los niveles de formación profesional del cuerpo docente son extremadamente bajos y los tests, en muchos casos, revelan antes que déficits de aprendizajes, carencias de enseñanza.

10) Los problemas evidenciados en cuanto a calidad de la educación, si bien continúan expresando las determinantes socioculturales de origen -de fuerte intensidad a nivel de la enseñanza primaria y con peso algo menor en el ciclo básico de la educación media-, en el BD reflejan, por encima de todo, problemas de estructura y de desarrollo de la educación secundaria.

11) Los estudiantes no saben que no saben. Esta "inconciencia feliz" indica que el sistema no ha sido capaz de dar señales sobre la oposición entre verdadero y falso, cultura e incultura, conocimiento y desconocimiento, etc.. Esta desinformación va a generar, en una parte de la

generación joven, una experiencia de fracaso por la contradicción entre altas expectativas y conocimientos insuficientes. Pero también puede tener repercusiones impensadas en la sociedad por la presencia de una generación joven con demandas incongruentes con sus capacidades.

12) La enseñanza secundaria, globalmente considerada, manifiesta ciertos fenómenos que podrían considerarse de "anomia". En primer término, como los objetivos de enseñanza no son realistas, las prácticas no se corresponden con la teoría y el pasaje de grados no depende necesariamente de lo aprendido, las discrepancias entre los planos del deber ser y de las prácticas cotidianas erosionan la existencia de un sistema normativo; se ha perdido la noción de qué es lo que se debe enseñar, cómo se debe enseñar y cómo se asegura una evaluación que introduzca una cierta homogeneidad en el sistema. En segundo lugar, un sistema social -en este caso un sistema de enseñanza- supone una definición de los roles de quienes actúan en él y pautas para la interacción entre los distintos roles; los jóvenes no logran asumir en el ciclo básico el rol de estudiante, que implica disciplinas de asistencia, estudio y relación con el conocimiento y cuando ingresan al BD se enfrentan conflictivamente a la instauración tardía de dichas normas. Por su parte, la actividad docente está siendo ejercida, crecientemente, por personas que no estudiaron para desempeñar dicho rol, que no fueron entrenadas ni orientadas acerca de la significación de la docencia y que, incluso, comprueban que se percibe igual remuneración siendo docente profesional titulado que bachiller. Esta percepción de situación anómica se agravó con la instauración del Ciclo Básico Único que, al intentar obtener máximas promociones de grado, redujo sensiblemente las exigencias académicas, con lo cual estudiar o no estudiar resulta indiferente para la obtención de la promoción y, como lógica consecuencia, para los profesores también pasó a ser no relevante enseñar o no enseñar.

Una situación de tan alta complejidad es de difícil asignación causal. No obstante ello, a lo largo de este informe se enumeraron múltiples causales que contribuyen a explicar por qué los estudiantes aprenden poco en el BD. Estos factores pueden inscribirse en dos grandes dimensiones: "ineficiencias del actual sistema de enseñanza" e "inadecuación del propio sistema". Respecto a la causalidad parece indispensable comprender que algunas determinaciones provienen de políticas o de la existencia de instituciones que tuvieron vigencia hace medio siglo y que siguen pesando como patrón de organización de la educación. También debe tenerse presente que los problemas del sistema educativo secundario no son separables de los problemas que vivió la sociedad uruguaya que, desde la década del '60 a la fecha, ha registrado la crisis del modelo social, las confrontaciones, una etapa autoritaria, la reconversión de su economía, la difícil reiniciación democrática y la etapa de ajuste económico reciente. En cuanto a las orientaciones y recomendaciones sobre cómo abordar la transformación de la enseñanza secundaria, resulta oportuno recordar que, en los anteriores diagnósticos de la CEPAL, se formularon múltiples reflexiones sobre cambios a introducir en la enseñanza primaria y en el ciclo básico de la educación media. Dado que la educación constituye un proceso de desarrollo y complejidad creciente, tratándose de la enseñanza media y, más aún, de su ciclo terminal no es pensable una transformación que omita la indispensable a introducir en las etapas precedentes. Finalmente, importa reiterar, una vez más, que los cambios educativos no se realizan en períodos breves ni constituyen una Reforma que se hace de una vez y para siempre.

Las sugerencias que se presentan a continuación de la revisión de los principales factores identificados como críticos en la actual situación tienen por objetivo suscitar un debate sobre qué hacer a la par que contribuir a la definición de horizontes hacia los que debería orientarse el sistema educativo en una transformación de largo plazo.

Por último, todas las observaciones presentadas se sustentan en la convicción de que para asumir una política de transformación de la educación se requiere, ante todo, de una actitud de cambio al interior del sistema y de un esfuerzo sistemático de capacitación de todos sus actores y de análisis desde una perspectiva crítica de la práctica educativa lo que significa tener presente que el primer mandato de la educación es educarse a sí misma.

A) Ineficiencias del actual sistema de enseñanza

En esta dimensión es posible destacar los siguientes aspectos:

1) Las matrículas de la enseñanza secundaria en general y, en especial, la del BD registraron una verdadera explosión. En el período de redemocratización, el país asiste a un incremento que responde a las siguientes fuerzas: una expansión horizontal, que cubre pequeñas ciudades y zonas rurales; una aún más alta participación del sexo femenino en la matrícula de los cursos terminales y una incorporación de capas sociales de menor nivel cultural y de status que, por primera vez en la historia familiar, acceden a la enseñanza secundaria. Esta expansión cuantitativa se produjo en menos de una década sin que existieran o se hubieran preparado las condiciones materiales, de concepción educativa y de recursos humanos docentes para asumirla. La consecuencia necesaria de esta falta de previsión fue que la masificación de la matrícula derivó en una fuerte caída de la calidad de la enseñanza impartida.

La recuperación de la calidad de la enseñanza va a ser un proceso largo que reclamará, entre otras acciones, de la identificación de los problemas culturales de las nuevas generaciones de educandos, la preparación de metodologías para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos y del establecimiento de políticas específicas de atención a aquellos sectores de educandos de más bajo rendimiento. Ello implica, además, asumir que el establecimiento de grados y ciclos de enseñanza depende de la formación y planificación de recursos humanos y materiales sin los cuales la expansión de la oferta se torna meramente ritual y puede conducir al sistema a una crisis sin salida.

2) Este ciclo de expansión fue coincidente con las consecuencias de la crisis del endeudamiento internacional de Uruguay y, posteriormente, con un importante programa de ajuste fiscal. En este marco la disponibilidad de recursos por alumno matriculado disminuyó, a pesar de deseos de gobernantes y partidos de incrementar los recursos destinados a la educación. Las limitaciones financieras actuaron con efectos negativos sobre la calidad de la enseñanza a través de la restricción de inversiones en infraestructura y equipamiento que no pudieron acompañar la expansión de la matrícula, lo que redundó en precariedad de las condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje; es importante tener presente que, ante un incremento de 50.000 estudiantes, la mera construcción de aulas -a un promedio de 30 por aula- demanda más de 1.600 nuevos salones de clase.

Ante estos datos parece impostergable una toma de conciencia general respecto a la magnitud del esfuerzo que entraña para el país -bajo cualquier administración- cubrir locativamente las necesidades generadas por tan notable incremento de la matrícula. Resulta indispensable planificar la inversión educativa para un período decenal a aprobar como ley-marco por el Poder Legislativo y mantener la continuidad de la política de construcciones, adquisiciones de equipos, elementos

audio-visuales, libros, etc.. Una política de inversiones de este calibre reclama de un acuerdo político nacional.

3) Las limitaciones de recursos también tuvieron impacto negativo sobre la calidad docente, en la que intervienen otros factores que serán posteriormente analizados. Siendo el cuerpo docente de primaria y enseñanza media -individualmente considerado- el sector más voluminoso de la Administración Pública, todo aumento de las remuneraciones personales significaba un volumen de recursos muy considerables en momentos en que se intentaba reducir el déficit fiscal, fundamentalmente por la vía de la congelación del gasto y no por la transformación estructural del Estado -incluyendo bajo este concepto temas tales como el papel de las fuerzas armadas, la drástica reducción de la dotación de personal administrativo del Estado mediante un proceso de capacitación y modernización, etc-.

El largo ciclo de descenso de los ingresos docentes iniciado hace ya dos décadas bajo la dictadura militar ha tenido un efecto profundo y estructural en cuanto a la permanencia de las personas más capacitadas para el desempeño de dichas actividades: una parte del cuerpo docente con formación profesional en el IPA o con títulos universitarios desertó de la actividad docente en búsqueda de otra mejor remunerada, otra parte utilizó el mecanismo de la jubilación como forma de reingresar al mercado de trabajo con otras ocupaciones, otros más redujeron al mínimo sus horas de clase en la enseñanza pública.

Las mismas razones ejercieron un peso desestimulante en el reclutamiento de estudiantes del IPA y en la finalización de estudios profesoraes tanto en éste como en los Institutos de Formación Docente del Interior del país. El resultado es que en términos de volumen el egreso anual de profesores titulados apenas alcanzaría, en el mejor de los casos, para cubrir las jubilaciones anuales. La consecuencia es que en los últimos cinco años el porcentaje de profesores diplomados ha descendido en forma muy considerable entre los ingresados como docentes de la enseñanza secundaria. Más aún, el reclutamiento se ha polarizado entre los privados A y los liceos públicos de la capital, porque los primeros reclutaron el 80% de sus nuevos efectivos con título profesional y los segundos apenas un 20%. En el presente estudio se demuestra que un porcentaje muy considerable de quienes tienen como proyecto ingresar al IPA o a los Institutos de Formación Docente del Interior tuvo una mala performance en los tests aplicados por CEPAL.

Si el país no arbitra una recuperación progresiva de los salarios docentes que esté vinculada a la posesión de título docente, a la capacitación profesional y a la posición jerárquica en la carrera docente, las restantes medidas serán inoperantes porque la clave de la transformación de la enseñanza es la calidad de la docencia y ésta no es lograble si se pretende que las remuneraciones de personas con quince o dieciséis años de estudios sean del tenor de quienes carecen de calificación.

4) Entre las ineficiencia del sistema también puede identificarse la permisividad del sistema de enseñanza y evaluación desarrollados a partir de la implementación del Ciclo Básico Único en 1986. Como fuera demostrado por la CEPAL en ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?, se redujeron los días anuales de clase y de las horas diarias de enseñanza a la par que se incrementaron las asignaturas, con consecuencias altamente perniciosas en cuanto al aprendizaje. Asimismo, la estrategia de promoción estimulada que se aplicó por la vía de los cursos de recuperación y de pasaje con asignaturas observadas implicó que, salvo graves problemas de conducta o inasistencias prolongadas, los estudiantes pasaran de curso e incluso completaran el ciclo básico con bajísimas exigencias académicas. Las autoridades de la educación emprendieron una serie de loables ajustes, luego

de la presentación del informe mencionado tendientes a implantar razonables exigencias en el pasaje de grado. No obstante, el sistema educativo secundario sigue impregnado de una "fuga hacia adelante" en cuanto a trasladar a cursos superiores conocimientos elementales y recién exigir a los estudiantes, parcialmente, en el BD.

El sistema de enseñanza debe eliminar la permisividad, autoexigirse enseñar y reclamar rutinas de trabajo de parte de los estudiantes para que puedan constituir su "oficio" de estudiantes y lograr la aprobación de los cursos con los conocimientos adecuados.

B) Inadecuación del propio sistema

Además de las ineficiencias deben plantearse interrogantes sobre la pertinencia del modelo de educación secundaria en una etapa de masificación.

1) Un primer aspecto a mencionar es el de la pervivencia de un modelo de educación de tipo artesanal cuando se ha producido una masificación de estudiantes, docentes, cuerpos directivos y, en general, grupos vinculados a la enseñanza.

El modelo que viene de la antigua sección secundaria de la Universidad de la República y que continuó, de hecho, hasta nuestros días -a pesar de que formalmente rigió hasta el año 1936- suponía una relación de tipo artesanal entre un docente especializado en una asignatura por la vía formal o autodidacta que, con un destaque intelectual considerable, se relacionaba con un grupo de estudiantes. En la medida en que éstos fueron aumentando la preocupación se centró en incrementar el número de docentes, ampliando la misma organización lo que implicó suponer que el país tenía a disposición un elevadísimo número de docentes espontáneamente formados y de alto nivel. Esto no es así ni en Uruguay ni en ningún otro país. La realidad es que el país se enfrenta al problema de cómo generar y transmitir conocimientos en una escala masiva, lo que en Estados Unidos se ha denominado la "fábrica de conocimientos".

Una educación masiva debe tener dos objetivos fundamentales: lograr que todos sus profesores hayan sido formados profesionalmente para el ejercicio de su tarea y disponer de objetivos, metas e instrumentos de enseñanza para cada una de las asignaturas en cada uno de los grados -lo que supone fijar para todos los niveles las metas concretas de conocimientos a adquirir, los instructivos sobre las metodologías apropiadas para lograrlo, las guías para que los profesores enseñen cada punto, los manuales que traten los temas con la precisión adecuada y se hallen disponibles en cantidades suficientes para todos los alumnos así como los recursos audiovisuales y computacionales para un aprendizaje integral.

2) En el modelo elitista anterior -cuyo más notorio exponente era el IAVA- dada la alta calidad de los profesores no existía mayor preocupación sobre la naturaleza del programa de estudio. Lo que importaba era lo que el estudiante aprendía por contacto directo con la calidad del profesor investigador o del profesor secundario el que, a su vez, era catedrático universitario. Lo significativo entonces era el desarrollo de la mente del alumno ante la exposición de conocimientos de un destacado profesor y si éste sólo daba un tema del programa, en último término tampoco era significativo, ya que la clave era cómo lo daba lo que se traducía, en términos de aprendizaje, en la comprensión por parte de los alumnos de cómo funcionaba un modelo de análisis. En ese esquema tampoco tenía lugar ni la evaluación

del profesor ni la evaluación objetiva y común de los estudiantes del grado. Respecto al profesor se puede decir que muchos de ellos eran "inevaluables": ¿quién hubiera podido arrogarse el derecho de evaluar alguno de aquellos eméritos profesores? Respecto a los estudiantes, dado que cada grupo se constituía en un conjunto de discípulos de un maestro a semejanza del maestro medioeval, resultaba incongruente subsumir las distintas enseñanzas de maestros en un cartabón común y, por ende, una prueba colectiva dejaba de tener sentido.

Aunque es obvio, es necesario repetir que hoy la enseñanza secundaria entre ambos ciclos comprende a más de 200.000 estudiantes y a más de 10.000 profesores. No existen 10.000 "maestros" formados espontáneamente y, lo que es peor, no existe ni siquiera el número indispensable de docentes formados profesionalmente para impartir las clases existentes. Basta recordar que, a nivel nacional, las horas de clase cubiertas por profesores diplomados fluctúan entre un 16% en Matemática y un 57% en Historia, y ésto dicho con independencia de cualquier juicio sobre la calidad de formación de los profesores titulados. Más aún, la participación de los docentes con título profesional viene decreciendo en forma regular desde 1986 en adelante.

El problema reviste una extrema gravedad en el caso de la enseñanza en el Interior del país, donde el porcentaje de horas de clase atendidas por diplomados decrece sensiblemente: no alcanza a un 7% en Matemática y la mayor cobertura se registra en Literatura con el 47%.

Los distintos mecanismos adoptados para incrementar el número de profesores egresados del IPA o de los Institutos de Formación Docente del Interior no han dado resultados apreciables, por lo que el país se enfrenta al terrible problema de una educación secundaria afectada por una producción de profesores proporcionalmente decreciente y, por tanto, con una formación de los estudiantes que, aún suponiendo que mejoraran los otros factores, será progresivamente de menor calidad.

Un modelo masivo de educación reclama de una formación masiva de educadores. Para lograr una profesionalización equivalente a la que se alcanzó en la enseñanza primaria desde la década de 1930 se requerirían algunas condiciones mínimas:

a) Un nivel de remuneración de los docentes lo suficientemente satisfactorio como para que un sector de jóvenes, finalizada su educación media, considere como una opción económicamente viable invertir cuatro años adicionales de formación para ser profesores. Esto implica que el ingreso monetario a lograr sea comparable con el que se pueda obtener en otras ocupaciones que reclamen igualmente dieciséis años de estudios previos.

b) Una oferta de servicios de formación de docentes adecuadamente distribuida en el territorio nacional para que resulte accesible a quienes residan en las principales concentraciones urbanas del país, ya sea que aspiren a ejercer profesionalmente en la misma región o a trasladarse.

c) Una muy alta calidad de los servicios de formación docente, lo que incluye infraestructura, tecnología educativa moderna y calificación especializada en el país o en el extranjero de quienes se desempeñen como formadores de formadores.

d) Una mayor homogeneización de la profesión docente, especialmente la orientada hacia el ciclo básico, en el sentido de que el docente cubra un área del conocimiento y no una especialidad dentro de él. Los maestros son profesionales que pueden desempeñarse entre primero y sexto año de las escuelas rurales y urbanas, mientras que los profesores son

especialistas en una de las veinte a treinta asignaturas que se imparten en los distintos grados de la enseñanza secundaria y, en algunos casos, sus conocimientos resultan escasos para afrontar los programas de la parte más especializada de la disciplina respectiva que se enseña en el BD; una racionalización de las relaciones entre oferta profesional de docentes y demanda compartimentada según áreas del país implicará necesariamente una redefinición del campo del conocimiento y también una redefinición de los horarios de labor del docente.

e) El sistema de enseñanza por horas de clase es un modelo que corresponde al ejercicio universitario en el cual un profesor altamente especializado en una disciplina o práctica profesional enseña unas pocas horas a un alumnado muy diferenciado; la atención de casi un cuarto de millón de estudiantes secundarios es incompatible con un régimen de esta naturaleza y resulta así extraordinariamente difícil generar un ámbito ocupacional y una remuneración satisfactoria si no existe un tipo de contratación de los docentes por jornada y no por horas-cátedra, tal como es el sistema de trabajo de los maestros.

Se requeriría, por tanto, formar profesores para el ciclo básico que puedan enseñar Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Físico-químicas e Inglés, creando una nueva categoría de docentes que, al igual que los maestros, permanezcan un turno completo en un establecimiento especializado en un ciclo de pocas asignaturas, que dé continuidad y profundidad al tipo de integración cognitiva que se realiza en la escuela y que sea concebido como una etapa especializada para la educación y socialización de los adolescentes.

Urge, también, crear dos o más establecimientos de alta calidad, con apoyo internacional, especializados en la formación de los docentes secundarios, ubicados en ciudades del Interior y que actúen como polos de los ya existentes Institutos de Formación Docente.

La conformación de un sistema de formación docente acorde con esta necesidad de calidad educativa implica, necesariamente, recuperar la excelencia que definió el origen del Instituto de Profesores Artigas. No se trata de retrotraerse al pasado sino de concebir un nuevo tipo de centro con alto apoyo en la investigación educativa, con importantes dotaciones de recursos audiovisuales y computacionales para que las nuevas generaciones promuevan el uso de los instrumentos de autoaprendizaje y con un nuevo énfasis sobre el docente actuando en un sistema global y no como un especialista aislado. En la misma institución deberían establecerse dos grandes modalidades de formación respetando la distinción entre docentes para ciclo básico y para bachillerato, con los adecuados enlaces que permitan la movilidad entre ambas categorías.

La jerarquización del sistema de educación terciario requeriría de una instancia especializada para dirigirlo que podría revestir la forma de un Consejo, integrado por personalidades prestigiosas en el ámbito educativo.

3) La ausencia de metas de aprendizaje para cada una de las grandes áreas del conocimiento también alude a la inadecuación del modelo. En el sistema elitista del IAVA, como ya fuera referido, las metas de aprendizaje eran innecesarias y no habían condiciones para solicitar que los distintos "maestros" transmitieran los mismos contenidos y establecieran indicadores comunes de aprendizaje. Inversamente, en el sistema de educación de masas que se caracteriza por la intervención simultánea de millares de docentes, aplicando programas

desmesurados que incluyen temas disímiles, variados y de abordajes claramente diferenciados, un funcionamiento coherente se torna inviable si no se fija un conjunto de metas mínimas de enseñanza y aprendizaje a lograr por todos los docentes y todos los alumnos. El sistema actual carece de una definición de metas educativas a alcanzar y, más aún, los profesores son evaluados por el "cumplimiento de los programas" con independencia del aprendizaje procesado por los alumnos en cada uno de los temas que comprende el respectivo programa.

Así, por ejemplo, en los programas de Idioma Español del ciclo básico se preve la enseñanza de los distintos tipos de predicados pero los estudiantes finalizan la formación en la lengua materna sin distinguir, en muchos casos, el sujeto del predicado. Si ésta fuera una de las principales metas de aprendizaje, los profesores estarían realizando abundantes ejercicios para asegurar esta comprensión y no invertirían tiempo y esfuerzo en una revisión acelerada de las distintas categorías predicativas.

Para cada uno de los programas de cada asignatura debieran determinarse las metas básicas de aprendizaje o, dicho en otros términos, identificar aquellos conocimientos e informaciones que son de imprescindible aprendizaje para continuar desarrollando, posteriormente, las competencias de un educando. Una definición de este tipo no sólo aseguraría que los estudiantes efectivamente dispusieran de los conocimientos indispensables sino que serviría para identificar los temas sobrantes y los faltantes en los actuales programas. Obviamente, a partir de los conocimientos básicos debe existir una libertad de opción por parte de los docentes, la que no puede ser ejercida en desmedro de los derechos de los educandos a poseer las bases culturales mínimas.

4) Otro elemento a considerar es el de la no existencia de evaluaciones comunes y objetivas del sistema de enseñanza. Hasta la ejecución de las pruebas solicitadas por el CODICEN a la CEPAL no existía ninguna información con representatividad válida acerca de lo que los estudiantes aprenden en cada curso. Dicha ausencia ha impedido, hasta el momento, conocer los núcleos débiles del sistema y, en consecuencia, proveer de apoyo técnico y material a docentes y estudiantes de regiones, establecimientos y asignaturas de menor performance académica. Las evaluaciones comunes permiten la democratización del sistema; actualmente algunas unidades enseñan y otras ejecutan ciertos ritos pero los que acuden a las aulas no son informados de que no están aprendiendo y, ciertamente, no es pensable un sistema democrático sin acceso a la información -en especial, la relativa a la formación de las nuevas generaciones-. Las evaluaciones también habilitan el establecimiento de un sistema con metas comunes de aprendizaje porque familias y docentes, conociendo qué es lo que se va a evaluar, se preocuparán intensamente para que efectivamente se enseñen y aprendan los conocimientos evaluables.

Se deberían establecer pruebas nacionales, objetivas y periódicas de evaluación de aprendizajes, aplicables a todos los estudiantes al término de la Enseñanza Primaria, del Ciclo Básico de Enseñanza Media y del Bachillerato Diversificado. La calificación en las mismas establecería recomendaciones sobre capacidad para continuar estudios o conveniencia de realizar cursos de recuperación. A la luz de los resultados debería actuar un servicio de mejoramiento de la calidad que pueda apoyar con todos los recursos necesarios a aquellas unidades de más bajo rendimiento para emprender las transformaciones necesarias.

5) La currícula actúa, igualmente, como un factor coadyuvante para la inadecuación del modelo vigente. Se puede decir que pervive en la enseñanza secundaria la vieja currícula preuniversitaria y que la principal diferencia surge de la ampliación del número de establecimientos y del volumen de la matrícula pero no de la concepción de la misma. Al ciclo básico hoy asiste más del 80% de la población elegible y al BD más del 50% de la misma. Mientras tanto, las asignaturas se han incrementado y los programas -más allá de los esfuerzos de adecuación realizados- continúan obedeciendo a la misma lógica de clasificación del conocimiento propia de los estudios especializados. Ello quiere decir que se siguen dictando disciplinas como Historia, Geografía, Educación Cívica, Sociología, etc. que son transferidas a los estudiantes como simplificaciones de los campos específicos del saber universitario. Puede, inversamente, plantearse que una enseñanza común y básica para toda la población requeriría de una presentación unitaria de la relación de los seres humanos con el espacio, en el tiempo y como creadores de valores, normas e instituciones que organizan su vida y sus interacciones sociales a partir de determinadas bases materiales, científicas y tecnológicas.

La currícula debería atravesar un proceso de modificación para no continuar reproduciendo a nivel secundario la división del conocimiento que caracteriza el saber universitario. Así, por ejemplo, si el país piensa en una integración con sus grandes vecinos podría reconsiderar el conocimiento que se brindará a las nuevas generaciones, partiendo de la noción de "espacio común" y enseñando -no como asignaturas separadas- la historia de los países de la subregión, la geografía y los recursos naturales, la estructura económica y la social; el análisis de la comarca extendida podría tener como paralelo la observación de las otras culturas, del desarrollo de otras regiones y su devenir. Esto requiere de experimentación, de dosis importantes de innovación y de procesos de integración y adquisición de conocimientos que sólo serían posibles a partir de concienzudos programas de capacitación docente y de creación de materiales de enseñanza.

6) Actualmente, bajo dependencia de la Administración Nacional de la Educación Pública hay casi 360.000 educandos en la órbita de primaria, casi 250.000 en la de secundaria, alrededor de 60.000 en la de la enseñanza técnica y, como educación superior (Instituto de Profesores Artigas e Institutos de Formación Docente), aproximadamente 5.000 estudiantes. Es obvio señalar que no existe ninguna empresa ni servicio público que tenga a su cargo tal fracción de la población ni tampoco que lleve a cabo sus servicios con un número entre funcionarios docentes, administrativos y de servicio del orden de las 50.000 personas.

Para los estudiantes, la educación primaria y el primer ciclo de la enseñanza media forman parte de una común secuencia de formación básica y obligatoria que se supuso constituiría a fines del siglo XX lo que fuera la escuela primaria en sus comienzos. Sin embargo, sobre este ciclo se superponen tres autoridades administrativas de tres Consejos que, finalmente, dependen, del mismo órgano directivo, el CODICEN de la ANEP. Pero éste, al definir orientaciones en el ciclo básico se encuentra con que en un sector del servicio existen maestros, escuelas de barrios, currícula integrada y, en el otro, compiten dos organizaciones que tienen objetivos diferenciados -como son la enseñanza técnica y la secundaria-, categorías ambas que no coinciden con la naturaleza de la enseñanza básica.

Parece claro que la autoridad técnico-administrativa debe corresponder a un determinado ciclo de enseñanza que se define por objetivos, funciones a cumplir y ciclo vital de los educandos. Muchos países confiaron la extensión del ciclo básico a la misma jurisdicción que atendía la primaria, otros optaron por crear una específica para la educación

de los adolescentes mientras unos pocos, entre los que Uruguay se inscribe, impusieron la organización administrativa del pasado sobre un nuevo modelo social y cultural de educación.

El ciclo básico parece requerir una autoridad específica que atienda a sus particularidades, que conciba la educación teniendo presente la singular etapa biológica y afectiva de los educandos y que elabore una concepción educativa acorde con el mandato de obligatoriedad del ciclo. Los errores cometidos hasta el momento, en parte, tienen su origen en disposiciones adoptadas por autoridades que administran simultáneamente etapas previas a los estudios superiores -caso de Enseñanza Secundaria- o que aspiran a vincular el ciclo a la enseñanza técnica manual -caso de la Universidad del Trabajo-.

7) Mientras la enseñanza primaria tiene una estructura organizativa pensada para una educación de masas y con cobertura en todo el territorio nacional y está organizada sobre la base de inspecciones departamentales y subinspecciones, en las otras dos ramas no existe ninguna autoridad descentralizada y las funciones inspectivas y de supervisión de establecimientos se ejercen desde Montevideo.

El sistema de gestión de la educación media tiende así a distancarse de la gente y de los problemas de la educación y corre fuertes riesgos de aislar los procesos educativos con una tendencia burocrática arcaica. En las plazas de la mayor parte de las ciudades y pueblos de Uruguay, hay una escuela primaria, un liceo y una escuela técnica y cada una de ellas responde a concepciones, organización administrativa y ordenamiento normativo que emanan de diferentes autoridades. Los educandos son los mismos pero, al pasar de 6to. a 7mo. cambian de autoridad educativa y de parámetros organizativos. Los profesores parcialmente son los mismos y esta uniformidad presenta una tendencia creciente, desde que se nutren todos de una misma formación normalista de base territorial, con presencia en todos los departamentos de la República. La gestión de varios miles de establecimientos se realiza desde la capital y también en ésta los problemas de toma de decisiones son complejíssimos porque se adoptan en el Consejo respectivo y no a través de unidades con un alcance territorial limitado, unidades a las que pudieran acceder fácilmente directores, profesores y familias. Buena parte de los débiles resultados académicos son adjudicables a la ineficacia e incapacidad estructural de una maraña burocrática que corta arbitrariamente el proceso educativo y que está ubicada a una significativa lejanía de los usuarios y actores de la educación. Aquí también se manifiesta la supervivencia de un sistema educativo artesanal, cada vez más incompatible con los requerimientos de cercanía entre autoridades y ejecutantes de políticas. Se confunden así las orientaciones, que deben ser técnicas y nacionales, con la gestión y administración que debe ser de base local y común para todos los niveles de educación.

En la gestión moderna se distingue el diseño y la orientación técnica, los criterios de evaluación y todas las pautas normativas -que tienen que ver con la sustancia de una determinada organización- de la gestión operativa -que tiene que ver con la implementación día a día de las actividades-. La primera debe tener un carácter técnico y nacional para lograr la integración, asegurar la racionalidad técnica y acercar el diseño al de los países más avanzados en la materia. La segunda debe estar "cerca de la gente", lo que implica que la autoridad con capacidad de decisión debe estar físicamente cerca y debe comprender no una organización burocrática sino la totalidad del proceso educativo a impartirse en una región. En el Interior del país, los educandos y los docentes son comunes o se desplazan de una a otra institución que hoy dependen de pesados trámites ante Consejos

diferentes ubicados en Montevideo. Lo anterior implica que debería existir una figura como la del Inspector Departamental de Educación Primaria y Media -en Montevideo la de varios Inspectores-, con dependencia de una División de Operaciones del CODICEN que tenga a su cargo la gestión cotidiana, desde la administración del personal -incluyendo el docente- hasta el mantenimiento y ampliación de la infraestructura de los distintos servicios.

8) El sistema educativo está también alejado de la modernidad de las comunicaciones que implican los medios audiovisuales y computacionales sin haber incorporado previamente la vinculación universal con el libro. La esencia del modelo artesanal la constituía una relación cara a cara entre el maestro y sus discípulos; éste poseía una porción importante del conocimiento mundial existente en ese momento y, a través de la palabra, comunicaba a los discípulos esos conocimientos que no se podían encontrar en volúmenes escasos o sólo accesibles en remotas bibliotecas. Ese modelo es el que sigue definiendo al sistema de enseñanza secundaria a pesar de que los profesores ya no son los "maestros" y el conocimiento es adquirible no sólo en libros -cuyo valor económico en caso de un servicio de bibliotecas que atendieran un préstamo generalizado sería una proporción pequeña del gasto público- sino también en una profusión de medios audiovisuales como los videos o los programas computacionales -que conjugan palabra, símbolos, imágenes- e, incluso, otros que agregan sonido y secuencia fílmica, como los CD Rom. En los capítulos precedentes se demostró que el más empobrecedor de los métodos de aprendizaje, el apunte, es el principal instrumento de preparación por parte de los alumnos de escritos y exámenes. Vale la pena recordar que sobre 1654 estudiantes encuestados, un 6.2% no hizo o no estudió nada para el último escrito de la asignatura principal de su opción en sexto año y que otro 43.2% estudió en apuntes, lo que indica que la mitad de los estudiantes no recurre a la lectura de un libro para preparar la prueba más importante de la asignatura principal de su carrera.

Paralelamente, y en los hechos, el sistema de enseñanza sigue librando un desconocido combate con los medios audiovisuales. En los liceos públicos de Montevideo habían 1452 alumnos por equipo de video, en octubre de 1992, y en los de capitales departamentales la cifra ascendía a 1686. Las magnitudes eran exactamente las mismas en cuanto a televisores. Por su parte, cuentan con videos la mitad de los hogares de los estudiantes del Interior, casi dos tercios de los de los públicos de Montevideo y cuatro quintos de los de los estudiantes de liceos privados. No menos significativa es la disponibilidad de computadora en el hogar que, para toda la población secundaria, es de un 25%, fluctuando entre un mínimo en el Interior, con una computadora en uno de cada seis hogares, hasta los privados A, que disponen de ella uno de cada dos casos. Por su lado, las autoridades de secundaria han instalado recientemente salas de computación en un número limitado de liceos, en una etapa de carácter experimental que aún no tiene por objetivo el aprendizaje de la computación.

Un sistema de enseñanza acorde con una "fábrica de conocimientos" incluye necesariamente el desarrollo del autoaprendizaje por la vía de la comunicación directa del educando con un equipo emisor de informaciones, conocimientos y entretenimientos. En el pasado la tecnología se encontraba únicamente en los centros de enseñanza; allí estaban los libros, los laboratorios, las máquinas de física y también la exposición oral a cargo de especialistas, principal vía para la transmisión de conocimientos. En el presente, la computación, los programas de video, los CD Rom - incluso elaborados internacionalmente por equipos de especialistas que cuentan con el apoyo de infinitos medios materiales y cognitivos- son las herramientas de un sistema tecnológico de trasmisión de conocimientos. La enseñanza de la Geografía puede realizarse con el ciclo inagotable de videos de la National Geographic, la de la Literatura con los estupendos CD Rom que presentan las mejores

versiones de las obras de Shakespeare, las lecturas de los actores más destacados y los comentarios de los especialistas literarios más renombrados a la vez que se ubican las obras en el contexto histórico con las imágenes y la música pertinente. La enseñanza del idioma inglés no sólo está modificada por los laboratorios de audio sino que hoy día están disponibles, vía computación, sorprendentes programas de traducción de textos completos que incluso llegan a respetar el sentido de la frase. Similares iniciativas podrían realizarse para apoyar la enseñanza de la geografía, la economía, la historia, la cultura y la literatura nacionales. Se trataría de movilizar los excelentes recursos humanos que el país dispone en cuanto a conocimientos específicos, interpretación de personajes, musicalización y filmación. En resumen, el desafío es el de organizar una enseñanza moderna con importantes dotaciones de estas herramientas tecnológicas para que los estudiantes, gozosamente, los vean en sus casas con sus familias y, en forma organizada, luego los analicen junto a sus profesores. La modalidad permitiría: ampliar el tiempo de exposición cultural incorporando el tiempo hogareño como proceso educativo; hacer accesible en todos los rincones del país los conocimientos de "frontera" del sistema internacional; volver atrayente la enseñanza y reforzar la labor de los profesores con el sostén de productos "estandarizados" y de calidad comparable con la de los sistemas educativos más exclusivos de los países más desarrollados.

Se debería introducir en todo el sistema de enseñanza secundaria un importante conjunto de materiales educativos de la más alta calidad, creando las videotecas liceales que suministren a los educandos y sus familias productos culturales correspondientes a la formación de Geografía, Historia, Ciencias, etc., los que tendrían que ir acompañados de instructivos para la realización de análisis y ejercicios. Por otra parte, el país requiere realizar un enorme esfuerzo de incorporación de conocimientos en computación que, a los precios actuales de los equipamientos y los programas, sería de fácil realización si se postula su implementación para quienes llegan al final del ciclo básico. Por ejemplo, se podría apelar a la colaboración de empresas y organizaciones económicas que asuman labores de formación en computación, para los hijos y familiares de sus ocupados. Asimismo, las organizaciones educativas, conjuntamente con las organizaciones no gubernamentales, podrían intervenir en la formación masiva anteriormente indicada y en la específica de la computación como lenguaje de enseñanza, utilizando para ello las posibilidades que hoy ofrecen las diferentes técnicas.

9) El actual sistema educativo presenta una contradicción intrínseca. Su especialización es la producción y, de manera fundamental, la transferencia de conocimientos. Estos hoy tienen un período de vigencia limitada, lo que implica que los profesores, especialmente en las áreas científicas, pueden estar transmitiendo conocimientos obsoletos, del pasado, a jóvenes, que son estudiantes en el presente y van a ser ciudadanos activos en el siglo XXI. En estas circunstancias podría decirse que un sistema de enseñanza carente de un departamento, sección o institución dedicado única y activamente a la permanente actualización y capacitación de los docentes es un sistema anacrónico. Una vez más emerge la continuidad de una concepción artesanal de la educación. En el pasado, los calificados maestros tenían a título personal los contactos con el sistema académico universal y la frontera del conocimiento en éste se desplazaba lentamente, de forma tal que no era difícil realizar periódicamente un esfuerzo de actualización. En el presente, los profesores no tienen el nivel equivalente al de los antiguos maestros, en más de la mitad de los casos carecen de título profesional de nivel superior, sus magras remuneraciones no les permiten, a veces, ni siquiera comprar revistas de difusión y su información sobre el sistema académico nacional e internacional es claramente limitada. La vieja idea de establecer una partida presupuestal para que los profesores

comprender libros ha pasado a ser una imagen testimonial del sistema artesanal. De lo que hoy se trata es de lograr, ante todo, un sistema de información por la vía de la incorporación de las unidades del sistema educativo a una red computacional de información sobre desarrollo de frontera de las disciplinas y sobre nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza. Pero estas fórmulas que son la base de un mecanismo regular de actualización son de difícil uso por quienes no tienen los conocimientos mínimos a partir de los cuales puedan aspirar a la capacitación.

Resulta indispensable la creación de un vigoroso sistema de capacitación que reúna desde acciones de formación profesional intensiva, durante un determinado período y en un determinado lugar, hasta sistemas regulares de emisión de instructivos sobre la enseñanza de puntos específicos de las asignaturas, pasando por una capacidad establecida de reunir, sintetizar y retransmitir los mejores análisis de las revistas y sistemas de comunicación informática sobre educación. Se requeriría, además, de un programa especial dedicado a los actuales docentes de establecimientos rurales y de pequeños centros urbanos para los que no es posible pensar reemplazos por lo que deben ser capacitados en servicio y validados para continuar manteniendo la enseñanza en esas localidades. Además, cabe recordar que, de acuerdo a la anterior recomendación, la implementación de un sistema de apoyos audiovisuales e informáticos posibilitaría un gran salto en la calificación de dichos docentes y en la calidad de la enseñanza que recibirían los educandos.

10) Otro punto a considerar es el de la capacidad del sistema de autoevaluarse, evaluar a sus funcionarios y docentes y orientar la gestión. Como fuera dicho, la gestión global es arcaica y fragmentada a través de tres Consejos, con normas y gestión propias, que fracturan el proceso educativo y obligan a gestionar todos los asuntos ante la capital nacional, incluyendo los aspectos mínimos. Una maquinaria de tamaño proporción -la más grande del Estado uruguayo- carece de instancias de formación y capacitación del personal responsable de la supervisión, la gestión y la administración. En el país no existe formación de especialistas en Administración Educativa cuando existen terribles problemas de gestión que tiene un servicio que comprende alrededor de 600.000 estudiantes y un altísimo número de funcionarios.

En el sistema no existe una capacidad instalada de elaborar proyectos, tanto de nivel micro -trátase de la unidad "escuela" o la unidad "mejoramiento de la lengua nacional"- como de nivel macro, comprendiendo por tal el desarrollo educativo de una región del país o el desarrollo de un sector de actividad como es, por ejemplo, la formación de docentes. La elaboración de proyectos supone la capacidad de análisis del funcionamiento del sistema, la evaluación en términos técnicos, administrativos, financieros, etc., y la capacidad de presentar una nueva propuesta que se base en las características socioeconómicas de la región o de la clientela del servicio, en un conocimiento del mercado de empleo, pero también en el dominio de qué es la educación, cuál es el conocimiento científico pertinente, cómo se logra pedagógicamente la transmisión, cómo se elabora una nueva propuesta y se evalúa ex ante respecto a su viabilidad, deseabilidad, costo, etc..

Tampoco se ha establecido una capacidad de formar y calificar cuadros técnicos dirigentes y medios para que sean capaces de gestionar un servicio de una magnitud tan gigantesca. La tendencia normal ha sido la de reclutar docentes -que pueden tener en su especialidad una altísima calificación- y asignarles a éstos actividades que requieren de conocimientos distintos a los pedagógicos. El sistema ha practicado una especie de incesto

en la provisión de los cargos dirigentes, lo que hace de él una organización antigua e intrínsecamente ineficiente desde el punto de vista de la moderna Teoría de la Administración.

La ANEP debería crear un Centro de Formación de Técnicos en la Gestión Educativa, de ser posible con apoyo y alcance internacional para formar, en primer término, a los administradores de una educación operativamente descentralizada y, en general, al elenco directivo de la gestión educativa. Paralelamente, se requeriría dotar a la totalidad del servicio de una potencialidad estadístico-informática y crear pautas y manuales que normativicen una gestión que comprende a cientos de miles de educandos.

11) Tampoco puede olvidarse la debilidad de formación y entrenamiento para los cargos de Dirección de liceos, e Inspección de establecimientos y de áreas académicas, especialmente en lo que tiene que ver con la evaluación de logros de aprendizaje y con la política general de formar a las nuevas generaciones en un conjunto de conocimientos, normas y valores. Lo dicho es sin desmedro de anotar que en la Universidad Católica existe un Postgrado en Gestión de Centros Educativos -del que aún no hay egresados- y en el ámbito público continúa la tradicional formación para Dirección e Inspección Primaria que realiza el Instituto Magisterial de Estudios Superiores con una orientación marcadamente pedagógica. Respecto a esta última debe señalarse que sólo se imparte en Montevideo y que no está previsto un sistema de traslados temporarios de docentes para que puedan realizar sus estudios superiores en la carrera.

Una de las consecuencias de este proceso es que los programas -que responden a iniciativas de las respectivas Inspecciones- son construcciones referidas al deber ser académico de la disciplina en el ámbito universitario o en la teoría universal y, en muchos casos, carecen de vinculación con la práctica de la enseñanza. La mayor parte de los programas de la enseñanza secundaria no han sido pensados desde su viabilidad de ser enseñados y, menos aún, se ha practicado un sistema regular para evaluar la aplicabilidad de los mismos en cuanto a la capacidad de los alumnos de incorporar conceptos e informaciones y traducirlos en aprendizajes antes de transformarlos en generales y obligatorios.

La Inspección de asignaturas en secundaria está orientada de acuerdo a la concepción artesanal, lo que implica que el inspector evalúa la dinámica de la clase, la vinculación de lo expuesto con las distintas hipótesis del conocimiento, la regularidad de cumplimiento del programa y las condiciones pedagógicas de ese profesor-artesano. Como resultado de esas evaluaciones se le asigna a cada profesor un puntaje que tendrá importancia en su carrera ulterior, pero tanto éste como el inspector desconocen si los estudiantes pueden aprender lo que se propone enseñárseles y si efectivamente lo aprenden. Es como si los cirujanos fueran evaluados sólo por las metodologías operatorias y no se tuviera en cuenta la supervivencia de los pacientes, dato que no figuraría en el registro de logros del cirujano.

Prueba de las afirmaciones anteriores lo constituye la inexistencia de evaluaciones de conocimientos promovidas desde las Inspecciones por liceos o por departamentos, al igual que la no proposición de pruebas de evaluaciones comunes en los escritos o en los exámenes dentro de un mismo liceo para asegurar un cierto estándar común, incluso en disciplinas netamente cuantificables como es el caso de Matemática.

La descentralización de la gestión, como implica una importante transferencia de decisiones a los directores de establecimiento y refuerza la función inspectiva como definidora y controladora de los niveles de calidad de la enseñanza, supone una

formación especializada para ambos desempeños ya que deja de ser válida la calificación en la asignatura. También deben proveerse instructivos y orientaciones para el ejercicio de tan importantes funciones.

12) Como décima segunda observación sobre inadecuaciones del sistema debe mencionarse la organización académica del BD. Este sigue manteniendo la rémora de un sexto año de carácter preuniversitario cuando, desde las propias facultades, los decanos entrevistados para este Informe son contestes en insistir que no quieren formación preprofesional sino formación en los conocimientos científicos básicos. A más de medio siglo de la separación de la enseñanza secundaria de la Universidad siguen funcionando opciones en Derecho, Economía, Medicina, Agronomía, Arquitectura e Ingeniería. La mera enumeración sería motivo de sorpresa en la educación secundaria de las sociedades desarrolladas. En cualquier caso se observa que si fuera preuniversitario el año terminal de la Secundaria, su actual organización, por anaerónica, iría en desmedro de las carreras nuevas que se fueron creando en la enseñanza superior como Sociología, Ciencia Política, Licenciaturas en Ciencias, etc. -las que, por extrañas razones, carecerían de la formación secundaria previa a las mismas, debiendo acomodarse a algunas de las opciones existentes-. En cada una de éstas continúan figurando asignaturas que sólo tienen sentido como preparación para el estudio profesional -como sería el caso de Introducción al Derecho- y otras más provienen de etapas muy antiguas -como es la creencia de que el Italiano es necesario para el estudio del Derecho y que, por tanto, su ubicación no es la de segunda o tercera lengua en un programa general de enseñanza sino la de asignatura específica para aquéllos que optan por Derecho-.

Esa organización académica muestra la fuerte inercia del sistema educativo ante los cambios ocurridos en la sociedad y en su propia matrícula. Una organización curricular que era la de un sistema de formación de élites -apenas el 5% de la población accedía al curso terminal de la secundaria de los años '40- ha pervivido cuando la tasa bruta de matriculación en sexto año es del orden del 40% y la tasa neta del orden del 30% de la población de la correspondiente edad. Medio siglo después sólo el 5to. año de estudios del antiguo "Preparatorios" dejó de ser preuniversitario.

Vinculado con lo anterior pero apuntando a un problema de índole más general cabe preguntarse ¿cuál debe ser el contenido de una enseñanza secundaria del 2do. ciclo cuando globalmente acceden a él la mitad de los jóvenes del país? La organización actual obliga a los estudiantes a elegir en 5to. año entre tres orientaciones -Humanístico, Biológico y Científico- y, al año siguiente, entre las seis opciones anteriormente anotadas. El problema a plantearse es si todos los jóvenes de una sociedad deben formarse en estas orientaciones, si es legítimo obligar en una educación de masas a que todo el mundo tenga que entrar por estos limitados andariveles y, finalmente, si no hay que respetar la progresiva diferenciación de actividades y de conocimientos que definen a una sociedad moderna. La actual concepción es marcadamente intelectualista y universitaria y no está demostrado que todos los seres humanos tengan que tener la estructura mental adecuada a esa concepción ni que el destino de toda la población sea realizar estudios universitarios.

El enorme desarrollo de la genética contemporánea ha permitido sustituir tanto las concepciones darwinianas de una naturaleza que selecciona a los más fuertes como las teorías que emparentan lo humano con las especies inferiores y suponen la igualdad de los sujetos. En virtud de los paquetes genéticos recibidos de ambos procreadores y del entrecruzamiento de ambos, cada criatura humana viviente no sólo tiene rasgos físicos específicos sino también predisposiciones, capacidades intelectuales, sensibilidades y percepciones altamente individualizadas. Esta especificidad de cada ser humano explica el complejo problema de las

sociedades contemporáneas cuando se propone mantener ciertas normas y valores comunes mientras, simultáneamente, se estimula la realización individual y se respetan las opciones individuales de los millones de sujetos que las componen. Inversamente, la educación uruguaya parece continuar aplicando la tradición de jacobinismo surgido con la revolución francesa que, básicamente, implica concebir a los seres humanos unos iguales a los otros y pensar que la autoridad educativa como representativa de un "nos" colectivo -el pueblo, la nación- tiene el derecho -y debe asumir el deber- de establecer un único patrón de formación personal.

Paralelamente, los jóvenes se aburren o no están motivados en las clases de este modelo de enseñanza secundaria. Por los medios audiovisuales tienen a su alcance la variedad de la información, la infinita riqueza de las emociones y la pluralidad de categorías del conocimiento. Más aún, el desafío tecnológico en los países desarrollados de las llamadas "autopistas electrónicas" es crear un menú de opciones en cuanto informaciones, diálogos y entretenimientos que suponga que cada hogar en su pantalla tenga no menos de un millar de posibilidades.

Inversamente, en el país sigue vigente la concepción de que la enseñanza secundaria es una preparación previa para el acceso a la cultura intelectual superior concebida como opuesta a la cultura de lo cotidiano y, fundamentalmente, a la cultura de las tecnologías modernas y de las ocupaciones de una sociedad diferenciada. Los jóvenes en cuanto tales reclaman por la ausencia de vínculos entre la educación y el mundo del trabajo y es importante recordar que la gran mayoría que inicia el segundo ciclo no continúa estudios terciarios.

No escapa al análisis la existencia de bachilleratos técnicos en la órbita del Consejo de Educación Técnico-Profesional que, a partir de una reducida matrícula, experimenta un positivo crecimiento de ésta. En la realización del diagnóstico solicitado por el CODICEN estuvo excluida la investigación sobre el funcionamiento de las modalidades específicas (Formación y Educación profesional, Cursos y Bachilleratos técnicos, Cursos especiales, etc.) de este subsistema. A pesar de ello, se entiende que no existe una competencia institucional sino una complementación porque en los esquemas de organización del trabajo en el sector moderno de servicios la distinción entre lo técnico y lo intelectual ha perdido sentido.

Existen razones -a partir de los cambios tecnológicos y de la globalización económica y cultural- para pensar y para experimentar otras formas de BD que comprendan especializaciones tales como Bachillerato en Tecnologías, en Informática, en Idiomas, en Artes y Medios de Comunicación Audiovisual, en Turismo y en MERCOSUR, sólo para citar algunas de las posibilidades. Existen jóvenes y, en general personas, con predisposiciones lingüísticas extraordinarias y hay una necesidad imperiosa de disponer en el país de individuos con capacidad de manejo de muchos idiomas, lo que demandaría para prepararlos de un bachillerato fuertemente concentrado en el conocimiento de las lenguas y de las culturas respectivas. De igual forma, puede suponerse que un país que ha asumido el cambio histórico de integrarse con su pequeña población a dos grandes naciones -diez y cincuenta veces mayores que Uruguay- con evoluciones históricas y culturales diferenciadas y con organizaciones económicas y sociales distintas, debería ofrecer simultáneamente un bachillerato en el que se enseñara la historia, la economía, la geografía, la cultura, etc., etc., de Argentina y Brasil.

También se puede abundar en las razones de un bachillerato fundado en la informática, en el que los distintos conocimientos sean aprendidos y procesados en

el lenguaje informático de forma tal que los estudiantes no sólo sean capaces de operar con la computación sino también de participar en la cultura vinculada a este instrumental.

Las observaciones precedentes apuntan a mostrar la riqueza de la variedad de tipos de bachillerato que se podrían desarrollar y a puntualizar que hay dos riesgos a evitar cuando se trata de este nivel de enseñanza. Uno es la ingenua creencia de que se pueden agregar algunas horas de clase sobre un determinado campo del accionar humano o del conocimiento técnico y que con eso se logra la iniciación en el área respectiva; introducirse en un área, incluso en la condición de bachiller -de informática, por ejemplo-, reclama de años de estudio y de un cuerpo especializado de docentes. El otro es la tendencia a asignarle a los profesores actuales la capacidad de enseñar todos los conocimientos; si se trata de Turismo, por ejemplo, sería necesario contar con la cooperación sistemática de los empresarios y especialistas que hacen Turismo, por lo menos en la etapa de formación de docentes para la asignatura y, en todos los casos, para asegurar prácticas profesionales en las empresas de la rama.

Esta propuesta de pluralidad de bachilleratos no debe ser asimilada a la creación de vías privilegiadas hacia los estudios académicos terciarios y otras terminales orientadas hacia el mercado de trabajo. Por el contrario, el supuesto es el de la diversidad de las formas de desarrollo cognitivo y la creencia que, algunas de las que están más cercanas a la experiencia laboral, aportan nuevos y valiosos enfoques, para la posterior continuación de estudios académicos.

13) La última observación a presentar en esta revisión de grandes temas sobre la inadecuación del actual modelo de enseñanza secundaria para alcanzar las fronteras del conocimiento universal y para contribuir al desarrollo a la sociedad uruguaya refiere a la vinculación entre educación y principales actores de la sociedad. El futuro de Uruguay está intrínsecamente vinculado a la pertinencia y competencia de sus sistemas educativos porque las posibilidades de su desarrollo, tanto en el MERCOSUR como en los mercados internacionales, pasan necesariamente por lograr altas capacidades humanas que se puedan aplicar a un proceso de permanentes cambios como va a ser la característica básica del siglo XXI. Por esta razón y porque la educación secundaria tiende hacia una universalización, el sistema educativo no puede ser manejado exclusivamente desde la óptica de los profesores. Parecería indispensable que el país analizara el futuro de la educación con todos aquellos que están trabajando en sus propios campos de especialidad siguiendo las fronteras del conocimiento científico y universal, con todos aquellos que tienen la experiencia de cómo es el mundo ocupacional y cuáles son sus requerimientos de conocimientos de base y de aptitudes y actitudes mentales -no de competencias profesionales estrictamente-, con todos los otros que se han especializado en el reclutamiento y capacitación para la ocupación, con todos los que reflexionan sobre los caminos de la ciencia o del arte, con todos los que pueden traer desde el exterior una imagen de cuáles son las bases cognitivas actualmente valoradas.

Si para cambiar la educación sólo se dispusiera de las perspectivas de quienes enseñan en ella, se podría afirmar que, en un proceso de larga duración, la educación dejaría de renovarse porque la función del sistema educativo es prioritariamente la trasmisión y no la generación de nuevos conocimientos, de nuevas tecnologías, de nuevas sensibilidades.

Lo anterior implica promover un amplio debate sobre el papel de la educación; auscultar a los jóvenes sobre cuáles son sus demandas; convocar a agricultores

usuarios de tecnologías de avanzada, industriales que promueven la exportación de productos uruguayos, técnicos que innovan en la creación de productos con alto contenido de inteligencia, dirigentes responsables de la calidad del trabajo y de la vida de los trabajadores y a científicos nacionales y extranjeros, es decir, a todos los que buscan un desarrollo en base a la inteligencia y a la dinámica del cambio permanente, a que aporten ideas sobre sus experiencias de adecuación e inadecuación de los egresados de enseñanza secundaria. Por encima de todo, se trata de transformar en prioridad nacional el tema de la educación.

ANEXOS

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE 6TO. DE ENSEÑANZA MEDIA

I. IDENTIFICACION

1. Liceo _____
2. Orientación _____
3. Grupo _____ 4. Turno _____
5. Número de lista _____
6. Apellido del estudiante _____
7. Nombre del estudiante _____
8. Sexo: Hombre 1
Mujer 2
9. Fecha de nacimiento: Mes Año
10. Localidad _____
11. Dirección: _____
(calle)
entre _____ y _____
12. Teléfono: _____
13. Fecha y hora de la entrevista: Día _____ Mes _____
Comienzo _____ Finalización _____

II. CODIGO DEL FUNCIONARIO

Encuestador _____

Supervisor _____

Crítico y codificador _____

Digitador _____

OBSERVACIONES: _____

A. HISTORIA EDUCACIONAL

A.1 ¿Fuiste a preescolar?

No	0
Desde los 5 años	1
Desde los 3 ó 4 años	2
Si, pero no sabe desde qué edad	3
NS-NC	9

A.2 La mayor parte de la escuela la realizaste en:

Interior público	1
Interior privado	2
Montevideo público	3
Montevideo privado	4
Exterior	5
NS/NC	9

A.3 ¿En la escuela, ¿alguna vez quedaste repetidor?

No	0
Una vez	1
Dos y más veces	2
NS/NC	9

A.4 ¿Dónde realizaste la mayor parte del primer ciclo de enseñanza media?

Interior público	1
Interior privado	2
Montevideo público	3
Montevideo privado	4
Exterior	5
NS/NC	9

A.5 ¿En la enseñanza media, de 1ro. a 4to., ¿alguna vez quedaste repetidor?

No	0
Una vez	1
Dos y más veces	2
NS/NC	9

A.6 ¿Cómo te fue en 4to. de liceo en la primera reunión final de profesores?

Promovido total 1era. RF	1
Recuperación ___ materias	2
Examen ___ materias	3
Repitió	4
NS/NC	9

A.7 ¿Dónde realizaste 5to. año?

Interior público	1
Interior privado	2
Montevideo público	3
Montevideo privado	4
Exterior	5
NS/NC	9

A.8 ¿Qué opción hiciste en 5to. año? (Encuestador: si cursó dos orientaciones diferentes, tomar la última)

Humanístico 1
 Biológico 2
 Científico 3
 NS/NC 9

A.9 ¿Recursaste o te reglamentaste por segunda vez en alguna materia de 5to?

No 0
 Si 1
 NS/NC 9

A.10 ¿Y de 6to?

No 0
 Si 1
 NS/NC 9

A.11 ¿Qué materias tenías pendientes al inicio de este año lectivo? ¿Cuáles tienes ahora?

Humanístico	P1	P2	Biológico	P1	P2	Científico	P1	P2		
Literatura	1	0	Literatura	1	0	Geometría	1	0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglés	1	0	Inglés	1	0	Inglés	1	0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filosofía	1	0	Filosofía	1	0	Filosofía	1	0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	1	0	Matemática	1	0	Matemática	1	0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italiano	1	0	Física	1	0	Física	1	0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intr.a la			Química	1	0	Química	1	0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociología	1	0	Dibujo	1	0	Dibujo	1	0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia	1	0	Biología	1	0				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P1 = Pendiente al inicio del año lectivo

P2 = Pendiente en el momento de la encuesta

B. EL LICEO

B.1 En tu opinión, ¿el estado del edificio de este liceo es bueno, regular o malo? ¿Y los laboratorios? ¿Y la biblioteca? ¿Y la higiene?

	Bueno	Regular	Malo	NS/NC
1. Condición física	1	2	3	9
2. Laboratorios	1	2	3	9
3. Biblioteca	1	2	3	9
4. Higiene	1	2	3	9

B.2 En este liceo, ¿sientes que te enseñan mucho, medianamente o poco? ¿Y te exigen mucho, medianamente o poco?

	Mucho	Mediana- mente	Poco	NS/NC
1. Te enseñan	1	2	3	9
2. Te exigen	1	2	3	9

B.3 ¿Qué es lo que más valoras en este liceo? (Indicar sólo el aspecto principal)

B.4 ¿Qué es lo que menos te satisface en este liceo? (Indicar sólo el aspecto principal)

B.5 En este liceo, ¿el apoyo con el que cuentas para tus estudios es bueno, regular o malo? ¿Y la disposición para proporcionar materiales -tizas, mapas, etc-? ¿Y para las gestiones administrativas?

	Bueno	Regular	Malo	NS/NC
1. Apoyo para los estudios	1	2	3	9
2. Proporcionar materiales	1	2	3	9
3. Gestiones administrativas	1	2	3	9

B.6 En el segundo ciclo, ¿crees que en los liceos privados se enseña mejor, igual o peor que en los públicos?

Mejor	1
Igual	2
Peor	3
NS-NC	9

B.7 ¿Por qué?

C. ASIGNATURAS Y PRACTICAS DE ESTUDIO

C.1 ¿Qué libros recomendados por los profesores de este año tienes en tu casa?
(Encuestador: anotar los números de las materias tal cual aparecen en la tarjeta)

C.2 ¿Usas la biblioteca del liceo u otra?

Regularmente 1
De vez en cuando 2
Casi nunca 3
NS/NC 9

C.3 ¿Cuál fue el principal material con el que preparaste el último escrito de cada materia?
(Encuestador: considerar las materias en el orden de presentación en la tarjeta; en las materias con teórico y práctico considerar sólo el teórico)

Materias	Apuntes	Libro	Repartido	Foto-copia	No hizo escrito No estudió	No corresp.	NS/NC
1	1	2	3	4	0	8	9
2	1	2	3	4	0	8	9
3	1	2	3	4	0	8	9
4	1	2	3	4	0	8	9
5	1	2	3	4	0	8	9
6	1	2	3	4	0	8	9
7	1	2	3	4	0	8	9
8	1	2	3	4	0	8	9

C.4 ¿Cuántas horas estudiaste en la última semana? hs.

C.5 Para la preparación del último escrito de Historia/Biología/Análisis Matemático, ¿cuántas horas estudiaste? (Encuestador: preguntar según orientación -Humanístico, Biológico, Científico, respectivamente). hs.

C.6 ¿Estudiaste sólo, con otros compañeros o con un profesor?

Sólo 1
Con compañeros 2
Con profesor 3
NS/NC 9

C.7 ¿A cuántas horas de clase faltaste la semana pasada? hs.

C.8 Y en general, para aprender mejor, ¿estarías dispuesto a tener más horas (reloj) de clase por día?

No 0
Si, hasta 6 horas 1
Si, hasta 8 horas 2
NS/NC 9

C.9 ¿Qué exámenes de 6to. piensas rendir en diciembre? ¿Cómo piensas que te va a ir en cada uno?
(Encuestador: considerar las materias en el orden de presentación en la tarjeta)

Materias	Aprob. sin dificultad	Aprob. "raspando"	Difícilmente lo apruebes	Exonerarás	No rendirás	NS/NC
1	1	2	3	4	0	9
2	1	2	3	4	0	9
3	1	2	3	4	0	9
4	1	2	3	4	0	9
5	1	2	3	4	0	9
6	1	2	3	4	0	9
7	1	2	3	4	0	9
8	1	2	3	4	0	9

C.10 Para aprobar los exámenes a fin de año, ¿piensas que ...?

hay que estudiar regularmente durante el año	1
preparándose para los escritos es suficiente	2
preparándose para los exámenes es suficiente	3
ns/nc	9

D. LA FORMACION LICEAL

D.1 ¿Cómo son tus conocimientos en ...?

	Muy buenos	Aceptables	Insuficientes	NS/NC
1. Matemática	1	2	3	9
2. Idioma Español	1	2	3	9
3. Computación	1	2	3	9
4. Inglés	1	2	3	9

D.2 ¿Tienes faltas de ortografía?

Casi ninguna	1
Algunas	2
Muchas	3
NS/NC	9

D.3 ¿Ha habido algún tema en la enseñanza que recibiste este año que te interesó particularmente?

No	0
Si	1
NS/NC	9

D.4 ¿Cuál? ¿Y algún otro?

1. _____
2. _____

D.5 ¿Leíste sobre algún tema que no figura en el programa?

No	0
Si	1
NS/NC	9

D.6 ¿Cuáles?

1. _____

2. _____

D.7 Para ti, ¿qué es una buena formación en la enseñanza media?

D.8 En tu opinión, la formación que recibiste en la enseñanza media fue

buena	1
acceptable	2
regular	3
mala	4
ns/nc	9

D.9 ¿Por qué?

D.10 ¿Y cómo es tu educación en relación a la de generaciones pasadas -la de tus padres, por ej.- que completaron la enseñanza media?

Inferior	1
Igual	2
Superior	3
NS/NC	9

D.11 En el 2do. ciclo, ¿te hubiera gustado aprender alguna cosa que no aprendiste?

D.12 ¿Piensas que tienes carencias de formación que puedan ser un obstáculo para algún tipo de estudio?

No	0
Si	1
NS/NC	9

(Si D.12 = 1)

D.13 ¿Para cuál?

D.14 ¿Y esas carencias pueden ser un obstáculo para desempeñar algún trabajo?

No	0
Si	1
NC/NC	9

(Si D.14 = 1)

D.15 ¿Para cuál?

D.16 Lo que tendrías que haber aprendido en Secundaria y no aprendiste, ¿podrás recuperarlo en otra etapa?

No	0
Si	1
NS/NC	9

(Para todos)

D.17 Elegiste esta orientación pensando fundamentalmente que

continuarás estudios superiores	1
completarás una formación general	2
te servirá para conseguir un trabajo	3
ns/nc	9

D.18 Elegiste esta orientación principalmente

para estudiar ciertas asignaturas	1
para evitar ciertas asignaturas	2
ns/nc	9

D.19 ¿Has pensado en cambiar de orientación?

No	0
Si	1
NS/NC	9

(Si D.19 = 1)

D.20 ¿A qué orientación te cambiarías?

D.21 ¿Por qué no te has cambiado?

No conoces los trámites	1
Aún no te has definido	2
Intentaste y viste que era difícil	3
NS/NC	9

D.22 Si el 2do. ciclo hubiera ofrecido otras orientaciones alternativas, ¿te hubieras interesado por aquella con énfasis en ...? ¿Y en segundo lugar?

Matemática	1		
Ciencias Sociales	2		
Computación	3		
Administración y comercio exterior	4		
Humanidades	5		
Técnicas como Electrónica, audio, etc.	6		
Idiomas	7		
Equipos de oficina y secretariado	8		
Otra _____	9	1ro.	<input type="checkbox"/>
NS/NC	0	2do.	<input type="checkbox"/>

D.23 ¿Por qué?

D.24 Se discute sobre el mejor sistema para aprender en 6to. año. ¿Cuál sistema preferirías tú?

Asistencia obligatoria y todas las asignaturas promovibles	1
Asistencia obligatoria con algunas asignaturas promovibles y otras a examen	2
No obligación de asistencia y exámenes en todas las asignaturas	3
NS/NC	9

D.25 ¿Por qué preferirías ese sistema?

D.26 Se ha comprobado que la calidad de la enseñanza es muy desigual según establecimiento. ¿Estarías de acuerdo en que para mejorar la enseñanza se evaluarán los aprendizajes con pruebas comunes para todos los 6tos. años de los liceos del país? (Encuestador: las pruebas serían por orientación)

No	0
Si	1
NS/NC	9

D.27 Por qué?

D.28 La capacidad de explicación de tus profesores de 6to., ¿es buena, aceptable, regular o mala? ¿Y su dominio de la materia? (Encuestador: considerar las materias en el orden de presentación en la tarjeta; en las materias con teórico y práctico considerar sólo el teórico)

1. Bueno 2. Aceptable 3. Regular 4. Malo 9. NS/NC

Materias	Profesores									
	Capacidad de explicación					Dominio de la materia				
	B	A	R	M	NS/NC	B	A	R	M	NS/NC
1	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
2	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
3	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
4	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
5	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
6	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
7	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
8	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9

E. CAPACITACION EXTRALICEAL

E.1 En los últimos 12 meses, ¿has asistido a profesor particular para preparar alguna asignatura? ¿En cuántas materias?

Nro. de materias

No 0

Si, regularmente 1 _____

Si, para preparar los exámenes 2 _____

NS/NC 9 [] []

(Si E1 = 1,2)

E.2 ¿En qué materias? Enuméralas en orden de importancia.

1. _____ []

2. _____ []

3. _____ []

E.3 ¿Asistes o asististe regularmente a cursos de idiomas? ¿Qué nivel alcanzaste? (Encuestador: si el estudiante no identifica nivel, anotar años de estudio)

Idioma	Nivel alcanzado		
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

E.4 ¿Estudias o estudiaste computación?

No	0
Si	1
NS/NC	9

E.5 ¿Cuánto tiempo?

Hasta 3 meses	1
Hasta 6 meses	2
Hasta 12 meses	3
Más de 12 meses	4
NS/NC	9

(Si no estudia idioma o computación)

E.6 ¿Por qué no estudias un idioma? ¿Por qué no estudias computación? (Encuestador: anotar la razón principal)

	Idioma _____	Computación _____
1. No puedo pagar los cursos		
2. Carezco de conocimientos previos		
3. No tengo tiempo		
4. No me lo he planteado		
5. Otra razón		

E.7 ¿Has realizado otros cursos de capacitación de un semestre o más de duración?

No	0
Si	1
NS/NC	9

(Si E.7 = 1)

E.8 ¿Cuál? Menciona el principal

F. EXPECTATIVAS AL TERMINO DEL SEGUNDO CICLO

F.1 Al terminar el Segundo Ciclo, ¿qué vas a hacer?

Trabajar y no estudiar más	1
Trabajar y estudiar	2
Estudiar	3
NS/NC	9

(Si F.1 = 2,3)

F.2 ¿Qué te propones estudiar? ¿En qué institución?

Carrera, estudio o especialización	Institución	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1. _____	_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>

F.3 ¿Por qué?

Carrera, estudio o especialización	Institución	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1. _____	_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>

F.4 Por las necesidades de tu casa y tus resultados en el liceo, ¿qué piensan tus padres que deberías hacer al terminar el 2do. ciclo?

Trabajar	1
Trabajar y seguir estudiando	2
Estudiar	3
NS/NC	9

F.5 Si al terminar Segundo Ciclo te ofrecieran un buen trabajo que te impidiera continuar los estudios, ¿lo aceptarías?

No	0
Si	1
NS/NC	9

F.6 ¿Cómo piensas que será tu nivel de vida después de los 30 años en comparación al de tus padres?

Inferior	1
Más o menos igual	2
Superior	3
NS/NC	9

F.7 ¿Piensas que tu futuro dependerá principalmente de...?

Lo que estudies	1
Lo que aprendas en un trabajo	2
Como sepas desenvolverte en la vida	3
La suerte	4
NS/NC	9

F.8 ¿Qué calidad le asignas a la enseñanza en...?

	Muy buena	Aceptable	Regular	NS/NC
1. Universidad de la Rca.	1	2	3	9
2. Universidad Católica	1	2	3	9
3. Inst. de Prof. Artigas	1	2	3	9
4. Inst. de Formación Docente	1	2	3	9
5. ORT	1	2	3	9

F.9 ¿Qué prefieres tú...?

Una Universidad de alta calidad aún cuando ello implique
que sea muy exigente y selectiva académicamente 1

Una Universidad abierta a todos aún cuando ello implique
un menor nivel de calidad académica 2

NS/NC 9

F.10 ¿Por qué?

F.11 Y para los estudiantes que ingresan a la Universidad, ¿tendría que haber una prueba de admisión?

No 0

Si 1

NS/NC 9

F.12 ¿Por qué?

F.13 Actualmente la selección en la Universidad se realiza, de hecho, con los fracasos de los estudiantes. Entre ese sistema y el de una prueba de admisión, ¿cuál preferirías tú?

El actual 1

Una prueba de admisión 2

NS/NC 9

G. OCUPACION

G.1 ¿Tienes o has tenido algún trabajo remunerado durante tres o más meses?

No 0

Si 1

NS/NC 9

(Si G.1 = 1)

G.2 ¿Qué edad tenías cuando tuviste tu primer trabajo remunerado de tres o más meses?

(Para todos)

- G.3 ¿Trabajaste en el primer semestre de este año?
- | | |
|-------------------------|---|
| No | 0 |
| Menos de tres meses | 1 |
| Entre tres y seis meses | 2 |
| Todo el semestre | 3 |
| NS/NC | 9 |
- G.4 ¿Trabajas o buscas trabajo actualmente (presente semana)?
- | | |
|---|---|
| Trabajas | 1 |
| Buscas trabajo habiendo trabajado antes | 2 |
| Buscas trabajo por primera vez | 3 |
| No buscas trabajo | 4 |
| NS/NC | 9 |

(Para los que trabajan)

- G.5 ¿Cuál es tu ocupación u oficio? Describe lo más detalladamente posible las tareas que realizas.

- G.6 En esa ocupación eres:
- | | |
|--------------------------------|---|
| Empleado u obrero privado | 1 |
| Empleado u obrero público | 2 |
| Patrón con personal a su cargo | 3 |
| Cuenta propia o patrón | 4 |
| Trabaja con la familia | 5 |
| NS/NC | 9 |

- G.7 La empresa en la que trabajas tiene, en total, un número de obreros y empleados ...
- | | |
|------------------------|---|
| Hasta cinco | 1 |
| Entre cinco y diez | 2 |
| Entre diez y cincuenta | 3 |
| Más de cincuenta | 4 |
| NS/NC | 9 |

- G.8 ¿Cuánto tiempo hace que tienes este trabajo?
- | | |
|---------------------------|---|
| Menos de tres meses | 1 |
| Entre tres y seis meses | 2 |
| Entre seis meses y un año | 3 |
| Más de un año | 4 |
| NS/NC | 9 |

- G.9 ¿Cuántas horas semanales trabajaste la pasada semana?

G.10	¿Cómo conseguiste el trabajo que tienes?				
	Enviaste cartas o te presentaste a un llamado en una empresa o por una consultora				1
	Lo conseguiste a través de conocidos o parientes o por casualidad				2
	NS/NC				9
G.11	¿Cuál es la razón más importante por la que trabajas?				
	Para sostener o ayudar en tu hogar				1
	Para tener independencia de la familia				2
	Porque aprendes lo que no da la educación				3
	Para luego tener un trabajo mejor				4
	NS/NC				9
G.12	En el trabajo actual				
		Si	No	NS/NC	
	1. aportas al BPS	1	0	9	
	2. te están capacitando	1	0	9	
	3. tienes posibilidades reales de progresar en la organización	1	0	9	
	4. con la experiencia que ganas podrías conseguir otro empleo mejor	1	0	9	
G.13	En tu trabajo				
		Frecuente-mente	Algunas veces	Nunca o casi nunca	NS/NC
	redactas (cartas, instrucciones, presupuestos)	1	2	3	9
	calculas (costos, gastos, facturas)	1	2	3	9
	usas computadora	1	2	3	9
G.14	Tu trabajo actual				
	no te crea problemas para asistir al liceo y estudiar				1
	interfiere parcialmente				2
	afecta fuertemente tu actividad de estudiante				3
	NS/NC				9
G.15	El trabajo que tienes, ¿es el que desearas?				
	Si				1
	No, pero es lo que podías conseguir con los conocimientos y experiencia que tienes				2
	No, está por debajo de tus conocimientos y experiencia actual				3
	No, por otro motivo				4
	NS/NC				9
G.16	¿Buscas algún empleo u ocupación diferente al que tienes?				
	No				0
	Si				1
	NS/NC				9

(Si G.16 = 1)

G.17	¿Qué condiciones quisieras que tuviera esa ocupación?	Si	No
	1. Menor jornada	1	0
	2. Mayor jornada	1	0
	3. Acorde con tus conocimientos	1	0
	4. Mejor remuneración	1	0
	5. Que permita capacitarse	1	0
	6. Otras condiciones _____	1	0

G.18 ¿Hiciste algo en el último mes para conseguir esa nueva ocupación?

No hiciste nada	0
Enviaste cartas o te presentaste a un llamado en una empresa o por una consultora	1
Hablaste con conocidos o parientes	2
NS/NC	9

G.19 Los ingresos que percibes, ¿alcanzan para tus necesidades?

Sólo cubren algunos de tus gastos	1
Cubren tus necesidades	2
Cubren tus necesidades y ayudas o sostienes tu hogar	3
NS/NC	9

G.20 ¿Cuánto ganaste líquido por concepto de trabajo en el último mes?

(Para los que trabajaron y buscan trabajo)

G.21 ¿Desde cuando estás sin trabajo?

Menos de tres meses	1
Entre tres meses y seis meses	2
Más de seis meses	3
NS/NC	9

G.22 ¿Por qué razón dejaste tu última ocupación?

Te despidieron	1
Estaba mal pago	2
La ocupación era insatisfactoria	3
NS/NC	9

G.23	¿Hiciste algo en el último mes para conseguir esa nueva ocupación?	
	No hiciste nada	0
	Enviaste cartas o te presentaste a un llamado en una empresa o por una consultora	1
	Hablaste con conocidos o parientes	2
	NS/NC	9

(Para buscadores de trabajo por primera vez)

G.24	¿Desde cuándo estás buscando trabajo?	
	Menos de tres meses	1
	Entre tres meses y seis meses	2
	Más de seis meses	3
	NS/NC	9

G.25	¿Hiciste algo en el último mes para conseguir trabajo?	
	No hiciste nada	0
	Enviaste cartas o te presentaste a un llamado en una empresa o por una consultora	1
	Hablaste con conocidos o parientes	2
	NS/NC	9

(Para quienes no están ocupados ni buscan trabajo)

G.26	¿Por qué no trabajas?	
	Ayudas en tu casa	1
	Prefieres dedicarte al estudio	2
	En tu casa no quieren que trabajes por ahora	3
	A los jóvenes no les ofrecen buenos trabajos	4
	No necesito	5
	NS/NC	9

G.27	¿A qué edad piensas que vas a empezar a trabajar?	<u> </u> <u> </u>
-------------	--	-------------------------

(Para todos)

G.28	Para conseguir un buen trabajo, ¿qué es más importante?	
	La formación en la enseñanza regular	1
	La capacitación que dan las escuelas de informática y otros centros privados	2
	Las relaciones y amistades	3
	La suerte	4
	La experiencia	5
	NS/NC	9

G.29	¿Dónde preferirías trabajar?	
	En el Estado	1
	En una empresa privada	2
	Por cuenta propia	3
	NS/NC	9

G.30 ¿Por qué?

| |

G.31 Cuando tengas 25 años, ¿cuál sería el empleo, ocupación o actividad que quisieras desempeñar?

| |

- G.32 ¿Qué es lo más importante en un trabajo?
- Que sea seguro 1
 - Que permita adquirir conocimientos y capacitación 2
 - Que de tiempo libre 3
 - Que paguen bien 4
 - Que permita seguir estudiando 5
 - NS/NC 9

J. PREDISPOSICIONES MIGRATORIAS

- J.1 ¿Residiste tú en el extranjero?
- No 0
 - Países de Europa Occidental 1
 - Países de Europa Oriental 2
 - EEUU y Canadá 3
 - Argentina y Brasil 4
 - Otros países de A.Latina 5
 - Australia 6
 - Otros 8
 - NS/NC 9

(SÍ J.1 = SÍ)

J.2 ¿Cuántos años?

| |

- J.3 ¿Has pensado irte al extranjero?
- No 0
 - Sí, a estudiar 1
 - Sí, a trabajar 2
 - Sí, a hacer tu vida 3
 - NS/NC 9

(SÍ J.3 = 1)

J.4 ¿En qué tipo de formación estás pensando?

| |

J.5 ¿Por qué quisieras estudiar en el extranjero?

┌ ┌

(Si J.3 = 2)

J.6 ¿Cuáles son tus principales razones?

Ganar dinero	1
Adquirir experiencia	2
Aprender una ocupación	3
Otra razón	4
Otra _____	8
NS/NC	9

(Si J.3 = 3)

J.7 ¿Cuál es la principal razón que te llevaría a alejarte de Uruguay? ¿Y en segundo lugar?

Motivos familiares	1
Bajos ingresos	2
Falta de ocupación	3
Conseguir un futuro mejor	4
Otra _____	8
NS/NC	9

J.8 ¿Qué es lo que te atrae en otro país?

Familiares u otros vínculos	1
Mayores ingresos	2
Mejor ocupación	3
Calidad de vida superior	4
Futuro más prometedor	5
Otra _____	8
NS/NC	9

(Si J.3 = 1,2,3)

J.9 ¿A qué país has pensado irte?

Países de Europa Occidental	1
Países de Europa Oriental	2
EEUU y Canadá	3
Argentina y Brasil	4
Otros países de A.Latina	5
Australia	6
Otros	8
NS/NC	9

J.10 ¿Por qué has pensado irte a ese país?

┌ ┌

J.11 ¿A qué edad te gustaría irte?

┌ ┌

(Para todos)

J.12 Y dentro de Uruguay, ¿te irías a vivir o trabajar en otro departamento?

No	0
Si	1
NS/NC	9

(Si J.12 = 1)

J.13 ¿A cuál?

J.14 ¿Por qué motivos?

Estudio	1
Retorno	2
Trabajo	3
Calidad de vida	4
Otros	8
Familiares	5
NS/NC	9

(Para todos)

J.15 ¿Te gustaría que Uruguay fuera como algún otro país?

No	0
Si	1
NS/NC	9

(Si, J.15 = 1)

J.16 ¿Cómo cuál?

Países de Europa Occidental	1
Países de Europa Oriental	2
EEUU y Canadá	3
Argentina y Brasil	4
Otros países de A.Latina	5
Australia	6
Otros	8
NS/NC	9

J.17 ¿Por qué?

J.18 ¿En qué aspectos quisieras que Uruguay fuera diferente?

1.

2.

J.19 ¿En qué aspectos quisieras que Uruguay siguiera siendo como es?

1.

2.

K. OPINIONES SOBRE LOS JOVENES Y EL PAIS

K.1 Quisiera que me dijeras si estás muy de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con cada una de las afirmaciones siguientes:

	MA	A	NN	D	MD	NS/NC
1. La juventud es un momento muy breve de la vida y hay que gozarlo	1	2	3	4	5	9
2. Lo importante en la juventud es aprender a triunfar para tener lo que uno quiera	1	2	3	4	5	9
3. Los jóvenes deben entregarse a una causa (política u otra)	1	2	3	4	5	9
4. Hay que aprovechar la juventud para capacitarse en algo que sirva en la vida	1	2	3	4	5	9
5. Los jóvenes debemos demostrar responsabilidad y dedicación	1	2	3	4	5	9

K.2 ¿Con cuál de dichas afirmaciones estás más de acuerdo? _____

K.3 Hagamos el mismo ejercicio con estas otras afirmaciones:

	MA	A	NN	D	MD	NS/NC
1. Los jóvenes pensamos de forma parecida	1	2	3	4	5	9
2. Los jóvenes sólo tenemos en común la edad, en lo demás somos diferentes	1	2	3	4	5	9
3. Los jóvenes vamos a cambiar el Uruguay	1	2	3	4	5	9
4. Los jóvenes tienen entre sí las diferencias sociales que existen entre sus familias	1	2	3	4	5	9

K.4 ¿Cuál crees tú que es el principal problema que los jóvenes como tú enfrentan hoy en Uruguay? ¿Y en segundo lugar?

1. _____ _____ _____
2. _____ _____ _____

K.5 ¿Los jóvenes son mirados con esperanza, indiferencia o con poca estima por...?

	Esperanza	Indiferencia	P.estima	NS/NC
1. Las autoridades pùblicas	1	2	3	9
2. Los docentes	1	2	3	9
3. Los políticos	1	2	3	9
4. Las familias	1	2	3	9

K.6 En tu opinión, ¿las autoridades públicas se preocupan por la educación de los jóvenes? Y los docentes? Y los políticos? Y las familias?

	Mucho	Poco	Nada	NS/NC
Las autoridades públicas	1	2	3	9
Los docentes	1	2	3	9
Los políticos	1	2	3	9
Las familias	1	2	3	9

K.7 Para ti, ¿la generación pasada les deja a ustedes los jóvenes una herencia buena, regular o mala en...?

	Buena	Regular	Mala	NS/NC
1. desarrollo económico del país	1	2	3	9
2. calidad de la cultura nacional	1	2	3	9
3. capacidad del sistema político de hacer funcionar el país	1	2	3	9

K.8 De los grupos siguientes, ¿cuál es el que representa mejor lo que tu piensas o sientes?

Un partido o grupo político	1
Un conjunto musical o televisivo	2
Un sindicato o gremio	3
Una asociación (club fútbol, iglesia, etc)	4
Otro _____	5
Nadie	0
NS/NC	9

(Para todos)

K.9 ¿Por qué?

K.10 Si votar no fuera obligatorio, ¿tú votarías en las próximas elecciones nacionales de 1994?

No	0
Si	1
NS/NC	9

K.11 ¿Cómo ves a nuestro país hoy?

Empeorando	1
Artrastrando los mismos problemas	2
Progresando	3
NS/NC	9

K.12 ¿Quiénes son responsables de que ello sea así? Por ejemplo, ¿tú dirías que los políticos tienen mucha, bastante, poca o ninguna responsabilidad? ¿Y los empresarios? ¿Y los sindicalistas? ¿Y los empleados públicos? ¿Y los empleados y trabajadores privados? ¿Y la gente?

	Mucha resp.	Bastante resp.	Poca resp.	Ninguna resp.	NS/NC
1. Los políticos	1	2	3	4	9
2. Los empresarios	1	2	3	4	9
3. Los sindicalistas	1	2	3	4	9
4. Los empleados públicos	1	2	3	4	9
5. Empleados y trab. privados	1	2	3	4	9
6. La gente	1	2	3	4	9

K.13 En tu opinión, ¿cuál de los siguientes aspectos es más importante para que el país progrese? ¿Y en segundo lugar?

1. Existan buenos programas de capacitación
 2. Se enseñe y se aprenda en serio
 3. El Estado sea más eficiente
 4. Se invierta en industria y agricultura
 5. El país se abra a la competencia internacional
 6. Se baje la inflación
 7. El trabajo se pague adecuadamente
- 1ro. _____
2do. _____

K.14 ¿Cómo ves tú la puesta en marcha del MERCOSUR?

- Va a ser positiva 1
- Va a ser medianamente positiva 2
- No será ni positiva ni negativa 3
- Traerá dificultades 4
- Traerá grandes dificultades 5
- NS/NC 9

K.15 Lo más importante en la democracia es que...
¿Y en segundo lugar?

- Todos puedan satisfacer sus necesidades 1
- La gente participe 2 1o.
- Asegure la igualdad de oportunidades 3
- Organice con eficiencia el país 4 2o.

K.16 Finalmente, ¿estás muy de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación "En algunas circunstancias un gobierno no democrático puede ser preferible a uno democrático"?

- | MA | A | NN | D | MD | NS/NC |
|----|---|----|---|----|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 9 |

L. TIEMPO LIBRE

L.1 En total, ¿cuántas horas de TV y/o videos viste la semana pasada?
(Incluyendo sábados y domingos)

L.2 ¿Lees los diarios...?

- Diariamente 1
- Algunos días o el domingo 2
- De tanto en tanto 3
- NS/NC 9

L.3 ¿Lees revistas...?

- Muy frecuentemente 1
- Algunas veces 2
- De tanto en tanto 3
- NS/NC 9

L.4 Este año, ¿leíste algún libro no recomendado por un profesor?

- No 0
- Si, un libro 1
- Si, dos libros 2
- Si, tres libros 3
- NS/NC 9

L.5 ¿Cuál? Si son varios, menciona el que más te gustó.

L.6 Fuera del liceo, ¿cuál es tu actividad preferida? ¿Haces música, escribes, dibujas, haces deportes?

L.7 Fuera del liceo ¿practicabas deportes? ¿Cuántas horas le dedicaste en la semana?
 (Encuestador: Si no practica, anotar 00) hs.

L.8 ¿Asististe o participaste en algún grupo, asociación, club, parroquia....?

No	0
En la semana pasada	1
En el último mes	2
En el último año	3

M. LA FAMILIA DEL ESTUDIANTE

M.1 ¿Vives con tu familia de origen?

Si, con uno de los dos padres	1
Si, con los dos padres	2
Con otros parientes	3
Con otras personas	4
NS/NC	9

M.2 ¿Cuántos años cumplidos tiene (tendría) hoy tu madre?

M.3 ¿Cuál es (fue) el último año o grado aprobado por tu madre en el nivel más alto de enseñanza regular?

Nunca asistió	0	_____
Primaria	1	_____
Secundaria primer ciclo	2	_____
Secundaria segundo ciclo	3	_____
UTU	4	_____
Magisterio o Profesorado	5	_____
Universidad	6	_____
Otro: _____	8	_____

(Si M.3 = 5, 6)

M.4 Indicar si tiene título.

No	0
Si	1
NS/NC	9

M.5 Tu madre es (era)...

Ocupada remunerada	1
Desocupada	2
Jubilada o pensionista y no trabaja	3
Ama de casa	4
NS/NC	9

(Si M.5 = 1,2,3)

M.6 Describe las tareas que realiza (o realizó) en su última ocupación. (Si tiene o tuvo más de una, en la principal)

(Si M.6 = 1,2,3)

M.7 En esa ocupación es (era):

Empleada u obrera privado	1
Empleada u obrera público	2
Patrón con personal a su cargo	3
Cuenta propia o patrón sin personal a su cargo, sin local	4
Cuenta propia o patrón sin personal a su cargo, con local	5
Trabajadora no remunerada	6
NS/NC	9

M.8 ¿Cuál es (fue) el último año o grado aprobado por tu padre en el nivel más alto de enseñanza regular?

Nunca asistió	0	_____
Primaria	1	_____
Secundaria primer ciclo	2	_____
Secundaria segundo ciclo	3	_____
UTU	4	_____
Magisterio o Profesorado	5	_____
Universidad	6	_____
Otro: _____	8	_____

(Si M.8 = 5, 6)

M.9 Indicar si tiene título.

No	0
Si	1
NS/NC	9

M.10 Tu padre es (era)...

Ocupado remunerado	1
Desocupado	2
Jubilado o pensionista y no trabaja	3
NS/NC	9

(Si M.10 = 1,2,3)

M.11 Describe las tareas que realiza (o realizó) en su última ocupación. (Si tiene o tuvo más de una, en la principal)

(Si M.10= 1,2,3)

M.12 En esa ocupación es (era):

Empleado u obrero privado	1
Empleado u obrero público	2
Patrón con personal a su cargo	3
Cuenta propia o patrón sin personal a su cargo, sin local	4
Cuenta propia o patrón sin personal a su cargo, con local	5
Trabajador no remunerado	6
NS/NC	9

(Si M1 = 1, 2)

M.13 En tu hogar de origen, ¿hay una persona que tenga un nivel educativo más alto que tu madre o tu padre?

No	0
Si, un hermano	1
Si, otro familiar	2
Si, otro no familiar	3
NS/NC	9

(Si M1 = 3, 4)

M.14 En tu presente hogar, ¿hay una persona que tenga un nivel educativo más alto que tu madre o tu padre?

No	0
Si, un hermano	1
Si, otro familiar	2
Si, otro no familiar	3
NS/NC	9

(Si M.14 = 1, 2, 3)

M.15 ¿Cuál es el nivel educativo alcanzado por esa persona?

Nunca asistió	0	_____
Primaria	1	_____
Secundaria primer ciclo	2	_____
Secundaria segundo ciclo	3	_____
UTU	4	_____
Magisterio o Profesorado	5	_____
Universidad	6	_____
Otro: _____	8	_____

M.16 ¿Cuántos libros hay en tu casa aproximadamente?

0 - 20	1
21 - 50	2
50 - 100	3
Más de 100	4
NS/NC	9

M.17 ¿Estuviste de vacaciones más de una semana en el verano 91-92?

Si, en el extranjero	1
Si, en otro lugar del país	2
Sí, aquí	3
No, porque trabajaste	4
No, porque tenías que estudiar	5
No, porque no tenías dinero	6
No, por otras razones	7
NS/NC	9

M.18 ¿Cuántos miembros tiene actualmente tu hogar de origen?

M.19 De ellos, ¿cuántos tienen 14 años o menos?

M.20 ¿Cuántas habitaciones tiene tu hogar, sin contar cocina y baño?
(Encuestador: incluir todas las habitaciones menos cocina y baño)

M. 21 En tu hogar, ¿tienen... ?

	Si	No	NS/NC
1. Máquina de escribir	1	0	9
2. Computadora	1	0	9
3. Video	1	0	9
4. Freezer	1	0	9
5. Auto de uso familiar	1	0	9
6. Casa o apto. en balneario o campo	1	0	9

M.22 Para terminar, ¿cómo catalogarías la vivienda donde vives actualmente?

Confortable	1
Mediana	2
Modesta	3
NS/NC	9

M.23 ¿Cuál es el ingreso total (salarios, jubilaciones, beneficios de la Empresa, rentas, etc) que tiene hoy por mes tu hogar de origen?

Departamento: _____

Liceo: _____

Grupo: _____

Orientación: _____

Nro. de lista: _____

Nombre: _____

PRUEBA DE LENGUA

La Oficina de CEPAL está realizando un diagnóstico sobre la situación del segundo ciclo de enseñanza secundaria. Agradecemos desde ya tu colaboración con esta prueba que es fundamental para el cumplimiento de tal objetivo.

LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y REALIZA LOS EJERCICIOS
PROPUESTOS AL FINAL DEL MISMO

LOS JOVENES DE URUGUAY. ESOS DESCONOCIDOS

1 En términos biológicos la juventud es un período intermedio entre la infancia y la vida adulta que se inicia con la pubertad, es decir con la capacidad de reproducción de vida y finaliza al completarse la maduración del ser humano.

2 Por su parte, en términos estadísticos, la juventud ha sido asimilada al grupo etario comprendido entre 15 y 24 años. Este fue el criterio que asumió la Asamblea General de las Naciones Unidas al declarar el año 1985 como "Año Internacional de la Juventud", criterio que no compartió la Encuesta Nacional de Juventud entendiéndolo que, dado el lento proceso de integración de los jóvenes a la sociedad uruguaya, correspondía extender hasta los 29 años la asimilación de la población a la condición de joven.

3 Existe una definición psicológica de la juventud que a partir de Freud pone el acento en el proceso de ruptura con la imagen paterna y la "rebelión ante el padre".

4 Ninguna de ellas da una solución amplia y totalizadora a la conceptualización de la juventud dado el carácter histórico y social de la misma. A partir de las sociedades primitivas y a lo largo de la existencia de las sociedades rurales, la juventud fue un período prácticamente inexistente dado que el pasaje de la niñez a la vida adulta se producía a muy temprana edad y, frecuentemente, era delimitada y simbolizada en un rito, ya fuera la ceremonia matrimonial para las adolescentes o la de aceptación de los varones en la comunidad masculina.

5 Parte de las luchas sociales en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX tuvieron como objetivo salvaguardar a los niños del trabajo y las demandas por la escuela universal también fueron formas de proteger la etapa de la niñez y la primera juventud de las desproporcionadas exigencias de la incorporación al trabajo, cuando aún no se había completado el desarrollo físico.

6 Es recién con la emergencia de las sociedades desarrolladas y modernas de la segunda mitad del siglo XX que se establecen condiciones para la expansión de la juventud. La complejidad de esas sociedades en términos de conocimientos requeridos para el desempeño de roles productivos o sociales, el impacto de la ciencia y la tecnología en todas las dimensiones de la vida colectiva, la complejidad de estructuras sociales urbanas altamente diferenciadas y el resultado de un largo ciclo de luchas sociales por "tiempo para vivir" de los niños y los jóvenes crearon las condiciones para que la juventud, que sólo era una realidad para minoritarios grupos sociales de cúpula, deviniera un fenómeno colectivo.

7 El carácter social de la juventud explica que, a escala mundial, ella sea un fenómeno de enorme significación en las sociedades más desarrolladas y, por el contrario, tenga un carácter incipiente en las sociedades más pobres y rurales y que, en el seno de cada sociedad, el "tiempo para ser joven" varíe considerablemente entre estratos y clases sociales, dado que las desigualdades de ingresos y cultura establecen oportunidades muy diferentes para que los jóvenes dispongan de un tiempo de formación antes de asumir los roles adultos.

8 La juventud es un período de la vida que se sitúa entre la emergencia de la capacidad del desempeño adulto, definido en sus dimensiones de maduración sexual para reproducir la vida, formación de familia propia y actividad económica productiva o de reproducción social en las tareas hogareñas y la efectividad de ese desempeño.

9 En ese sentido no sólo es un período de formación sino también de "moratoria", de ambivalencia entre la potencialidad y el desempeño, entre la autonomía y la dependencia, de mayores posibilidades de goce existencial y de una alta disponibilidad para las expresiones del psiquismo individual como para la participación en procesos colectivos, sean éstos de producción o consumo cultural o de intervención societal por la vía de los movimientos sociales y políticos.

10 Es por ello que la juventud puede ser percibida tanto como una especie de "adolescencia prolongada" -por la ampliación del período de disponibilidad- en la que predominan las dimensiones grupales o existenciales o como un actor social que, reforzado por las enormes concentraciones de jóvenes que implican los centros de enseñanza, en particular los universitarios, irrumpe en el escenario político y, sobrepasando instituciones y representaciones del mundo adulto, establece demandas de cambio de la sociedad o específicas para el grupo, introduciendo generalmente una profunda inestabilidad en el "orden social" preexistente.

CEPAL

Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos
Análisis de la Encuesta Nacional de Juventud
Fragmento del capítulo "Una visión de conjunto"
Montevideo - 1991

A. CONTESTA BREVEMENTE, CON TUS PROPIAS PALABRAS, LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Para qué el autor considera las definiciones biológica, estadística y psicológica de juventud?

2. Nombra dos características de las sociedades desarrolladas que explican la extensión social de la juventud.

3. ¿Qué significa "tiempo para ser joven"?

4. ¿Cuáles son las dos percepciones de juventud que se presentan en el párrafo 10?

B. EXPLICA QUE SIGNIFICA LA AFIRMACION: LA JUVENTUD ES UNA ETAPA DE VIDA QUE SE CARACTERIZA POR "LA AMBIVALENCIA ENTRE LA POTENCIALIDAD Y EL DESEMPEÑO, ENTRE LA AUTONOMIA Y LA DEPENDENCIA".

C. ELABORA UNA BREVE SINTESIS PERSONAL DE LOS CONTENIDOS DE LOS PARRAFOS 7, 8, 9 y 10 DEL TEXTO. LA SINTESIS NO DEBE SER COPIA LITERAL DEL MISMO.

INFORME SOBRE LA "EDUCACION Y EMPLEO DE LOS JOVENES"

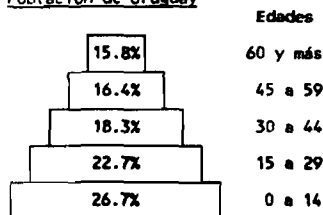
A continuación se presentan una serie de datos de la 1a. Encuesta Nacional de Juventud de Uruguay y afirmaciones sobre la propia juventud.

Se te solicita preparar, en las dos páginas siguientes, un Informe en el que analices e interpretes la información de datos, gráficas y opiniones.

La CEPAL publicará unos 50 Informes que reflejen las competencias y diferencias de enfoque de los estudiantes.

Datos

Población de Uruguay



Frases de los jóvenes

"Los jóvenes comienzan a valorar lo concreto, la necesidad de hacer cosas, el riesgo y a menospreciar, paralelamente, la búsqueda a toda costa de la estabilidad ... y esa tendencia se traduce en la creación de empresas juveniles: actualmente hay en Montevideo unos 6.000 empresarios entre 20 y 34 años..." (Jorge).

experiencia sino también computación. Yo explicaba que, si bien en el liceo no me enseñaron computación, la aprendería rápidamente en la empresa si me daban la oportunidad, pero era inútil. Parecería que uno es un inútil sin experiencia. Vivimos en la ambivalencia ya que, por una parte, la gente habla de la juventud como si fuera "la esperanza del país" pero no nos ofrecen oportunidades de capacitación. Por la otra, nos incitan a ser independientes cuando no hay cómo serlo si no conseguimos un trabajo" (Cristina).

Educación y Ocupación

Asisten a la enseñanza: de 15 a 19 años, 60%; de 20 a 24 años, 20%.

De cada 100 jóvenes de 15 a 19 años: 45 estudian únicamente, 15 estudian y trabajan, 30 trabajan y abandonaron los estudios y 10 ni estudian ni trabajan.

Más del 30% de los trabajadores de Uruguay son jóvenes.

De cada 100 jóvenes de 15 a 19 que están en el mercado de trabajo: 72 están ocupados, 15 desocupados y 13 buscan trabajo por 1a. vez.

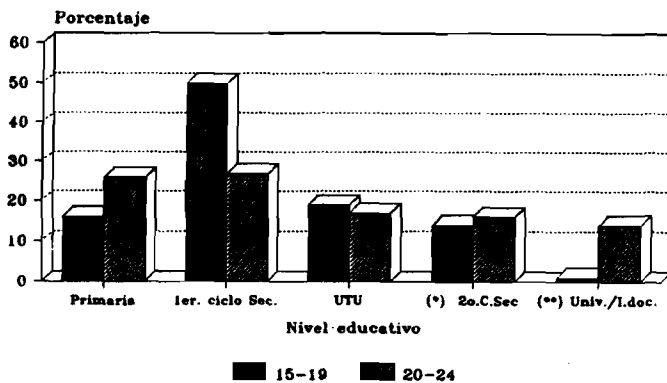
De los ocupados, el 40% está satisfecho con el trabajo.

Jóvenes que emigrarían: 33% de los montevideos y 16% de los del Interior.

Razones para emigrar: adquirir formación, 8%; conseguir buen trabajo e ingresos, 31%; lograr un futuro, 54%.

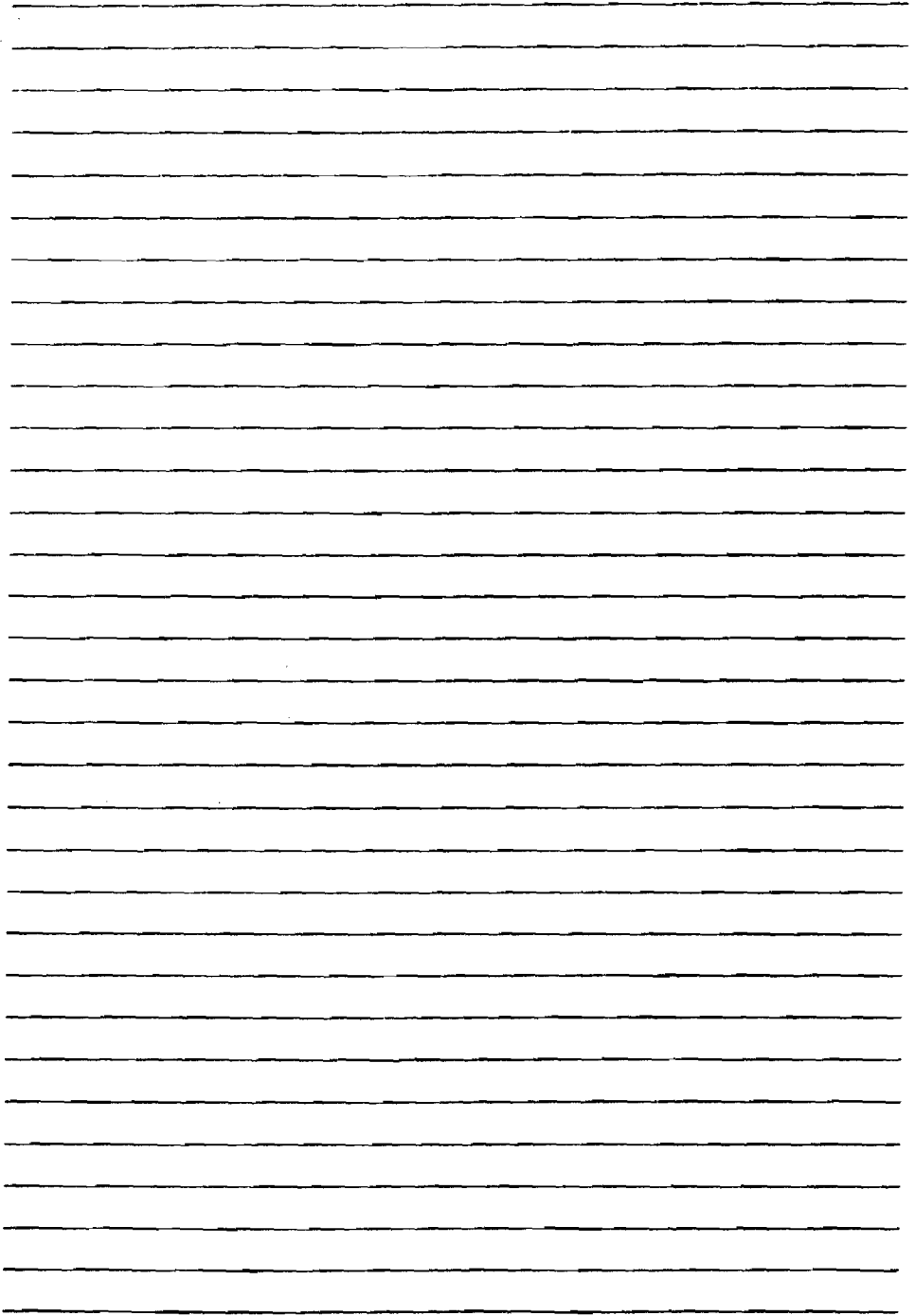
"El problema mayor que tuve para conseguir un empleo fue que en todas partes me pidieron no sólo

Nivel educativo alcanzado por los jóvenes de 15 a 19 y 20 a 24



(*) Parte de los jóvenes de 15 a 19 años aún están en el 1er. ciclo.

(**) Los de 15 a 19 años no tienen, en su mayoría, aún edad para alcanzar el nivel universitario.



Departamento: _____

Liceo: _____

Grupo: _____

Orientación: _____

Nro. de lista: _____

Nombre: _____

***PRUEBA
RAZONAMIENTO
Y CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO***

La Oficina de CEPAL está realizando un diagnóstico sobre la situación del segundo ciclo de enseñanza secundaria. Agradecemos desde ya tu colaboración con esta prueba que es fundamental para el cumplimiento de tal objetivo.

EJERCICIO I

Un terreno con forma de rectángulo tiene 120 metros de perímetro y 15 metros de ancho. El terreno se vende a N\$ 9.000 el metro cuadrado. ¿Cuál es el precio del terreno?

EJERCICIO II

El Partido Renovador tuvo un aumento de votación de 30% y logró un total de 650.000 votos. ¿Cuántos votos más obtuvo que en la elección pasada?

EJERCICIO III

Efectuar las siguientes operaciones:

$$\frac{\frac{3}{2} + \frac{7}{4} \times \frac{6}{5}}{\frac{3}{4}}$$

EJERCICIO IV

En una encuesta de opinión sobre la gestión del gobierno se obtuvo la siguiente información sobre 87 personas encuestadas:

1. Opinión sobre la gestión del gobierno
2. Votó al partido de gobierno en la . . .
elección anterior
3. Edad del encuestado

BUENA	MALA
SI	NO
JOVEN	ADULTO

Las respuestas fueron:

- * 50 consideraron la gestión buena
- * 8 adultos votaron al partido de gobierno, pero consideraron mala la gestión
- * 15 jóvenes que no lo votaron, la consideraron buena
- * 17 adultos la consideraron mala
- * 14 jóvenes opinaron que la gestión era mala y no lo votaron
- * 5 jóvenes que lo votaron, la consideraron buena
- * 15 personas lo votaron y consideraron la gestión buena

- a) ¿Cuántos adultos votaron al partido de gobierno y contestaron que la gestión es buena?
- b) ¿Cuántos adultos no votaron al partido de gobierno y dijeron que es buena la gestión?
- c) ¿Cuántos jóvenes consideran mala la gestión?

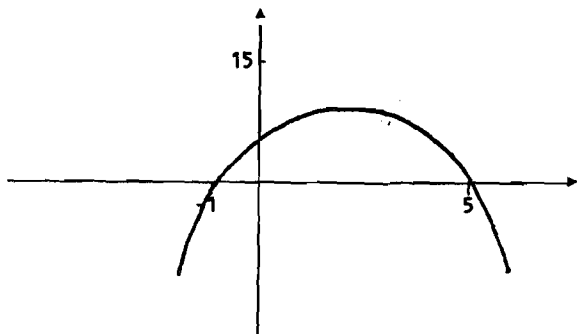
EJERCICIO V

Completar los cuatro lugares con guión del siguiente cuadro en el que se relaciona la cantidad de lados de un polígono regular con la cantidad de diagonales.

Cantidad de lados	4	5	6	7	8	9	10	—
Cantidad de diagonales	2	5	9	14	—	—	—	77

EJERCICIO VI

La siguiente gráfica representa una función polinómica de 2o. grado.



1) La expresión algebraica es:

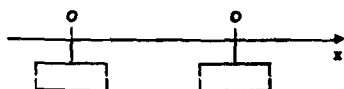
- a) $f(x) = -(x - 1)(x + 5)$
- b) $f(x) = -3x^2 + 12x + 15$
- c) $f(x) = -(x + 1)(x - 5)$

Marca con un círculo la opción correcta: a) b) c)

2) $f(x)$ presenta un máximo en $x =$

3) f es creciente $\forall x /$

4) $\text{sig } f(x)$



5) la representación gráfica de f es una

EJERCICIO VII

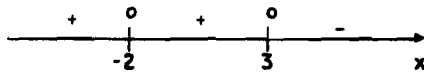
Dada una función $g : g(x) = x^3 - 19x - a$ hallar a y las raíces de g sabiendo que 3 es raíz.

EJERCICIO VIII

Una señora gasta las dos terceras partes de su dinero en la panadería y la mitad de lo que le queda en el almacén, donde pagó N\$ 4.000. ¿Cuánto gastó en la panadería?

EJERCICIO IX

Hallar la función polinómica de 3er. grado cuyo signo es el del esquema si se sabe, además, que el valor absoluto del coeficiente de mayor grado es 1:



EJERCICIO X

Dadas las funciones $f: f(x) = x^2 - 4$ y $g: g(x) = 2x^2 + x$,

hallar $h(x)$, sabiendo que $f(x) \cdot g(x) = x^2 \cdot f(x) + h(x)$

EJERCICIO XI

Completar el siguiente cuadro:

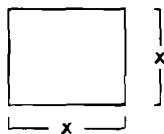
En palabras	En símbolos	
A excede en 20 a B		[]
	$A = B / 2$	[]
	$3A = B$	[]
90 factores A		[]
50 sumandos B		[]

EJERCICIO XII

Estudiar la siguiente función (existencia, ceros y signos)

$$g(x) = \frac{-3(x+2)(x-1)\sqrt{x+2}}{\sqrt{x+2}}$$

EJERCICIO XIII



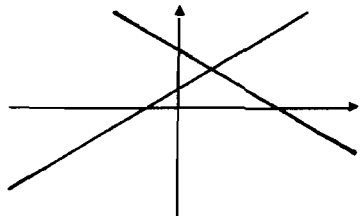
El área cuadrada de un patio está cubierta con baldosas cuadradas. Se agregaron 224 baldosas para ampliar el patio, rodeando el perímetro con una hilera más de baldosas por lado. ¿Cuántas baldosas tenía originalmente?

EJERCICIO XIV

Una comisión de la O.N.U., donde el orden de Presidente y Secretario es importante, está integrada por 4 europeos, 2 africanos y 3 americanos.

¿De cuántas formas se puede elegir Presidente y Secretario de la comisión si los dos cargos deben ser ocupados por personas de distinto continente?

EJERCICIO XV

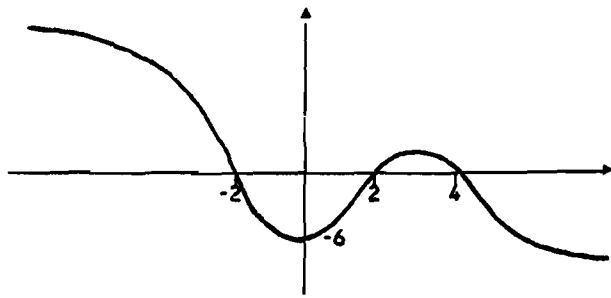


Dado el sistema de ecuaciones lineales representado gráficamente, ¿el par $(-5, -12)$ puede ser solución del mismo?
Justificar respuesta.

EJERCICIO XVI

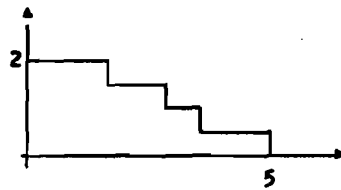
Ordenar en forma creciente:

$f(-6)$, $f(0)$, $f(2)$, $f(3)$



EJERCICIO XVII

La longitud de la siguiente poligonal es:



EJERCICIO XVIII

Sea f una función polinómica de 4to. grado.

Se sabe que:

-1 y 2 son raíces de f
si $-1 < x < 2 \rightarrow f(x) < 0$
si $x < -1$ ó $x > 2 \rightarrow f(x) \geq 0$
 α es raíz de f y $f(\alpha+4) = -8$

a) Justificar $\alpha \neq -1$ y $\alpha \neq 2$

b) Sabiendo que la suma de las raíces de f es -5 ,
hallar α y la descomposición factorial de f
