

CEPAL

LC/MVD/R.120

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Oficina de Montevideo



**LOS BACHILLERES URUGUAYOS:
QUIENES SON, QUE APRENDIERON Y QUE OPINAN**

Versión resumida



NACIONES UNIDAS

Comisión Económica para América Latina y el Caribe
C E P A L
Oficina de Montevideo

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

**Versión resumida del Informe
al Consejo Directivo Central
de la Administración Nacional de Educación Pública**

14 OCT 1991

LC/MVD.R.120

Agosto de 1994

1a. edición, setiembre de 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 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

I.	ENSEÑANZA SECUNDARIA Y BACHILLERATO DIVERSIFICADO EN URUGUAY	5
A.	EL MODELO INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN URUGUAY	5
B.	LA ACELERADA EXPANSIÓN DEL BACHILLERATO DIVERSIFICADO	8
C.	LÓGICA SOCIAL Y LÓGICA ACADÉMICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA	12
II.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y CARACTERÍS- TICAS SOCIOCULTURALES DE LA POBLACIÓN ESTUDIAN- TIL DEL BACHILLERATO DIVERSIFICADO	15
A.	LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.	Las pruebas	15
2.	La encuesta	16
3.	Los datos secundarios	18
B.	EL UNIVERSO DE ESTUDIO Y LA MUESTRA	19
C.	CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	20
1.	El nivel sociocultural de las familias	20
2.	Movilidad social y democratización limitada de la matrícula	23
3.	La autoselección de la población estudiantil efectivamente evaluada	28
III.	LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE APRENDIZAJE .	33
A.	LA PRUEBA DE RAZONAMIENTO Y CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO	33
1.	La prueba de Matemática propuesta	33
2.	Los resultados globales	34

B.	LAS PRUEBAS DE COMPRESIÓN Y DE ELABORACIÓN DE UN INFORME	41
1.	Las exigencias y dificultades de una prueba de lengua materna	41
2.	Los resultados de la prueba de Comprensión	43
3.	Los resultados de la prueba de Elaboración de un Informe	47
4.	Los resultados globales	52
C.	EL DESEMPEÑO GLOBAL DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	56
1.	La performance estudiantil a la luz de una tipología	56
2.	Resultados académicos y subsistemas educativos	61
3.	Autoevaluación de conocimientos	63
IV.	EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LOS APRENDIZAJES: ESTABLECIMIENTOS Y PROFESORES DE BACHILLERATO DIVERSIFICADO	69
A.	LOS ESTABLECIMIENTOS DE BACHILLERATO	69
1.	La superpoblación en los liceos	69
2.	El anonimato de los grandes establecimientos y la pérdida de capacidad socializadora de la educación media	73
B.	LOS PROFESORES DE BACHILLERATO	76
C.	ENSEÑANZA PÚBLICA Y ENSEÑANZA PRIVADA: DOS SISTEMAS QUE SE DEFINEN MUTUAMENTE ..	83
V.	LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	87
A.	CONSIDERACIONES GENERALES	87
B.	LOS JÓVENES COMO ESTUDIANTES	89
1.	Las prácticas de estudio de los jóvenes en el Bachillerato	89
2.	Performance de los estudiantes en el 6o. año	95
C.	LOS ESTUDIANTES ANTE LA SOCIEDAD Y EL PAÍS ..	99
1.	Los jóvenes frente a sí mismos	99
2.	Los jóvenes ante los adultos	102
3.	La evaluación de la situación global del país	104
4.	La legitimidad de la democracia entre los jóvenes	106

I. ENSEÑANZA SECUNDARIA Y BACHILLERATO DIVERSIFICADO EN URUGUAY

A. EL MODELO INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN URUGUAY

El punto de partida ineludible para comprender la situación de la educación secundaria es la consideración de su proceso histórico en la sociedad uruguaya. 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. No se planifica en sus comienzos la necesidad 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 parecía 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 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 existía 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 justificaba la implementación de 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 que en ella se asignaba a la educación secundaria. El posterior proceso de expansión del nivel desbordó el sistema y tornó absolutamente 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 su 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 ellos, existe un modelo de organización del sistema de enseñanza 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 fue acompañada por ningún proyecto político-social 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 se creó un modelo de organización acorde).

Ya en la década del sesenta, 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 implicaba^{1/}. 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 alumnos 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 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.

^{1/} Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay, Montevideo, 1965.

Simultáneamente, la masificación del Bachillerato Diversificado, operada bajo la presión de la demanda social sin que mediara un 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 del modelo de organización 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 absolutamente 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 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 más adelante permitirá apreciar en todas sus dimensiones la magnitud del problema.

B. LA ACELERADA EXPANSION DEL BACHILLERATO DIVERSIFICADO

Posiblemente la generación evaluada en el presente estudio sea la que en mayor grado experimentó las prácticas de la "permisividad". En la época en que los estudiantes testeados cursaban 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, en cuya concepción pedagógica se entendía que las insuficiencias de aprendizaje podrían ser recuperadas en años posteriores y que el camino para lograr hacer efectiva la obligatoriedad de la educación media en sus tres primeros años era reducir las exigencias académicas^{2/}. A pesar de los limitados conocimientos adquiridos y debido a los también limitados conocimientos transmitidos y a los aún menores requeridos en las evaluaciones, los estudiantes

^{2/} Véase al respecto CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico Unico de Educación Media, Montevideo, 1992.

realizaron sin mayores tropiezos el 1er. Ciclo de Enseñanza Secundaria quedando en condiciones de acceder al Bachillerato Diversificado (BD) ^{3/}. Esta población se desplazó masivamente hacia el 2o. Ciclo de Enseñanza Secundaria, cuya matrícula creció en un 36.6% en el corto lapso que medió entre 1985 y 1992 o, dicho de otra forma, se incrementó en más del 5% anual, no acumulativo, en los siete años siguientes a 1985.

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 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.

Cuadro 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.

^{3/}En 1991 el CODICEN estableció que quienes tuvieran insuficiencia en más de cinco materias debían repetir el curso. Es sintomático que 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.

Cuadro 2

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.

En el Cuadro 2 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 de 125.

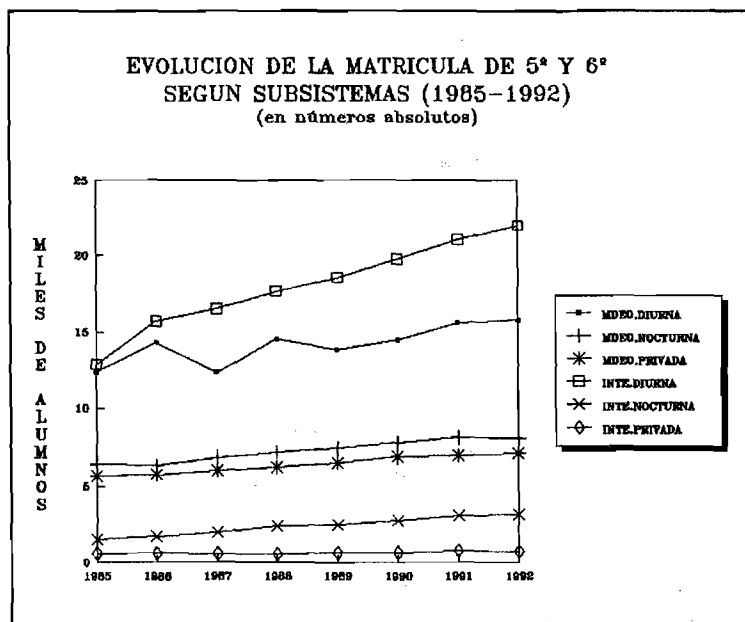


Figura 1

El incremento de la matrícula entre 1985 y 1992 fue de 17.320 alumnos en todo el país que se distribuye 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.

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

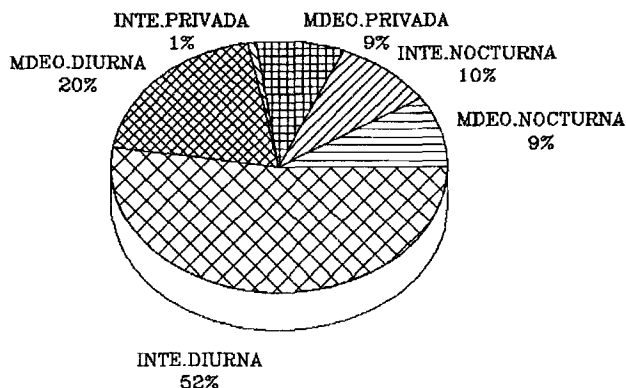


Figura 2

C. LOGICA SOCIAL Y LOGICA ACADEMICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Frecuentemente, en Uruguay, 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, resulta común la invocación de un valor que cuenta con intensas adhesiones en la sociedad uruguaya, como es el de democratización, para legitimar la expansión de la matrícula sin prever que el fenómeno puede provocar una situación de crisis en la enseñanza que, a la postre, redunde en efectos, también, antidemocráticos.

Lamentablemente, en materia educativa es más habitual la "pseudo democratización", la segmentación social oculta tras generosas metas cuantitativas que la tan difícil y costosa democratización cualitativa, que es la que realmente asegura el acceso al conocimiento, la modificación de las estructuras mentales de los educandos que habrá de permitirles 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 necesidad de que la enseñanza impartida tenga valores académicos y, frecuentemente, registra percepciones difusas sobre cuáles son los requerimientos educativos en el mercado de empleo.

El país hace mucho tiempo que no tiene un importante debate educativo y el sistema de enseñanza no ha logrado aún presentar a la sociedad las metas de los aprendizajes de cada curso así como información sobre 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 aquéllas 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 fuera el de la calidad académica.

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 de 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.

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 requieren 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 Informe, 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 reflejan una sólida formación^{4/}.

^{4/} Es notorio que 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.

Más 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 candidato 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.

II. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION Y CARACTERISTICAS SOCIOCULTURALES DE LA POBLACION ESTUDIANTIL DEL BACHILLERATO DIVERSIFICADO

A. LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACION

1. Las pruebas

Al igual que en los casos de Primaria y del 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 tendría 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.

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 inevitable 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

^{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? El Ciclo Básico de Educación Media, CEPAL, Montevideo, 1992.

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 en Lenguaje 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, las dos propuestas de Matemática y las dos de lengua materna. 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. La de Comprensión y Elaboración de un Informe 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.

2. La encuesta

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

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 efectivos 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 acerca de la incidencia del tipo de educación recibida sobre su futuro personal (inserción laboral y estudios superiores), el régimen de 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.

Un quinto aspecto relevado fue la 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 así como su actitud ante 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 detalladamente. 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.

En séptimo lugar, 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 4o. año 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 considerados.

En primer lugar, respecto a los alumnos se registraron la cantidad de asignaturas exoneradas, el número 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. año 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 la institución.

En tercer término, 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.

B. 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.

Cuadro 3

Cobertura de las pruebas de evaluación y de las encuestas según 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.

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 la región. Tampoco se incluyó a quienes cursaban el BD en el turno nocturno en virtud de sus diferencias evidentes con el resto del estudiantado. La evaluación de la situación del 2o. Ciclo nocturno ciertamente ameritaría un estudio específico, 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. Dicha muestra alcanzó una amplia cobertura territorial y fue estadísticamente representativa de la realidad de los liceos públicos de todo el país y de correspondiente a los liceos privados capitalinos (Cuadro 3).

C. CARACTERISTICAS SOCIOCULTURALES DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

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^{6/} (Cuadro 4).

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, el 80% de sus alumnos desciende 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

^{6/} Los anteriores estudios realizados por la CEPAL para el CODICEN y 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 quién aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos, Montevideo, 1991.

podieron 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, gracias a ella, 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 para su "crecimiento" del capital cultural que les pudo haber dado la institución educativa.

Cuadro 4

Educación de las madres de los estudiantes que realizaron las dos pruebas según subsistema (en porcentajes)

	Total	Hasta Prim.	Secundaria		Terciario	NS/NC
			1er.	2o.		
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 Montevideo	(435)	28.3	29.8	17.3	22.8	1.8
Públicos Interior	(469)	27.3	19.9	21.0	30.3	1.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

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 desciende 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 completaron la escuela primaria como máximo (18.4% frente a 28.3%) 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^{7/}, 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.

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, más de un 60% de los 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 (Cuadro 5).

Los subsistemas se ordenan claramente de acuerdo a la posesión, por parte de las familias, de dichos bienes. 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 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 y casa secundaria o de veraneo.

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.

^{7/} Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos.

En la misma dirección, resulta revelador el índice de "holgura económica" construido a partir de la posesión o no 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 6).

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).

2. Movilidad social y democratización limitada de la matrícula

Lo anterior es la base para afirmar que el país ha asistido a un importante proceso de movilidad cultural ascendente entre las generaciones. En ese sentido, el Cuadro 7 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 24.4% de las madres de los jóvenes de 6o. año de los liceos oficiales de Montevideo había, como máximo, completado la primaria, porcentaje que, para las de los liceos de las capitales departamentales, alcanza al 26.5%. Ello significa que, aproximadamente, uno de cada cuatro 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%.

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 el BD en la enseñanza oficial.

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 7, 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.

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, ha sido expandido por los procesos anteriormente indicados pero sigue siendo una parte minoritaria de la sociedad, 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 recursando 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.

Cuadro 7
Educación de las madres de los estudiantes de 4o. año de primaria,
3o. de CBU y 6o. de BD (1)
(en porcentajes)

	Total	Primaria		Liceo	2o. Educación	Educación Terciaria	NS/NC
		Incompl.	Compl.	o UTU			
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) (3)	(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 (3)	(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 (3)	(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 los estratos siguientes: primaria pública Montevideo, CBU público Montevideo (Liceo y UTU) y BD público Montevideo e Interior.

(2) Privados A, solamente.

(3) Información proveniente de la Encuesta a los estudiantes, hayan o no realizado las pruebas.

Ese volumen debería 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 ^{8/}. Por esa vía se llega a que el porcentaje de alumnos de 17 y 18 años que ingresan 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 son 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 tuviera la más alta educación del país y pudiera ser, en el futuro, el sector más calificado de los recursos humanos nacionales.

3. La autoselección de la población estudiantil efectivamente evaluada

En realidad, 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 primer término, porque 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%) (cuadro 8).

En segundo término, porque no todos los estudiantes que se encontraban asistiendo regularmente a clases en el mes de octubre efectivamente realizaron las pruebas de Lenguaje y Matemática, sino que se produjo un fenómeno de autoselección de los estudiantes ante la instancia de evaluación externa.

Los jóvenes fueron avisados con anticipación el 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

^{8/} DGEyC, Estimaciones y proyecciones de población por edad y sexo, total del país, 1990-2025, Montevideo, 1990.

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 pudiera llevar al estudiante a la idea de que era inútil presentarse porque "total no se sabía nada", lo que es particularmente válido para explicar la inasistencia a la prueba de Matemática.

Según se puede apreciar en el Cuadro 8, se presentó a la prueba de Lengua el 68.6% del total del alumnado que figuraba en la matrícula inicial, que representan 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 su falta de conocimientos.

Finalmente, en el mismo Cuadro 8 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 quienes, 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 colegas 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. 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.

Cuadro 8
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 Setiembre	Encuesta en Setiembre	Lengua	Matemática	Lengua + Matem.
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. Montevideo	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.

Pero lo más importante es mostrar 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. Las pruebas de conocimientos han evaluado aproximadamente entre el 20% y el 25% de la población joven que teóricamente podría haber cursado hasta el 6o. año de enseñanza secundaria. 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.

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.

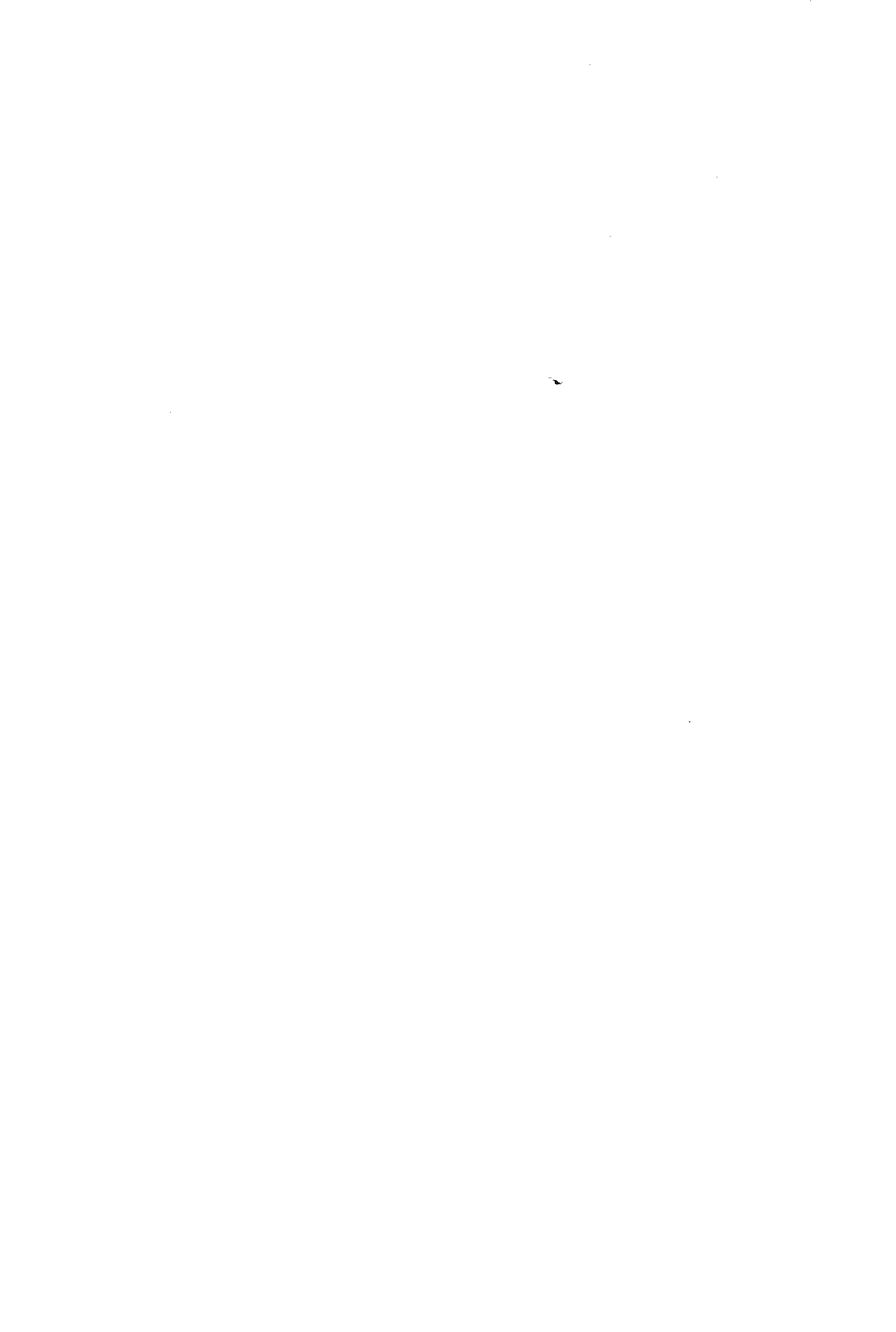
La primera: ¿los niveles de conocimientos y de aprendizajes que muestran las pruebas son congruentes con el hecho de que los evaluados sean entre el 20 y el 25% de su generación?

La segunda: ¿Uruguay podrá lograr una posición satisfactoria en el concierto mundial -en cuanto a su economía, cultura y democracia- 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. LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE APRENDIZAJE

A. LA PRUEBA DE RAZONAMIENTO Y CONOCIMIENTO LOGICO-MATEMATICO

1. La prueba de Matemática propuesta

La prueba de Matemática aplicada a grupos de 6o. año del 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. año (humanística, biológica y científica), con cargas horarias 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. año, 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. año constituían, además, una amplia base homogénea de todo lo que, teóricamente, debería saber el estudiantado.

Se concibió, entonces, una prueba única para 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.

La prueba incluye ejercicios "clásicos" -similares a los frecuentemente propuestos en clase- y otros cuya estructura podría ser calificada como "novedosa" porque 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 tanto las dificultades más básicas como los máximos alcanzables por el estudiantado uruguayo.

2. Los resultados globales

Los resultados globales de Matemática por subsistemas liceales y orientaciones se presentan en el Cuadro 9, donde se distinguen seis tramos de puntajes: 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 que agrupan la mayoría absoluta 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 la 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-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%.

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. año, 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.

Cuadro 9
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							
Montevideo	(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 Interior	(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.

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, 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 9 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. Situación similar se presenta en las otras orientaciones. 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) comprende 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.

Otro camino de análisis posible, complementario del anterior, se orienta a captar el rendimiento del sistema a través de la comparación del desempeño estudiantil con los objetivos de los programas vigentes. En esta dirección resulta preocupante el resultado de 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 (véase el Recuadro de la página siguiente). La brecha que surge de la comparación entre lo que los programas establecen 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.

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. Varias Facultades han ya manifestado que el bajo nivel de conocimiento matemático de que son portadores los estudiantes es un obstáculo casi insalvable a la hora de desarrollar los programas de la currícula universitaria.

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 del sistema educativo-, 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 toda la enseñanza del BD está comprometida.

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 sean 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 los 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.

2. Los resultados de la prueba de Comprensión

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. 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 acostumbrar al alumno a la conceptualización imprescindible para la comprensión de todos los textos del programa...".

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 (Cuadro 10). 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, previamente, parece imprescindible analizar 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, se aseguraba dicho puntaje con responder correctamente 3 de las 5 preguntas y sólo seleccionar adecuada y correctamente los contenidos referenciales de los párrafos indicados para la síntesis. 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.

Cuadro 10
Resultados en la prueba de 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 Montevideo	(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 Interior	(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.

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 10).

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 o Mariátegui.

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 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.

3. Los resultados de la prueba de Elaboración de un Informe

La experiencia recogida en los pretests determinó que se acotaran al máximo las pautas para la prueba de 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 en la página siguiente) 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 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 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.

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.

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 11).

**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?

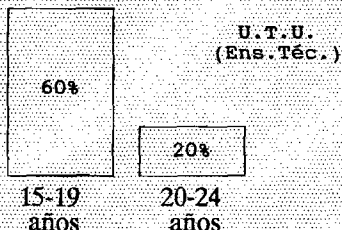
Frases de los jóvenes

"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).

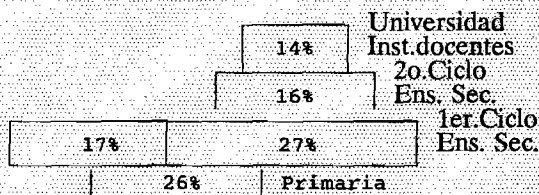
"El problema mayor que tuve para conseguir un empleo fue que en todas partes me pidieron experiencia. Parecería que uno es un inútil sin experiencia. Pero, además, muy a menudo me exigían computación, cuando en el liceo no se aprende y los cursos son muy caros. Se dice que los jóvenes somos "la esperanza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

Educación

Porcentaje de jóvenes en cada tramo de edad que asiste a un centro educativo



Hasta dónde llegan en sus estudios los jóvenes



(De cada 100 jóvenes de 20 a 24 años veintiséis dejaron de estudiar al terminar primaria...)

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.

Por su lado, un 37.2% de los estudiantes -o sea una proporción levemente superior a la de los deficientes- logró entre 10 y 15 puntos obteniendo como máximo la mitad del puntaje previsto (Cuadro 11). 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 hayan 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 haya tornado habitual en los escritos de Filosofía, Sociología, Historia, etc.

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?

Cuadro 11
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 Montevideo	(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 Interior	(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.

. ¿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?

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%.

4. Los resultados globales

La suma de los puntajes obtenidos en Comprensión y Producción (60 puntos) conforma el resultado global de la prueba de Lengua que es el indicador del nivel de apropiación del registro escrito que poseen los estudiantes del bachillerato. 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.

La distribución de puntaje pone de manifiesto que más de la cuarta parte del estudiantado se caracteriza por una competencia deficiente (0-18 puntos, que equivalen al 30% del puntaje total) 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 (entre 31 y 50% del puntaje total de la prueba) se aglutina nada menos que la mitad de la población estudiada, 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 12).

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, por debajo del 40% del puntaje.

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 en el entorno del 1%, e incluso los establecimientos estatales de la capital se encuentran exactamente en la mitad del promedio general. Lo magro 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 12). 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 de los alumnos que estudian en el Interior.

Cuadro 12
Resultados en Lengua según orientación y subsistema
(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
Privados A	(223)	15.4	21.4	22.6	20.1	15.0	5.6
Derecho	(50)	6.0	24.0	22.0	16.0	22.0	10.0
Economía	(44)	18.2	13.6	27.3	25.0	9.1	6.8
Agronomía	(32)	40.6	28.1	9.4	15.6	6.2	-
Medicina	(38)	23.7	31.6	18.4	18.4	7.9	-
Arquitectura	(19)	5.3	21.1	21.1	31.6	21.1	-
Ingeniería	(40)	10.0	15.0	30.0	12.5	20.0	12.5
Privados B	(157)	23.6	31.7	18.9	15.5	9.2	1.2
Derecho	(81)	22.2	32.1	22.2	13.6	7.4	2.5
Economía	(30)	16.7	26.7	16.7	26.7	13.3	-
Medicina	(30)	33.3	40.0	10.0	13.3	3.3	-
Ingeniería	(16)	25.0	25.0	25.0	6.2	18.7	-
Públicos Montevideo	(551)	29.3	25.2	23.9	13.9	6.9	0.8
Derecho	(180)	28.3	28.3	23.3	11.7	7.2	1.1
Economía	(87)	19.5	23.0	27.6	14.9	13.8	1.1
Agronomía	(54)	42.6	31.5	13.0	7.4	5.6	-
Medicina	(127)	41.7	25.2	20.5	11.0	1.6	-
Arquitectura	(47)	21.3	19.1	25.5	23.4	10.6	-
Ingeniería	(56)	21.4	21.4	28.6	19.6	7.1	1.8
Públicos Interior	(544)	30.5	24.3	25.5	14.3	4.3	1.1
Derecho	(96)	25.0	21.9	31.2	15.6	4.2	2.1
Economía	(87)	31.0	24.1	21.8	16.1	6.9	-
Agronomía	(86)	48.8	26.7	19.8	3.5	1.2	-
Medicina	(108)	35.2	25.9	20.4	13.9	3.7	0.9
Arquitectura	(70)	38.6	28.6	18.6	7.1	5.7	1.4
Ingeniería	(97)	17.5	23.7	33.0	20.6	5.2	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

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 13). Escasas diferencias porcentuales separan a las tres primeras. Sin embargo, las distancias entre Derecho, Medicina y Agronomía son significativas (7 y 5 puntos respectivamente). Pero estos promedios encubren una fuerte heterogeneidad por subsistemas 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 aunque 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.

Cuadro 13
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.

C. EL DESEMPEÑO GLOBAL DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

1. La performance estudiantil a la luz de una tipología

Con el fin de profundizar en la caracterización del desempeño académico de los estudiantes del BD, se elaboró una tipología a partir de los resultados en Lengua y en 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", a saber:

- a. Estudiantes "**deficientes**", que no lograron superar el 30% del puntaje en ninguna de las dos pruebas.
- b. Estudiantes "**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. Estudiantes "**aceptables**", que superaron el 50% de los puntos en una de las dos pruebas pero demostraron insuficiencia en la otra.
- d. Estudiantes "**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.

Los cuatro tipos así definidos en la tipología pueden visualizarse con claridad en el Diagrama No. 1:

Diagrama No. 1
Tipos de estudiantes del BD

M A T E M A T I C A

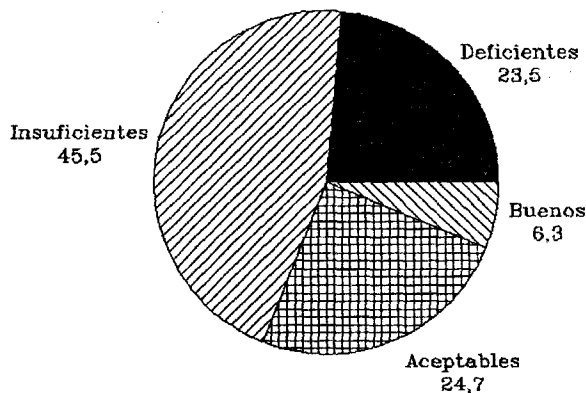
	Inferior al 30%	31 al 50%	51 al 70%	Superior al 71%
L E N G U A J E	Inferior al 30%	DEFICIENTES		ACEPTABLES
	31 al 50%	INSUFICIENTES		
	51 al 70%	ACEPTABLES		BUENOS
	Superior al 71%			

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 (véase el Gráfico N°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. Como se ve en el Cuadro 14, 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 hiciera anteriormente.

Gráfico No. 1
DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO
SEGUN RENDIMIENTO EN AMBAS PRUEBAS



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.

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 un sexto 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 15).

Cuadro 14
Resolución de los ejercicios VIII y I de Matemática según tipos de alumnos
(en porcentajes)

Ejercicio VIII					
	Total	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

Ejercicio I					
	Total	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.

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.

Cuadro 15
Desempeño en Ortografía según tipos de alumnos
(en porcentajes)

	Total	Puntos en contra en ortografía					
		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.

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 invirtió 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 absolutamente elementales?

¿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 más de 15 puntos en contra, lo que significa menor concentración de errores ortográficos que los **"deficientes"** pero no un cambio sustantivo en el tipo de error. 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.

2. 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 (Cuadro 16).

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 valor modal está en la categoría de "insuficientes".

Cuadro 16
Tipos de alumnos según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Tipo de alumno			
		Deficientes	Insuficientes	Aceptables	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 Montevideo	(435)	27.8	43.7	24.1	4.4
Públicos Interior	(469)	27.3	50.7	18.1	3.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

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.

3. Autoevaluación de conocimientos

El conjunto de la información presenta, 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?", ya que reconoce dificultades un 49.5% de los alumnos **"deficientes"** y un 54.3% de los **"buenos"**. No es difícil pensar que uno de cada dos jóvenes con graves falencias de aprendizajes se posiciona 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.

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 de la Encuesta 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" faltas de ortografía.

En relación al primero de los tres ítemes mencionados, en el Cuadro 17 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 poco más del 25% 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.

Cuadro 17
Autoevaluación de los conocimientos en Matemática
según resultados en Matemática y subsistema
(en porcentajes)

	Autoevaluación de conocimientos matemáticos				
	Total	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 Montevideo	(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 Interior	(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.

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 18). 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 de la lengua materna 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".

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 nadie esté corrigiendo a los alumnos sus faltas. Según puede apreciarse en el Cuadro 19, de los jóvenes que tuvieron 0 punto en ortografía, 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 18
Autoevaluación de los conocimientos en Idioma Español
según resultados en Lengua y subsistema
(en porcentajes)

	Autoevaluación de conocimientos en Idioma Español				
	Total	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)	-	00.0	-	-
Públicos Montevideo	(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 Interior	(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.

Cuadro 19
Autoevaluación de las faltas de ortografía
según resultados en Ortografía y subsistema
(en porcentajes)

	Autoevaluación de faltas de ortografía				
	Total	C.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 Montevideo	(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 Interior	(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.

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, a su vez, 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 reales 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.

IV. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LOS APRENDIZAJES: ESTABLECIMIENTOS Y PROFESORES DE BACHILLERATO DIVERSIFICADO

A. LOS ESTABLECIMIENTOS DE BACHILLERATO

1. La superpoblación en los liceos

El primer y más obvio efecto de la acelerada masificación de la enseñanza secundaria, registrada en un contexto de restricciones financieras por parte 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 adquirido dimensiones 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 20). 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%.

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 alumnos⁹/. Nótese, asimismo, que los institutos privados estudiados en la presente investigación mantienen sus dimensiones en niveles sustancialmente inferiores. 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 demande.

La superpoblación de los establecimientos oficiales de enseñanza secundaria trae aparejada una serie de disfunciones en cadena que, obviamente,

⁹/ 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? El Ciclo Básico de Educación Media, Montevideo, 1992.

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 complementarias y el desarrollo de un sentido de pertenencia institucional en los jóvenes.

Cuadro 20
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 Montevideo	12	2662.2	1452.8	853.7	34.3
Públicos Interior	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.).

Cuadro 21

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 profesos- res 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 Montevideo	4.4	192.2	2.3	55.3
Públicos Interior	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.

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 21 y 22). 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.

Cuadro 22
Personal de administración y servicio según subsistema

	Promedio administrativos por liceo (1)	Promedio alumnos por administrativo (2)	Promedio func. serv. por establ. (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 Montevideo	4.5	189.7	8.5	309.8
Públicos Interior	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 23
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	0.6	-
Públicos Montevideo	(782)	11.0	42.7	45.7	0.6
Públicos Interior	(608)	28.9	49.3	21.2	0.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

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 Cuadro 23. 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 dentro de 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 lugar, 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 el Cuadro 24 son más que elocuentes al respecto.

2. 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 de cada adolescente. Al respecto son ilustrativos los datos consignados en el Cuadro 25, acerca del número 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.

Cuadro 24
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 Montevideo	3486.0	1452.8	1452.8	2179.3	2905.7	1584.9	1341.1
Públicos Interior	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.

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, entendiendo 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". Buena parte de los efectos que los centros de enseñanza tienen en el desempeño de los estudiantes se explican por la existencia de una cultura institucional constituida por normas y valores compartidos, por consensos explícitos o implícitos acerca de los objetivos y la 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 enseñanza media por lo que, inevitablemente, más allá de la calidad individual de los profesores, su capacidad educadora 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. Liceos superpoblados, con escaso personal de docencia indirecta, sin personal técnico de apoyo y con docentes recargados de trabajo y reducida permanencia en el centro de enseñanza, definen instituciones 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.

Cuadro 25
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 Montevideo	239.8	83.0	6.0	148.5
Públicos Interior	165.0	60.8	5.1	163.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) En el caso de los liceos públicos se consideró el total de docentes (profesores, adscriptos y profesores orientadores pedagógicos) de todos los turnos diurnos. En el caso 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.

B. LOS PROFESORES DE BACHILLERATO

El análisis de la información relativa a los niveles de formación de los profesores que imparten clases en el BD revela que, en el 2o. Ciclo de Enseñanza Secundaria, 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 26). 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.

Simultáneamente, los datos consignados en el Cuadro 27¹⁰/ 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 profesores ingresados a cada subsistema en los últimos siete 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%) del cuerpo docente de BD, 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 distribución total (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 desertores del nivel terciario.

¹⁰/ 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.

Cuadro 26
Nivel de formación de los profesores según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Nivel de formación				
		Hasta Bachillerato	Estudios terciarios incompl.	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 Montevideo	(175)	2.3	29.7	7.4	10.3	50.3
Públicos Interior	(148)	15.5	27.7	14.2	13.5	29.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro 27
Nivel de formación de los profesores ingresados a partir de 1986
según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Nivel de formación				
		Hasta Bachillerato	Estudios terciarios incompl.	Terciarios varios compl.	Universidad completa	IPA completo
Privados A	(11)	-	-	18.2	-	81.8
Privados B	(16)	-	18.8	31.3	12.5	37.5
Públicos Montevideo	(37)	-	48.6	16.2	13.5	21.6
Públicos Interior	(30)	6.7	30.0	10.0	26.7	26.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

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. Como es obvio, esta 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.

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 el BD en los liceos oficiales de Montevideo, 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 pérdida es sustancialmente menor (Cuadro 28).

Cuadro 28
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 Montevideo	4475	752	16.80%
Públicos Interior	6012	780	12.97%
Práctico			
Privados A	1511	81	5.36%
Privados B	437	17	3.89%
Públicos Montevideo	2653	292	11.01%
Públicos Interior	1885	214	11.35%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En el Cuadro 29 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 tuvieron pérdidas (a lo sumo un máximo de 5% de clases no dictadas) hasta aquéllos que registraron una merma de 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 no recibió entre un quinto y un tercio de las clases. Lo mismo ocurrió con el 12% de los grupos oficiales del Interior del país.

Cuadro 29

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)	38.9	44.4	16.7	-	-
Privados B (1)	(12)	33.3	58.3	8.3	-	-
Públicos Montevideo	(24)	-	8.3	58.3	8.3	25.0
Públicos Interior	(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.

El indicador de "clases no dictadas", que se construye a partir de los "Partes Diarios" que constan en cada liceo, encubre 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 suplente que atienda las clases por licencia de aquél. Las causas son múltiples, siendo las más frecuentes: designación interina en inspección o IPA; permiso de servicios para integrar equipos técnicos; licencia por maternidad, por enfermedad y sin goce de sueldo por pedido del docente. En la otra categoría figuran las inasistencias de los

profesores que tienen la debida designación y alegan enfermedad del día, obligaciones en otra dependencia pública, razones personales, etc..

El hecho de que no se dicte una de cada seis clases implica que, promedialmente, todas las semanas se pierda un día completo. Si se analiza este hecho, considerando que, para cumplir sus fines y funciones, la enseñanza requiere llevar a cabo sus tareas los seis días de la semana, se concluye que el indicador revela una profunda crisis de funcionamiento que compromete el logro de los objetivos definidos.

Resulta impensable que una empresa industrial o comercial pierda promedialmente un día de producción a la semana porque su organización del trabajo hace 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 sus productos o 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.

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 son las obligaciones básicas sin las cuales no hay proceso educativo. Ello explicaría la desvalorización, en la generación joven, de la importancia de cumplir con las obligaciones de estudiante. Es obvio que no se puede demandar a los estudiantes aplicación si el servicio no lo manifiesta como modelo para todos.

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 participar en Salas Docentes, reuniones y

otros espacios de intercambio con los colegas, así como acceder a material que le permitiera mantenerse actualizado.

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 un sistema de contratación de profesores por turno o por establecimiento que permita concentrar la dedicación de los profesores y 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.

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", 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 importante aislamiento profesional, con escasas oportunidades de intercambio con sus colegas.

Finalmente, serían necesarios los sistemas de apoyo a la actividad del profesor tales como instrucciones de servicio -que ilustran 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. Tampoco existen pruebas objetivas y nacionales que evalúen la adquisición de los conocimientos y competencias básicas que el alumno debiera alcanzar al culminar ciertas etapas de su formación, lo que permitiría 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.

C. 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. Esta 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.

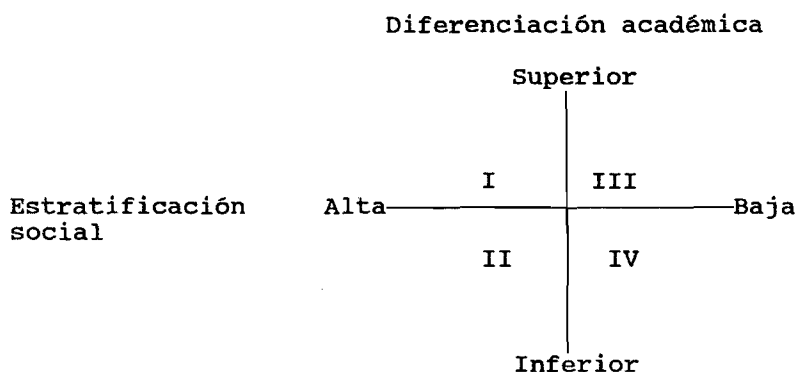
Es interesante señalar que, en los establecimientos de este tipo, el mejor nivel de infraestructura y equipamiento no se manifiesta en resultados académicos sensiblemente mejores a los públicos. La infraestructura y el equipamiento cumplen un papel de bloqueo de la capacidad de educar cuando son defectuosos 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 trasmisión de valores -por ejemplo- se reduce considerablemente el impacto de la inversión física en logros académicos superiores.

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 que su clientela es de clases media-alta y alta, pero la misma es 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.

Diagrama No. 2
Tipos de establecimientos educativos privados



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, 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.

V. LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

A. CONSIDERACIONES GENERALES

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 vida- y por la pulsión lúdica 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 los que tienen no los habilitan para una vida independiente. Es igualmente ambigua la simultaneidad entre la capacidad de trabajar, de poder actuar y la condición de discípulos recibiendo formación. Finalmente, cabe señalar que son sujetos que emiten opiniones sobre "el mundo y el trasmundo" que se traducen en actos políticos de tanta importancia como es votar, desde los 18 años. En cuanto **alumnos**, su condición de opinante está limitada por la posición de quien aprende y debe ceder ante quien tiene autoridad académica y su condición ciudadana está confrontada a 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, actores en el proceso económico como empleados, independientes, empleadores o virtuales candidatos a una ocupación, etc.- no siempre es congruente.

En algunos casos hay roles que no llegan a ser desempeñados, en otros, se potencian los que mantienen condiciones de dependencia como los de jóvenes adolescentes o los de hijos "no liberados" de la disciplina familiar, mientras que, en menos casos, emergen y se consolidan los roles que apuntan al desempeño adulto como pueden ser asumir un "status" de independiente o cónyuge o lograr autonomía como ocupado remunerado; finalmente, en muchas situaciones se produce un desempeño incongruente de roles.

Así, por ejemplo, la condición adolescente se halla implícita en la asunción del rol de estudiante y en el rol de ciudadano. El sujeto 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.

Se puede postular que la debilidad cultural del sistema educativo y la inexistencia de "barreras" a sobrepasar y opciones a establecer en cuanto estudiantes, ayuda a prolongar los comportamientos adolescentes de los jóvenes que asisten a la secundaria. Ese perfil adolescente tampoco encuentra límites en la responsabilidad del empleado, porque la tasa de ocupación es pequeña en este sector^{11/}. Es bueno recordar que la condición de ocupado implica incorporarse a un sistema de relaciones de adulto, participar en un sistema de definiciones explícitas de roles y status, de obligaciones y derechos, en un sistema que limita el psiquismo individual, porque la persona tiene que incorporarse a una organización con objetivos más allá del individuo, organización que establece un vínculo explícito entre esfuerzos y recompensas y entre omisiones de trabajo y sanciones, un sistema que premia el desempeño autónomo y que estimula a "aprender" por la vía de gratificar monetariamente y con reconocimiento a quienes lo logran.

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 en joven; su familia lo ha protegido hasta el momento y, por las características de ella, el joven adolescente presionará psicológicamente para que se le siga protegiendo; no tiene obligaciones y alega que no las puede asumir por la fatiga de la edad o por priorizar aquellos aspectos de la vida que entiende más importantes, tales como estar con los compañeros y los amigos, escuchar música, etc.. Por diversas razones la familia tiene múltiples dificultades para ayudar en ese trámite y exigir y apoyar al miembro adolescente para que se transforme en joven. 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 de una familia.

^{11/} Los datos recogidos en la Encuesta a los estudiantes permitió establecer que sólo un 14.1% de ellos había trabajado regularmente durante el primer semestre de 1992 (8.1% en los privados A, 13.0% en los privados B, 18.2% en los liceos públicos de Montevideo y 12.3% en los liceos públicos del Interior). La comparación del rendimiento en las pruebas entre quienes trabajaban y quienes no lo hacían, no mostró diferencias de significación.

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.

Existen múltiples explicaciones para el debilitamiento de la capacidad de transmitir cultura del sistema educativo, al igual que sobre el de las instituciones, a los efectos de definir en sistemas de roles, en Uruguay. No interesa establecer hipótesis sobre cómo se produjo el proceso ni cuáles fueron los factores desencadenantes. Importa si señalar que existe 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 rol 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, las ha establecido y las ejercita.

En otras palabras, el rol de estudiante se construye cuando el adolescente se define a sí mismo y se siente definido por los demás, por asumir un conjunto de obligaciones vinculadas a la pertenencia a instituciones de enseñanza en la calidad de quien estudia y de quien tiene el privilegio que le enseñen.

B. LOS JOVENES COMO ESTUDIANTES

1. Las prácticas de estudio de los jóvenes en el Bachillerato

a. Material de estudio

El primer aspecto a considerar se 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 30 se consigna la distribución de los estudiantes según el material

empleado en la preparación del escrito de la materia principal de su orientación^{12/}. Según puede apreciarse, de un total de 1654 estudiantes^{13/}, 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.

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 2.8% y un 7.7% 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 cuántos de los libros recomendados por sus profesores tenían en su hogar. Según puede apreciarse en el Cuadro 31, 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 los 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

^{12/} Las asignaturas 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.

^{13/} La cifra total de respuestas es algo inferior a las 1761 encuestas en virtud de que algunos estudiantes no estaban reglamentados en la asignatura analizada.

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 30
Principal material empleado por los estudiantes para la
preparación del último escrito de la asignatura principal según 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
Privados B	(175)	4.6	47.4	34.9	7.4	5.7
Públicos Montevideo	(636)	11.0	36.2	44.2	2.8	5.8
Públicos Interior	(572)	3.1	49.5	36.2	4.4	6.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

b. Tiempo de dedicación al 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 preguntó a los entrevistados "¿Cuántas horas estudiaste en la última semana?".

En el Cuadro 32 se consigna la distribución de los alumnos 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, puede 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, escaso 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 por día, suponiendo seis días utilizables para el estudio en la semana. Finalmente, un 27.3% de los jóvenes encuestados exhibió una dedicación algo más alta, entendiendo por tal un promedio igual o superior a las dos horas diarias.

Cuadro 31
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 Montevideo	(702)	18.1	29.8	34.0	18.1
Públicos Interior	(608)	25.0	36.0	26.3	12.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro 32
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 Montevideo	(702)	29.3	48.4	22.2	-
Públicos Interior	(608)	17.9	44.9	36.7	0.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El análisis por subsistema permite apreciar que la dedicación es similar en los estudiantes montevideanos, tanto de los institutos públicos como de 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%.

Debe observarse el número de horas de estudio semanal a la luz de un sistema de enseñanza en el que los alumnos no llegan a tener cuatro horas diarias 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 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 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.

c. 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 33, 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 acerca 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.

Cuadro 33
Asistencia de los estudiantes a clases particulares según subsistema
(en porcentajes)

	Total	Asistencia a clases particulares en últimos 12 meses		
		No asistió	Asistió regular- mente	Sólo preparac. 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 Montevideo	(701)	44.5	12.4	43.1%
Públicos Interior	(608)	39.3	25.7	35.0%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

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 las 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.

2. Performance de los estudiantes en el 6o. año

En el período de diciembre de 1992, alrededor de un 10% de los estudiantes que figuraban en las listas de los liceos no se presentó a examen y un 20.7% lo hizo en una o dos asignaturas (Cuadro 34). 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 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 educandos inactivos en esta instancia. Más del 80% de la población de los colegios antes mencionados se presentan 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 rinden este número de asignaturas al finalizar las clases.

De estos datos surgen algunos 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 emprenden una estrategia desordenada de rendir exámenes para, luego de registrar las verdaderas dificultades, aceptar que el ciclo terminal habrá de insumir tres o cuatro años calendario durante los cuales recursan algunas

materias, llevan en simultáneo asignaturas de 5o. y de 6o. año 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.

Cuadro 34
Estudiantes por exámenes rendidos en el período de diciembre de 1992
según subsistema
(en porcentajes)

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 Montevideo	(841)	17.5	14.6	14.7	15.1	21.4	12.6	3.7	0.4
Públicos Interior	(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.

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 prevé el plan de estudios, 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 estos jóvenes compartieron hasta

fin 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 continúe 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.

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 35).

Un 22.4% del estudiantado no aprueba ninguna materia, sea porque no se presentó (10.5%) o porque perdió (11.9%). La mitad rinde exitosamente entre una y tres 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 la matrícula de 6o. año de los establecimientos públicos de la capital se ubica en la categoría de "nominales" frente a un quinto de la de los liceos del Interior, a 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 35, 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.

Cuadro 35
Estudiantes por exámenes aprobados en el período de 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 Montevideo	(841)	33.1	20.2	16.7	14.3	10.7	4.3	0.3	-
Públicos Interior	(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.

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.

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 60s. 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 un 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.

C. LOS ESTUDIANTES ANTE LA SOCIEDAD Y EL PAIS

1. Los jóvenes frente a sí mismos

En la Encuesta aplicada a los estudiantes de 6o. año se les presentó las mismas afirmaciones respecto a la juventud que habían sido elaboradas para la Encuesta Nacional de Juventud. 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 36, 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 45 o la del 68 vivieron con muchísima intensidad el fenómeno cultural y/o político y, sintiéndose portadores 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 recuperen dicha vía en asociaciones e instituciones comunitarias como forma de actuar sobre lo inmediato y "moldear" los cambios posibles.

Cuadro 36
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	Respon- sabilidad	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 Montevideo	(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 Interior	(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 2o 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.

En segundo lugar, definir la juventud por el gozo 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 y se reduce 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.

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 Lengua 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 que se ha 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 son apenas un poco más de un décimo los que priorizan 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 y referidas a cuáles deben ser las virtudes de los trabajadores y de las personas, especialmente de aquéllas que aspiran a lograr el reconocimiento por sus propios méritos. No es por azar que este tipo de virtud 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.

2. 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 37). 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, ascendiendo al 31.4%).

En la misma línea y en el mismo orden de magnitud, la percepción de los jóvenes sobre la actitud de los políticos es básicamente negativa: un 67.3% cree que los políticos los miran con poca estima o indiferencia y un 25.1% percibe 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 siente "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 distancias 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. 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 38).

Cuadro 37
Opiniones 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 38
Opinión de los estudiantes sobre la preocupación por parte de las autoridades públicas, los políticos, los docentes y las familias por la educación de los jóvenes (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.

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.

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.

3. 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, la capacidad del sistema político de hacer funcionar el país y la calidad de la cultura nacional (Cuadro 39).

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 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 39
Evaluaciones de los estudiantes respecto al legado de la generación
pasada según nivel de 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.

4. 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 40).

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, en muchos casos, 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.

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". En el otro extremo, tan tajante aseveración -frecuentemente incluida en estudios de cultura cívica¹⁴- recoge el acuerdo de más de la cuarta parte de los jóvenes (26.5%), sin que se anoten diferencias de opinión según educación materna 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,

¹⁴/ 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.

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 elecciones de noviembre 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 sino que expresan contundentemente su intención de no emitir el sufragio en el caso de que éste no fuera obligatorio.

Cuadro 40
Opinión de los estudiantes sobre grupo que representa mejor lo que piensan o sienten según subsistema y educación de la madre
(en porcentajes)

	Total	Nadie	Partido político	Conjunto musical	Sind. o gremio	Asociación	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 Montevideo	(517)	36.0	10.3	19.0	2.7	19.5	8.3	4.3
Públicos Interior	(524)	27.7	5.9	20.4	4.6	28.6	7.4	5.3
Educación de la madre								
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 41
Opinión de los estudiantes sobre el 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 Montevideo	(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 Interior	(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.

¿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 41).

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 pluralidad viene una vez más a resaltar 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 asegurara la igualdad de oportunidades fue históricamente la forma en que se abrió cauce en Uruguay la noción de equidad.





NACIONES UNIDAS