

Administración Nacional  
de Educación Pública  
Consejo Directivo Central

Comisión Económica  
para América Latina  
y el Caribe

---

# **¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?**

**Germán W. Rama**

Con la colaboración de:  
**Ester Mancebo,  
Pedro Ravela y  
Rosina de Souza**

---

**Con la cooperación financiera del Fondo Nacional de Preinversión  
y del Banco Interamericano de Desarrollo**

**LC/MVD/R.78**

**Junio de 1992**

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

## INDICE

---

NOTA PRELIMINAR .....	11
UNA VISION GLOBAL .....	13
I. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS .....	19
A. LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACION .....	19
B. EL UNIVERSO Y LA MUESTRA EN ESTUDIO .....	22
II. EL CICLO BASICO UNICO DE ENSEÑANZA MEDIA .....	25
A. INTRODUCCION .....	25
B. LA ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CBU .....	29
1. La cantidad de asignaturas .....	32
2. Las Actividades Planificadas Optativas .....	42
3. Los Cursos de Compensación .....	48
4. El régimen de evaluación .....	49
C. EL CUERPO DE PROFESORES .....	55
1. La información de la Muestra del Censo de Profesores de 1990 .....	57
2. El relevamiento de docentes de la muestra de CEPAL .....	58
a. La formación de los profesores .....	58
b. Antigüedad docente .....	64
c. Dedicación horaria .....	66
d. Efectivos, interinos y suplentes .....	67
3. Clases no dictadas .....	69
4. La "desprofesionalización" de la actividad docente .....	71
D. LAS UNIDADES EDUCATIVAS .....	75
1. Las dimensiones de los establecimientos .....	75
2. La gestión directriz .....	80
III. ¿QUE APRENDEN LOS JOVENES EN EL CICLO BASICO DE ENSEÑANZA MEDIA? .....	87
A. INTRODUCCION .....	87

	<u>Página</u>
B. LAS CONDICIONES DE APLICACION DE LAS PRUEBAS .....	88
C. LOS PUNTAJES LOGRADOS EN LA PRUEBA DE MATEMATICA .....	89
1. Los resultados globales .....	90
2. La distribución de los resultados por tramos de puntaje .....	92
3. Los resultados de la prueba de Matemática por áreas .....	95
a. Operaciones .....	95
b. Uso social de la Matemática .....	96
c. Álgebra .....	99
d. Lógica .....	101
4. Matemática en el CBU: ¿un fenómeno de desaprendizaje? .....	105
D. LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE IDIOMA ESPAÑOL .....	106
1. Una visión social del uso de la lectoescritura .....	106
2. Diseño y características de la prueba .....	108
3. Los resultados globales .....	109
4. La distribución de los resultados por tramos de puntaje .....	112
5. Los resultados en el Interior .....	113
6. La prueba de Idioma Español por áreas .....	113
a. Comprensión lectora .....	114
b. Gramática .....	117
c. Producción de texto .....	119
IV. ORIGEN SOCIOCULTURAL, APRENDIZAJES Y PROMOCIONES EN CADA SUBSISTEMA EDUCATIVO .....	131
A. INTRODUCCION .....	131
B. LOS NIVELES EDUCATIVOS Y DE INGRESO DE LAS FAMILIAS .....	134
C. LA CORRELACION DE LAS PRUEBAS CON LA EDUCACION DE LAS MADRES .....	138
D. HEREDEROS, MUTANTES, PERDEDORES Y PREVISIBLES EN EL CBU .....	145
E. LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA ESCOLAR .....	150
F. APRENDIZAJES SEGUN EDUCACION MATERNA E HISTORIA EDUCATIVA EN EL CICLO BASICO DE ENSEÑANZA MEDIA ..	154
G. APRENDIZAJES EN LOS SUBSISTEMAS EDUCATIVOS SEGUN EDUCACION MATERNA E HISTORIA EDUCATIVA .....	161

	<u>Página</u>
H. LA DESIGUALDAD DE LOS NIVELES DE FORMACION DOCENTE SEGUN SUBSISTEMA .....	166
V. ESTUDIANTES Y FAMILIAS ANTE EL CICLO BASICO .....	175
A. INTRODUCCION .....	175
B. OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL SISTEMA .....	179
1. El régimen de Observación .....	179
2. La Recuperación .....	180
3. La Compensación .....	186
4. Las Actividades Planificadas Optativas (APO) .....	188
5. Las asignaturas difíciles del CBU .....	193
6. Juicios generales sobre el CBU .....	198
C. PRACTICAS DE ESTUDIO DEL ALUMNADO DEL CBU .....	205
1. El material de estudio .....	205
2. El tiempo de estudio .....	212
3. Clases particulares y actividades extracurriculares .....	213
4. Inasistencias .....	214
D. LA EXIGENCIA DEL CBU: PERCEPCIONES DE SUS DESTINATARIOS .....	218
1. Exigencia en disciplina .....	218
2. Exigencia académica .....	219
3. Exigencia en la asistencia .....	223
4. Permanencia en el liceo .....	224
5. Calidad de la enseñanza .....	226
6. Autoevaluación de la competencia en Matemática y Expresión Escrita .....	231
E. EXPECTATIVAS E IMAGENES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU FUTURO Y EL FUTURO DEL PAIS .....	234
1. La perspectiva de conjunto .....	234
2. La visión del propio futuro por parte de los estudiantes .....	235
3. El futuro y la predisposiciones migratorias .....	239
4. El futuro y la percepción de la mirada del mundo adulto .....	249
ANEXOS .....	255
RECUADROS	<u>Página</u>
1 - El currículo del CBU .....	34
2 - La integración de las asignaturas .....	35
3 - Los programas del CBU .....	36
4 - Las A.P.O. ....	45

5 -	¿Puede el sistema educativo formar en todos los conocimientos y despertar todas las vocaciones? .....	47
6 -	La Compensación .....	49
7 -	El régimen de evaluación .....	52
8 -	¿Volver al examen? .....	53
9 -	El ausentismo de los profesores y la pérdida de clases .....	72
10 -	La situación de los profesores .....	74
11 -	La gestión directriz .....	82
12 -	Ejercicios del área de operaciones .....	97
13 -	Uso social de la Matemática .....	98
14 -	La resolución de una ecuación .....	102
15 -	Los estudiantes hacen uso de la lógica combinatoria .....	103
16 -	El texto de la prueba IDE .....	114
17 -	Ejercicios de comprensión .....	115
18 -	Los ejercicios gramaticales .....	118
19 -	Carta a un empleador .....	120
20 -	La explicación para los "0" puntos en producción de texto .....	121
21 -	¿Por qué los estudiantes no sabe escribir una carta? .....	142
22 -	Los efectos sociales de los escasos aprendizajes .....	148
23 -	A más bajo nivel socio-cultural de los estudiantes, menor dotación de profesores diplomados .....	168
24 -	Promoción e ilusión democrática .....	169
25 -	"La Recuperación debería culminar con una prueba final" .....	182
26 -	La emergencia de una nueva generación de estudiantes .....	184
27 -	La demanda de computación .....	201
28 -	Textos de estudio para los cursos liceales del bachillerato .....	208
29 -	Libros y apuntes .....	212
30 -	Los estudiantes y las familias quieren más horas de clase .....	225

#### CUADROS

1 -	Cobertura de las pruebas de evaluación y de las encuestas por subsistemas y departamentos .....	20
2 -	Evolución de la matrícula de Enseñanza Media en los últimos 7 años según forma de administración .....	26
3 -	Evolución de la matrícula del Ciclo Básico Unico de Enseñanza Media en los últimos 7 años según área geográfica y forma de administración .	27
4 -	Opinión de los directores sobre méritos y defectos del CBU .....	44
5 -	Tasa total de repetición por curso en 1987 según área y forma de administración .....	51
6 -	Tasas de promoción total en la 1ra. reunión final y de repetición total (1ra. y 2da. reunión) en 2do. año del CBU según área y forma de administración .....	51
7 -	Nivel de formación alcanzado por los profesores de 3er. año del CBU según asignaturas .....	60

8 -	Perfil de los docentes ingresados en los últimos cinco años en relación al conjunto de los docentes de 3er. año de CBU .....	62
9 -	Evolución de los ingresos y egresos de los cursos de profesorado en el Instituto de Profesores Artigas e Institutos de Formación Docente del Interior del país a partir de 1985 .....	63
10 -	Egresados del Instituto de Profesores Artigas en el período 1985-1990 según asignaturas .....	63
11 -	Año de ingreso a la docencia de los profesores de 3er. año de CBU según subsistemas y asignaturas .....	64
12 -	Dedicación horaria semanal de los profesores en el establecimiento estudiado según subsistemas .....	68
13 -	Carácter del cargo de los docentes de 3er. año de CBU según subsistemas y asignaturas .....	68
14 -	Clases no dictadas en el período mayo-junio 1991 según subsistemas y forma de administración .....	71
15 -	La opinión de los directores sobre los principales problemas del liceo ...	73
16 -	Incremento de la matrícula, cantidad de grupos de Ciclo Básico Unico de educación secundaria pública (diurna y nocturna) y cantidad de liceos entre 1985 y 1991, según área geográfica .....	76
17 -	Establecimientos diurnos de enseñanza secundaria con más de 2000 estudiantes a comienzos de 1991 .....	76
18 -	Liceos oficiales que atienden a más de 2000 estudiantes (matrícula inicial diurna y nocturna - 1991) .....	77
19 -	Cantidad de establecimientos y matrícula de liceos públicos de Montevideo según tamaño del establecimiento (1991) .....	79
20 -	Comparación de las dimensiones de los subsistemas de primaria y secundaria públicas de Montevideo - 1989 .....	79
21 -	Opinión de los directores sobre las condiciones de los locales en los que se imparte el CBU .....	81
22 -	Cantidad promedio de alumnos por integrante del personal del establecimiento según subsistemas .....	81
23 -	Puntajes promedio de la prueba de Matemática por áreas según subsistemas y departamentos .....	91
24 -	Distribución de los resultados de Matemática por tramos de puntaje según subsistemas y departamentos .....	92
25 -	Puntajes en operaciones, álgebra, uso social, lógica y comprensión según subsistemas .....	96
26 -	Puntajes promedio de Matemática en 5 escuelas de Montevideo y en grupos del CBU .....	104
27 -	Distribución de los resultados de Matemática por tramos de puntaje en 5 escuelas de Montevideo y en grupos del CBU .....	105
28 -	Puntajes promedio de la prueba de Idioma Español por áreas según subsistemas y departamentos .....	110
29 -	Distribución de los resultados IDE por tramos de puntaje .....	111
30 -	Puntajes en comprensión lectora, gramática y producción según subsistemas .....	116

## CUADROS (continuación)

Página

31 - Educación de la madre e ingresos per cápita del grupo familiar de estudiantes de 3er. año de CBU .....	135
32 - Composición de los subsistemas de CBU según instrucción de las madres de los educandos .....	137
33 - Resultados en las pruebas de Matemática según educación de la madre .....	138
34 - Resultados en las pruebas de IDE según educación de la madre .....	139
35 - Resultados en producción de texto según educación de la madre .....	140
36 - Resultados en álgebra por subsistemas educativos según educación materna .....	143
37 - Resultados en las pruebas IDE en primaria y en el CBU según educación de la madre .....	145
38 - Herederos, mutantes, perdedores y previsibles en el diagnóstico de primaria .....	146
39 - Herederos, mutantes, perdedores y previsibles en el CBU .....	147
40 - Herederos, mutantes, perdedores y previsibles en el CBU según subsistemas .....	149
41 - Promociones en el CBU según antecedentes de repetición en escuela primaria .....	151
42 - Repeticiones en la escuela de estudiantes del CBU según educación de la madre .....	152
43 - Historia liceal por experiencias de fracaso escolar de los estudiantes del CBU según educación de la madre .....	153
44 - Resultados de la prueba MAT por historia liceal según educación de la madre .....	156
45 - Distribución de resultados de Idioma Español por calificaciones según subsistemas .....	159
46 - Rendimiento en la prueba MAT y calificaciones en Matemática en la primera reunión de profesores por grupos de enseñanza oficial .....	160
47 - Resultados en pruebas MAT por historia liceal según subsistemas .....	163
48 - Promovidos netos por resultados en las pruebas según subsistemas y educación materna .....	165
49 - Nivel de formación de los docentes de enseñanza pública de los grupos de 3er. año de CBU evaluados .....	167
50 - Características docentes, origen socio-cultural e insuficiencia en MAT del estudiantado según subsistemas educativos .....	170
51 - Opinión de los estudiantes sobre la recuperación por subsistemas, educación de la madre, historia liceal y resultados en Matemática .....	177
52 - Máximo de asignaturas aprovechables durante la Recuperación por subsistemas, historia liceal y resultados en Matemática .....	178
53 - Asistencia a compensación en general y por áreas según subsistemas .....	185
54 - Opinión de los estudiantes sobre la utilidad de la Compensación por subsistemas .....	186
55 - APO cursadas en 1990 por subsistemas, historia liceal y resultados en matemática .....	189
56 - Evaluación de las APO por subsistemas y educación de la madre .....	190

CUADROS (continuación)	<u>Página</u>
57 - Materias más difíciles por educación de la madre y resultados en Matemática .....	194
58 - Razón de dificultad en las materias por resultados en Matemática e historia liceal .....	195
59 - Opinión de los estudiantes sobre la utilidad del CBU por subsistemas ..	197
60 - Elemento más importante para conseguir trabajo por subsistemas .....	200
61 - Actividad prevista luego de finalización del CBU por subsistemas .....	200
62 - El libro como material de estudio por materias según estratos .....	203
63 - El libro como material de estudio por materias, por educación de la madre, según ingreso per cápita por adulto equivalente .....	204
64 - Principal material utilizado en la preparación del último escrito por materias según subsistemas .....	210
65 - Cantidad de horas de estudio el día anterior a la encuesta por subsistema, educación de la madre, historia liceal y resultados en Matemática .....	211
66 - Asistencia a profesor particular y a actividades extracurriculares por subsistemas, educación de la madre, historia liceal y resultados en Matemática .....	215
67 - Cantidad de faltas en 2do. año por subsistemas, historia liceal y resultado en Matemática .....	216
68 - Opiniones sobre exigencia en la disciplina por subsistemas .....	216
69 - Opinión sobre exigencia en los estudios por resultado en Matemática según subsistemas .....	220
70 - Opinión sobre cantidad de faltas que perjudican el rendimiento, por subsistemas, educación de la madre, historia liceal y resultados en Matemática .....	221
71 - Opinión sobre cantidad de faltas que perjudican el rendimiento por resultado en Matemática según educación de la madre .....	222
72 - Evaluación de la calidad de la enseñanza de los establecimientos privados por subsistemas .....	230
73 - Autopercepción de los jóvenes respecto a sus conocimientos en Matemática y capacidad de Expresión Escrita por educación de la madre, historia liceal y resultados en la prueba MAT .....	232
74 - Visión de los estudiantes sobre su propio futuro, por resultados en Matemática, según subsistemas .....	237
75 - Percepción del futuro del país por educación de la madre y subsistemas .....	240
76 - Expectativas de los estudiantes sobre su nivel de vida después de los 30 años por educación de la madre .....	244
77 - Predisposición migratoria de los estudiantes por subsistemas .....	244
78 - Razones que fundamentan la predisposición migratoria de los estudiantes .....	245
79 - País preferido por los estudiantes que quisieran que Uruguay fuese como otro país por nivel educativo de la madre .....	246
80 - Percepción de la mirada del Gobierno por calificación en la prueba de Matemática y según subsistema educativo .....	252



## NOTA PRELIMINAR

En virtud de una iniciativa del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se encomendó a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a través de su Oficina en Montevideo, realizar un "**Diagnóstico e investigación sobre la enseñanza básica de Uruguay**", para lo cual se contó con el respaldo del Poder Ejecutivo y la contribución financiera del Fondo Nacional de Preinversión (FONADEP) con recursos aportados por el Banco Interamericano de Desarrollo.

En el marco del Convenio -firmado el 20 de febrero de 1990 por el entonces Director Nacional de Educación Pública, Prof. Juan E. Pivel Devoto- se elaboraron los informes, editados posteriormente como libros, titulados **Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay** (1990) y **¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos** (1991) y ahora con el presente estudio finaliza la labor convenida entre el CODICEN y CEPAL.

A lo largo de la investigación se mantuvo un diálogo permanente con el CODICEN y los Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional que, por una parte, enriqueció el trabajo de CEPAL con observaciones y orientaciones de sumo valor y que, por otra, permitió que las autoridades educativas dispusieran de la información pertinente, desde el momento mismo de su elaboración, lo que explica que las políticas de reformas hayan ido acompañando la propia investigación.

Esta, en verdad, sólo fue realizable por el constante respaldo de las autoridades educativas y, en especial, del Director Nacional de Educación Pública, Dr. Juan A. Gabito Zóboli, a quien CEPAL expresa el más profundo agradecimiento.

El presente estudio comprendió pruebas de evaluación de conocimientos en 51 grupos de 3er. año del ciclo básico de enseñanza media, encuestas a unas 1.600 familias y a otros tantos estudiantes y demandó la cooperación y participación de innumerables personas que lo hicieron posible.

En primer término el agradecimiento a los estudiantes, que se sintieron identificados con los objetivos y pusieron lo mejor de sí al realizar las pruebas de evaluación en Idioma Español y Matemática y contestaron con atención e inteligencia la encuesta que se les presentó; a sus familias que, en todos los casos, respondieron a una encuesta autoadministrada que les implicó tiempo y, seguramente, más de un encuentro familiar para acordar las respuestas a las preguntas abiertas; a los directores de liceos y escuelas técnicas en los que se aplicaron pruebas, que participaron en reuniones de análisis y respondieron a encuestas específicas y a sus respectivos profesores y personal adscripto que cooperaron de mil formas con comprensión y eficiencia.

En segundo término, nuestro agradecimiento a las autoridades que actuaron como referentes y enlaces de la investigación: Daniel Corbo, Director General de Enseñanza Secundaria, Lila Indarte, Inspectora; Rosa Márquez, quien se desempeñaba como Secretaria General del Consejo de Educación Técnico Profesional y Ester Gamio, Secretaria Académica del CODICEN.

En tercer lugar, a las personas que cooperaron en la elaboración de las pruebas. En la de Idioma Español se contó con los aportes de Graciela Barrios, Raquel Erramouspe y Mirta Páez; asimismo se recibieron propuestas y comentarios de Alma Pedretti de Bolón y Mónica Salinas. En

la elaboración de la prueba de Matemática contribuyeron con ideas y formulaciones: Oscar Dodera, Alicia Villar, Inés Piedra Cueva y Oscar Licandro.

La evaluación de las mismas, estuvo a cargo de dos grupos de profesores egresados del Instituto de Profesores "Artigas", coordinó el de Matemática Inés Piedra Cueva y el de Idioma Español, Cristina Píppolo con la cooperación de Sara Silveira.

Las tareas de aplicación de los test de Idioma Español y Matemática y las encuestas a los estudiantes y a sus padres implicó la intervención de un considerable conjunto de profesores, maestros, sociólogos, antropólogos, asistentes sociales y psicólogos que cooperaron con profesionalismo y enorme entusiasmo. No pudiendo citarlos a todos cabe sí el reconocimiento a quienes fueron asistentes principales de las tareas de campo y codificadores, conjuntamente con el personal de CEPAL, de las encuestas: Silvia Aguiar, Claudia Menéndez, Rosario Novasco, Rosario Oldán y Alejandra Scafati.

El ingreso en computación y la preparación de los archivos pertinentes fue realizada por un conjunto de técnicos coordinados por José Luis Sánchez y Diego Craigdallie.

La revisión editorial del documento estuvo a cargo de Sara Silveira.

La implementación administrativa del proyecto fue responsabilidad de Graciela Schüsselin y el procesamiento de texto y preparación de este documento de Cristina Gamarra, María Isabel Ron y Dafna Feldfogel.

De la labor y de la consciente dedicación de todos ellos dependió la realización de esta investigación.

Asimismo, se debe expresar el reconocimiento a la cooperación del Director de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe de la UNESCO, Sr. Juan Carlos Tedesco, quien participó en la consideración de los instrumentos de análisis.

## UNA VISION GLOBAL

En el breve lapso de los 10 a 15 años anteriores a la elaboración de este Informe para el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se produjeron en la sociedad uruguaya una serie de transformaciones profundas, siendo una de las más relevantes la implementación de la obligatoriedad de la asistencia hasta nueve grados o cursos establecida por la Ley de Educación General No. 14.101, de enero de 1973 que creó el segundo nivel de educación obligatoria que "comprende la Educación Secundaria básica".

A partir de las ideas preclaras de José Pedro Varela, desde 1875 la sociedad uruguaya fue constituyendo un sistema de educación primaria que, como mancha de aceite, fue cubriendo el espacio geográfico y social nacional cumpliendo simultáneamente tres grandes tareas: la integración nacional, la alfabetización de la población y la educación a nivel primario de los niños.

El proyecto, por su enorme complejidad, no fue fácil y al país le insumió un siglo su cumplimiento. Sin embargo, sí se puede afirmar que fue sólido. Desde sus comienzos el sistema fue concebido como una educación de masas, se formó sistemáticamente a su cuerpo docente -con institutos normales en todos los Departamentos del país-, sus planes y programas fueron concebidos en torno a los dos grandes códigos del Lenguaje y la Matemática con una nítida orientación hacia el desarrollo del espíritu científico y se orientó a sus docentes para transmitir a los niños el conjunto de conocimientos de acuerdo a una visión integrada.

Paralelamente, la implantación territorial fue realizándose de forma tal que cada pueblo y cada barrio de las ciudades dispusiera de su escuela y que ésta estuviera integrada a la comunidad en forma eficiente, entre otras cosas, con un tamaño de establecimiento que posibilitara la labor pedagógica de una decena, o poco más, de maestros bajo la coordinación de un director de escuela.

Desde los años 1930, la totalidad del cuerpo docente de primaria estuvo constituida por especialistas en pedagogía y educación, reclutados y promovidos de acuerdo a un objetivo sistema de concursos y ascensos. El carácter profesional del magisterio y la motivación recibida durante su formación seguramente influyeron en la conciencia de pertenencia a una comunidad que asumía como uno de sus objetivos prioritarios la transformación cultural del país.

A pesar de esos elementos tan favorables y de una sistemática política de construcciones escolares, el logro de la obligatoriedad escolar fue una tarea que se cumplió con una enorme lentitud.

Hacia 1930 aprobaban los 6 años escolares apenas un 30% de los niños del país y hacia 1963 la cuota había ascendido al 65% de los mismos. Desde esa última fecha en adelante, el sistema mejora su rendimiento a un promedial y modesto 1% anual para llegar, en 1990, ya no sólo a la incorporación de todos los niños sino a obtener el egreso del 95% de ellos. La antigua aspiración de lograr una base educativa común para toda la población -a pesar de las importantes desigualdades de aprendizajes al interior del sistema- había sido conquistada.

La lenta evolución de la primaria se explica por la considerable distancia que mediaba entre los bajos niveles culturales y educativos de la población y el alto nivel de formación y exigencia que tenía la escuela como modelo. En consecuencia, mientras el sistema primario no formó generaciones de padres con una cultura similar a la de la propia escuela, los niños de nivel

sociocultural más bajo no lograban socializarse y desarrollar sus capacidades, de modo de aprobar con éxito la totalidad del ciclo escolar.

Con el Ciclo Básico de Enseñanza Media (CBU) se produce un fenómeno diametralmente opuesto. La Ley de Educación General de 1973, al agregar 3 años de educación adicional, incrementa en un 50% el ciclo de escolaridad obligatorio. Ni la ley, ni los decretos, ni los reglamentos de las autoridades educativas consideraron la posibilidad de una implementación progresiva que fuera incrementando la escolaridad paulatinamente a 7 años, luego a 8 y, finalmente a 9, que permitiera ir evaluando la modalidad de enseñanza más pertinente, los éxitos y fracasos pedagógicos y, paralelamente, diera tiempo para formar un cuerpo docente especializado en la tarea y construir la infraestructura necesaria para tamaña expansión.

La ley se aprueba en el mismo año en que se inicia la grave crisis económica derivada del incremento del precio del petróleo, en una sociedad cuya intensa politización impide cualquier consenso y pocos meses antes de la crisis institucional de la democracia.

El gobierno militar reduce el gasto educativo y, de acuerdo a su ideología de "guerra interior", actúa con espíritu inquisidor contra los docentes que reputa de ideología adversa, iniciándose el largo período de eliminación de buenos recursos humanos de los cuadros de la enseñanza, desmotivación de otros y alejamiento de la carrera docente de quienes no podían aceptar enseñar en un marco autoritario o sabían que no los dejarían hacerlo.

En una sociedad sin diálogo cultural y científico, se inicia en 1976 una implementación dual del ciclo básico en la que, prácticamente sólo se cambian las antiguas designaciones de Educación Técnico Profesional y de Educación Secundaria por la de ciclo básico para los primeros tres cursos de la enseñanza media. La reforma se redujo más bien a un acto administrativo sin realizar análisis ni debate académico sobre cuál debiera ser la concepción de un ciclo que pasó a ser terminal de la educación básica.

Paralelamente, la matrícula de la enseñanza media total -secundaria y técnica, pública y privada- que había permanecido virtualmente estacionaria durante la década de 1970, comienza a incrementarse a tasas considerables en la década de 1980.

Lo primero es atribuible al enorme flujo emigratorio internacional de la población uruguaya -particularmente intenso entre los años 1970 y 1978- y a la caída de los ingresos de las familias en el período de la dictadura, que se intentaron recomponer con una mayor oferta en el mercado de trabajo de las mujeres y de los jóvenes. Estos últimos registran saltos en la tasa de participación en la actividad económica, con inclusión acelerada de los menores, que explican que no fueran demandantes de educación media porque a edades tempranas ya estaban en la ocupación.

Una serie de factores invierten esta tendencia en la década de 1980. En primer término, se incrementa la eficiencia en los egresos de la enseñanza primaria y de los estables 42 mil (tanto en 1975 como en 1980) se produce un aumento regular hasta superar los 52 mil en el año 1989, con lo que la fuente de aprovisionamiento de la enseñanza media se amplía en aproximadamente un 25%.

En segundo lugar, la experiencia laboral precedente muestra a las familias los altos costos de inserción ocupacional de sus hijos cuando disponían como único haber de la enseñanza primaria, por lo que en las estrategias familiares -que pudieron apoyarse en un mejoramiento de los ingresos en

torno a 1980- pasó a tener prioridad la realización de una mayor inversión en la formación educativa de aquéllos.

En tercer término, el mercado de trabajo asumió lo prescripto en la Ley de Educación General de 1973. Los empleadores más exigentes comenzaron a tomar, como base educativa mínima para el reclutamiento de nueva mano de obra, la totalidad del ciclo básico y no sólo primaria, como en el pasado, y como los empleos que ellos ofrecían eran más calificados y mejor remunerados, se produjo una descalificación del valor de la enseñanza primaria en el mercado con el consecuente incremento de la demanda, por parte de las familias, de educación media para sus hijos.

Por último, el incremento de la eficiencia cuantitativa de la escuela primaria, al obtener el egreso de la cuarta parte del alumnado de más bajo origen sociocultural, fue necesariamente acompañado de una caída en la calidad promedio de la enseñanza, por no disponer ni de recursos ni de propuestas para implementar una educación de tiempo completo para esos alumnos, que le permitiera compensar con mayor tiempo de atención los bajos niveles culturales de los hogares. Frente a ello, las familias integradas pero sin gran tradición cultural consideraron que la escuela ahora resultaba insuficiente y que sólo el ciclo básico de enseñanza media podría compensar los déficits de formación.

Por diversas motivaciones la sociedad practicó "una fuga hacia adelante". Esta fuga implicó un desplazarse, de uno a otro nivel de educación, sin que se hubieran considerado, a nivel público, otras alternativas para la creación de una valiosa educación básica y común, como hubieran sido el desarrollo y generalización de una enseñanza preescolar para las edades 4 y 5 años o la transformación cualitativa de la enseñanza primaria, incrementando su tiempo anual y diario de atención a los niños y mejorando la calidad de su formación.

Entre 1979 -fecha considerada más apropiada por la subnumeración estadística del año 1980- y 1986, el conjunto de la matrícula de enseñanza media se incrementó en casi un 30%. En esta avalancha de demanda educativa juegan las razones indicadas anteriormente y una transformación económica, social y de mentalidad de la sociedad urbana del Interior, que la faculta para articular demandas muy vigorosas para obtener oferta de servicios de educación media.

La población de enseñanza media no sólo pasó a constituir un porcentaje muy elevado, en relación a la población comprendida entre 13 y 18 años, sino que, paralelamente, cambió su composición sociocultural en relación a la que había caracterizado la enseñanza secundaria años atrás.

Ante este desafío cultural y social, las autoridades educativas, que acompañan la restauración institucional democrática, considerando que se debía reiterar la noción de enseñanza común que caracterizó previamente al ciclo primario, concibieron, -con el plan de 1986- la creación de un Ciclo Básico Único (CBU) que comprendiera, en un mismo currículo, a la totalidad de los educandos sujetos a la obligatoriedad de la enseñanza.

La opción por el carácter único hubiera merecido, y aún merece, una adecuada evaluación porque la noción de igualdad de oportunidades no equivale, necesariamente, a idéntico plan de estudios para todos.

El voluntarismo educativo ha dificultado la cabal comprensión del hecho que una enseñanza igual para desiguales puede generar mayor desigualdad.

Paralelamente, la pasión por la integración nacional no ha permitido apreciar adecuadamente ni las diferencias individuales, que deparan mayor o menor capacidad para aprender o interesarse por ciertos conocimientos, ni las urgencias de ciertos sectores de la sociedad en adquirir conocimientos prácticos para ingresar al mercado de trabajo que los espera al término del Ciclo Básico Único.

Los objetivos del CBU estuvieron enmarcados en el propósito de lograr, en el menor lapso posible, la universalización de la asistencia. Al servicio del mismo, en 4 años, se crearon 21 nuevos liceos -de los cuales 19 en el Interior- y se adoptaron una serie de disposiciones (cursos de recuperación en lugar de exámenes, pasaje de cursos con asignaturas observadas, repetición sólo por inasistencia o conducta grave, etc.) que favorecieron la permanencia de los alumnos en el sistema. El conjunto de propuestas y de modalidades de aplicación creó un clima de aceptación de los bajos rendimientos, justificado por la democratización.

A la reconstrucción de los lazos entre sociedad y Estado -fragmentados bajo la dictadura- que se estableció en Uruguay, a partir de 1985, correspondió en educación una reconstrucción de las oportunidades educativas y una creencia muy generosa en que un sistema educativo que se adaptara a las bajas condiciones socioculturales de su nueva población podría, a lo largo del proceso de enseñanza, "rescatarla" y socializarla adecuadamente.

Por diversos motivos, en la sociedad uruguaya y en la propia educación, se ha tendido a considerar que la ampliación de las oportunidades consiste en mayor acceso y más años de escolaridad. Sin embargo, a lo largo de los informes anteriores de CEPAL y en este mismo texto, se evidencia que la verdadera democratización es un proceso de transformación de las capacidades humanas. Al no lograrse una oferta de calidad similar para todos los educandos, se genera una ilusión engañosa y una peligrosa segmentación social: entre "los que saben" y aquéllos que, por condiciones socioculturales e institucionales, terminan no aprendiendo, aunque sin saber que no saben.

En verdad, la realidad erosionó las esperanzas. Mientras la población reaccionó muy positivamente a esta apertura educativa y el sólo ciclo básico incrementó nuevamente sus efectivos, ahora en un 20% entre 1985 y 1991 -en los liceos oficiales del Interior el porcentaje fue del 40%- , las condiciones en que se implementó la expansión y las características del proyecto comprometieron seriamente la calidad de conocimientos y aprendizajes.

Las condiciones materiales fueron particularmente adversas. Se partió de un deterioro muy considerable en la infraestructura preexistente -con bajas inversiones en las dos décadas previas- a lo que se agregó el rápido crecimiento de la matrícula lo que determinó que, a pesar del incremento en valores constantes de las partidas presupuestales para la educación, se redujeran los recursos efectivamente disponibles por alumno. La economía del país y las finanzas públicas estaban destrozadas con la crisis del endeudamiento externo y la recuperación, iniciada en 1985, no logró superar las pérdidas de los años de la crisis con la consecuencia que, hacia 1990, el país recién recuperara el ingreso que ostentaba diez años antes.

Así, al no disponer la autoridad educativa de adecuados recursos materiales, la atención -medida en disponibilidad de tiempo y espacio- que requerían los estudiantes de bajo rendimiento, para recuperar sus carencias de aprendizaje, se hizo en desmedro del tiempo anual y diario de la enseñanza para todos, con lo cual las endeables bases de formación se debilitaron aún más.

Las condiciones de los recursos humanos se agravaron en forma alarmante. El deterioro previo de los ingresos monetarios de los docentes y la separación de una parte de los profesores de los cuadros regulares bajo la dictadura (que aún reincorporados en algunos casos ya no estaban entrenados) sólo, en forma muy parcial, pudieron ser compensados.

Paralelamente, la expansión de la docencia en el Interior puso de relieve la inadecuación de un modelo de formación de profesores, basado en Montevideo, y los escasos resultados, en cantidad de egresos, de la asociación de los antiguos institutos normales del Interior con el Instituto de Profesores "Artigas". Por distintas razones, el cuerpo docente se vio progresivamente desprofesionalizado, sin que intensos procesos de capacitación fueran creados para compensar el desplazamiento del reclutamiento hacia los egresados de la propia educación media o hacia estudiantes y desertores de distintos tipos de educación superior.

Las características del proyecto educativo agregaron una mayor complejidad a los problemas existentes. El supuesto implícito en el mismo fue que la calidad del cuerpo central de la enseñanza media (Idioma Español, Matemática, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales e Idioma Extranjero) era satisfactoria y que lo que se requería, para una enseñanza común masificada, era la incorporación de tecnología y de "talleres", en asignaturas optativas, que despertaran las vocaciones por las actividades productivas y posibilitaran distintas orientaciones en la formación futura de los estudiantes.

No existió evaluación de esa presunta calidad ni medición de los riesgos que significaba agregar nuevos objetivos y nuevas áreas sobre un ya "atomizado" currículo.

Lo grave fue que, en esos precisos momentos, la calidad de la enseñanza se deterioraba en sus actividades básicas, como consecuencia de la transformación sociocultural de estudiantes y profesores y del largo ciclo de crisis en las condiciones sociales de la población uruguaya y que, en ese contexto, se requería de una especie de "estrategia de choque" para preservar los aprendizajes básicos, para cualquier desempeño, como son los conocimientos idiomáticos y matemáticos y la capacidad de razonar científicamente.

Lejos de una nueva propuesta de enseñanza común para adolescentes, con una institución especializada para dichos fines, el modelo resultante de las diversas aspiraciones, demandas y realidades preexistentes inadecuadamente combinó -sin proponérselo- el sistema de cátedras y de asignaturas definidas por la especificidad del conocimiento académico -que fue propio de la tradicional secundaria preuniversitaria de la primera mitad del siglo- con el de las actividades que aspiraban a atender lo vocacional, lo tecnológico y lo expresivo al mismo tiempo. Ello, en lugar de un currículo de muy pocas asignaturas y a cargo de un número limitado y permanente de profesores, especialmente capacitados para esta "**nueva escuela media**", que integraran conocimientos y actuaran como agentes de socialización -como lo son los maestros para los niños-, con fuertes apoyos en buenos y disponibles manuales, con establecimientos de pequeña escala y vinculados a las comunidades -como son las escuelas- y con una real incorporación a la tecnología moderna, como es hoy la computación.

La consecuencia fue un mayor número de asignaturas, la incorporación de un porcentaje aún mayor de docentes no profesionales, la reducción de la atención a las asignaturas básicas y una atomización de conocimientos y tiempos de enseñanza. Todo ello generó un saber inintegrable para estas nuevas generaciones de niños y adolescentes de tan débiles bases culturales y expuestos, cada vez, a menos horas anuales de formación en liceos y escuelas técnicas.

El resultado, medido por las pruebas de Idioma Español y Matemática aplicadas por la CEPAL en julio de 1991, obliga a manifestar inquietud porque no sólo está en juego el costo académico de una expansión social de la matrícula sino también una doble crisis de fines y de funcionamiento del ciclo básico de enseñanza media que compromete el desarrollo de las capacidades de los educandos, el sistema educativo postbásico y la calidad de los recursos humanos de Uruguay.

De la noción de crisis no cabe deducir una responsabilidad específica de actores sociales ni de profesionales educativos sino rescatar el contenido de proceso social que ocurrió con independencia de los objetivos de aquéllos. Más aún, si hoy se sostiene el proceso de enseñar a pesar de los negativos factores socioculturales y los terribles déficits de infraestructura es porque sectores importantes del profesorado, a pesar de sus magras remuneraciones, realizan considerables esfuerzos para formar a los adolescentes.

Sin duda alguna, los problemas educativos que enfrenta hoy la sociedad uruguaya no le son exclusivos. Tanto en países de América Latina como entre algunos de los desarrollados, las evaluaciones de conocimientos y de aprendizajes de una enseñanza media masificada arrojan resultados tan escasamente positivos que algunos observadores se preguntan -como otros lo hicieron ante la universalización de la primaria a comienzos del siglo- si no se está persiguiendo una quimera al intentar educar, con saberes intelectuales, a toda la población.

Más allá de la elucidación de ese tema -que supera el marco de esta visión global- las evaluaciones internacionales de competencias en conocimientos tienden a demostrar que son los países más dinámicos y de mayor integración social los que ostentan mejor performance educativa promedio, y que sólo a través de una evaluación regular de la calidad de los conocimientos de profesores y de estudiantes, se puede lograr una reforma y modernización permanente de las políticas educativas y de la calidad de la enseñanza.

En el caso de Uruguay corresponde agregar que pocas sociedades han sido tan definidamente formadas a partir de su sistema educativo y que, al igual que las naciones europeas de pequeña escala, su desarrollo en un mundo abierto y competitivo depende, en un mayor grado que para las economías de gran escala, de la calidad de sus recursos humanos, de las competencias de sus hombres y sus mujeres.

El presente texto, al aportar un conjunto de informaciones y análisis sistemáticos con los que el país no contaba hasta el momento, intenta contribuir no sólo con las autoridades educacionales -que fueron quienes solicitaron esta investigación- en la programación de cambios, sino entregar a la sociedad uruguaya elementos para un debate, del que pueda surgir un consenso sobre la construcción de la educación y, por ende, del futuro del país.

## I. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

El eje de esta investigación está constituido por la evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos del Ciclo Básico Único y su asociación con factores socio-culturales e institucionales. De acuerdo con este objetivo, se realizó una muestra de grupos de 3er. año de liceos y escuelas técnicas para relevar conocimientos de estudiantes a punto de culminar su pasaje por la enseñanza media obligatoria.

### A. LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACION

Los instrumentos de esta investigación fueron diversos y se incluyen en el Anexo Nro. 2 de este informe.

Dado que las pruebas de Idioma Español y Matemática conformaron la base fundamental del diagnóstico sobre la situación del CBU se otorgó especial importancia a la etapa de diseño y pretest de las mismas. Como en el caso de la investigación sobre la enseñanza primaria, se decidió evaluar los aprendizajes exclusivamente en estas dos áreas, dado su carácter básico en la organización del pensamiento y el papel instrumental que las convierte en pilares imprescindibles del aprovechamiento de los contenidos curriculares de las restantes asignaturas. A la vez, se buscó trabajar con pruebas objetivas que permitieran una evaluación más uniforme de los aprendizajes adquiridos por el estudiantado<sup>1/</sup>.

Las pruebas de Idioma Español y Matemática se diseñaron en base a los programas de los respectivos cursos de 1ro. y 2do. del CBU, y en los meses de abril y mayo de 1991 se aplicaron pretests a 220 estudiantes, pertenecientes a 8 grupos de liceos públicos y privados de Montevideo. En el caso de Idioma Español, las dificultades propias de la elaboración de pruebas objetivas para medir el aprendizaje de la lengua materna llevaron a plantear a los mismos estudiantes dos pruebas distintas, y luego dos versiones de una de ellas, seleccionándose posteriormente la prueba que permitía una mejor discriminación entre los individuos y los grupos.

A partir de los pretests, y en base al correspondiente análisis estadístico de sus resultados, se decidieron los ejercicios a incluir, el puntaje a asignar a cada uno de ellos y se confeccionó un manual de corrección. Las pruebas fueron finalmente aplicadas los días 2 y 3 de julio de 1991 y alcanzaron aproximadamente a 1.450 estudiantes (1.454 en Idioma Español y 1.433 en Matemática) (Cuadro 1).

---

<sup>1/</sup> En relación a la utilización de las pruebas objetivas en la evaluación pedagógica véase el capítulo I de CEPAL, Oficina de Montevideo, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Montevideo, 1991.

**Cuadro 1****COBERTURA DE LAS PRUEBAS DE EVALUACION Y DE LAS ENCUESTAS  
POR SUBSISTEMAS Y DEPARTAMENTOS**

	Nro. de establec	Nro. de grupos	Hicieron pruebas		Nro. de enc. de Estud.	Nro. de enc. de Flia.
			IDE	MAT		
<b>SUBSISTEMAS</b>						
Liceos privados Montevideo	3	3	74	73	79	77
Liceos públicos Montevideo	15	25	775	753	824	817
Liceos públicos Interior	8	12	323	320	326	295
UTU Montevideo	4	7	177	182	193	196
UTU Interior	4	4	105	105	137	130
Total	34	51	1454	1433	1559	1515
<b>DEPARTAMENTOS</b>						
Montevideo	22	35	1026	1008	1096	1090
Privados	3	3	74	73	79	77
Liceos púb.	15	25	775	753	824	817
UTU	4	7	177	182	193	196
Maldonado	3	3	83	84	91	85
Liceos púb.	2	2	54	52	58	53
UTU	1	1	29	32	33	32
Florida	3	3	88	88	95	90
Liceos púb.	2	2	57	62	63	58
UTU	1	1	31	26	32	32
Tacuarembó	3	4	102	101	112	104
Liceos púb.	2	3	82	81	92	84
UTU	1	1	20	20	20	20
Paysandú	3	6	155	152	165	146
Liceos púb.	3	5	130	125	113	100
UTU	1	1	25	27	52	46
Total	35	51	1454	1433	1559	1515

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En segundo lugar, se administró una encuesta a los alumnos de 3er. año de los grupos de la muestra. Las preguntas incluídas refirieron a una amplia temática, centrada en la vida estudiantil del joven: su historia educacional, su evaluación del liceo o escuela industrial, los materiales utilizados y las prácticas de estudio más frecuentes, su opinión respecto al régimen de evaluación y Compensación, las asignaturas obligatorias y las Actividades Planificadas Optativas (APO), su opinión sobre los docentes, la jornada liceal, expectativas de estudio-trabajo, su visión sobre su futuro y prácticas del tiempo libre.

Los estudiantes fueron entrevistados en la segunda quincena de junio de 1991 por encuestadores jóvenes que eran, en su amplia mayoría, docentes y tenían como principal consigna la motivación de los alumnos y el desarrollo en ellos de un espíritu de colaboración, actitudes consideradas vitales para la implementación exitosa del resto de la investigación y, fundamentalmente, de las pruebas. Estas fueron finalmente aplicadas en todos los grupos seleccionados los días 2 y 3 de julio, cuando todos los estudiantes habían sido ya encuestados. Puede afirmarse que aquella cooperación fue lograda en la medida que se obtuvo un porcentaje muy bajo de estudiantes que entregaron las pruebas completamente en blanco (0% en Idioma Español y 2% en Matemáticas) y que no se registró ningún intento de copia.

En el momento de cada prueba, el aplicador completó una ficha etnográfica en la que consignó las condiciones en que la misma se realizó: el estado del salón, la actitud general de los alumnos frente a ella, el tiempo que les insumió su realización, la disciplina del grupo y, si las hubiera, las intenciones de copia.

Cabe agregar que las pruebas fueron corregidas por dos equipos, integrados cada uno de ellos por tres profesores egresados del IPA en las correspondientes asignaturas, Idioma Español y Matemática.

En tercera instancia, se diseñó un formulario a ser completado por las familias de esos mismos estudiantes, es decir una "encuesta autoadministrada", en la que se relevó la opinión de los padres acerca del CBU y las expectativas respecto al futuro de sus hijos, así como variables estructurales del hogar: educación y ocupación de la madre y del padre, ingreso familiar y características del hogar y la vivienda. Estos formularios fueron entregados a los estudiantes en el momento de la realización de su entrevista, explicándose a los jóvenes tanto los aspectos instrumentales -cómo llenar los distintos tipos de preguntas- como los sustantivos de la encuesta familiar, en especial la importancia de la fidelidad de la información a proporcionar y del retorno de los formularios. En este sentido, y más allá de los "malos augurios" preanunciados -a la luz de lo que ocurre con las encuestas o solicitudes que por vía escrita realizan habitualmente los centros de enseñanza-, la tasa de retorno fue muy alta, con lo que se reunió información sobre 1515 familias. Ello merece ser comparado, en magnitud, con una onda de la Encuesta Nacional de Hogares, realizada en forma regular por la Dirección General de Estadística y Censos (DGEyC) que releva mensualmente, en promedio, 860 hogares de Montevideo y 900 del Interior. Por otra parte, tan alta tasa de retorno puede ser tomada como un indicador de la preocupación de las familias respecto a la educación que sus hijos están recibiendo en la enseñanza media.

En cuarto lugar, se realizaron reuniones con pequeños grupos de directores de los establecimientos seleccionados, aplicándose la técnica de "grupos motivacionales". Estos directores, a su vez, completaron posteriormente una encuesta individual en la que se indagó sobre su formación, sus principales iniciativas, las características físicas, recursos humanos y materiales y los principales problemas que se registran en la marcha de los establecimientos.

Finalmente, se confeccionaron distintas planillas de relevamiento de información cuantitativa de los alumnos y de los docentes de los establecimientos involucrados. En relación al alumnado, se registró la escuela de procedencia de los estudiantes seleccionados, sus inasistencias durante los meses de mayo y junio, sus calificaciones en Idioma Español y Matemática en la 1ra. reunión de profesores, las clases previstas y las no dictadas durante los meses de Mayo y Junio en los grupos en estudio y los resultados de las actas finales de todos los grupos de 1ro, 2do. y 3ro. del CBU de 1990. En cuanto a los docentes, se relevó, a partir de las declaraciones juradas, su formación, la cantidad de horas de docencia -directa e indirecta-, la cantidad de establecimientos en los que cada uno de ellos dicta clase y sus ocupaciones no docentes.

## B. EL UNIVERSO Y LA MUESTRA EN ESTUDIO

El universo de estudio estuvo compuesto por los alumnos de tercer año del CBU de los liceos públicos diurnos y de las escuelas técnicas de Montevideo (en adelante se utilizará indistintamente la sigla UTU) y de las capitales departamentales de Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó. En el año 1991, el total de dichos estudiantes integraba 321 grupos en Montevideo, 26 en Florida, 33 en Maldonado, 32 en Paysandú y 26 en Tacuarembó.

En el caso de Montevideo, la muestra fue perfectamente representativa, constó de 25 grupos y fue elaborada en forma tri-etápica. En primer lugar, se ordenaron los liceos de Montevideo según el tamaño de su matrícula y se seleccionaron 15 de ellos mediante muestreo sistemático. Luego se seleccionaron 25 grupos de esos liceos, atribuyendo a cada liceo un número de grupos proporcional a su matrícula. Por último, se eligieron los grupos al interior de cada liceo mediante muestreo aleatorio simple.

La submuestra de las escuelas técnicas de Montevideo fue de 7 grupos, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, lo que supuso una sobrerrepresentación del estudiantado del CBU de la UTU.

En las capitales departamentales los liceos y las escuelas técnicas fueron seleccionadas por muestreo aleatorio simple. En el caso de Maldonado se escogieron 3 grupos, correspondientes a 2 liceos y la escuela técnica. En Florida, los grupos fueron también 3, en dos liceos y la escuela técnica. En Paysandú, los grupos fueron 6, localizados en 3 liceos y la escuela técnica. Finalmente, en Tacuarembó, se eligieron 4 grupos, en dos liceos y en la UTU. Es decir que, en las cuatro ciudades mencionadas, se trabajó con un grupo de tercer año de la UTU correspondiente.

Hay que notar que esta muestra de grupos de Maldonado, Florida, Paysandú y Tacuarembó no es representativa del alumnado del CBU del Interior del país, pero sí es indicativa del rendimiento de los estudiantes en cada una de dichas capitales departamentales y resulta especialmente pertinente y fértil en una primer exploración del problema. En este sentido es importante recordar la importancia del sondeo en la realidad educativa del Interior, dado que los resultados alentadores obtenidos por los alumnos de las escuelas de Tacuarembó y presentados en **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay** plantearon la duda si se trataba de un caso especial o de una situación más genérica, propia de la educación y de la organización social vigentes en ciudades de pequeña escala del Interior del país. De ahí que se planteara la ampliación del estudio del CBU a otros

departamentos, porque ello permitiría la profundización o revisión de algunas de las hipótesis manejadas en la anterior fase de la investigación.

Por otra parte, los departamentos elegidos pueden considerarse como una buena aproximación a las diversas zonas del país: Paysandú en el litoral, Florida en el centro del país, Tacuarembó en el norte, y Maldonado representando el sureste, con una realidad sociolaboral que facilita la temprana inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo -al menos de carácter temporario-.

La muestra se integró, además, con tres grupos de tres liceos privados elegidos a partir de "informantes calificados" y de indicadores estadísticos, por su status social y académico de nivel medio-alto, a los que se asignó un carácter de "grupos testigo", de forma tal de facilitar la evaluación de la performance del estudiantado del CBU de la enseñanza pública.

En el momento del análisis se trabajó con cinco subsistemas, a saber: liceos privados de Montevideo, liceos públicos de Montevideo, escuelas técnicas de Montevideo, liceos públicos del Interior y escuelas técnicas del Interior. Como se desprende de las consideraciones metodológicas de la muestra, tienen carácter perfectamente representativo los subsistemas 2 y 3, es decir, los correspondientes a los liceos públicos y a las escuelas técnicas de la capital.

En la línea de exploración anunciada, los subsistemas 4 y 5 son indicativos de la realidad educativa de los liceos y UTU del Interior, al igual que el Nro. 1 lo es de la enseñanza privada.

En síntesis, la muestra confeccionada para el diagnóstico del CBU constó de 51 grupos y fue mayor que la de 4o. año de escuela aplicada en la investigación de primaria. De esta forma, se buscó asegurar una más amplia cobertura espacial y una buena captación de la diversidad de la enseñanza media básica, especialmente en lo referente a la realidad de los liceos y de las escuelas técnicas.

A lo largo de esta investigación se presentarán elementos comparativos entre los distintos subsistemas públicos y el conjunto testigo de establecimientos privados de status social y académico medio-alto, que no es representativo del sistema de la enseñanza privada ya que éste se encuentra internamente estratificado tanto en lo referente a calidad académica como a status social del alumnado de los distintos tipos de establecimientos. No sólo se compararán resultados en las pruebas de Matemática e Idioma Español sino que se presentará la desigualdad, en cuanto a reclutamiento según origen sociocultural y académico de esos estudiantes, en relación a sus iguales de generación que asisten a liceos oficiales y escuelas técnicas, al igual que datos sobre doble jornada y múltiples actividades extracurriculares que gozan en su formación dichos estudiantes. Finalmente, también se presentará la percepción que de la enseñanza privada tienen los estudiantes de la enseñanza pública.

No escapa a la consideración de CEPAL que en "strictu-senso" no son comparables ambos sistemas en términos de competencia ni es posible evaluar la enseñanza oficial en relación a los logros de la especial enseñanza privada elegida porque los contextos son diametralmente opuestos.

La comparación tiene sí sentido en varias dimensiones, entre las que corresponde mencionar:

a) Los logros en conocimientos y aprendizajes que se obtienen en el territorio nacional por algunos establecimientos, lo que señala la mejora de la calidad de la enseñanza que se podría y se debería conseguir para todo el sistema.

- b) Los efectos que, en dichos logros, tiene el origen sociocultural elevado de los estudiantes y, en consecuencia, los esfuerzos institucionales que sería necesario aplicar para subsanar con el capital cultural que transmitiría el sistema, los déficits culturales y sociales de los estudiantes más carenciados.
- c) El impacto de la enseñanza de doble jornada y de las actividades extracurriculares orientadas hacia conocimientos valiosos, en términos de la revolución tecnológica mundial y en cuanto a comunicación con las culturas en las que ella se procesa.
- d) El papel, en la organización de la enseñanza, de las disciplinas aplicadas a estudiantes y docentes y de las exigencias académicas en cuanto a logros de mayores conocimientos y de maduración de la personalidad del estudiante, considerada como organización de un rol diferente al de la persona del adolescente.
- e) Los riesgos que, para los principios de equidad y de democracia de la sociedad uruguaya, implican la existencia de una segmentación cultural y social entre una enseñanza privada -en la que se formarían las élites recibiendo conocimientos y experimentando exigencias- y una enseñanza oficial que, por atender a las masas, aceptara la apariencia de transmitir conocimientos.
- f) Las constataciones del hecho que la calidad de la enseñanza depende de los recursos que la sociedad, a través del sistema político, esté dispuesta a consagrar a la educación, dado que la calidad de la privada está ligada a mejores infraestructuras, equipamientos y remuneraciones a los docentes, amén de los otros factores anteriormente citados.

## II. EL CICLO BASICO UNICO DE ENSEÑANZA MEDIA

### A. INTRODUCCION

La enseñanza media nació en Uruguay a fines del siglo pasado como instancia "preparatoria" para los estudios universitarios. Hasta 1935 estuvo bajo la jurisdicción de la Universidad de la República como su **Sección Preparatoria**, nombre que precisaba su función. En sus orígenes su finalidad estuvo claramente definida: se trataba de una educación de élites dirigida a preparar a los jóvenes, que luego desarrollarían estudios universitarios, en los conocimientos culturales y científicos requeridos para realizar, posteriormente, carreras profesionales.

A lo largo del siglo, este nivel de enseñanza se ha ido transformando progresivamente. Ha dejado de ser una educación de élites para transformarse en una educación de masas. Desde 1967, el artículo 70 de la Constitución de la República consagra como obligatoria la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial. La Ley de Enseñanza de 1973 interpretó el mandato constitucional como de obligatoriedad de un mínimo de tres años de educación secundaria básica. El Plan 76 implementó dos modalidades de ciclo básico de educación media de carácter obligatorio, uno bajo la jurisdicción del Consejo de Educación Secundaria (C.E.S.) y otro, en la órbita del Consejo de Educación Técnico-Profesional o ex Universidad del Trabajo del Uruguay. A partir de 1986, se crea el Ciclo Básico Unico de Enseñanza Media (CBU) unificando ambas modalidades bajo la jurisdicción del C.E.S. A partir de 1991, el CBU mantiene su carácter de ciclo único pero vuelve a funcionar bajo dos jurisdicciones distintas, la de Educación Secundaria y la de UTU.

El crecimiento de la población asistente a la enseñanza media ha sido sostenido prácticamente a lo largo de todo el siglo, fenómeno que fuera analizado en el libro de CEPAL, Oficina de Montevideo, **Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay**. En los últimos años esta situación se ha mantenido. Según puede apreciarse en el Cuadro 2 la matrícula total de la enseñanza media, en todas sus modalidades, creció entre 1985 y 1991 en el orden del 24.7%. Es decir que, en 6 años, el nivel medio del sistema educativo incrementó sus efectivos en una cuarta parte del total inicial, cuando los volúmenes de población de cada grupo etario, en condiciones de acceder en los sucesivos años, son prácticamente estables. El crecimiento estuvo concentrado en la enseñanza secundaria oficial que incorporó 41.000 nuevos estudiantes, mientras que la habilitada agregó 10.000 nuevas matrículas, ambas con la misma tasa de crecimiento, en tanto la matrícula de la enseñanza técnica se mantuvo estable.

En lo que respecta al Ciclo Básico Unico el incremento de la matrícula, para el mismo período, fue inferior pero igualmente considerable, registrando un 20% para el conjunto del sistema (Cuadro 3). El crecimiento más espectacular se produjo en los liceos oficiales y habilitados del Interior del país alcanzando cifras del orden del 40%. En Montevideo el incremento fue del 14.3% para los liceos oficiales y del 37.5% para los habilitados, en tanto la matrícula del CBU decreció en las escuelas técnicas de ambas regiones. Estas cifras implican un tasa de crecimiento medio del 3.4% anual para el conjunto del CBU. En el caso de los establecimientos de secundaria oficial, el crecimiento se muestra sostenido a lo largo de todo el período con tasas anuales medias del 2.4% para Montevideo y 6.7% para el Interior. Los liceos habilitados tanto de Montevideo como del Interior muestran tasas de crecimiento anual medio superiores al 6%, si bien dicho crecimiento se ha detenido al final del período. Las escuelas técnicas, por el contrario, tienen un saldo neto de

decrecimiento para el período considerado pero se observa, a partir de una fuerte caída de la matrícula en 1987, una tendencia sostenida de crecimiento hasta el presente año.

**Cuadro 2**

**EVOLUCION DE LA MATRICULA DE ENSEÑANZA MEDIA  
EN LOS ULTIMOS 7 AÑOS SEGUN FORMA DE ADMINISTRACION**  
(en números absolutos y porcentajes con base 100 en 1985)

Año	Secund. oficial	Secund. habilit.	Enseñ. técnica	Total
1985	132214	27462	53987	213663
1986	141285	28672	54727	224684
1987	144277	30627	52766	227670
1988	155681	32228	53795	241704
1989	161419	35432	56084	252935
1990	167034	37164	61780	265978
1991	173252	37339	55907	266498
<b>Porcentajes con base 100 en 1985</b>				
1985	100.0	100.0	100.0	100.0
1986	106.9	104.4	101.4	105.2
1987	109.1	111.5	97.7	106.6
1988	117.8	117.4	99.6	113.1
1989	122.1	129.0	103.9	118.4
1990	126.3	135.3	114.4	124.5
1991	131.0	136.0	103.6	124.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Tal como se afirmó en el Primer Informe del diagnóstico sobre educación de Uruguay elaborado por CEPAL, "**pocas veces en la historia de la educación se registra que una disposición legal sobre obligatoriedad de la enseñanza logre su cumplimiento de hecho en un plazo tan breve**". En 1989 la matrícula del CBU comparada con la población nacional entre 13 y 15 años arrojaba una tasa bruta de matriculación del 90%. Esto significa que vastos sectores de adolescentes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la población que, en décadas pasadas no integraban el sistema, hoy están en las aulas.

Como consecuencia de esta transformación cuantitativa pero, además, como resultado de los cambios que se han producido en la sociedad, las finalidades de la educación media también se han visto modificadas. Ya no se espera de ella únicamente que prepare a los futuros estudiantes universitarios, sino que se han agregado multiplicidad de fines. Hoy se considera que los alumnos que no van a asistir a la Universidad deben egresar de la enseñanza media con algún tipo de

preparación para estudios específicos de tipo técnico o para el desempeño laboral. Se espera también que la enseñanza media sirva como instancia de exploración de aptitudes y orientación vocacional de los jóvenes adolescentes. Pero además, dada la creciente complejidad de nuestras sociedades y del conocimiento, la formación que brinda la escuela primaria ya no es percibida como suficiente para crear personas capaces de participar en la sociedad moderna y actuar como ciudadanos. Se espera, pues, que la enseñanza media complete la formación cultural general de las nuevas generaciones, preparándolas para comprender la sociedad en la que viven y participar responsablemente en ella. Y se le atribuyen otras funciones entre las que se pueden enumerar las siguientes: acompañar el desarrollo afectivo del adolescente, formar a los estudiantes en los valores cívicos y democráticos, ofrecer educación sexual, dar bases para el desempeño laboral, brindar asistencia de carácter social y cultural a quienes provienen de medios carenciados. En función de esta realidad varios autores conceptualizan la crisis de la enseñanza media en términos de una crisis de fines <sup>2/</sup>.

**Cuadro 3**  
**EVOLUCION DE LA MATRICULA DEL CICLO BASICO UNICO**  
**DE ENSEÑANZA MEDIA EN LOS ULTIMOS 7 AÑOS**  
**SEGUN AREA GEOGRAFICA Y FORMA DE ADMINISTRACION**  
(en números absolutos y porcentajes con base 100 en 1985)

	Total País	MONTEVIDEO				INTERIOR			
		Total	Ofic.	Secundaria		Total	Ofic.	Secundaria	
				Habil.	UTU			Habil.	UTU
85	115685	54266	33372	12474	8420	61419	41831	4280	15308
86	121285	56256	35146	13339	7771	65029	46753	4322	13954
87	121887	55382	35411	14356	5615	66505	50026	4887	11592
88	128794	58760	37457	15637	5666	70034	54059	5767	10208
89	132307	59499	37322	16435	5742	72808	56319	6265	10224
90	135682	60829	37136	17302	6391	74853	57631	6192	11030
91	139228	62391	38142	17158	7091	76837	58585	5959	12293

**Porcentajes con base 100 en 1985**

85	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
86	104.8	103.7	105.3	106.9	92.3	105.9	111.8	101.0	91.2
87	105.4	102.1	106.1	115.1	66.7	108.3	119.6	114.2	75.7
88	111.3	108.3	112.3	125.4	67.3	114.0	129.3	134.7	66.7
89	114.4	109.6	111.8	131.8	68.2	118.5	134.6	146.4	66.8
90	117.3	112.1	111.3	138.7	75.9	121.9	137.8	144.7	72.1
91	120.4	115.0	114.3	137.6	84.2	126.0	140.1	139.3	80.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

<sup>2/</sup> Rodrigo Vera Godoy, Disyuntivas de la educación media en América Latina, UNESCO/CEPAL/PNUD, DEALC 19, Bs.As, 1979.

Nora Krawczyk, Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina, FLACSO, Bs.As, 1987.

Como puede apreciarse la mutación ha sido de enorme magnitud. Se evoluciona de un pequeño sistema educativo, que atendía a una población reducida y socialmente selecta, organizado en torno a una función específica y delimitada -transmitir los conocimientos necesarios para acceder a estudios universitarios-, a una educación de masas sometida a múltiples exigencias y demandas, por parte de diferentes segmentos de la sociedad, en relación al papel que debe cumplir. En la medida en que se extiende la cobertura, se diversifican los destinatarios y con ellos las expectativas. Para algunos continúa siendo una educación preuniversitaria, pero para muchos otros se trata de una educación terminal. Cada vez más la educación media y, en particular, el primer ciclo de ella, el Ciclo Básico Unico, es una prolongación y complemento indispensable de la educación básica que brinda la escuela primaria. No en vano se trata ya de un ciclo de carácter obligatorio y con una cobertura casi total, dado que se entiende que la formación que brinda la enseñanza primaria no es suficiente para el ciudadano de fines del siglo XX.

Se puede decir pues que la historia de la enseñanza media a lo largo de este siglo ha sido la historia de su progresiva transformación de educación **preuniversitaria** en educación **postprimaria**.

Sin embargo, esta transformación en la identidad institucional del nivel medio de enseñanza no fue acompañada por transformaciones adecuadas en el plano de la estructura curricular y de la organización administrativa y de gestión. La enseñanza secundaria continúa, en lo sustancial, funcionando sobre la base de los mismos parámetros que en sus orígenes: una estructura curricular similar a la universitaria -currículo centrado en las asignaturas-, teóricamente apta para preparar universitarios y con una estructura de gestión fuertemente centralizada, que fuera apta para gobernar un sistema con pocos alumnos, pocos liceos y pocos profesores.

Este punto constituye el centro de la problemática de la enseñanza media. Se trata de un sistema cuya finalidad, destinatarios y dimensiones se han transformado sustancialmente pero que sigue trabajando básicamente con los mismos instrumentos y procedimientos que en sus orígenes. La crisis de la enseñanza media puede ser conceptualizada entonces no sólo en términos de una crisis de **finés** sino además, y fundamentalmente, como una crisis de **funcionamiento**.

En el presente capítulo se abordará y describirá esta crisis de funcionamiento del nivel medio de enseñanza, más precisamente del Ciclo Básico Unico de Enseñanza Media, a partir de tres ejes fundamentales:

- a. la estructura curricular del CBU;
- b. el cuerpo de profesores que en él se desempeñan;
- c. las características de las unidades educativas en las que funciona el CBU.

Para la presente caracterización del Ciclo Básico Unico se han utilizado las siguientes fuentes de información:

- a. un cuestionario administrado a la totalidad de los directores de establecimientos públicos de Montevideo e Interior del país en los que se aplicaron pruebas de Idioma Español y Matemática (32 entre liceos y escuelas técnicas);

- b.el registro de cuatro reuniones organizadas por CEPAL con los 19 directores de liceos y escuelas técnicas integrantes de la muestra de establecimientos de Montevideo;
- c.el relevamiento de datos sobre los profesores realizado por CEPAL en la totalidad de los liceos y escuelas técnicas integrantes de la muestra;
- d.el relevamiento de datos sobre los resultados de las reuniones finales de 1990, realizado por CEPAL en la totalidad de los grupos de CBU de todos los liceos y escuelas técnicas integrantes de la muestra;
- e.el Documento Base del CBU, **Reforma Curricular del Sistema Educativo Nacional. Criterios y Orientaciones Generales para la Reforma del Ciclo Básico de la Enseñanza Media** (CODICEN, 1986);
- f.la totalidad de los Programas de las diferentes asignaturas que integran el currículo del CBU;
- g.datos de matrícula aportados por los Departamentos de Estadística de Educación Secundaria y UTU;
- h.el Informe de avance del Censo de Profesores realizado por la División de Planeamiento Educativo del CODICEN en 1990;
- i.el Informe publicado por el Consejo de Educación Secundaria sobre los encuentros que mantuvo con todos los directores liceales del país en 1990, **Encuentros del Consejo de Educación Secundaria con Equipos de Dirección de los Liceos del país** (C.E.S., 1991);
- j.el Documento elaborado por el Consejo de Educación Secundaria **Programas del Ciclo Básico Unico. Criterios para su renovación. Aportes para la reflexión técnico-docente** (C.E.S., 1991).

## **B. LA ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CBU**

Sin lugar a dudas, la unificación en un Ciclo Básico Unico de las dos modalidades de primer ciclo de enseñanza media existentes hasta 1985 supuso un proyecto con objetivos de democratización, en la línea de una concepción educativa muy dominante en la sociedad uruguaya. A través del CBU se ha buscado prolongar la función creadora de una base cultural común que ha venido cumpliendo la enseñanza primaria a lo largo de un siglo.

La Reforma de 1986 supuso dos modificaciones sustanciales. Por un lado, la unificación de la administración de los dos ciclos básicos hasta entonces existentes, bajo la competencia del Consejo de Educación Secundaria <sup>3/</sup>. Por otro, el diseño de una propuesta curricular única y homogénea para todo el estudiantado de dicho nivel.

---

<sup>3/</sup> En la práctica el CBU siguió funcionando en establecimientos de UTU con profesores designados por UTU, etc. A partir de 1991 el CBU ha pasado a funcionar nuevamente bajo dos administraciones distintas, la de Secundaria y la del Consejo de Enseñanza Técnico-Profesional y se ha permitido la introducción de algunas diferenciaciones curriculares en una y otra modalidad.

Al respecto cabe, en primer término, destacar la peculiar situación de un ciclo básico concebido como único pero que, en la práctica, durante todos estos años ha funcionado bajo dos administraciones distintas al tiempo que, al interior de cada una de ellas, ha funcionado en los mismos establecimientos y bajo las mismas Direcciones que otras modalidades de enseñanza media totalmente diversas (Bachillerato Diversificado en el caso de Secundaria, Enseñanza Técnica y Formación Profesional en el caso de UTU).

Importa señalar que no se concibió -tal vez por dificultades institucionales y jurídicas- que un ciclo destinado a la atención de adolescentes, bajo un régimen de enseñanza obligatoria, constituyera una organización especializada del sistema educativo y, por tanto, diferenciada de la educación técnica y de la secundaria que cumplen funciones educativas específicas en relación a una población de mayor edad y psico-socialmente diferente.

En segundo lugar, interesa poner en tela de juicio la creencia tradicional en la sociedad uruguaya del hecho que para el logro de la equidad educativa se requiere de un currículo único. El tema ha sido largamente debatido en la literatura educativa y es de difícil solución. Al respecto cabe recordar el clásico planteo de Durkheim según el cual al sistema educativo le compete, por un lado, formar en los individuos una "personalidad moral" común que haga posible la existencia de la sociedad y la convivencia en ella y, al mismo tiempo, dar a cada individuo una educación diferencial en función de su lugar y papel en aquélla. Este planteo adquiere mayor vigencia en sociedades progresivamente más diversificadas y complejas como las contemporáneas. Cada vez más, la Biología y las Ciencias Sociales ponen de manifiesto la importancia vital que el desarrollo de la diversidad tiene en la supervivencia y evolución de sus sistemas <sup>4/</sup>.

El sistema educativo, por tanto, se ve sometido así a una tensión entre la necesidad de dar a la población una formación cultural básica común que opere en la dirección de la integración social y, simultáneamente, dar cabida al desarrollo de la diversidad de aptitudes e intereses de los individuos, elemento que, por otra parte, es de vital importancia para el desarrollo de sociedades que no sólo son progresivamente complejas, sino también crecientemente diferenciadas, lo que implica que en lugar de un "hombre promedio" se requiera de la diversidad de personalidades y de competencias individuales estimuladas a partir de la adolescencia.

A esos factores se debe agregar que, cuando en los países desarrollados se llegó a establecer un ciclo único prolongado de 9/10 años de duración, por altos ingresos y complejidad del sistema económico, prácticamente no hay incorporación al mercado laboral hasta los 18 años de edad, lo que implica que luego de la formación común hay "tiempo social" para la formación especializada. Esta no es la situación de Uruguay, que tiene la contradicción de una escolaridad hasta edades avanzadas y una temprana incorporación laboral de los jóvenes.

La Encuesta Nacional de la Juventud de la Dirección General de Estadística y Censos permite saber que, en 1990, formaban parte de la población económicamente activa el 58% de los hombres y el 35% de las mujeres urbanos de 15 a 19 años y que un 37% de los primeros y un 23% de las segundas, no sólo se encontraban fuera del sistema educativo, sino que constituían la fuerza laboral,

---

<sup>4/</sup> François Jacob, Le jeu des possibles. Essai sur la diversité du vivant. Ed. Fayard, París 1981. Alain Touraine, La société post-industrielle. Ed. Dennoël, Paris 1969. Traducción en español La sociedad post-industrial. Ed. Ariel, Barcelona 1969.

mientras que otro 21% de los hombres compartía estudios y trabajo (o búsqueda del mismo), situación que comprendía al 12% de las mujeres.

De los hombres estrictamente ocupados y que no asistían más a la educación, un tercio había desertado al nivel de la primaria, otro tercio tenía estudios incompletos o completos de UTU, en tanto un 28% había dejado de estudiar en el primer ciclo de enseñanza secundaria. Más grave era la situación de los hombres jóvenes que se encontraban desocupados al momento de la Encuesta y que no asistían a la enseñanza, ya que la mitad había desertado en la primaria, un cuarto tenía estudios en la UTU y otro cuarto contaba con estudios de liceo <sup>5/</sup>.

Las cifras precedentes introducen la realidad social en el campo educativo y conducen a preguntarse si socialmente es legítimo y conveniente, en la perspectiva de la formación de recursos humanos, obligar a quienes, por razones de ingresos no podrán continuar una formación más allá de la obligatoria, a recibir una formación cultural general que no incorpora capacitaciones específicas para ingresar al mercado laboral.

El tema es de por sí complejo y no se pretende en este momento proponer una solución, sino simplemente poner en discusión el axioma según el cual la homogeneidad curricular es sinónimo de democratización y de integración social y constituye el mejor modelo para el desarrollo de las capacidades individuales y de la sociedad.

La Reforma del Ciclo Básico Unico se propuso introducir cuatro modificaciones principales en la organización curricular hasta entonces existente en el primer ciclo de la enseñanza media:

1. la reducción de la cantidad de asignaturas y profesores apuntando hacia una organización curricular por grandes áreas de estudio o coordinaciones de asignaturas;
2. la introducción de las Actividades Planificadas Optativas (APO) como forma de flexibilizar el currículo y como instancia privilegiada para la exploración de aptitudes y vocaciones de los alumnos;
3. la creación de los Cursos de Compensación como estrategia de apoyo a los alumnos con dificultades en el aprendizaje y con déficit en el manejo de los instrumentos intelectuales básicos;
4. la modificación del Régimen de Evaluación y Pasaje de Curso, eliminando los exámenes anuales e introduciendo los Cursos de Recuperación, de un mes de duración, para los alumnos cuyo rendimiento al final del año sea considerado insuficiente por el profesor; junto con esto el pasaje de curso con materia "Observada" para quienes no logran un nivel de rendimiento aceptable al cabo de la Recuperación; la "Observación" en la asignatura puede ser "levantada" al año siguiente si el alumno logra un rendimiento aceptable en ella a juicio del profesor de dicho año<sup>6/</sup>; de lo contrario, al culminar el 3er. año del CBU el estudiante debe rendir exámenes en las asignaturas que aún mantiene como "Observadas".

---

<sup>5/</sup> CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos. LC/MVD/R.72, diciembre de 1991.

<sup>6/</sup> A partir de 1991 los estudiantes "observados" deben rendir a lo largo del año tres Pruebas a los efectos de "levantar" la Observación.

A los efectos de realizar un balance de los resultados de estas modificaciones al cabo de 5 años de implementación se otorgará especial relevancia, en este capítulo, a la opinión de los directores de los liceos y escuelas técnicas en los que se imparte el ciclo básico. Son ellos quienes están al frente de la marcha cotidiana del servicio y están en contacto directo y permanente con los alumnos, los docentes y la comunidad. Son ellos, pues, quienes más directamente enfrentan la situación de masificación de la enseñanza media y los nuevos problemas que ella genera. Sus opiniones fueron relevadas por los mecanismos anteriormente explicados. En los Recuadros 4 a 11 de este capítulo se consignan, a título ilustrativo, algunos testimonios brindados por los directores en las reuniones de análisis mantenidas con el personal técnico de CEPAL. En forma complementaria, se ha considerado como fuente el ya citado Informe Final de los encuentros mantenidos por el Consejo de Educación Secundaria con los directores de todo el país durante 1990.

### **1. La cantidad de asignaturas**

El currículo de la Enseñanza Secundaria ha estado, desde sus orígenes, organizado en torno a unas 10 o 12 asignaturas independientes. El Plan Piloto del '63 fue el único intento de implementación de una reducción en la cantidad de asignaturas para trabajar en torno a algunas áreas centrales. El Plan '86, al crear el Ciclo Básico Único de Enseñanza Media, acertadamente se propuso como objetivo avanzar en la dirección de la reducción de asignaturas. Entre otras cosas, el documento base del CBU establece <sup>2/</sup>:

**"El pasaje de la escuela al liceo es, como se ha dicho, una especie de 'puente roto'. El niño debe hacer, en el término de tres o cuatro meses, un tránsito abrupto a un régimen de estudios totalmente distinto, mientras que su personalidad no ha variado sustancialmente. El pasaje del maestro único del 6º grado escolar a once o doce profesores de asignaturas especiales a que se enfrenta el niño en el 1er. año de enseñanza media es muy gráfico al respecto.**

*/.../*

**"Es imprescindible reducir en los primeros años el número de profesores y de asignaturas, de manera que el docente pueda estar más tiempo con el educando y establecer lazos más firmes con él, dando a su labor un carácter más acentuado de conformación de la personalidad del joven.**

*/.../*

**"A estos efectos, el Plan debería establecer una transformación de la globalización propia del nivel primario (enseñanza por actividades), a la progresiva diferenciación en el ciclo básico del nivel medio (organización por áreas de estudio o coordinación de asignaturas) y de ésta a la sistematización del nivel preprofesional (estudio por asignaturas)".**

En los hechos no se ha logrado implementar esta aspiración. El currículo continúa hoy estructurado básicamente en torno a unas 10 asignaturas, cada una de ellas con una muy reducida

---

<sup>2/</sup> ANEP - CODICEN, Reforma Curricular del Sistema Educativo Nacional. Criterios y Orientaciones Generales para la Reforma del Ciclo Básico de la Enseñanza Media, Montevideo, 1986.

carga horaria (ver Recuadros 1 y 2), con lo que se hace muy difícil que el estudiante fije y acumule conocimientos.

Por otra parte, no se ha logrado coordinar los contenidos de las diferentes asignaturas que integran el currículo del CBU. De la lectura de los programas surge con claridad que éstos han sido concebidos con entera independencia unos de otros, obedeciendo cada uno a la lógica de la propia disciplina. A lo sumo, pueden encontrarse en algunos de ellos exhortaciones genéricas al profesor para que coordine su trabajo con los docentes de otras asignaturas. Pero, no parece que haya existido, a nivel de las inspecciones, un trabajo sistemático dirigido a dotar de algún grado de coordinación y enfoque común a los diferentes programas o que, en el caso de haberse realizado, haya tenido un logro manifiesto.

**Recuadro Nro. 1****EL CURRÍCULO DEL CBU**

"Horas" semanales de clase por Asignatura  
en cada año

	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
Idioma Español	4	4	--
Literatura	--	--	4
Francés/Inglés	3	3	3
Matemática	4	4	4
Ciencias Físicas	2	2	--
Química	--	--	3
Física	--	--	3
Ciencias Naturales	3	2	2
Geografía	3	2	2
Historia	3	3	4
Educación Cívica	--	--	3
Dibujo	2	2	--
Música	1	1	--
Tecnología	3	3	--
A.P.O./ A.P.R.	2	4	4
Educación Física	2	2	2
	-----		
TOTAL	32	32	34

## Recuadro Nro. 2

### LA INTEGRACION DE LAS ASIGNATURAS(\*)

"Además por ejemplo si uno observa el currículo del ciclo básico ve que está por áreas, pero el IPA sigue formando por materias. Usted observa que el currículo está por áreas y además está fundamentado por qué debe ser por áreas. Y salvo aquella cercanía que decía la profesora que existió alguna vez, es decir, del profesor de historia con el profesor de geografía... eso se hacía hace 30 años, se juntaban para un tema común. Pero nunca se trabajó por áreas".

"No se puede, es imposible. Nosotros también intentamos. Incluso un año en un grupo pusimos a los mejores profesores del liceo, a los estables del liceo, que sabíamos que eran lo mejor, a todos en un mismo grupo de veintitantos alumnos a ver si así podíamos trabajar por áreas".

"Nosotros quisimos pilotear el año pasado dos grupos, uno de esa manera elegido al azar a nivel de 3o. y otro con profesores comunes. Pero no lo pudimos hacer tampoco, porque es tanto el problema estructural que hay, es tanto, que la mecánica del asunto no se puede armar".

"Una de las soluciones sería acortar los programas de cualquier manera. Si uno cuenta todo lo que tiene que aprender un muchacho a través de un año, si uno toma el currículo de 1ro. o de 2do., la cantidad de temas que tiene que aprender es imposible. Pienso que lo primero que establece el CBU pero que nunca lo cumplió es el aprendizaje en áreas. Eso es el A-B-C para un CBU."

"Yo soy profesora de español. He trabajado casi siempre en Compensación Area 1 y trabajé este año en Compensación Area 3 en la experiencia que hizo Secundaria. Entonces nos propusimos, el grupo de liceos que trabajamos juntos, tratar de hacerles entender de alguna manera a los alumnos por qué tienen 12 materias u 11, que esas materias están relacionadas y que ellos entendieran que la mente actúa como un elemento de síntesis... Hicimos un trabajo todas las profesoras juntas, un trabajo que nos llevó una semana. Lo trabajamos bien, lo planificamos y los estudiantes al final de los 15 días entendieron que "ah, era distinto de lo que yo pensaba". Porque el niño tenía un maestro pero ahora tiene 12 profesores. Pero él no puede sintetizar. Antes el maestro le estaba sintetizando Pero en el CBU el alumno no puede hacer esa diversificación tan grande para entender que todo eso tiene una relación. Pero además los programas, si se comparan unos con otros, no tienen nada que ver, nada que ver. El programa de Historia con el de Geografía, Ciencias Sociales que se tendrían que interrelacionar enormemente, nada..."

"Fíjate tú que los programas enteros están basados en que el niño a los 12 años ya llegó a las operaciones abstractas. Imposible! ¿Qué muchacho de los nuestros en 2º año, y no digo 1º, está en el período de las operaciones abstractas?... Yo miraba el otro día la clase de un profesor de Matemática que estaba dando funciones algebraicas. Entonces trazaba una gráfica y, por supuesto, los estudiantes no entendieron nada. Entonces termina la clase y como yo me siento con ellos, yo los miraba y un muchacho le decía a otro "Che, acordate que tal y tal tiene que dar una gráfica así, tal y tal tiene que dar una gráfica de esta otra manera". Entonces no entendieron nada. Al otro día me voy a ver a un profesor de Física que necesariamente tenía que hacer una gráfica de aceleración y tiempo y cómo iban a entender los chicos que aquellos puntos que ponía allá eran los mismos o parecidos a los que estaban basados en los conocimientos de Matemática..."

(\*) Testimonios aportados por los directores en las reuniones organizadas por CEPAL.

**Recuadro Nro. 3**  
**LOS PROGRAMAS DEL CBU**

A continuación se transcriben las primeras unidades de los Programas de todas las asignaturas de 3er. año del CBU. De acuerdo a las cargas horarias establecidas en ellos, lo que sigue es la totalidad de los conocimientos que un alumno de 14 o 15 años debería adquirir en los dos primeros meses de clase en 3er. año.

**3º CBU / Primeras Unidades de los Programas**

**HISTORIA**

UNIDAD TEMATICA I                    1815 - 1870

1.-            EUROPA

El proceso de la revolución industrial: consecuencias socio-económicas, culturales y políticas.

2.-            ESTADOS UNIDOS

Consolidación política y territorial.

Desarrollo económico y social.

3.-AMERICA LATINA

Formación de los nuevos estados. Supervivencia de las estructuras coloniales.

Las corrientes ideológicas europeas y su aplicación en la realidad americana. Ejemplos.

4.-URUGUAY

Surgimiento del Estado Oriental. La Constitución de 1830. El nacimiento de la vida independiente. La sociedad. La inestabilidad política. Los cambios en la economía.

(NO SE INDICAN CARGAS HORARIAS. El programa continúa con una segunda unidad que va desde 1870 a 1929 y, una tercera, desde 1930 a nuestros días, abarcando siempre EE.UU. y Europa o "El mundo actual", América Latina y Uruguay).

**GEOGRAFIA**

1.-            El espacio uruguayo

1.1. Situación

1.2. Bases naturales del espacio uruguayo

1.3. El hombre como constructor del espacio uruguayo

**(20 HORAS)**

**EDUCACION SOCIAL Y CIVICA**

**I.-LA CONVIVENCIA HUMANA**

1) El individuo, los grupos sociales, la Sociedad.

2) Pautas, normas y valores. Distintos tipos de normas.

3) El Derecho. Caracteres de las normas jurídicas. Distintas acepciones del vocablo derecho.

**(6 HORAS)**

**Recuadro Nro. 3 (continuación)**

**II.-EL ESTADO**

- 1) Origen histórico. Concepto.
- 2) Elementos: a) territorio; concepto geográfico y jurídico.  
b) Población. Concepto de Nación. Relaciones y diferencias los conceptos de Población y de Estado.  
c) Poder del Estado; concepto y caracteres. La soberanía del punto de vista externo e interno.

**(6 HORAS)**

**LITERATURA**

**UNIDAD INTRODUCTORIA**

En ella el alumno tomará contacto con las raíces mismas de la lengua materna, a través de los siguientes ejemplos de autores españoles:

- Bécquer ("Leyendas"), o Larra ("Artículos de costumbre"), o Leopoldo Alas (cuentos).

**GENERO NARRATIVO**

1 - Javier de Viana, u Horacio Quiroga, o José P. Bellán.

NO SE INDICA CARGA HORARIA.

**FRANCES**

Communication

- Présenter, se présenter  
Faire connaissance  
Prendre rendez-vous

Grammaire

-Révision ou réapprentissage  
des points de grammaire  
présentés en 1e. et 2e.  
année, selon le niveau et les  
besoins du groupe-classe.

-----  
- Demander/donnez des information  
sur un objet /un lieu /une  
personne

- Apports  
Le verbe  
L'indicatif

Le Futur Simple  
L'Imparfait  
La Plus -que- parfait  
(connaissance passive)

(NO SE INDICAN CARGAS HORARIAS)

**MATEMATICA**

**I FUNCIONES**

- \* Funciones monomias y polinomias. Cálculo de valores funcionales.
- \* Revisión de operaciones con funciones polinómicas. Factores.
- \* Funciones circulares: senx, cosx, tgx. Valores funcionales.
- \* Funciones angulares. Aplicaciones al cálculo de distancias, alturas y medidas angulares.
  - \* Función área. Función volumen. Cálculo de valores funcionales. Cálculo de valores de figuras planas por descomposición en triángulos y cuadriláteros, o por aproximaciones por exceso y por defecto.
- \* Funciones de varias variables. Interés simple. Interés compuesto. Descuento.

**(28 HORAS)**

**Recuadro Nro. 3 (continuación)**

**CIENCIAS NATURALES**

**UNIDAD I - LAS POBLACIONES HUMANAS Y EL AMBIENTE**

- 1) El Hombre como factor ecológico: Efectos de la intervención humana sobre la sucesión ecológica. La crisis ambiental y sus causas. Responsabilidad del Hombre en la "defensa" de la Naturaleza y en la prevención de "enfermedades ecológicas".

Necesidades alimentarias y crisis ecológica. Homeostasis ecológica e innovación tecnológica.

**(Tiempo sugerido: 2 módulos)**

**UNIDAD II - ECOLOGIA APLICADA: MANEJO Y CALIDAD DE VIDA**

- 1) El medio ambiente humano: dimensiones que incluye. Ambiente y calidad de vida.
- 2) Factores condicionantes de estados de Salud y Enfermedad: del macro y microambiente, intrínsecos al comportamiento, el "modelo ecológico" de Salud. Salud Individual y Salud Pública. Determinación de los niveles de salud colectiva: tipos de indicadores y su interpretación. Medicina Preventiva y Social. Niveles de prevención: acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria.

- 3) Actividades para el control y mejoramiento del medio humano: en el área del saneamiento ambiental y en el de la Salud Mental.

Saneamiento ambiental: concepto, actividades que comprende y su impacto en los indicadores de salud. Medidas de control y protección sanitaria del recurso agua. Fuentes de aprovisionamiento. Criterios de potabilidad y tratamiento del agua para su población. Eliminación de excretas y de aguas residuales en viviendas no conectadas a la red pública. Forma de eliminación de los residuos sólidos domiciliarios. Prevención de la contaminación atmosférica: tipos de contaminación y su control. Control de parásitos y vectores. Control sanitario de los alimentos.

Condiciones del medio socio-económico cultural que influyen en la salud mental y emocional. Grupos más vulnerables. Acciones de promoción y protección de la salud mental relacionadas con el medio.

**(Tiempo sugerido: 2 módulos)**

**UNIDAD III - LA REPRODUCCION SEXUADA EN EL REINO ANIMAL**

- 1) Reproducción sexual: concepto. Los gametos y sus características. Ciclo sexual.
- 2) Gonocorismo. Dimorfismo sexual. Hermafroditismo.
- 3) El control neuro - humoral de la reproducción.
- 4) Breve estudio comparativo de modalidades reproductivas y estructuras especializadas para la reproducción en distintos medios.
- 5) Fecundación: fases del proceso. Fecundación in vitro. Segmentación del huevo y primeras etapas del desarrollo embrionario. Anexos embrionarios.
- 6) Sexualidad humana. Sexualidad animal. Comparación entre ambas.

**(Tiempo sugerido: 4 módulos)**

**Recuadro Nro. 3 (continuación)**

**QUIMICA**

**UNIDAD I**

**CONTENIDOS**

Sistemas homogéneos y heterogéneos. Soluciones. Concepto de solubilidad. Sustancias puras. Cambios de estado de agregación: fusión, vaporización. Constantes físicas. Sustancias simples y compuestas. Elemento. Aire.

**(6 SEMANAS)**

**FISICA**

**UNIDAD I**

**NOCION DE FUERZA** La fuerza como causa de cambios de velocidad. La fuerza como causa de deformaciones. Peso de un cuerpo. Otros ejemplos de fuerzas. Definición operacional de fuerza. Dinamómetro. Principio de acción y reacción. Principio de inercia.

**(2 SEMANAS)**

**UNIDAD II**

**MOVIMIENTOS**

Movimientos acelerados. Conceptos de velocidad media y velocidad instantánea. Concepto y definición de aceleración.

**(3 SEMANAS)**

**UNIDAD III**

**FUERZAS Y MOVIMIENTOS** Relación entre fuerza y aceleración. Concepto de masa.

**(2 SEMANAS)**

En consecuencia, el currículo del Ciclo Básico Único está compuesto por una enorme variedad de contenidos que difícilmente puedan ser aprehendidos por los adolescentes. A los efectos de ilustrar esta afirmación en el Recuadro 3 se consignan los temas que, de acuerdo a los programas vigentes, un alumno de 14 o 15 años que está cursando 3er. año del CBU debió haber aprendido en los primeros dos meses de 1991. ¿Puede alguien creer que ello sea posible?

El alumno se ve sometido a una permanente rotación de profesores, cada uno con su estilo particular de trabajo y a una, también permanente, rotación de asignaturas, cada una con su lógica y su metodología específicas. Simultáneamente, al interior de las asignaturas se ve sometido a una frondosa diversidad de temas, con sus dificultades particulares, dedicando trocitos de tiempo a cada uno de ellas. Con este grado de fragmentación del currículo difícilmente puede haber un proceso de aprendizaje y una efectiva acumulación de conocimientos y, menos aún, en el contexto de una educación de masas.

El punto es de crucial importancia. Existe un amplio consenso acerca de la inadecuación de la estructura curricular por asignaturas a la realidad presente del ciclo básico de enseñanza media. El problema fue planteado en el documento original de la reforma del '86, aparece como uno de los principales defectos del CBU identificados por los directores de los Institutos estudiados por CEPAL, pero además aparece claramente planteado en el Informe sobre el tema "Proyecto Educativo" producto de los encuentros del Consejo de Educación Secundaria con los directores de liceos de todo el país:

**"Por otra parte, con el mismo énfasis que afirmamos nuestro acuerdo con los objetivos del CBU, expresamos nuestro profundo desacuerdo con su organización programática, la cual no ha podido salir del marco de enciclopedismo y sobrecarga que ha sido tantas veces señalada sin que hayamos dado pasos efectivos para su superación, más allá de la rotulación que compartimos, de áreas en el CBU, las que luego, fuerza es decirlo, no se recomponen en formulaciones integradas o, por lo menos, coordinadas de las asignaturas y actividades" <sup>8/</sup>.**

El tema vuelve a ser planteado en un reciente documento presentado por el Consejo de Educación Secundaria a las Asambleas Técnico Docentes <sup>9/</sup>. Este centra su estrategia en la **"coordinación de los contenidos programáticos basada en un criterio centralizado en los intereses del alumno"**.

Al respecto, es importante poner de manifiesto que, en la situación actual del cuerpo docente (bajos salarios, sobrecarga de trabajo, clases en varios establecimientos, desprofesionalización), aún cuando se lograra una eficaz coordinación de los contenidos programáticos por parte de las inspecciones de las diferentes asignaturas, la opción de "globalizar" la estructura curricular por la vía de la "coordinación de asignaturas" presenta serias dificultades. Los testimonios al respecto recogidos en las reuniones con los directores realizadas por CEPAL, son elocuentes (ver Recuadro 2). En las actuales condiciones, aún ubicando en un mismo grupo a los mejores profesores del liceo, a los más estables, la "coordinación" de asignaturas es problemática.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta los fenómenos de inercia que se producen en todo sistema social.

En el caso de la enseñanza secundaria, sus mejores y antiguos profesores provienen de una formación académica en el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA) que tuvo un muy alto nivel en las llamadas asignaturas especiales -como opuestas a las "generales" de todos los estudiantes que incluían pedagogía, psicología, sociología, etc.- de las que fueron docentes muy destacados investigadores y profesores en lingüística, literatura, historia, etc..

Los estudiantes del IPA frecuentemente tenían más motivación por la especialidad que habían elegido que por la formación genérica para ser profesores -prolongando la antigua tradición de la enseñanza universitaria- y esa fuerte identidad de especialistas, si bien aportó muy sólidos

---

<sup>8/</sup> ANEP - CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA, Encuentros del Consejo de Educación Secundaria con Equipos de Dirección de los Liceos del país, Montevideo, 1991.

<sup>9/</sup> ANEP - CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA, Programas del Ciclo Básico Unico. Criterios para su renovación. Aportes para la reflexión técnico-docente, Montevideo, 1991.

conocimientos, también generó las desintelencias o los conflictos entre asignaturas "vecinas" como son los casos de Historia y Geografía o Idioma Español y Literatura.

Más aún, podría decirse que el proyecto que impulsó el creador del Instituto de Profesores "Artigas" y preclara autoridad educativa internacional, Antonio Miguel Grompone, consistió en una integración del modelo de excelencia en el conocimiento de las asignaturas -que tenía referentes en l'Ecole Normale Supérieure de Francia- y de un nuevo modelo de conocimiento de los temas y problemas de la educación secundaria como especificidad social, cultural y pedagógica. En pocas palabras, implicaba la formación de especialistas con capacidades para comprender el proceso de la transmisión de conocimientos a adolescentes y jóvenes y con una visión global del fenómeno educativo, pero en ningún caso intentaba una integración curricular del conocimiento con perspectivas similares a lo que caracterizó históricamente la formación de los maestros primarios.

Cuando esos estudiantes accedieron a la condición de profesores, naturalmente estuvieron más motivados por las dimensiones de su especialidad que por los temas de la integración del conocimiento o la reformulación del currículo para abordar los problemas sociales y pedagógicos de una enseñanza masiva que, por otra parte, al descender en calidad, afectó negativamente su identidad profesional y personal.

Este tipo de profesor es normalmente el más activo en la defensa de la importancia de "su" asignatura y en la distinción de fronteras en los conocimientos y, para los demás profesores que no participan ni de sus conocimientos ni de su profesionalismo, resulta un paradigma que proyecta referencia y prestigio a quienes, sin tener las calidades, pueden identificarse con el saber profesional.

No es extraño -en consecuencia- que existan múltiples inercias y resistencias a la integración y coordinación de asignaturas y que, más allá de la racionalización de los discursos, estén en juego identidades que sólo podrían modificarse de emerger nuevas generaciones de docentes con altos conocimientos pero con perspectivas integradas en ciencias, ciencias sociales y lenguaje y creación literaria. Pero esto hubiera requerido de la creación de otros centros de formación alternativos de profesores, con muy alto nivel académico, lo que no se ha intentado a nivel de formulación teórica en las últimas tres décadas, a pesar que, a partir del Plan Piloto de 1963, se viene planteando como objetivo teórico de la reforma de la enseñanza secundaria la integración de asignaturas.

El problema de la fragmentación de la estructura curricular en la enseñanza secundaria tiene ya una larga historia y parece obvio señalar que esa enorme cantidad de asignaturas y de agentes socializadores de los adolescentes resulta incompatible con una educación de masas, que ha implicado el acceso de adolescentes de estratos de muy bajo nivel cultural familiar y personal, que no están en condiciones de llevar a cabo por si solos la "aventura intelectual" de integrar y sintetizar un vasto y heterogéneo conjunto de conocimientos. El intento ha devenido más complejo en la medida en que el tiempo, en horas anuales de clase -que ya era absolutamente insuficiente- se ha reducido como efecto de la finalización a comienzos de noviembre de los cursos regulares para iniciar los cursos de Recuperación para los estudiantes que no aprobaron, la reducción horaria diaria para lograr un espacio -dada la terrible penuria locativa- en el que dictar los cursos de Compensación, y el incremento de las clases no dictadas.

Como resultado, actualmente, los estudiantes del CBU no llegan a recibir 600 horas reloj de clases en el año, distribuidas en 11/12 asignaturas diferentes, a lo que se agrega que cinco o seis de ellas tienen apenas dos horas-curso semanal.

Es de conocimiento de todo profesor que, normalmente, se pierden varios minutos al inicio de una clase: los estudiantes tienen que ubicarse en sus puestos, hay que pasar la lista, se producen comentarios sobre algo que sucedió o sobre alumnos que faltan y luego se trata de lograr que los alumnos se "ubiquen" mentalmente en el contenido de una asignatura de la que no tienen casi recuerdos por los días pasados desde la última clase.

Si a esto se le agrega que algunas de las unidades-clases son de 35 minutos de duración, se puede comprender que el sistema estimula una especie de cultura del "zapping" televisivo. Se toman imágenes de uno y otro "canal de conocimiento" como fragmentos de una realidad inintegrable y olvidable pocos minutos después de haber estado expuesto a las imágenes.

Cualquier alternativa de reestructuración del currículo, necesariamente deberá considerar como orientaciones:

- a) Incrementar el número de horas de clases anuales que reciben la totalidad de los estudiantes en el programa regular.
- b) Reducir el número de asignaturas y concentrar sus esfuerzos en aquellas que aportan la estructura básica del pensamiento y, a la vez, cumplen un papel instrumental en relación a los otros conocimientos y aprendizajes.
- c) Revisar los programas para hacerlos compatibles con la capacidad real de aprendizaje de los alumnos, reservando el tiempo adecuado para la realización de ejercicios y pruebas que posibiliten la consolidación de los aprendizajes.
- d) Concentrar en el menor número posible de profesores por establecimiento el proceso educativo, de forma que los mismos profesores puedan seguir en años sucesivos la evolución como persona y educando de los adolescentes y puedan asegurar una continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cualquiera de las alternativas sería de interés implementar los cambios curriculares en algunas unidades experimentales y evaluar luego los resultados, tanto en términos de implementación como de niveles de aprendizaje efectivamente alcanzados por los estudiantes.

## **2. Las Actividades Planificadas Optativas**

Las A.P.O. fueron creadas con el objetivo de "**poner al estudiante en contacto con diferentes actividades y áreas del conocimiento, de manera que pueda explorar un conjunto amplio y variado de experiencias. En función de las inclinaciones, gustos y aptitudes puestas de manifiesto durante el desarrollo de las actividades, el estudiante estará en condiciones de orientarse paulatinamente hacia una determinada opción vocacional <sup>10/</sup>**". Luego de cuatro semanas durante las cuales asistiría libremente a las distintas actividades, el estudiante debería optar por una de ellas que pasaría a ser obligatoria. Para el logro de esos objetivos, las APO fueron

---

<sup>10/</sup> ANEP - CODICEN, Reforma Curricular del Sistema Educativo Nacional. Criterios y Orientaciones Generales para la Reforma del Ciclo Básico de la Enseñanza Media, op.cit.

concebidas con programas sumamente abiertos y flexibles, que debían ser implementados a partir de los intereses e inquietudes de los estudiantes, quienes no deberían percibir esas actividades como sujetas a disciplinas regulares, para lo cual la evaluación consiste en un juicio en lugar de una calificación y no pesando en la promoción.

En la práctica la implementación de estas actividades parece haber distado bastante de sus propósitos originales. Su suerte parece haber sido diversa según el contexto en que se aplican (fundamentalmente parecen haber tenido más éxito en el Interior del país que en Montevideo) y según las características individuales de los docentes designados. Entre los directores encuestados por CEPAL el 63.3% destacó a las APO como uno de los principales defectos del CBU, en tanto un 26.7% las consideró como uno de sus principales méritos (ver Cuadro 4). En los Encuentros del C.E.S. con los directores se planteó por parte de los de Montevideo la demanda de suprimirlas, y por parte de los del Interior, de reestructurar su funcionamiento <sup>11</sup>/.

Las críticas a las APO están centradas en tres aspectos fundamentales (véase el Recuadro 4). En primer término, no existen en los liceos las condiciones de infraestructura necesarias para su adecuada implementación. Se supone que en las APO se trabaja con una metodología de talleres y con un número reducido de alumnos que eligen el tipo de actividad que desean realizar. En la práctica, los liceos no cuentan con salones como para que esto suceda. De modo que los alumnos no pueden verdaderamente elegir el tipo de actividad que desean realizar. Por otra parte, se trabaja en los mismos grupos y con la misma cantidad de alumnos que en el resto de las asignaturas.

La segunda crítica radica en que no es posible organizar las actividades que libremente piden los estudiantes porque hay límites materiales, problemas de reclutamiento de docentes y lenta gestión burocrática, mientras otros directores entienden que no todo lo que solicitan los estudiantes debería ser considerado como positivo o prioritario en su formación.

La tercera objeción de peso a las APO radica en la falta de capacitación de la generalidad de los docentes que se hacen cargo de ellas. No se han implementado instancias masivas de capacitación docente para este tipo de trabajo y la mayoría de los docentes experimentados no desean hacerse cargo dado que se trata de actividades que no tienen sanción y la conducción de los grupos se vuelve problemática. El resultado ha sido que las APO, muy frecuentemente, son asumidas por estudiantes universitarios o bachilleres, sin formación ni experiencia docente, por lo que suelen ser fuente de conflictos disciplinarios y afectan el clima general de los liceos.

Los datos sobre el cuerpo docente recogidos por CEPAL en los grupos estudiados constituyen un elemento objetivo que permite vislumbrar la complejidad del problema y, en cierto modo, validar los testimonios de los directores. En efecto, los profesores de APO son quienes tienen los más bajos niveles de instrucción: el 32% a lo sumo completó el bachillerato, el 16.5% tiene estudios universitarios incompletos y son profesores titulados sólo el 10% (Cuadro 7). Un 41% de ellos ingresó a la docencia en los últimos tres años, en tanto que el porcentaje de docentes ingresados en igual período para el conjunto de la muestra es del orden del 19% (ver Cuadro 8), lo que indica una alta inestabilidad en los docentes que tienen a su cargo dichas actividades. Los profesores de APO son, además, los que trabajan en mayor cantidad de liceos y que están menor cantidad de horas en cada establecimiento.

---

<sup>11</sup>/ ANEP - CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA Encuentros del Consejo de Educación Secundaria con Equipos de Dirección de los Liceos del país, op.cit.

#### Cuadro 4

#### OPINION DE LOS DIRECTORES SOBRE MERITOS Y DEFECTOS DEL CBU

---

MERITOS:		
1º/ Los Cursos de Compensación	-	66.7 % de menciones
2º/ Ampliación de la cobertura	-	40.0 % "
3º/ La Recuperación como sustituto del examen	-	33.3 % "
4º/ La intención de actualización curricular	-	30.0 % "
5º/ Las APO	-	26.7 % "
DEFECTOS:		
1º/ Las APO	-	63.3 % de menciones
2º/ La permisividad del Régimen de Evaluación	-	53.3 % "
3º/ Ausencia de capacitación y reciclaje de los docentes	-	43.3 % "
4º/ Baja en el aprendizaje	-	40.0 % "
5º/ Exceso de asignaturas y contenidos programáticos	-	33.3 % "

---

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

#### **Recuadro Nro. 4**

##### **LAS A.P.O.(\*)**

"El fracaso más absoluto por falta de instrumentación"

"...el planteo teórico de las APO es tan claro que debería ser válido, pero ¿cómo van a poder los estudiantes investigar, averiguar, ver qué les gusta, qué quieren hacer?. En la realidad son un 'mamarracho'. Lo de optativo es puramente nominal porque no son optativas..."

"...de repente uno encuentra que hay tres alumnos inscriptos para ciencias. Entonces tengo que ver qué hago con esos tres. Forzadamente los tengo que inscribir en alguna otra APO".

"Si hay diez 4tos. no puede haber once APO. Tiene que haber diez APO. Entonces hay que revertirlas, porque tiene que haber el mismo número de APO que de grupos. En mi liceo los chicos pidieron cinco grupos de técnicas agrarias. Tengo un profesor sólo, un grupo sólo. Los otros cuatro grupos no. Desde marzo, reiteradamente, todos los meses va el pedido de esa técnica".

"...el elemental ámbito de desarrollo de un taller no lo tenemos. Donde hay 40 bancos que están pegados a una mínima distancia del pizarrón no se puede estructurar una dinámica de grupo... Imposible, imposible. Y es lo más elemental, el ámbito físico..."

"...además los inspectores dicen: 'Tienen que elegir los estudiantes'. Ellos tienen que elegir los temas, ellos tienen que decir qué quieren hacer, y nadie, nadie puede estar capacitado en el mundo para hacer cualquier cosa que a los alumnos se les ocurra. Entonces ellos piden analizar problemas de drogas, educación sexual, y la Inspección no quiere que traten esos temas..."

"En nuestro sistema curricular, las APO no tienen cabida"

/Todos/: "No, no tienen".

"...se les dijo a las autoridades que coincidíamos en que las APO no solo no cumplen su función sino que distorsionan el funcionamiento".

"Es preferible no tenerlas".

"Si tenemos una APO a 1ra. y 2da. hora es tal el lío que el profesor que viene después tiene que perder una cantidad de tiempo tratando de organizarlos y tranquilizarlos y ubicarlos en la clase otra vez".

"Yo saqué la franja de APO. El año pasado las tenía como franja y decidí sacarla porque era una locura tan grande..."

"Pusimos todas las APO y las Compensaciones los sábados. Esta concentración da mucho mejor resultado porque allí están todos los problemas juntos y los podemos controlar más".

"El profesor de Electricidad escribe con faltas de ortografía como alto con 'h'. Ya es famoso entre los chicos mismos por las faltas de ortografía que hace. Entonces qué vamos a pedirles a ellos".

(\*) Testimonios aportados por los directores en las reuniones organizadas por CEPAL.

El objetivo "de poner al estudiante en contacto con diferentes actividades y áreas del conocimiento..." tuvo las limitaciones prácticas de lograr docentes de una variada gama de experiencias, desde la Electricidad a las Ciencias y limitaciones de planta física en cuanto a crear más grupos de APO que los existentes en los cursos regulares.

La encuesta aplicada a 1.559 estudiantes de 51 grupos de 3er. año del CBU sobre la primera APO que habían tenido en 1990 demuestra que tres categorías agrupan el 80% de las prácticas: Manualidades (32.6%), Expresión plástica (24.8%) y Club de Ciencias (23.8%). Ese conjunto es seguido de muy lejos en cuanto a frecuencias por Expresión oral y escrita y Formación social y cívica que recogen cada una en el entorno del 5% de asistencias y se dispersan el resto de las frecuencias en Expresión musical y otras.

Cuando se analizan las preferencias de los estudiantes o las posibilidades que les ofrecieron los establecimientos, se descubre una nítida separación entre las escuelas técnicas y los liceos. En las primeras se observa que la demanda por APO en manualidades como primera opción comprende a las tres cuartas partes de esos estudiantes, mientras las frecuencias bajan al 44% en los liceos de las capitales departamentales y al 14% en sus análogos de Montevideo.

En resumen, la separación de los dos sistemas de enseñanza media previa al CBU se siguió manifestando en la opción e implementación de las APO y las que existían -o tal vez podría decirse que habían quedado luego de experiencias frustradas- en los liceos en el año 1990, mayoritariamente devinieron "talleres" paralelos a las asignaturas del currículo regular pero a cargo de otros docentes, que no se articulan, necesariamente, con los profesores que atienden la parte del plan de estudios sujeto a evaluación y sanción.

Sin poder comprobarlo, se tiene la impresión que, a lo largo de 5 años de experiencia del régimen de las APO, el sistema de enseñanza -a través de sus prácticas cotidianas- ha ido excluyendo opciones "impracticables" en la actual situación y quedándose con las orientaciones de APO más asimilables a la formación cultural general propia de los liceos.

Los datos estadísticos y las informaciones de los directivos indican que: como docentes de las APO fueron reclutadas personas que, en su inmensa mayoría, no tienen formación profesional para la docencia; en un tercio de los casos su formación educativa regular es la de la enseñanza media (tal vez por la incidencia de las asignaturas de Manualidades); muchos de ellos son personas carentes de experiencia para orientar un grupo de estudiantes y se presentan múltiples problemas con un personal que, a veces, carece de los requerimientos académicos para ser parte de un cuerpo docente de enseñanza media.

Se aspiró a crear ámbitos más innovativos -por lo cual no se consideró conveniente pautarlos ni establecer guías precisas de acción -en los que los estudiantes despertarían sus vocaciones y aptitudes, pero tamaño desafío no tuvo en cuenta las carencias del personal disponible.

En resumen, la más compleja de las tareas fue implementada con los recursos humanos que, teóricamente, estaban menos preparados para la misma.

### **Recuadro Nro. 5**

#### **¿PUEDE EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAR EN TODOS LOS CONOCIMIENTOS Y DESPERTAR TODAS LAS VOCACIONES?**

Esta problemática de las APO que, de acuerdo con los directores es bastante similar a la existente en los cursos de Tecnología de 1o. y 2o. año, permite plantear, en términos más generales, el problema de los límites a la capacidad de los sistemas educativos de implementar todo tipo de proyectos.

La sociedad normalmente concibe a la educación como omnipotente. Le pide que transmita ciertos valores, normas, cultura, lenguaje, ciencias, conocimientos, que forme para las innumerables ocupaciones existentes, que oriente y descubra las vocaciones y que se adelante a los tiempos formando la persona del futuro.

Los responsables de la educación, ante ese innumerable conjunto de demandas y de recriminaciones, y enfrentados al universal y no resuelto problema de cómo brindar una educación integral a los adolescentes, intentaron con el CBU incluir áreas de iniciación tecnológica, de talleres de creatividad, de vinculación con lo manual -especialmente exigidos por la integración de los cursos técnico-profesionales al currículo general-, de espacio de iniciativa a los estudiantes, etc..

La realización de tan ambicioso y fértil proyecto plantea la complejidad de las áreas de formación de las que se carece de tradición docente, los límites de la propia educación para formar en todas las dimensiones imaginables y los costos que las nuevas funciones arrojan sobre las actividades educativas básicas que el sistema debe realizar y en las que tiene experiencia acumulada.

En un período de grandes restricciones financieras, con carencia de locales y equipamientos, sin cumplir etapas previas de experimentación y abordando especialidades en las cuales nunca fueron formados docentes en el país, parece muy difícil que la innovación pudiera ser exitosa.

En una etapa en que la masificación de la enseñanza implicaba, forzosamente, una sensible disminución de la calidad general de la educación, que requería de esfuerzos especiales en horas de clases, capacitación de profesores y atención de las autoridades sobre las formaciones básicas, la ampliación del currículo para incorporar nuevos e imprevistos rubros de docencia, necesariamente tenía que afectar negativamente, no sólo el funcionamiento del sistema, sino también la preservación misma de la calidad de la enseñanza de las áreas centrales del conocimiento a impartir en el CBU.

La capacidad para implementar cualquiera asignatura o actividad nueva reclama, como primera y crucial etapa, la formación y capacitación sistemática de docentes que, en este caso, era más compleja por la falta de vinculación de asignaturas como Tecnología y algunas de las APO (Agraria, Taller de Informática, Electromecánica, Manualidades Artesanales, Contabilidad, Práctica bancaria comercial, etc.), con lo que ha sido históricamente la "capacidad instalada" del Instituto de Profesores "Artigas" y de los Institutos de Formación del Profesorado.

Pero, además, hay un aspecto en que el sistema educativo no se diferencia de cualquier organización productiva y es en la necesidad de asegurar un buen nivel de calidad en lo que se produce o se hace antes de incorporar un nuevo rubro o actividad.

El deterioro del proceso de enseñanza-aprendizaje que registra la aplicación de pruebas en Idioma Español y Matemática y que se analiza en los capítulos siguientes de este Informe, no es el resultado de la acción educativa del último año, sino de un proceso de larga data que está vinculado a la integración, por primera vez, en la enseñanza media de importantes estratos de bajo nivel sociocultural, lo que constituye un hito histórico y un inconmensurable desafío al sistema educativo.

El tema es: ¿cuál es la prioridad en una transición cultural de esta magnitud? ¿Evaluar y fortalecer la capacidad de enseñanza en los conocimientos básicos o abordar nuevos espacios de socialización y formación de los adolescentes considerando que una educación de toda la población requería de un amplio espectro de formaciones?

Al respecto, puede resultar útil hacer una distinción entre el currículo ideal en relación al orden del conocimiento y del desarrollo de las potencialidades humanas, y el currículo que más efectivamente responde a las carencias y necesidades de una sociedad en un momento histórico determinado. Una cosa es el conjunto de aprendizajes que, en términos ideales, sería deseable que los adolescentes incorporaran y otra, los aprendizajes mínimos que prioritariamente, deben lograrse en las actuales circunstancias y que son condición de posibilidad para todo lo demás. En el CBU las nuevas actividades se incorporaron sin evaluar previamente los resultados que se estaban obteniendo en las áreas básicas y sin la certeza de estar alcanzando, en ellas, ciertos mínimos.

### **3. Los Cursos de Compensación**

Los Cursos de Compensación fueron concebidos como un instrumento para permitir **"a los alumnos con deficiencias para el aprendizaje, progresar en la adquisición de las habilidades instrumentales básicas que le posibiliten el aprovechamiento de los cursos <sup>12/</sup>".** Existen cuatro áreas diferentes en las que los alumnos pueden ser apoyados: Expresión Oral y Escrita, Razonamiento, Técnicas de Estudio y Dificultades Múltiples (de origen psicológico, afectivo o sociocultural). Los estudiantes son derivados a los cursos por resolución de la Reunión de Profesores y se realizan fuera del horario normal y en pequeños grupos de 8 a 10 estudiantes,

En relación a los Cursos de Compensación existe un amplio consenso en cuanto a que han sido el mayor logro del CBU. Entre los directores encuestados por CEPAL la Compensación aparece como el principal mérito del CBU con la adhesión del 66.7%, al tiempo que ninguno la señala como defecto (véase Cuadro 4). En el Informe de los encuentros del Consejo de Enseñanza Secundaria con los directores se la subraya como **"un señalado logro que es deseable mantener <sup>13/</sup>".**

---

<sup>12/</sup> ANEP - CODICEN, Reforma Curricular del Sistema Educativo Nacional. Criterios y Orientaciones Generales para la Reforma del Ciclo Básico de la Enseñanza Media, op.cit.

<sup>13/</sup> ANEP - CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA Encuentros del Consejo de Educación Secundaria con Equipos de Dirección de los Liceos del país, op.cit.

En general se considera a los Cursos de Compensación como un instrumento útil y eficaz para el apoyo a los estudiantes con mayores niveles de dificultad. Los directores destacan, además, la labor desarrollada por la Inspección del área tanto en la capacitación como en el seguimiento y orientación a los docentes (véase Recuadro 6).

Se constatan también algunas dificultades en su implementación: problemas en la organización de los horarios y salones -dado que los liceos generalmente están completos durante los tres turnos- así como en los mecanismos de derivación de los alumnos.

#### **Recuadro Nro. 6**

#### **LA COMPENSACION(\*)**

"Es tan buena que, aún mal 'armada' funciona bien".

"...yo pienso que la Compensación funciona y además creo que fue de las pocas cosas en que la Reforma del Ciclo Básico previó la capacitación de los docentes y eso se nota. Porque los docentes de Compensación que vienen a los cursos trabajan bien..."

"El equipo de inspectores de Compensación es un equipo coherente, es distinto, vienen al liceo, orientan, se quedan, y eso se nota. Se quedan toda la tarde en el liceo si es necesario..."

"La Compensación es de las cosas que vemos que funcionan"

"Ya que hoy hablé en contra del Ciclo Básico, creo que esto es algo positivo que debemos destacar. Porque yo al principio no creía mucho en la Compensación. Pero creo que uno de los factores más positivos que tiene el Ciclo Básico es justamente la Compensación. Si yo rescatara algo en este momento del Ciclo Básico, rescataría la Compensación. Por dos cosas. Primero porque veo que sirve, es efectiva. Y segundo porque creo que no pasó lo mismo que con APO. Se hizo un esfuerzo para preparar a los docentes para la Compensación".

(\*) Testimonios aportados por los directores en las reuniones organizadas por CEPAL.

#### **4. El régimen de evaluación**

Otro gran dilema del Ciclo Básico Único está radicado en el régimen de evaluación. Uno de los objetivos de la Reforma del CBU fue efectivizar la obligatoriedad de los tres primeros años de educación media, tal como lo establece la Constitución de la República. Para ello la medida principal, aunque no la única, fue facilitar a los estudiantes el pasaje de grado, eliminando los exámenes e incorporando instancias de Recuperación y Compensación. Al respecto, el régimen se ha mostrado eficaz. Rápidamente se logró abatir los índices de repetición y deserción y aumentar sensiblemente la cantidad de alumnos que culminan el 3er. año.

Lamentablemente no se poseen datos procesados año por año de los resultados de las reuniones finales de profesores que permitan realizar un análisis seriado de la evolución de las promociones y aprobaciones a través del sistema de recuperación. Los últimos datos procesados son de 1987. A través de ellos se puede comprobar el inmediato efecto que el cambio del régimen de evaluación tuvo sobre los niveles de repetición. En ese año los alumnos de 1º y 2º año se regían por el nuevo sistema, en tanto los de 3º pertenecían a la última generación previa a la implementación del CBU y estaban aún bajo el régimen de exámenes en febrero para los insuficientes. En el Cuadro 5 puede constatar el abrupto salto de varios puntos entre las tasas de repetición de 3er. año y las de 1º y 2º. El fenómeno es además consistente para los distintos subsistemas (liceos habilitados de Montevideo, liceos públicos de Montevideo, liceos públicos del Interior y liceos habilitados del Interior).

**Cuadro 5**  
**TASA TOTAL DE REPETICION POR CURSO EN 1987**  
**SEGUN AREA Y FORMA DE ADMINISTRACION**

	<u>1er. Año</u>	<u>2do. Año</u>	<u>3er. Año</u>
<u>Montevideo</u>			
Liceos Oficiales	9.3	10.3	14.0
Habilitados	1.9	3.0	6.9
<u>Interior</u>			
Liceos Oficiales	4.5	6.3	13.2
Habilitados	1.9	1.9	6.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

A lo largo de estos 5 años el régimen de evaluación ha estado permanentemente sometido a cambios, modificaciones y correcciones de diverso tipo, que sería muy largo detallar aquí. Varios de estos cambios han sido en el sentido de elevar los niveles de exigencia para el pasaje de curso. A pesar de que los últimos cambios se han introducido recién en 1991 y no es posible estudiar su repercusión, ya los resultados de las reuniones finales de 1990 (cuyas actas relevó CEPAL en los establecimientos de la muestra) indican un marcado ascenso en los niveles de repetición y descenso en los niveles de promoción total en la 1a. Reunión Final, en relación a 1987.

Dado que los datos del '87 son sobre el total de establecimientos y los relevados por CEPAL pertenecen a una muestra, se presentan también los índices de promoción y repetición total, en la primera reunión final de 1987, correspondientes a los establecimientos integrantes de dicha muestra (véase Cuadro 6). Asimismo, para el caso del Interior resulta encontrar una diferencia significativa entre la tasa correspondiente al total de establecimientos y la correspondiente a la muestra, dado que ésta es sólo indicativa de lo que sucede en las capitales departamentales y no en el conjunto de los establecimientos del Interior del país.

La modificación del "Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado" parece haber tenido como efecto un marcado descenso en los niveles de aprendizaje, según lo testimonian los directores de los establecimientos (ver Recuadro 7). El nuevo sistema de evaluación parece haber resultado excesivamente "permisivo", dado que implica una importante disminución en la exigencia, que se

traduce en los alumnos en consiguiente apatía y ausencia de esfuerzo. Hasta el año 1991 los alumnos podían ir a Recuperación a la totalidad de las asignaturas, de modo que el curso sólo se perdía por faltas. Las asignaturas que no lograban recuperar quedaban "observadas" pero el alumno podía "levantar" la Observación al año siguiente si tenía un buen desempeño en la misma asignatura. Por ejemplo, si rendía bien en el curso de Historia de 3ro. podía levantar la Observación de Historia de 2do., más allá que ya no fuera posible recuperar lo no aprendido en el año anterior. Pero, además, podía acumular Observaciones sobre el mismo tipo de asignatura -ej. Matemática- tanto de 1o. como de 2o. año y así llegar a 3er. año de CBU.

**Cuadro 6**  
**TASAS DE PROMOCION TOTAL EN LA 1ra. REUNION FINAL**  
**Y DE REPETICION TOTAL (1ra. y 2da. REUNION)**  
**EN 2do. AÑO DEL CBU SEGUN AREA Y FORMA DE ADMINISTRACION**  
 (1987 y 1990)

	1987 (total) (a)	1987 (muestra) (b)	1990 (muestra) (b)
<b>TASA DE PROMOCION</b>			
<u>Montevideo</u>			
Liceos Oficiales	36.1	38.0	32.4
Escuelas Técnicas	32.0	31.3	29.3
<u>Interior</u>			
Liceos Oficiales	49.0	55.2	50.0
Escuelas Técnicas	42.9	51.0	37.5
<b>TASA DE REPETICION</b>			
<u>Montevideo</u>			
Liceos Oficiales	11.7	10.9	18.9
Escuelas Técnicas	14.0	16.3	24.0
<u>Interior</u>			
Liceos Oficiales	7.0	4.2	11.7
Escuelas Técnicas	11.4	8.3	20.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Datos del Departamento de Estadística de la División Planeamiento Educativo del CODICEN.

(b) Datos correspondientes a los establecimientos en los que CEPAL aplicó las pruebas de Idioma Español y Matemática en la investigación del CBU en 1991.

### Recuadro Nro. 7

#### EL REGIMEN DE EVALUACION(\*)

"Yo creo que uno de los factores que incide es que se pasa de año muy fácilmente dentro de este Ciclo Básico. El alumno no se preocupa tanto. En primer año, durante el primer trimestre, se preocupa. Pero luego se va enterando por sus propios compañeros de 2º y de 3º que realmente no sucede nada porque queda observado y esa observación quizás la pueda levantar el próximo año o el año siguiente. El problema de que no exista examen facilita que el alumno no tenga esa preocupación de tener que estudiar para lograr una calificación suficiente..."

"En cierta manera estamos dando protección al que no hace nada. Habría que hacer una discriminación entre el insuficiente al que uno lo ha visto luchar y no ha alcanzado, a ese sí vamos a apoyarlo. Pero cuántos insuficientes hay que son muy capaces y lo que pasa es que no estudian y nada más. No atienden, faltan. Entonces evidentemente tendría que haber una selección".

" Hay otro aspecto que creo que deberíamos considerar y es que el alumno que promueve, ese alumno termina las clases el 15 de noviembre. Ese alumno no recibe ninguna enseñanza, ni practica nada ni hace absolutamente nada hasta el 15 de marzo. Pasa 4 meses, un tercio del año, sin recibir ninguna enseñanza".

"Hay docentes que cuando llega la época de la primera reunión final van a la libreta general, suman las faltas, y mandan a Recuperación, para que no queden como exonerados todos los alumnos, únicamente a aquellos estudiantes que pierden el año por faltas. Es común".

"No se puede hacer un seguimiento del alumno observado. Ningún profesor sigue al alumno observado, ni siquiera ahora que tienen que hacer las 3 pruebas".

"No saben ni cómo hacerlas ni en qué momento. Entonces llega un momento en que levantan la observación porque no pueden atender al alumno".

(\*) Testimonios aportados por los directores en las reuniones organizadas por CEPAL.

La contradicción inherente al régimen de evaluación aparece nítidamente reflejada en los resultados de la encuesta de CEPAL a los directores (Cuadro 4). Por un lado, ubican entre los tres principales méritos del CBU **la ampliación de la cobertura del nivel** -permitir el acceso a todos los estratos sociales y disminuir la deserción y la repetición- y **la Recuperación como sustituto del examen**. Pero, simultáneamente, entre los principales defectos del CBU se destaca **la permisividad del régimen de evaluación y la baja en los niveles de aprendizaje**. En relación a este último punto, los directores reportan una degradación de los hábitos de estudio, un bajo aprovechamiento de los cursos y un descenso en el rendimiento. En los encuentros del Consejo de Enseñanza Secundaria con los directores también existió un fuerte consenso en el sentido de elevar los niveles de exigencia. Cabe destacar, asimismo, que la discusión entre la conveniencia de la Recuperación o la alternativa del examen parece seguir en pie. Según fue surgiendo a lo largo de las reuniones de discusión con los directores de Montevideo convocados por CEPAL, parte de ellos se inclinan por volver al antiguo

sistema de exámenes, en tanto otros creen que es preferible perfeccionar el actual régimen de Recuperación y Observación (véase al respecto el Recuadro 8).

En relación al régimen de evaluación es necesario señalar además que, dada la falta de medios materiales, tanto el sistema de Cursos de Compensación como el de Cursos de Recuperación, se implementó disminuyendo las horas de clase para los que no acuden a ellos. Hasta el año 1990 el "corredor horario" de las Compensaciones implicaba una reducción de 40 minutos diarios, una sexta parte de la jornada total de clases anterior al CBU, para el conjunto de los estudiantes. Simultáneamente, los Cursos de Recuperación implican la pérdida de tres semanas de clase para el conjunto de los estudiantes en relación al calendario liceal vigente con anterioridad al CBU.

La paradoja del CBU es que, preocupado por los estudiantes de menor rendimiento, bajó el nivel de enseñanza para los de mejor rendimiento.

### **Recuadro Nro. 8**

#### **¿VOLVER AL EXAMEN?(\*)**

"Además, nuestro egresado al salir a buscar un lugar de trabajo lo va a encontrar a través de una prueba. El va a participar de una prueba, va a competir con otras personas por un lugar de trabajo".

"Es que si nosotros lo analizamos, un examen no tiene elementos negativos. El hecho de dar un examen les está disciplinando, les está acentuando el sentido de responsabilidad".

"Me parece que el régimen de exámenes es menos proteccionista y lleva al muchacho a madurar. Lo lleva a hacer una revisión de los conocimientos y a enfrentar una realidad. Sabe o no sabe. Porque, en definitiva, después en la vida tiene que saber o no saber. Yo entiendo que pueda haber tipos de enseñanza diferentes para aquellos que necesitan más. Pero cuando el joven salga del sistema educativo y se enfrente a la vida, allí tiene que saber o no saber. Punto. Se terminaron las mentiras".

"Pienso que cuando se habla de régimen de examen se está hablando de sistemas de evaluación. Que el examen sea en febrero, cuando tienen un mes para estudiar, me parece que es lo mismo que hacer un Curso de Recuperación, si está bien hecho. Porque en definitiva que vayan los alumnos a examen en febrero y que lo salven aquellos que se pueden pagar profesor particular... Evidentemente que es mucho mejor la Recuperación, si está bien hecha. Un mes de clase con 5, 6 o 10 alumnos vale mucho más que lo que ese profesor a los dos meses le pueda tomar en un examen".

(\*). Testimonios aportados por los directores en las reuniones organizadas por CEPAL.

Al respecto, cabe recordar la reflexión planteada en el Primer Informe de CEPAL, **Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay**, en torno a las dos dimensiones del concepto de democratización educativa. La primera comprende el acceso a las instituciones educativas de la totalidad de los sectores socioculturales integrantes de la sociedad, en tanto la segunda refiere al efectivo acceso al conocimiento socialmente válido y significativo. El

problema es que la primera no garantiza la segunda e incluso, frecuentemente, ambas dimensiones se oponen entre sí. **"Esta segunda magnitud es de lentos logros y si se la considerara como prioritaria determinaría que la primera dimensión de democratización educativa se cumpliera en forma lenta y progresiva, tal como fue la historia de la evolución de la escuela primaria <sup>14/</sup>".**

La introducción de un régimen de evaluación y pasaje de grado que suprimió la eliminación por ausencia de rendimiento académico del alumno, eliminó el sistema de exámenes para quienes no fueran exonerados y estableció un proceso de recuperación en 4 semanas de clases en el mes de noviembre para los estudiantes de insuficiente aprovechamiento, implicó la introducción en Uruguay de una perspectiva pedagógica y social que ha sido aplicada en algunos países de América Latina, en especial en la enseñanza primaria.

En algunos sistemas educativos de gran expansión cuantitativa y simultáneas altas tasas de deserción y repetición se consideró que era preferible "retener" a los estudiantes en el sistema, por la vía de la promoción automática, considerando que de esa forma podrían continuar recibiendo educación y recuperar adquisición de conocimientos.

A estas variables sociales se agregaron consideraciones psicopedagógicas en cuanto a que la "maduración" intelectual de niños y adolescentes responde a "tiempos" distintos y que el permitir el pasaje de grado de los que demostraron menor rendimiento podrían ser compensado en el año siguiente en que, lograda la maduración, se podrían recuperar conocimientos e instrumentos no adquiridos anteriormente.

El sistema educativo uruguayo se presentaba fuertemente consolidado en su enseñanza primaria y no parecía crucial acelerar la incorporación a la enseñanza media al costo de un descenso de la calidad.

Además, los sistemas que facilitan la promoción tienen una serie de efectos no deseados que afectan en forma muy negativa al sistema educativo y a la sociedad. Respecto al primero, porque en los años siguientes se constituyen grupos heterogéneos, con estudiantes que tienen bases para los nuevos aprendizajes y otros que no las tienen. Para atender a estos últimos, se retorna a explicar lo no aprendido mientras los buenos estudiantes se aburren, se desestimulan y dejan de incrementar sus conocimientos. Simultáneamente, los profesores pierden autoridad para sancionar a los estudiantes que no realizan esfuerzos y ellos mismos se desmoralizan porque si aprender o no aprender es indiferente, también lo es enseñar o no enseñar.

Con relación a la sociedad se crea una situación "esquizofrénica". El principio de su organización es el de gratificaciones y sanciones y, para una sociedad que aspira a lograr competitividad internacional, se requiere de una importante disciplina social en el funcionamiento de todos sus miembros con eficiencia y responsabilidad. Si esos valores rigen en la sociedad y no tienen vigencia en el sistema educativo se crea una tensión que sufren los adolescentes, lo que explica algunos comportamientos anómicos en los establecimientos de enseñanza y, fundamentalmente, el reclamo de los estudiantes -expresado en las encuestas- para que el régimen de evaluación sea más exigente y gratifique, en forma nítida, a quienes han trabajado con empeño y demostrado capacidad.

---

<sup>14/</sup> CEPAL, Oficina de Montevideo, Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay, Montevideo, 1990.

Cabe agregar que, como el sistema educativo oficial es el mayoritario pero no el único ofrecido en "el mercado de servicios de la educación", en la medida en que un permisivo régimen de enseñanza y de evaluación disminuya la calidad del servicio, las familias con mayor nivel educativo -como para percibir la significación del proceso de deterioro y su repercusión en la formación de sus hijos- y con capacidad económica retirarán a sus hijos de la enseñanza oficial, o los enviarán desde el comienzo a aquella privada que ofrezca mayor calidad y más alta exigencia en la evaluación.

Esto provocará la presencia de dos sistemas, no sólo estratificados en cuanto a calidad de enseñanza-aprendizaje -como se demuestra en los capítulos siguientes a través de los resultados de las pruebas de Idioma Español y Matemática- sino "segmentados" en cuanto a posibilidades de pasaje de uno a otro. Ello puede alimentar una cadena progresiva de deterioro de la educación oficial y un efecto social pernicioso, porque ya no sería esperable que ésta pudiera participar, también, en la formación de las élites culturales, científicas y políticas del país, con lo que, a la postre, se afectaría una de las bases más importantes del sistema democrático uruguayo.

Se está, pues, en presencia de un verdadero dilema de hierro entre la transmisión de buenos conocimientos y evaluaciones exigentes por una parte, y las aspiraciones de democratizar el acceso y la permanencia de los estudiantes, especialmente los de bajo nivel cultural de origen, por la otra. Ese dilema tiene una especial rigidez porque en las actuales condiciones de funcionamiento -escasos recursos financieros, físicos y humanos- no existen posibilidades de dar buena educación a todos y una especial -mayor número de horas de clase diarias y anuales, atención personalizada, profesores especialmente preparados para atender dificultades de aprendizaje, disponibilidad de textos, guías de enseñanza, material audiovisual, etc.- a los alumnos de bajo rendimiento.

La solución no es fácil y la opción, en último término, depende de los valores de los sostenedores de cada posición. Sin embargo, se puede afirmar que la experiencia histórica de los sistemas educativos que quisieron lograr democratización al precio de la baja de la calidad y la permisividad, lejos de lograrla crearon las bases para un sistema educativo socialmente muy estratificado, una devaluación de los títulos y créditos de la educación oficial en el mercado y una ausencia de desarrollo de las capacidades de los jóvenes provenientes de origen sociocultural popular, lo que finalmente terminó marginalizándolos y frustrando sus expectativas de movilidad social.

Inversamente, la propia historia de Uruguay permite revalorar la "moral republicana" en que se fundaron sus sistemas educativos, que implicaba alta valoración del conocimiento, exigencias para adquirirlo y promoción social de los "meritorios".

### **C. EL CUERPO DE PROFESORES**

Un segundo eje de problemas en relación a la crisis de funcionamiento de la enseñanza media es la situación del cuerpo de docentes encargado de impartir las clases. Dejando fuera de la consideración la adecuación de infraestructura y equipamientos, y aún suponiendo que los planes y programas no sean los más adecuados, en definitiva la calidad de la educación que el sistema imparte se resuelve dentro del aula en la calidad del trabajo que el profesor desarrolle. A lo largo de todo el trabajo de diagnóstico se han podido relevar diversos indicadores que marcan un importante deterioro de la

situación del cuerpo docente, que no puede sino presagiar un importante descenso de la calidad de los conocimientos que los adolescentes adquieren en su paso por el sistema.

La situación del cuerpo docente no es comprensible si no se tiene presente el profundo deterioro en cuanto a ingresos y status social de los profesores de la enseñanza media. La mayoría de las soluciones no parecen viables sin una adecuada recuperación de las remuneraciones y de la profesionalización del ejercicio docente.

El sistema educativo ha llegado a una etapa de crisis profunda por el prolongado ciclo de menoscabo de las remuneraciones. Este se inició bajo el período de la dictadura, que tanto por razones ideológicas como por competencia en el gasto público entre las asignaciones a la enseñanza o a las fuerzas armadas -los dos más voluminosos cuerpos de funcionarios del Estado- fue disminuyendo el porcentaje del gasto público y del PIB dedicado a educación. Con la recuperación democrática, si bien se produjo un importante crecimiento del gasto asignado a educación, la magnitud del volumen de nuevos estudiantes incorporados en la política de democratización provocó que las remuneraciones docentes individuales, en un ciclo tipo "serrucho", primero se incrementaran para luego decrecer -aunque sin llegar a retroceder a los valores iniciales- lo que trajo aparejado que, en valores constantes, la década de 1980 y los años iniciales de la del '90 hayan sido períodos de pocas esperanzas para la profesión docente.

Las políticas de ajuste fiscal aplicadas en América Latina en la década pasada, ante la crisis del endeudamiento, han tenido muy pesadas repercusiones en la calidad de los servicios sociales y en los ingresos de los educadores.

La situación en Uruguay es más compleja porque la caída de los ingresos es incluso anterior a ese período. La recuperación no pudo ser lograda porque el fuerte incremento de los servicios educativos en una economía de lento crecimiento de su producto, se le agregó la asignación de importantes recursos al pago de la deuda externa y a las transferencias a bancos y empresas nacionales endeudados, lo que redujo la disponibilidad de recursos públicos para educación. Todo ello condujo al actual deterioro de los recursos humanos y a la desprofesionalización del sistema educativo.

Docentes de alta competencia, con oportunidades de remuneraciones mejores en otros sectores, se han retirado o han hecho uso de la jubilación a edades tempranas para iniciar otra carrera laboral. Otros docentes, que permanecieron en el sistema, iniciaron o desarrollaron otras ocupaciones paralelas que fueron en desmedro de la atención a la docencia y de la propia actualización. Jóvenes estudiantes de buen nivel académico, que hubieran ingresado a las carreras del profesorado, realizaron otras opciones -lo que se vio además reforzado por el autoritarismo y el ideologismo que dominó en la enseñanza bajo el período de facto- de forma tal que sólo un sector de muy fuerte vocación o de situación particular se encaminara hacia la formación docente.

Este último fenómeno hace prever una acentuación de la crisis porque los egresos del Instituto de Profesores "Artigas" e Institutos de Formación Docente (IFD) -dadas las tendencias de la matrícula en la década de 1980- son inferiores a los requerimientos de reposición de retiros, sustitución de personal no profesional y cobertura de nuevos servicios, lo que es más grave por la ubicación de los mismos en localidades del Interior a las que difícilmente se dirigirán los escasos profesores titulados.

Con una mirada histórica se puede afirmar que, a partir de la creación -tardía- del Instituto de Profesores "Artigas", entre los años 1950 y 1970 se fue afirmando un ciclo de profesionalización del cuerpo docente con generaciones de muy alto nivel académico y luego, el marco político y el nivel de remuneraciones, produjeron un ciclo inverso de "desprofesionalización" que el retorno a la democracia, en situación de crisis fiscal y de vertiginosa expansión del cuerpo docente, lejos de revertir agudizó notoriamente en el último quinquenio, como luego se observará.

### **1. La información de la Muestra del Censo de Profesores de 1990**

En el año 1990 la División de Planeamiento Educativo del CODICEN realizó un Censo de la totalidad de los profesores que se encontraban impartiendo clases en Enseñanza Secundaria (10.598) y UTU (4.802). Si bien no se han publicado las cifras finales de dicho Censo, en 1991 se dio a conocer un Primer Informe elaborado sobre una Muestra de Anticipación.

Los primeros datos censales procesados indican que sólo el 26.2% de los docentes de Enseñanza Secundaria tiene estudios de profesorado completos, cifra que se eleva al 45% para Montevideo y que desciende al 15% para el Interior del país. Para el caso de la UTU únicamente el 9.5% de los docentes completó estudios en el INET (16.8% en Montevideo y 4.7% en el Interior). Se revela, además, la existencia de un importante volumen de actuales estudiantes (12%) y desertores de la enseñanza universitaria (20%), ambos con un nivel desconocido de avance en los estudios superiores, y un sector de profesionales y egresados universitarios que comprende al 10% del profesorado. La otra fuente de reclutamiento son los maestros de enseñanza primaria que, con un 15%, superan a la mitad de los egresados del Instituto de Profesores.

Otro indicador significativo aportado por el Censo es el relativo al período de ingreso a la docencia. Los datos de la Muestra de Anticipación indican que el 32.4% de los profesores de Enseñanza Secundaria ingresó a la actividad docente en el período 1986-1990. Esto significa que se está en presencia de un plantel novel reclutado ante la expansión del servicio y una tasa de retiro considerable. De quienes ingresaron a la docencia en los últimos cinco años, sólo el 20.2% tiene estudios de profesorado completos -6 puntos por debajo de la cifra correspondiente al total del cuerpo docente en ejercicio-, en tanto el 23.7% está compuesto por estudiantes universitarios -el doble de la cifra correspondiente al total de profesores en ejercicio-. Estas cifras indican que la situación del cuerpo docente de Enseñanza Secundaria en materia de formación lejos de estar mejorando, se está deteriorando.

Finalmente, de la información aportada por la Muestra de Anticipación del Censo cabe destacar lo relativo al desempeño de actividades laborales no docentes por parte de los profesores. El 38.4% de los docentes de Enseñanza Secundaria tiene otras ocupaciones no docentes, cifra que asciende al 56.8% entre los varones. Resulta significativo, además, que únicamente el 35.8% de los profesores tiene a la docencia como su principal fuente de ingreso. Es decir, dos de cada tres profesores subsisten a partir de otros recursos distintos de los ingresos que perciben por su actividad docente y éstos son, básicamente, sus otras actividades laborales y los ingresos del cónyuge.

## **2. El relevamiento de docentes de la muestra de CEPAL**

Este sintético conjunto de indicadores tomados del Primer Informe del Censo de Profesores realizado por la División de Planeamiento Educativo del CODICEN es por demás elocuente acerca del proceso de "desprofesionalización" del cuerpo de profesores: falta de formación específica para el cargo, alta movilidad, bajos salarios y subsistencia a partir de otras fuentes de ingreso. El relevamiento realizado por CEPAL en los liceos y escuelas técnicas del CBU corrobora lo anterior. Dicho relevamiento incluyó la recolección de datos sobre la totalidad de los profesores (540 en total), que dictaban clase en los 48 grupos de establecimientos oficiales encuestados (con la sola excepción de los profesores de Compensación). Las unidades de observación y análisis de esta investigación fueron los estudiantes de 3er. año del CBU, por lo cual se optimizó la representatividad de la muestra de alumnos. La muestra de docentes quedó conformada a partir de la pertenencia de los profesores a liceos (conglomerados de docentes) y, dentro de los mismos, a un grupo de 3ro. del CBU. Estas características le otorgaron amplia representatividad a la hora del análisis de la relación docentes-alumnos, por lo que puede decirse que se trató de una muestra sumamente potente, más allá de no ser la óptima para el estudio específico y particular del cuerpo docente. Los datos son pues representativos del cuerpo de profesores que dicta clase en 3er. año del CBU en establecimientos oficiales de Montevideo, e indicativos de quienes lo hacen en el mismo curso en las capitales departamentales del Interior del país. La información proviene de la Declaración Jurada que los profesores llenan al tomar posesión cada año de sus horas de clase.

Cabe señalar que los datos que se presentan a continuación no son totalmente comparables con los datos de anticipación del Censo dado que se trata de universos distintos. Este último comprende dos muestras independientes de carácter nacional para la totalidad de los profesores de Educación Secundaria y de UTU, que incluyen profesores tanto de CBU como de enseñanza técnica y formación profesional en el caso de UTU y de segundo ciclo en el caso de Secundaria. La muestra de CEPAL comprende únicamente a profesores de los grupos de 3er. año del CBU evaluados conjuntamente en Secundaria y en UTU. Como se dijo, esta muestra es representativa de Montevideo y sólo indicativa de las capitales departamentales del Interior del país.

### **a. La formación de los profesores**

En primer término cabe destacar la fuerte heterogeneidad de los perfiles de formación de los profesores de 3er. año del CBU observados en la muestra. Mientras sólo un 34% de ellos son egresados del IPA, lo que define lo limitado de la profesionalización docente, los profesionales universitarios son un 7.3%, los maestros el 8.6% y los diplomados en el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (cuyas especialidades son: Carpintería, Electrónica, Electrotecnia, Mecánica General y Automotriz, Confección de vestimenta y Economía doméstica) son el 2.3%. Pero en prioridad, la segunda categoría en importancia luego de los profesores profesionales son los estudiantes y los desertores de la enseñanza superior (25.1%), con aportes específicos de la Universidad (14.6%), IPA (8.4%) y Magisterio (2.1%). Otros dos subconjuntos aportan cada uno alrededor del 11% de los efectivos. Uno es muy heterogéneo porque comprende desde los egresados del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) que atienden las clases de gimnasia, hasta egresados del Conservatorio de Música pasando por la Alianza Francesa. El otro, tiene un rasgo muy especial: se trata de personas con estudios de enseñanza media desde el bachillerato hasta el liceo incompleto.

Para los liceos públicos de Montevideo, el porcentaje de profesores titulados alcanza al 46.9%, cifra similar a la aportada por la Muestra de Anticipación del Censo de Profesores. Para los liceos del Interior el porcentaje de profesores titulados es del 25.4%, cifra superior a la aportada por el Censo pero la diferencia es fácilmente explicable dado que los establecimientos estudiados por CEPAL pertenecen exclusivamente a capitales departamentales. Para las escuelas técnicas de Montevideo se tiene un 20.3% de profesores titulados, en tanto para las escuelas técnicas del Interior la cifra desciende al 6.5%.

Es significativa la baja proporción de profesores egresados del IPA que son quienes están específicamente formados para el trabajo con adolescentes y en la disciplina específica que enseñan. Las repercusiones de estas desigualdades según tipo de establecimientos serán consideradas conjuntamente con los resultados de las pruebas de Idioma Español y Matemática y el análisis del origen sociocultural de los estudiantes al evaluar la existencia de subsistemas educativos en el Capítulo IV.

Analizando la formación de los docentes según asignaturas (Cuadro 7) se aprecia que los índices más bajos de profesores titulados se encuentran nada menos que en Matemática (13.3%) que se ubica inmediatamente después de las APO (10.3%). Le sigue luego Francés con 20.9% (si bien en este último caso es de destacar que la mayoría de los docentes tienen estudios completos en la Alianza Francesa) y Física con un 26.2% de docentes titulados en el IPA. Es significativo que Matemática y Física son además las asignaturas con mayor porcentaje de docentes con estudios universitarios incompletos (31.1% y 28.6%, respectivamente) y que también registren las más altas frecuencias de estudiantes y desertores del IPA. Como ya se había dicho de estas categorías de estudios incompletos, no se sabe cuántos años o cuántas asignaturas aprobadas tienen sus titulares, ni tampoco se conoce respecto a estudiantes y desertores universitarios la pertinencia de sus estudios respecto a la asignatura que enseñan.

Es sintomático que la proporción de estudios universitarios incompletos no tenga relación con la de docentes con estudios universitarios completos (6.7%) entre los que enseñan Matemática, lo que permite sospechar que no se trata de una "vocación" por la enseñanza de la Matemática que se registra entre quienes cursan o desertaron de la Universidad, sino que revela un vacío de docentes que es "llenado" por quienes realizan estudios o han desistido de continuarlos y que son convocados e incitados a falta de profesores especializados.

**Cuadro 7**

**NIVEL DE FORMACION ALCANZADO POR LOS PROFESORES  
DE 3er. AÑO DEL CBU SEGUN ASIGNATURAS**  
(porcentajes)

	Números absolutos	Hasta Bachiller	Univers. incomp.	ISEF/INET Alianza		Magisterio inc/compl.	IPA incomp.	IPA completo
				Univers. completa				
Literatura	( 42)	7.1	2.4	2.4		4.8	4.8	78.6
Matemática	( 45)	11.1	31.1	6.7		13.3	24.4	13.3
Francés	( 43)	9.3	7.0	4.7		53.5	4.7	20.9
Química	( 44)	4.5	20.5	9.1		11.4	9.1	45.5
Física	( 42)	7.1	28.6	9.5		9.5	19.0	26.2
Geografía	( 41)	7.3	7.3	2.4		22.0	4.9	56.1
Historia	( 45)	2.2	4.4	4.4		6.7	11.1	71.1
Ed. Cívica	( 41)	4.9	24.4	9.8		19.5	2.4	39.0
Biología	( 41)	2.4	17.1	19.5		2.4	7.3	51.2
A.P.O.	( 97)	32.0	16.5	10.3		24.7	6.2	10.3
Ed. Física	( 52)	5.8	1.9	-		90.4	1.9	-
Total	(533)	10.9	14.6	7.3		24.8	8.4	34.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Pocas palabras son necesarias para alertar sobre los riesgos que asume un país que quiere ingresar a la competencia internacional y a la modernidad tecnológica cuando no ha logrado formar el número suficiente de profesores de Matemática para atender su enseñanza media obligatoria y apenas dispone de uno de cada diez en ejercicio, sin que se haya implementado ningún tipo de política para superar a la brevedad posible esta situación.

En el otro extremo los porcentajes más altos de docentes titulados se encuentran en Literatura e Historia con el 78.6% y el 71.1% respectivamente, seguidas algo más lejos por Geografía y Biología con el 56.1% y el 51.2% respectivamente.

Los datos hasta aquí presentados indican que el problema de la carencia de docentes específicamente formados para el cargo continúa siendo uno de los puntos cruciales de la enseñanza media en nuestro país, particularmente en las asignaturas científicas. Indican además como problema adicional una gran heterogeneidad en la formación de los agentes socializadores que tienen a su cargo las clases en el CBU.

Los datos primarios del Censo de Profesores, que fueran reseñados un poco más arriba, indicaban que el perfil de formación de los profesores de enseñanza media lejos de mejorar estaría empeorando. El relevamiento efectuado por CEPAL confirma dicha hipótesis según resulta de

comparar los perfiles de formación de los docentes ingresados en los últimos cinco años con los del conjunto (Cuadro 8). En efecto, mientras actualmente en los liceos de Montevideo el 46.9% de los profesores egresó del IPA, entre los ingresados a la docencia en los últimos cinco años dicho porcentaje se reduce al 34.9%. Lo mismo ocurre en los liceos del Interior: mientras en el conjunto de los profesores de dicho subsistema los egresados de cursos de profesorado constituyen el 25.4%, entre los ingresados en los últimos cinco años los titulados son solamente el 10.5%. Sólo en las escuelas técnicas de Montevideo se observa una mejora en la proporción de egresados del IPA entre los profesores ingresados en los últimos cinco años (26.7% en relación a un 20.3% para el conjunto).

A los efectos de completar el diagnóstico sobre esta problemática la Oficina de CEPAL relevó información sobre ingresos y egresos del Instituto de Profesores Artigas y cursos de profesorado en los IFD del Interior del país. La información recogida se consigna en los Cuadros 9 y 10. Como puede apreciarse, el comportamiento de los ingresos al primer año de los profesorados es algo azaroso. Después de un brusco descenso en los años '86 y '87 (presumiblemente como efecto del cambio de planes que retornó a cuatro años la duración de los cursos), el volumen de ingresos al IPA tiende a incrementarse en los últimos años. Algo similar ocurre en los Institutos de Formación Docente del Interior del país, destacándose un notable crecimiento en los últimos dos años.

Sin embargo, simultáneamente se aprecia una tendencia a la baja en los egresos en relación a 1985, probablemente porque aún está operando el efecto de la disminución de la matrícula en los años '86 y '87, sumado a ello el retraso en el egreso producido por la extensión de la carrera a cuatro años. De todos modos es llamativa la distancia entre los volúmenes de ingresos y los de egresos tres o cuatro años más tarde. En relación al total de ingresados en primer año en 1985, los egresados tres años más tarde equivalen al 34.5% en el IPA y al 17.2% en los IFD del Interior. Del mismo modo, si se consideran los totales de ingresados en 1987 se constata que cuatro años más tarde egresa un total equivalente al 41.1% de aquellos para el caso del IPA y al 15.7% para el caso de los IFD.

El tema merecería un tratamiento en mayor profundidad que escapa a las posibilidades del presente diagnóstico. Sin embargo, a título meramente aproximativo, parece importante hacer notar que el volumen total de egresos en relación a las necesidades del sistema es muy bajo. En los últimos seis años han egresado a nivel nacional un total de 1.467 profesores titulados, lo que implica un promedio de 245 titulados por año, que representan el 2.3% del total de profesores censados por el CODICEN en 1990. Si se tiene en cuenta que, en los últimos seis años, el sistema ha crecido a un ritmo promedio del 3.5% anual y que dado que los profesores se jubilan como tope máximo a los 35 años de ejercicio docente, el porcentaje de reposición de profesores puede estimarse en el orden del 2.5% anual, se tiene un indicador de las necesidades de docentes sin llegar a sustituir a los que actualmente ejercen sin formación profesional. Con los actuales egresos de los Institutos de Formación Docente no se alcanza ni a cubrir el crecimiento del sistema ni a sustituir a los profesores que cada año se retiran de la docencia. Por otra parte, los egresos por asignatura continúan siendo de menor magnitud en las ciencias básicas y en las asignaturas en que la situación es más deficitaria (Cuadro 10).

**Cuadro 8**

**PERFIL DE LOS DOCENTES INGRESADOS EN LOS ULTIMOS CINCO AÑOS  
EN RELACION AL CONJUNTO DE LOS DOCENTES DE 3er. AÑO DE CBU**

	Números absolutos	Hasta Bachiller	ISEF/INET Alianza Univers. inc/compl.	Magisterio inc/compl.	IPA incompl.	IPA completo
<b>Liceos</b>						
<b>Montevideo</b>						
Composición Actual Ingresados	(271)	1.8	15.5	26.9	8.9	46.9
Ult. 5 años	( 63)	3.2	9.5	34.9	17.5	34.9
<b>Liceos</b>						
<b>Interior</b>						
Composición Actual Ingresados	(142)	22.5	11.3	33.8	7.0	25.4
Ult. 5 años	( 57)	29.8	17.5	31.6	10.5	10.5
<b>Escuelas técnicas</b>						
<b>Montevideo</b>						
Composición Actual Ingresados	( 74)	8.1	21.6	44.6	5.4	20.3
Ult. 5 años	( 15)	6.7	20.0	40.0	6.7	26.7
<b>Escuelas técnicas</b>						
<b>Interior</b>						
Composición Actual Ingresados	( 46)	32.6	8.7	37.0	15.2	6.5
Ult. 5 años	( 13)	15.4	23.1	46.2	15.4	0.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 9**

**EVOLUCION DE LOS INGRESOS Y EGRESOS DE LOS CURSOS DE PROFESORADO  
EN EL INSTITUTO DE PROFESORES ARTIGAS E INSTITUTOS DE FORMACION  
DOCENTE DEL INTERIOR DEL PAIS A PARTIR DE 1985**  
(en números absolutos y porcentajes con base 100 en 1985)

	I.P.A.		I.F.D. Interior		Total	
	Ingresos en 1er. año	Egresos	Ingresos en 1er. año	Egresos	Ingresos en 1er. año	Egresos
1985	905	228	412	46	1.317	274
1986	376	153	403	42	779	195
1987	372	312	153	71	525	383
1988	708	190	529	65	1.237	255
1989	704	150	418	33	1.122	183
1990	950	153	997	24	1.947	177
1991	994		1.718		2.712	
Porcentajes con Base 100 en 1985						
1985	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
1986	41.5	67.1	97.8	91.3	59.1	71.2
1987	41.1	136.8	37.1	154.3	39.9	139.8
1988	78.2	83.3	128.4	141.3	93.9	93.1
1989	77.8	65.8	101.5	71.7	85.2	66.8
1990	105.0	67.1	242.0	52.2	147.8	64.6
1991	109.8			417.0		205.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre la base de datos aportados por la Dirección del Instituto de Profesores Artigas y la Oficina de Administración Estudiantil de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente del CODICEN.

**Cuadro 10**

**EGRESADOS DEL INSTITUTO DE PROFESORES ARTIGAS  
EN EL PERIODO 1985-1990 SEGUN ASIGNATURAS**

Asignatura	Egresados	Porcentaje
Historia	181	15.3
Literatura	147	12.4
Geografía	118	9.9
Biología	115	9.7
Filosofía	112	9.4
Química	92	7.8
Matemática	81	6.8
Física	76	6.4
Educación Cívica	76	6.4
Idioma Español	65	5.5
Inglés	56	4.7
Dibujo	44	3.7
Italiano	11	0.9
Astronomía	7	0.6
Francés	5	0.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, sobre la base de datos  
aportados por la Dirección del Instituto de Profesores Artigas.

**b. Antigüedad docente**

La antigüedad docente promedio de los profesores del 3er. año del CBU es de 10.9 años, siendo algo menor en los establecimientos del Interior del país (9.6 años en los liceos y 10.3 en las escuelas técnicas) y algo mayor en los de Montevideo (11.5 en los liceos y 11.7 en las escuelas técnicas). En el Cuadro 11 puede observarse la distribución de los docentes según el período de ingreso a la docencia, en los distintos subsistemas. Se constata que existe un sector de profesores antiguos, que ingresaron a la docencia antes de 1970, que es del orden del 12.7% del total de la muestra (porcentaje algo superior entre los profesores de Montevideo y algo inferior entre los del Interior). Se tiene luego un sector mayoritario de antigüedad media, compuesto por profesores ingresados al sistema entre 1971 y 1980, que es del orden del 38% y un sector de docentes más jóvenes que comenzaron a ejercer la docencia entre 1981 y 1985, que es del orden del 17%. Finalmente, sumando las dos últimas columnas del Cuadro 11, se tiene un importante conjunto de profesores nuevos, ingresados en los últimos cinco años, integrado por el 32.6% de los docentes de la muestra.

**Cuadro 11**

**AÑO DE INGRESO A LA DOCENCIA DE LOS PROFESORES DE 3er. AÑO DE CBU  
SEGUN SUBSISTEMAS Y ASIGNATURAS**

(en porcentajes)

	Números Absolutos	Antes 1970	1971-80	1981-85	1986-88	1989-91
<i>SUBSISTEMAS:</i>						
Liceos						
Montevideo	(269)	13.8	40.5	17.1	10.4	18.2
Liceos						
Interior	(147)	12.2	30.6	13.6	21.8	21.8
Esc.Técnicas						
Montevideo	(74)	14.9	37.8	23.0	10.8	13.5
Esc.Técnicas						
Interior	(47)	4.3	46.8	14.9	14.9	19.1
Todos	(537)	12.7	38.0	16.8	14.0	18.6
<i>ASIGNATURAS:</i>						
Literatura	(41)	17.1	48.8	22.0	7.3	4.9
Matemática	(45)	15.6	28.9	24.4	20.0	11.1
Francés	(44)	29.5	20.5	11.4	22.7	15.9
Química	(44)	9.1	38.6	22.7	15.9	13.6
Física	(42)	9.5	45.2	14.3	14.3	16.7
Geografía	(41)	14.6	43.9	22.0	9.8	9.8
Historia	(45)	13.3	44.4	24.4	11.1	6.7
Ed. Cívica	(41)	9.8	61.0	12.2	7.3	9.8
Biología	(40)	12.5	42.5	15.0	12.5	17.5
APO	(101)	10.9	24.8	10.9	12.9	40.6
Ed. Física	(53)	1.9	39.6	13.2	18.9	26.4
Todos	(537)	12.7	38.0	16.8	14.0	18.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Este último dato resulta significativo. El hecho que 1 de cada 3 profesores recién haya ingresado al sistema está indicando una importante movilidad y renovación en el cuerpo docente del CBU. En principio esta situación puede explicarse por las modificaciones curriculares introducidas por el CBU, que implicaron la creación de nuevas actividades y asignaturas y, por ende, la creación de nuevos cargos docentes. Sin embargo, si se observa en la última columna del Cuadro 11 el porcentaje de docentes ingresados en los últimos tres años, se constata que es cercano al 20% del total de los profesores en todos los subsistemas (con excepción de las escuelas técnicas de Montevideo en que el porcentaje desciende al 13.5%).

Téngase en cuenta que el crecimiento de la cantidad de profesores por las modificaciones curriculares introducidas por el CBU se produjo hasta 1988, año en que la reforma llegó a 3er. año, por lo que dicho factor ya no estaría operando en los últimos tres años. Por otra parte, dado que la cantidad total de grupos del CBU en los liceos oficiales de Montevideo creció en el período 89-91 de 1094 a 1101 (por debajo del 1%), tampoco la expansión del sistema explica ese 18% de docentes recién ingresados en los liceos de Montevideo. Finalmente, el porcentaje de docentes que accede al límite jubilatorio (35 años de ejercicio docente) estadísticamente puede estimarse en el entorno del 2.5% anual. De modo que tampoco es posible explicar ese 18% de renovación de docentes por sustitución de aquellos que se jubilan.

Al respecto pueden plantearse las siguientes hipótesis provisorias <sup>15/</sup>:

- a) Las nuevas actividades y asignaturas introducidas por el CBU tienen un efecto de movilidad propio de toda renovación curricular en la que no se puede apelar a la masa de profesores ya formados (véase al respecto los datos que se ofrecen a continuación acerca de los profesores de APO). Esto implica un importante problema en el funcionamiento de los establecimientos dado que existe un conjunto no despreciable de profesores que "entran y salen" permanentemente.
- b) Algunos testimonios aportados por los directores indican que se estaría produciendo en Secundaria un traslado de los profesores titulados de 1º a 2º Ciclo, con lo cual el CBU se transformaría en la vía de entrada a la docencia de los noveles profesores y de aquéllos sin formación específica, al igual que las escuelas periféricas operan de puerta de entrada en la Enseñanza Primaria, según fuera analizado en el segundo Informe de CEPAL, **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay**. Como resultado de ello, los docentes menos experimentados y con menores niveles de formación atenderían a quienes es más difícil enseñar.
- c) Se podría estar produciendo también un fenómeno de abandono total o parcial (reducción de las horas de dedicación) de la docencia por parte de los profesores al cabo de algunos años de ejercicio, con lo que aumentaría la proporción de quienes tienen a la docencia como ocupación residual y la proporción de jóvenes que asumen la docencia, como trabajo transitorio, durante su período de formación.

Finalmente, en relación con las asignaturas los profesores de APO y Educación Física son los que ostentan los promedios más bajos de antigüedad, en el orden de los 8 años. Los de Literatura y Francés son los de mayor antigüedad promedio con 13.3 y 13.2 años respectivamente. Las asignaturas Historia y Literatura son las que tienen los más bajos porcentajes de profesores recién ingresados al sistema, con un 6.7% y un 4.9% (véase Cuadro 11).

### **c. Dedicación horaria**

De la Declaración Jurada de los profesores se tomaron también datos acerca de la cantidad de horas que los profesores trabajan en el establecimiento encuestado, el total de horas que trabajan en la docencia, y la cantidad de liceos en los que se desempeñan. Estos datos son significativos dado que hay sustanciales diferencias entre la calidad del trabajo y compromiso entre la tarea de un

---

<sup>15/</sup> Seguramente los datos definitivos del Censo de Profesores permitirán un análisis más riguroso de este problema.

profesor que tiene concentradas sus horas en un sólo establecimiento y se dedica de lleno a la docencia, y la de aquél que sólo tiene a la docencia como actividad lateral a la que dedica unas pocas horas a la semana o tiene sus horas repartidas en varios establecimientos viéndose obligado a trasladarse permanentemente. En estos últimos casos el profesor probablemente tendrá bajo sentido de pertenencia institucional y poca disposición y posibilidades para participar en toda actividad que implique tiempo extra a sus estrictas obligaciones de aula.

Los datos relevados indican que el 37.1% de los profesores de la muestra tiene apenas entre 1 y 10 horas semanales de dedicación en el establecimiento estudiado. El porcentaje es menor en los establecimientos dependientes de UTU, tanto en Montevideo como en las capitales departamentales del Interior del país, en tanto en los liceos del Interior asciende al 46.4%. Es decir que, en particular en el caso de los establecimientos dependientes de Educación Secundaria, más de uno de cada tres profesores "pasa" por el liceo dos o tres veces a la semana a dictar dos o tres horas de clase. Son esos profesores a los que, generalmente, los directores del establecimiento nunca llegan a conocer, resulta muy difícil supervisar y con los cuales, seguramente, no se puede contar para actividades extraordinarias. Pero si a éstos se agregan aquéllos que tienen algunas horas más pero que, en modo alguno, llegan a "establecerse" en la escuela o liceo, se comprueba que tres de cada cinco profesores, el 61.7%, no supera las 18 horas de dedicación semanal en el establecimiento (Cuadro 12). Para los liceos de Montevideo dicho porcentaje es del 57.9%, para las escuelas técnicas del 56.2%, para los liceos del Interior es del 71.2% y para las escuelas técnicas de esta misma región, del 46.8%.

La contraparte es que un 43% de los profesores trabaja en un único establecimiento. El 38% trabaja en dos y el 19% trabaja en tres y más liceos o escuelas técnicas. En relación a la cantidad total de horas trabajadas en la docencia -sea pública o privada-, la distribución de frecuencias señala que el 19% de los profesores dicta 31 y más horas semanales de clase, un 61% dicta entre 16 y 30 horas semanales, y un 21% entre 1 y 15.

Al respecto, cabe recordar que hacia mediados de siglo, en otra situación económica del país y con una Enseñanza Secundaria de cobertura reducida, se consideraba la unidad docente de 20 horas semanales como el ideal de horas de clase a dictar, dado que un adecuado desempeño de la labor docente implica una importante dedicación de tiempo a la preparación de clases, corrección de tareas y escritos, formación y puesta al día permanentes, interacción e intercambio con los colegas y a la participación en Reuniones de Profesores, Salas Docentes, Asambleas Técnico-Docentes, actividades éstas que constituyen un aspecto esencial de la tarea docente e insumen una importante dedicación de tiempo. Con el deterioro de los niveles de ingreso de los profesores, buena parte de dichas actividades han sido reducidas o abandonadas.

Las cifras aludidas indican, pues, una importante sobrecarga de trabajo para una gran proporción de los profesores, en tanto en el otro extremo se cuenta con otro significativo número de docentes que se dedican sólo lateralmente a esta actividad.

Igualmente, cabe señalar que el sistema de horas docentes y remuneraciones vigente responde a la realidad de varias décadas atrás, en que el docente podía subsistir adecuadamente con su retribución por una unidad docente de 20 horas de clase, e incorporar el resto de las actividades reseñadas como parte de su trabajo <sup>16/</sup>. En el fondo se trata de un sistema de sueldos propio de los

---

<sup>16/</sup> En setiembre de 1991 el sueldo básico por la unidad docente de 20 horas semanales de clase, en el primer grado del escalafón fue N\$ 384.436 nominales (U\$S 175) y N\$ 326.792 líquidos (U\$S 149) (no incluye beneficios sociales).

profesores universitarios de 1930 aplicado a una enseñanza de masas a fines del siglo. En la actualidad parecería más apropiado pasar a un sistema de contrato de los docentes para desempeñarse en un turno completo en un mismo establecimiento, lo que permitiría un mayor compromiso del profesor con la institución, a la vez que, evitar la ineficiencia en el uso de los recursos humanos que supone trabajar con profesores con baja carga horaria y dispersos en varios locales.

#### **d. Efectivos, interinos y suplentes**

Un último conjunto de datos relevados es el que refiere al carácter en que los profesores ejercen su cargo. Al respecto, se puede constatar un bajo porcentaje de docentes efectivos, lo que sin duda contribuye a consolidar el carácter de "provisoriedad" con que se ejerce la profesión docente.

En el total de la muestra, el 36.5% de los profesores es efectivo y las diferencias son significativas entre los diversos subsistemas: 47.7% en los liceos Montevideo, 37.8% en las escuelas técnicas de Montevideo, 24.0% en los liceos de las capitales departamentales, y 8.3% en las escuelas técnicas de dichas ciudades. Simultáneamente, más de uno de cada dos profesores ejercen su cargo con carácter de interinos y uno de cada 10 es suplente. Llama la atención el alto porcentaje de suplentes en los liceos de Montevideo, que asciende al 13.3% (Cuadro 13). El alto porcentaje de interinos seguramente tiene como consecuencia algunos de los trastornos de inestabilidad docente y de demoras en la provisión de los cargos aludidos anteriormente, ya que, hasta 1991, dichos profesores han debido concurrir todos los años a una nueva elección de horas.

Entre las diversas asignaturas nuevamente se destacan Educación Física, APO y Matemática por sus altos índices de profesores interinos: 84.7%, 79.4% y 75.6%, mientras que Educación Cívica y Literatura aparecen con las más altas tasas de efectividad, 77.1% y 63.4% (Cuadro 13).

**Cuadro 12**  
**DEDICACION HORARIA SEMANAL DE LOS PROFESORES**  
**EN EL ESTABLECIMIENTO ESTUDIADO SEGUN SUBSISTEMAS**  
(en porcentajes)

	Números absolutos	1 a 10 horas	11 a 18 horas	19 y más horas
Liceos Mvdeo.	(278)	35.6	22.3	42.1
Liceos Interior	(153)	46.4	24.8	28.8
Esc.técnicas Montevideo	( 74)	32.4	33.8	33.8
Esc.técnicas Interior	( 47)	23.4	23.4	53.2
Todos	(552)	37.1	24.6	38.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 13**  
**CARACTER DEL CARGO DE LOS DOCENTES DE 3er. AÑO DE CBU**  
**SEGUN SUBSISTEMAS Y ASIGNATURAS**  
(en porcentajes)

	Números absolutos	Efectivo	Interino	Suplente
<b>SUBSISTEMAS</b>				
Liceos Mvdeo.	(271)	47.7	39.1	13.3
Liceos Interior	(145)	24.0	68.0	8.0
Esc.técnicas Montevideo	( 74)	37.8	60.8	1.4
Esc.técnicas Interior	( 47)	8.3	87.5	4.2
Todos	(537)	36.5	54.1	9.4
<b>ASIGNATURAS</b>				
Literatura	( 42)	63.4	26.8	9.8
Matemática	( 45)	20.0	75.6	4.4
Francés	( 43)	38.6	47.7	13.6
Química	( 44)	48.9	46.7	4.4
Física	( 41)	26.8	63.4	9.8
Geografía	( 41)	44.2	34.9	20.9
Historia	( 45)	54.5	34.1	11.4
Ed.Cívica	( 41)	77.1	16.7	6.3
Biología	( 41)	43.6	41.0	15.4
APO	(101)	14.7	79.4	5.9
Ed.Física	( 53)	6.8	84.7	8.5
Todos	(537)	36.5	54.1	9.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

### 3. Clases no dictadas

El más alarmante indicador del deterioro de la tarea docente en el Ciclo Básico Único de Enseñanza Media es el elevado porcentaje de clases no dictadas. A los efectos de construir un indicador sobre el punto se trabajó con la totalidad de los Partes Diarios correspondientes a los meses de mayo y junio de 1991 en los establecimientos oficiales comprendidos en la muestra de CEPAL. De ellos se tomó, para cada uno de los grupos integrantes de la muestra y para cada una de las asignaturas, el total de clases no dictadas, independientemente del motivo por el cual esto sucediese. Es decir que se incluyen tanto las clases no dictadas por ausencia del profesor como por designaciones tardías o vacantes no cubiertas. En otras palabras, los porcentajes de clases no dictadas encontrados responden tanto a las inasistencias y licencias de los profesores como a los defectos e ineficiencias del sistema de designación de docentes.

Para el total de los grupos de la muestra se encuentra que no se dictaron un 15.5% de las clases. El porcentaje asciende al 17.3% en Montevideo, tanto para los liceos como para las escuelas técnicas, y es menor en el Interior, descendiendo a un 11% en el caso de los liceos (véase Cuadro

14). Estas cifras implican que, en la ciudad de Montevideo, en los grupos de 3er. año del CBU no se dicta una de cada seis clases, lo que equivale a no tener clases un día a la semana.

Si se observa lo sucedido individualmente en cada uno de los grupos encuestados se encuentra que los porcentajes de clases perdidas varían entre un mínimo de 5.5% (en un grupo perteneciente a una escuela técnica de Montevideo) y un máximo de 34.5% (en otro perteneciente a otra escuela técnica también de Montevideo). Este último grupo perdió una de cada tres clases.

Un quinto de los grupos analizados perdió entre el 5% y el 9.9% de las clases, un tercio entre el 10% y el 14.9%, un cuarto entre el 15% y el 19.9% y el quinto restante perdió 20% y más de sus clases.

Un sistema de enseñanza que omita el ejercicio de la misma en tan elevada proporción de su tiempo disponible directamente no funciona.

Sería inconcebible una empresa productiva que dejara de operar promedialmente un día de cada seis por ausencias de su personal y menos imaginable sería una empresa en que las interrupciones de labor se produjeran en forma aleatoria a lo largo de los días y de las horas, hasta sumar un sexto del tiempo previsto para la producción y el trabajo.

Sin embargo, es ésta precisamente la situación de los establecimientos de enseñanza donde se dicta el CBU.

Se ha anotado precedentemente que, como efecto de la reducción del año lectivo para realizar la Recuperación y de la jornada diaria para tener salones donde realizar la Compensación, el número de horas reloj de clases anuales no supera a 600. Es necesario agregar que, por el ausentismo promedio y los complejos sistemas de designación de nuevos profesores y de suplentes, se pierden anualmente otras 100 horas de clase, con el resultado que la formación efectiva se reduce a 500 horas de clase. Esto implica que como "tiempo de exposición" al proceso educativo, los adolescentes tienen el equivalente a 1 hora y 22 minutos promedio por cada uno de los 365 días del año.

Parecería obvio señalar que, bajo esas condiciones, se torna prácticamente imposible la enseñanza y el aprendizaje y que buena parte de la explicación de los bajos resultados en las pruebas de Matemática y de Idioma Español, que luego se presentan, se origina en la reducción de la efectiva atención horaria al conjunto de los estudiantes.

Cabe, finalmente, observar que la pérdida de horas y de días de clases en el CBU más que triplica la que fuera registrada por la CEPAL para la muestra representativa de las escuelas oficiales de Montevideo que fuera utilizada para la preparación del informe **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay**. Las bajas remuneraciones docentes son similares en ambos niveles y sistemas de enseñanza, por lo que es necesario descartar este crítico aspecto como explicación del fenómeno para considerar comparativamente las diferencias entre: un cuerpo profesional como es el magisterio frente a un cuerpo de profesores de limitada profesionalización y que recluta su personal entre quienes de hecho consideran esa actividad como temporaria o complementaria; maestros que cumplen una media jornada sin interrupción frente a profesores-hora que se desplazan de uno a otro establecimiento; establecimientos escolares integrados promedialmente por 700 alumnos y unos 18 maestros por escuela y establecimientos de educación media que llegan a tener hasta 400 profesores a la semana en sus diferentes turnos (los establecimientos con 2.000 alumnos tienen un promedio de 200 profesores, con la consiguiente

situación de anonimato, descontrol e irresponsabilidad); el sistema de designación y operación de los docentes que rige uno y otro caso.

El sistema de múltiples asignaturas y profesores reclutados para atender horas de clase y no turnos de trabajo no sólo puede explicar, en buena medida, el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que debe repercutir directamente en el elevadísimo porcentaje de clases no dictadas.

A lo anterior debe agregarse la rigidez y el centralismo del sistema de provisión de suplentes. El director de un liceo no tiene autonomía para designar a otro profesor del establecimiento como suplente de un colega que se enferma unos días por lo que la emergencia no podría ser cubierta por otro profesor.

En el Interior, los directores de liceo tienen la delegación de autoridad para designar suplentes; en Montevideo deben solicitar dicha nominación a los servicios centrales lo que, con independencia de la buena voluntad de los funcionarios, significa una búsqueda entre docentes con horas inferiores a los topes, titulados carentes de horas y otras personas candidatos a ejercer suplencias, en el cual se pierde un considerable número de días.

Por esto, es posible afirmar que entre las múltiples razones que explican un mayor número de clases perdidas en liceos de Montevideo que en el Interior, debe ubicarse el centralismo del sistema de nombramientos.

#### Cuadro 14

##### CLASES NO DICTADAS EN EL PERIODO MAYO-JUNIO 1991 SEGUN SUBSISTEMAS Y FORMA DE ADMINISTRACION

Subsistemas	Clases previstas	Clases no dictadas	clases perdidas
Liceos Montevideo	3970	687	17.3%
Liceos Interior	2120	233	11.0%
Escuelas técnicas Mdeo.	1105	191	17.3%
Escuelas técnicas Interior	584	93	16.0%
Todos	7779	1204	15.5%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

#### 4. La "desprofesionalización" de la actividad docente

Como fruto de la problemática reseñada se produce un hecho en cierta medida esperable, pero no por ello menos paradójico: **la falta de formación y/o el ausentismo de sectores del profesorado constituyen una de las principales fuentes de problemas en los liceos.** En el Cuestionario aplicado a los directores de los establecimientos encuestados se les solicitó que identificasen los tres principales problemas de su liceo. Es significativo que los problemas relacionados con el cuerpo de profesores (ausentismo, incumplimiento de responsabilidades, falta de formación, etc.) ocupen el primer lugar con un 67% de menciones (ver Cuadro 15). En las reuniones realizadas con los

directores de los establecimientos de Montevideo la problemática aparece descrita con mayor detalle. En los Recuadros 9 y 10 se consignan algunos pasajes ilustrativos.

El conjunto de datos recogidos en los liceos, junto con los testimonios aportados por los directores de los liceos y escuelas técnicas, constituyen un panorama nítido de lo que se ha dado en denominar la "desprofesionalización" de la actividad docente. A modo de síntesis de los aspectos más relevantes del fenómeno se pueden enumerar:

- a. Los profesores están muy mal remunerados. Ello provoca una gran sobrecarga de trabajo en un sector importante de los docentes. Otro sector no menos importante tiene la labor docente como una actividad lateral. Un reducido porcentaje de los profesores tienen a la docencia como su principal fuente de ingresos.
- b. Un importante porcentaje de profesores carece de formación específica para la tarea. Esto parece tener como principal consecuencia problemas de indisciplina en los grupos y dificultades metodológicas para involucrar a los adolescentes en el aprendizaje.
- c. Más de la mitad de los profesores desempeña su cargo en carácter de interino.
- d. La estructura curricular por asignaturas hace que la mayoría de los profesores no acumulen horas en un mismo establecimiento, sino que se desempeñen simultáneamente en varios. Esto, sin lugar a dudas, opera en detrimento de la calidad del trabajo del profesor, su sentido de pertenencia institucional, la relación del profesor con los alumnos, sus posibilidades de participación en actividades fuera del aula y de contacto con sus colegas y de las posibilidades de supervisión y orientación de la tarea por parte de la Dirección.
- e. La enseñanza se realiza en unidades o establecimientos educativos sobredimensionados que crean condiciones de anonimato para los docentes y de imposibilidad de control por parte de directores a los que se les encomienda la responsabilidad de tres turnos, mientras que, en primaria, cada turno constituye una unidad educativa con un director a cargo.
- f. Las condiciones anteriores generan importantes índices de ausentismo, impuntualidad e incumplimiento de las obligaciones, con lo que se distorsiona todo el funcionamiento del servicio. Esto, sumado al sistema de designación de docentes en vigencia, da lugar a los elevados índices de clases perdidas anteriormente anotados.

### Recuadro 9

#### EL AUSENTISMO DE LOS PROFESORES Y LA PERDIDA DE CLASES(\*)

¿Cuáles son los principales problemas que les plantea el cuerpo docente?

"La inasistencia".

"El nivel de faltas es tremendo".

"La erosión del sistema está ahí también. Porque nosotros por razones humanas, por diversos motivos, permitimos que el docente traiga certificado. Los médicos saben que no deben darlos, pero se dan. Es decir que es todo un deterioro general..."

"¿Pero cuántos casos hay de los que les hacemos grandes descuentos? Tendrían que pagar para trabajar y hay algunos que cobran una décima parte de su sueldo. Claro, son pocos, no son todos. Pero hay un porcentaje importante que recibe descuentos de un tercio del sueldo o más".

"Tuve un grupo en la mañana que pasó por 5 profesores y era el tercer mes de clase. Porque la suplente estaba embarazada, entonces pidió licencia y vino otra profesora que también estaba embarazada, y el otro que se enfermó... Eso no puede ser. Yo recién completé las horas de todos los grupos ahora, después de vacaciones de julio. Ahora tengo todas las horas cubiertas. Llegué a tener 35 horas libres por turno con 3 adscriptos. Eso no puede ser, hay un mínimo de condiciones que no se dan..."

"El otro gran problema es el del ausentismo. Es enorme, es una falta de ética total. Yo tengo el caso de una profesora efectiva, de muchos años de docencia y excelente docente, que se enferma. Pasan 20 días, porque nunca nombran suplente en seguida, dejan pasar unos 15 días y nombran otra profesora. La profesora titular se fue a principios de junio y nombran al suplente a fines de junio. El 2 o 3 de julio toma posesión la suplente embarazada a término. Dió una clase y ya pidió licencia por maternidad. Ahora va a venir otra persona, suplente del suplente".

"Muchos profesores se quejan y le ponen la falta a un chico cuando llega tres minutos tarde. Pero nosotros tenemos 17 grupos, y ayer a las 8 menos cuarto había 5 profesores. Hay gente que llega a las 8 y 10. Y las clases empiezan 8 menos cuarto. Y a lo mejor viven a la vuelta del liceo".

"Hay muchas inasistencias por licencia médica. Por enfermedad de un familiar también se da licencia. Es decir, existen una cantidad de causales. Todos los docentes que estudian, todos los que están en el IPA, por examen tienen derecho a 30 días de licencia en el año. Si se va sumando..."

"Es increíble. Porque los directores podemos dar cinco faltas al año. Entonces yo de pronto tomo la ficha 79 de un profesor para ver si ya está en las cinco faltas o no y veo que tiene una cantidad de licencias, pero todavía no ha llegado a las cinco faltas que podemos dar nosotros. O sea, todavía no corresponde el descuento, aunque tiene la Ficha llena de inasistencias. Pero están todas justificadas o por enfermedad, o por cursos. Lo que quiero resaltar es que es enorme la cantidad de clases que los chiquilines no reciben".

(\*) Testimonios aportados por los directores en las reuniones organizadas por CEPAL.

**Cuadro 15**  
**LA OPINION DE LOS DIRECTORES SOBRE LOS**  
**PRINCIPALES PROBLEMAS DEL LICEO**

---

<b>1º/ Los Profesores</b> (sobrecarga de trabajo, cansancio, incumplimiento de las obligaciones, carencias en su formación, etc.)	<b>67% de menciones</b>
<b>2º/ Insuficiencia de personal de apoyo</b> (adscriptos, administrativos, servicio)	<b>53% "</b>
<b>3º/Características de la población atendida</b> (marginalidad, agresividad, desinterés por el estudio, indisciplina, carencias económicas y familiares)	<b>47% "</b>
<b>4º/ Deterioro del local liceal</b> (electricidad, sanitaria, vidrios, carpintería, pintura azoteas, etc.)	<b>40% "</b>
<b>5º/ Excesivo número de alumnos e insuficiencia del espacio físico</b> (grupos muy numerosos, cantidad de grupos igual a la cantidad total de salones, ausencia de espacios para recreo)	<b>40% "</b>

---

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

## Recuadro Nro. 10

### LA SITUACION DE LOS PROFESORES(\*)

"Los buenos docentes están sobrecargados de trabajo. Tienen 30 horas en Secundaria y 30 en la privada y no pueden rendir. Además no tienen tiempo humano para sentarse un día para decir 'bueno, vamos a charlar a ver qué podemos hacer'. No hay tiempo. En las vacaciones yo intenté hacer una sala docente y después dije no. Si estaban los pobres profesores con unas caras largas y lo único que querían era que llegaran los 15 días para terminar con los exámenes y estar cinco días sin hacer nada. Porque no pueden dar más. ¿Quién vive con los 600.000 o 700.000 pesos que ganan haciendo los dos liceos?. Ninguna familia vive con eso. Entonces estamos metidos en un problema tal que no vamos ni para atrás ni para adelante".

"El docente gana muy poco. O sea que económicamente no tiene ningún beneficio. Pero la educación además no tiene otros estímulos. Uno nunca ve el resultado de lo que hace, no tiene ningún tipo de estímulo. El inspector si va, va una vez por año y fiscaliza. Fiscaliza, muy severamente diría yo, la función del docente. Y al otro año si tiene suerte le llega la calificación. Entonces yo creo que el profesor se siente solo. '¿Y a mí quién me valora, quién me estimula?'".

"Los profesores están agotados. Yo tengo un Vespertino al que vienen docentes de dar 30 horas en varios liceos privados. Cuando llega a nosotros el profesor está extenuado. Y es buen docente. Pero soporta menos a los chiquilines, tiene menos paciencia, está mirando el reloj. Nosotros, a veces, nos paramos en la puerta a la noche, la Coordinadora, la subdirectora o yo, porque a las 8 menos cuarto ya están saliendo todos los grupos. Y cuando nos paramos en la puerta les decimos 'miren muchachos, no tocó el timbre todavía, faltan 10 minutos, vayan para la clase, el profesor se equivocó".

"Hay una dificultad. Los profesores están repartidos en varios liceos, siempre hay varios profesores que están repartidos en varios liceos y más si el liceo es grande. Por lo tanto, se cuenta con ellos a la hora de la clase. Después es muy difícil contar con ellos para cualquier otra actividad. Es decir que organizar una Sala de Docentes es muy difícil..."

"Hay otro problema además que tiene que ver con el CBU y es la enorme afluencia de gente que no tiene formación docente y para los cuales el trabajo en secundaria es la changa del estudiante universitario mientras estudia..."

"Creo que también hay que tener claro que no se puede seguir improvisando en la enseñanza. No se pueden crear asignaturas si no están los profesores. Para todos nosotros es una distorsión terrible tener un porcentaje altísimo de docentes sin formación. Esos docentes no son un buen modelo frente al alumno. Desprestigian la actividad docente. El chiquilín cuando sale de una clase con ese profesor está mal orientado para la otra clase. Hay una cantidad de fallas en esos docentes porque ponerse frente a una clase implica tener una preparación, saber manejar los chiquilines, saber cuando uno tiene que ponerse firme, cuando tiene que aflojar, saber que uno no puede estar al mismo nivel que ellos. Eso pasa con muchos profesores que tienen esto como una changa. Todos estos estudiantes de facultad tienen changas en los liceos... Y eso nos lleva a una situación bastante caótica".

"A mí me da la sensación de que 'los buenos profesores' se aglutinaron en preparatorios porque tienen menos problemas de disciplina... es más, mi gente buena se va el año que viene. Todos me dicen 'yo me voy a bachillerato'".

"Y entonces nos queda Ciclo Básico y 4to. con el peor nivel docente, que son los grupos que necesitan mayor nivel docente porque se están formando. Cuanto más chicos son los alumnos mejor es el nivel docente que se requiere".

(\*) Testimonios aportados por los directores en las reuniones organizadas por CEPAL.

## D. LAS UNIDADES EDUCATIVAS

En los últimos años los estudios sobre políticas educativas han destacado el papel central que el perfil de los establecimientos desempeña en la determinación de la calidad de los procesos de enseñanza, en tanto contexto social más inmediato de las actividades de aprendizaje. Todo establecimiento educativo tiene una determinada cultura organizacional o "ethos" institucional, que, a través de diversos mecanismos muy sutiles (condiciones materiales, normas formales e informales, clima de relaciones interpersonales, valores), incide decisivamente en la calidad de las actividades que se desarrollan dentro del establecimiento y, en particular, en la calidad de los aprendizajes <sup>17/</sup>.

No es este el lugar para detenerse en una reseña en profundidad del tema, pero quienes han ejercido la docencia en diferentes escuelas y liceos saben que es más fácil ser buen profesor en determinados establecimientos que en otros. Los estudios destacan además el papel central que corresponde a la gestión de dirección de los establecimientos y, especialmente, a la figura del director en la determinación de ciertos elementos de esa cultura organizacional. Cabe pues preguntarse, cuál es la situación actual de los establecimientos de educación media en Uruguay en lo que a esa materia se refiere.

### 1. Las dimensiones de los establecimientos

La primera constatación que al respecto puede hacerse es que el crecimiento de la matrícula no ha sido acompañado por un crecimiento paralelo en la cantidad de establecimientos. En el Cuadro 16 puede apreciarse que, en los últimos 6 años, la matrícula del ciclo básico de enseñanza secundaria ha crecido el doble que el número de liceos y un 6.5% más que el número total de grupos. La consecuencia previsible es que los grupos se vuelven cada vez más numerosos y los liceos cada vez más superpoblados. Los datos corroboran lo afirmado. En el Cuadro 17 se presentan ordenados, según su matrícula, los 16 liceos diurnos más grandes del país, todos ellos con más de 2000 alumnos al comenzar 1991.

---

<sup>17/</sup> Daniel Haag, ¿Cuál es la gestión adecuada para generalizar el derecho a la educación?, Oficina Internacional de la Educación, UNESCO, París, 1981.

José Manuel Escudero, La innovación y la organización escolar. En Roberto Pascual (Coord.), La gestión educativa ante la innovación y el cambio, Narcea, Madrid, 1988.

John I. GOODLAD, A place called school, Mc Graw-Hill, 1984.

Michael Rutter y otros, Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children, Harvard University Press, 1979.

Milbrey McLaughlin, Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En Aurelio Villa (Coord.), Perspectivas y problemas de la función docente, Narcea, Madrid, 1988.

**Cuadro 16**  
**INCREMENTO DE LA MATRICULA, CANTIDAD DE GRUPOS DE CICLO BASICO**  
**UNICO DE EDUCACION SECUNDARIA PUBLICA (DIURNA Y NOCTURNA)**  
**Y CANTIDAD DE LICEOS ENTRE 1985 Y 1991, SEGUN AREA GEOGRAFICA**  
(en porcentajes)

	Matrícula	Grupos	Liceos
Montevideo	14.3%	14.3%	10.0%
Interior	40.1%	27.2%	16.7%
Total	28.6%	22.1%	14.8%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 17**  
**ESTABLECIMIENTOS DIURNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**  
**CON MAS DE 2000 ESTUDIANTES A COMIENZOS DE 1991**

Liceo	Matrícula
6	3.531
3	3.354
26	2.858
9	2.716
Paysandú (deptal)	2.708
Cerro Largo "	2.532
13	2.498
4	2.464
Las Piedras	2.447
35	2.421
19	2.214
Treinta y Tres (deptal)	2.197
Durazno "	2.195
2	2.099
36	2.093
Lavalleja (deptal)	2.001

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Los datos consignados en ese cuadro refieren únicamente a la matrícula diurna y, salvo los liceos 2 y 35 de Montevideo, a establecimientos en los que funcionan grupos del CBU (en general conviviendo con los de Bachillerato). Para apreciar el fenómeno de la superpoblación de los liceos públicos en toda su magnitud cabe agregar que, en muchos de ellos, funcionan además de los tres turnos diurnos, un turno nocturno, con lo que se llega a tener en Montevideo un establecimiento por

el que pasan diariamente 5000 estudiantes (véase el Cuadro 18). Como puede constatarse, sumando las matrículas diurnas y nocturnas la cantidad de establecimientos por los que diariamente transitan más de 2000 alumnos se eleva a 25.

**Cuadro 18**

**LICEOS OFICIALES QUE ATIENDEN A MAS DE 2000 ESTUDIANTES  
(MATRICULA INICIAL DIURNA Y NOCTURNA - 1991)**

Liceo	Matrícula		
	Diurna	Nocturna	Total
6	3531	1567	5098
26	2858	1229	4087
35	2421	1565	3986
19	2214	1260	3474
Paysandú (deptal.)	2708	703	3411
3	3354		3354
Cerro Largo (deptal.)	2532	546	3078
10	1929	1082	3011
Las Piedras	2447	562	3009
2	2099	889	2988
9	2716		2716
14	1877	828	2705
Rivera (deptal.)	1932	630	2562
13	2498		2498
Salto (deptal.)	1913	574	2487
4	2464		2464
San José (deptal.)	1887	574	2461
Pando	1989	344	2333
Artigas (deptal.)	1972	298	2270
Treinta y Tres (deptal.)	2197		2197
Durazno (deptal.)	2195		2195
3	2093		2093
1	1289	778	2067
Tacuarembó (deptal.)	1707	305	2012
Lavalleja (deptal.)	2001		2001

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El total de alumnos que asiste a estos "macroestablecimientos" en 1991 fue de 70557 estudiantes, lo que representó nada menos que el 41% de la matrícula total de Educación Secundaria. En 1987 asistían a liceos de más de 2000 estudiantes 49827 jóvenes, que representaban el 35% de la matrícula de ese año. Ello indica que el problema tiende a acentuarse.

Ante estos datos es posible que algunos observadores supongan que tal vez 2000 estudiantes no sean tantos, o por lo menos se pregunten cuál sería una magnitud razonable. A los efectos de esclarecer el punto puede resultar útil hacer algunas comparaciones.

En primer término, cabe consignar que de los 80 liceos privados de la ciudad de Montevideo solo 3 tienen más de 1000 estudiantes. Los tres establecimientos privados de mayor tamaño, muchas veces considerados "monstruos" en ese ámbito, tienen respectivamente 1282, 1228 y 1037 estudiantes (que representan el 9.5% de la matrícula de los liceos habilitados de Montevideo). Los restantes 77 establecimientos tienen todos una matrícula inferior a 1000 estudiantes. Obsérvese la distancia entre los 1282 alumnos que constituyen el tope de los privados y los 2000 de matrícula mínima que se ha utilizado como criterio para calificar a los "macroliceos".

En el Cuadro 19 puede apreciarse la realidad de los establecimientos públicos de Montevideo. Sólo el 11.6% de los estudiantes concurren a liceos de menos de 1000 estudiantes, en tanto el 45.5% concurre a establecimientos de entre 1000 y 2000 alumnos, y el 42.9% a liceos de más de 2000.

Más relevante aún es tomar como punto de referencia a la escuela primaria pública. Esta ha tenido un desarrollo "organizacional" acorde con su finalidad de educación de masas y con la necesaria vinculación entre centro educativo y comunidad social. La distribución espacial de las escuelas y el número de las mismas permite mantener un perfil de establecimientos "manejables", razonablemente "gestionables".

A modo indicativo cabe señalar que, en la muestra de escuelas del relevamiento efectuado por CEPAL en 1990, la de mayores dimensiones tenía 1025 alumnos y 24 maestros, y la que le seguía en tamaño 884 alumnos y 26 maestros. En la muestra de liceos de 1991 el de mayores dimensiones cuenta con 3354 estudiantes y 430 profesores.

En el Cuadro 20 se presenta una comparación más sistemática de las características de ambos niveles del sistema educativo. Puede apreciarse en primer término que, en tanto en 1989, primaria atendía en Montevideo una matrícula que era el doble que la de secundaria, lo hacía en una cantidad de establecimientos cuatro veces mayor. Puede apreciarse además que el promedio de alumnos por establecimiento en la enseñanza media es el doble al correspondiente en el nivel primario, y que los establecimientos de enseñanza media trabajan con 6 veces más docentes que los de enseñanza primaria.

Como puede percibirse la desproporción es enorme. Mientras es razonable que un director de escuela pueda llevar adelante adecuadamente un establecimiento que, en general, funciona en un sólo turno con 600 o 700 niños y unos 18 maestros, no es en absoluto esperable que pueda hacerlo un director de liceo con uno de alrededor de 2000 alumnos, 200 profesores y funcionando en tres turnos.

La transformación cuantitativa de la enseñanza media a la que se hizo referencia en el comienzo de este capítulo no se reduce únicamente a un problema de matrícula. No se trata simplemente que hoy haya que atender a más alumnos y provenientes de sectores sociales más desfavorecidos. Se trata además que toda la estructura de gestión del sistema se ha visto afectada por la masificación. La comparación con lo acontecido en la educación primaria es útil para comprender la magnitud del problema. En el caso del nivel primario, su masificación se realizó progresivamente a lo largo de un siglo, y fue acompañada por un crecimiento paralelo de la cantidad de establecimientos y de la provisión de docentes específicamente formados para la tarea.

Por otra parte, la situación es cualitativamente distinta en tanto, desde sus orígenes con la Reforma Vareliana, la escuela fue concebida como una instancia obligatoria y dirigida al conjunto de la población, con una finalidad de formación básica que no ha cambiado, y con una estructura curricular y administrativa adecuada a dicha finalidad. Tal como fuera planteado al inicio del capítulo, muy otro ha sido el proceso seguido por la educación secundaria. Esta no sólo ha visto modificada la cantidad y tipo de público al que se dirige, sino que se ha visto transformada en su finalidad e identidad mismas. Sin embargo, no ha cambiado en lo sustancial ni su estructura curricular ni su estructura administrativa y de gestión.

**Cuadro 19**

**CANTIDAD DE ESTABLECIMIENTOS Y MATRICULA DE LICEOS PUBLICOS DE MONTEVIDEO SEGUN TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO (1991)**

Tamaño del Establecimiento	Cantidad de liceos	Matrícula (porcentajes)
Menos de 1000 estudiantes	11	11.6%
Entre 1000 y 2000 estudiantes	20	45.5%
Más de 2000 estudiantes	10	42.9%
Total	41	100%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 20**

**COMPARACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LOS SUBSISTEMAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA PUBLICAS DE MONTEVIDEO - 1989**

	Primaria	Secundaria
Matrícula	137500	69000
Establecimientos	235	55
Docentes	2889 *	4183 **
Alumnos x establec.	585,1	1254,7
Docentes x establec.	12,3	76,1

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos, Anuario Estadístico, 1990.

\* La cantidad total de maestros incluye a los directores y excluye interinos y suplentes

\*\* La cantidad de profesores corresponde a los censados por CODICEN en 1990, dado que los datos de la DGEyC consideran a cada profesor tantas veces como asignaturas dicta.

## 2. La gestión directriz

En estas condiciones, la situación de quien está al frente de la marcha cotidiana de un establecimiento de educación media se vuelve altamente problemática. El panorama que surge de los cuestionarios respondidos por los directores y de las reuniones con ellos es francamente preocupante. Tres de cada cinco directores manifiesta que **a veces** o **con frecuencia** piensan en abandonar la docencia y dedicarse a otra ocupación. Sólo el 38.7% dijo no pensar en ello **nunca** o **casi nunca**. De quienes piensan en abandonar, el 36.8% lo haría principalmente por motivos económicos, y el 63.2% por el desgaste y frustración que le produce la tarea. Por otra parte, la impotencia ante los problemas aparece en los cuestionarios aplicados como el aspecto más frustrante del ejercicio del cargo de dirección.

La tarea del director gira en torno a la lucha cotidiana por mantener las mínimas condiciones para que el servicio pueda funcionar (véase Recuadro 11). Buena parte de sus energías están destinadas a subsanar los problemas de mantenimiento y limpieza de los establecimientos: reparaciones, administración de fondos y rendición de cuentas de los mismos, supervisión del personal de limpieza, etc. Otra parte importante de su labor está dirigida al control del personal y, otro tanto, a resolver problemas de los alumnos. En torno a estos problemas se desenvuelve la actividad cotidiana de los directores según consta en el Cuadro 15. Dicho cuadro es elocuente acerca de hasta qué punto los directores están cotidianamente enfrentados a las dificultades generadas por la masificación del sistema: la superpoblación de los establecimientos, el consiguiente deterioro de los locales y la insuficiente dotación de personal, sumados a una problemática social hasta hace un tiempo desconocida por el sistema de enseñanza secundaria, que entra en el liceo junto con los nuevos sectores sociales que ingresan al CBU.

Preguntados por las condiciones del local a su cargo el 46.7% lo considera inadecuado para la función educativa, el 54.8% evalúa que el estado de conservación del local es regular o malo, el 61.3% piensa que hay un exceso de alumnos en relación al tamaño del local, el 54.8% considera regular o mala su limpieza y el mismo porcentaje pondera como regulares o malas las condiciones de las instalaciones sanitarias (Cuadro 21).

Por otra parte, es generalizada entre los directores la demanda de una mayor dotación de personal en diversas áreas, en particular adscriptos y personal de limpieza. Al respecto, en el Cuadro 22 pueden apreciarse los promedios de alumnos por integrante de diversos sectores del personal del liceo. En particular, llama la atención la carencia de un staff de mandos medios que desempeñen roles de responsabilidad intermedia, cosa relativamente común en otro tipo de organizaciones de la envergadura de un establecimiento con alrededor de 200 funcionarios y cerca de 2000 estudiantes.

El director se ve obligado así a concentrar diversidad de funciones, convirtiéndose en una suerte de malabarista que hace de conserje, administrador, jefe de personal, asistente social y, cuando puede, de orientador pedagógico de los profesores.

Sin embargo, justo es destacar que aún en medio de todas estas dificultades los directores llevan adelante diverso tipo de iniciativas: Escuela para Padres y Adolescentes, actividades deportivas y recreativas, actividades culturales para la comunidad, reuniones de Sala Docente, innovaciones en la estructura horaria como la de concentrar actividades de APO y Compensación los días sábado, actividades de atención a los alumnos en situación carenciada, etc.

Pero hay un punto sobre el que interesa particularmente detenerse: el de la supervisión del personal docente. En el apartado anterior se constató la desprofesionalización e inestabilidad del cuerpo de profesores que dicta clases en el CBU. Dicha situación ameritaría un estrecho seguimiento, supervisión y apoyo técnico a la tarea del docente, a la vez que un control sobre el cumplimiento de sus obligaciones. En principio, se supone que tanto la Inspección de Asignatura como la Dirección del establecimiento llevan a cabo dicha tarea. En la práctica no sucede así dado que la supervisión y control de la tarea del docente parecen ser de muy baja frecuencia.

**Cuadro 21**

**OPINION DE LOS DIRECTORES SOBRE LAS CONDICIONES  
DE LOS LOCALES EN LOS QUE SE IMPARTE EL CBU**  
(en porcentajes)

	Aceptable Buena	Regular Mala
Adecuación a su finalidad educativa	53.3	46.7
Estado de conservación	45.2	54.8
Cantidad de alumnos en relación al tamaño	38.7	61.3
Limpieza general	45.2	54.8
Instalaciones Sanitarias	45.2	54.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 22**

**CANTIDAD PROMEDIO DE ALUMNOS POR INTEGRANTE DEL PERSONAL  
DEL ESTABLECIMIENTO SEGUN SUBSISTEMAS**

	alumnos/ adscripto	alumnos/ POP (*)	alumnos/ auxiliar administ.	alumnos/ auxiliar limpieza
Liceos Montevideo	157	969	248	262
Liceos Interior	166	841	259	248
Esc. técnicas Mdeo .	156	---	189	156
Esc. técnicas Int.	142	---	190	145
Todos	155	939	221	203

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(\*) Profesores Orientadores Pedagógicos.

### Recuadro Nro. 11

#### LA GESTION DIRECTRIZ(\*)

"Yo no logré visitar más que dos profesores de la categoría nuestra porque llego al liceo y se terminó. Así no puedo levantar los niveles. Yo me siento una directora del agua jane, una fiscalizadora, y nada en el aspecto docente. Me siento frustrada totalmente porque no puedo realizar cosas, excepto alguna que está allí andando. Pero me siento mal, a tal punto que dije que termino mis 3 años y renuncio. Y eso que gané el concurso y todo lo demás".

"Me tapan los demás problemas que tiene el liceo. Que tengo que estar fiscalizando, que soy administrativa, que no tengo secretaria, que falta la gente. Ahora tengo adscriptos pero antes no tenía. Entonces cubro todo y hago todo menos apoyar realmente la parte docente..."

"La tarea docente es la que tenemos que relegar más. O sea que estamos más metidos en la tarea administrativa y en la tarea de capataz de obra, esas dos cosas te tienen enloquecida. O es la bomba, se arregla la bomba y es la electricidad general, se te descompone eso y es el caño. En eso es impresionante..."

"Yo estoy dolorida también porque me siento incapaz para realizar muchas actividades. Esto mismo que estuvimos diciendo de entender a los alumnos, el problema de la agresividad, todo eso. Quise ir a la Universidad Católica pero me salía carísimo. Ni yo lo puedo hacer, porque lo que yo gano es para mantener a mi familia. Lo único que pude hacer fue el curso de directores y ahora lo preciso más que nunca porque ahora veo que yo tengo que estar preparadísima en un montón de cosas y no lo estoy..."

"Yo a veces me siento adentro de la función como un conserje. Como un conserje que vienen, me piden la llave, se pierden las llaves, está el baño tapado, tengo que ir a ver el baño tapado. Después me decido a ver una clase y viene el inspector de tal materia entonces no puedo ir a ver la clase porque tengo que darle café, hablar un poquito con él..."

(\*) Testimonios aportados por los directores en las reuniones organizadas por CEPAL.

De acuerdo con los testimonios aportados por los directores, las Inspecciones de Asignatura a lo sumo visitan al docente una vez al año. Lo normal es que un reducido porcentaje de los profesores sea visitado a lo largo de un año por la Inspección. Otro tanto ocurre con los propios directores. Si bien hay casos excepcionales en que la Dirección logra realizar una visita a cada uno de los profesores al cabo de un año, la norma es que se visite a un reducido porcentaje de los profesores, elegidos entre aquellos que son nuevos en el establecimiento. Además los directores indican la relativa eficacia del mecanismo de visita porque los profesores se preocupan ese día de mejorar sus clases y porque, en la práctica, el director no tiene posibilidades de seguimiento posterior al profesor.

Si bien el relevamiento efectuado por CEPAL no se propuso diagnosticar la situación de la enseñanza media en su nivel inspectivo, nuevamente cabe aquí comparar la situación con la escuela primaria. En ella la estructura organizativa prevé una supervisión mucho más cercana de la tarea del maestro, tanto por parte de la dirección del establecimiento, como por parte de la Inspección. En este nivel del sistema educativo existe, en primer término, una estructura de Inspecciones Regionales

y Departamentales mientras en la enseñanza secundaria todas las Inspecciones están radicadas en Montevideo (aun cuando en este momento más de la mitad de la matrícula del CBU está localizada en el Interior del país). Existe luego una Inspección Zonal que mantiene un estrecho contacto con las escuelas de una determinada zona, lo que posibilita una supervisión adecuada al contexto, y que trabaja con un cuerpo profesional de maestros con formación homogénea. Dicha supervisión incluye tanto los aspectos administrativos como pedagógicos de la escuela. En la educación media la estructura de Inspección está compartimentada en aspectos administrativos y curriculares por un lado, y en diversas asignaturas por otro. Los inspectores deben además cubrir tanto el CBU como el Bachillerato, cuando las modalidades de trabajo y los requerimientos de asistencia y supervisión al docente son ciertamente diversos. En la actual situación de masificación del primer ciclo de enseñanza media tal vez sería conveniente pensar en un cuerpo inspectivo específico para el CBU.

En cuanto a la supervisión de los docentes por parte de los directores cabe destacar como primera dificultad que el hecho que el director no necesariamente maneje los contenidos propios de cada una de las asignaturas limita en cierta medida, aunque no totalmente, la pertinencia de su supervisión. Pero, además de ello, se plantean otro tipo de problemas. Cuando se presentan casos graves de incompetencia o incumplimiento de obligaciones por parte de un profesor, el director no tiene facultades para tomar medidas correctivas. A lo sumo puede elevar nota a la Inspección de la asignatura. El director, que está al frente del establecimiento, en realidad no maneja ningún resorte de poder en relación a la calidad del trabajo de los profesores (más allá de elevar las inasistencias a Contaduría para el descuento salarial correspondiente). No tiene nada que ver con la designación de éstos y el puntaje que les otorga a través del Informe Anual de Dirección tiene un peso residual en la determinación de las calificaciones de los profesores<sup>18/</sup>. De este modo, los directores, que son quienes están en contacto directo y cotidiano con los profesores, muchas veces no se sienten responsables por la calidad del trabajo de éstos.

El cuerpo docente en la enseñanza media se convierte así en una "tierra de nadie". Nadie se hace cargo de la calidad del trabajo de los profesores<sup>19/</sup>. Como consecuencia de todo esto y más allá de las intenciones de autoridades, inspectores y directores, la enseñanza media funciona con absoluta independencia de los resultados del aprendizaje. El liceo pierde su especificidad pedagógica y el aprendizaje pierde centralidad en la vida y en la cultura institucionales.

---

<sup>18/</sup> "...es necesario que los responsables locales dispongan de poderes significativos sobre un cierto número de variables. Un director de establecimiento escolar que no disponga de ninguna competencia financiera y presupuestal, que no contrate a su personal y que no pueda elegir el material pedagógico o modificar los programas vive en un sistema centralizado: ¿qué otra cosa le queda sino la organización administrativa de detalle y el mantenimiento de la disciplina? Se encuentra en la misma situación que ciertas empresas de distribución caracterizadas por una actividad ampliamente dispersada y donde el director local no tiene ningún poder sobre el surtido, los precios, la publicidad, la promoción de venta y el inventario, todo eso puede ser controlado por los servicios centrales o regionales" (Daniel Haag, op. cit.).

<sup>19/</sup> Incluso la supresión del régimen de exámenes opera en este sentido. El régimen de exámenes, además de ser un instrumento de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, era también una eficaz instancia de control de la calidad de la tarea del docente por sus propios pares. Si el grupo estaba mal preparado, el docente quedaba en evidencia ante sus colegas. Si los temas no habían sido dados, también. En la actualidad, en el CBU, aún esta instancia de control informal se ha perdido.

### **III. ¿QUE APRENDEN LOS JOVENES EN EL CICLO BASICO DE ENSEÑANZA MEDIA?**

#### **A. INTRODUCCION**

La aplicación de pruebas de Idioma Español y Matemática a los estudiantes del último año de la enseñanza obligatoria y año final del CBU responde a la perentoria necesidad de evaluar a todo sistema de educación en función de sus resultados.

Se trata de un proceso de formación que contiene transmisión de valores y normas, estímulos para el desarrollo de la personalidad y conocimientos. Los primeros son de difícil evaluación y, generalmente, sólo "a posteriori" una sociedad averigua si la socialización de sus nuevas generaciones ha sido efectiva o no. Inversamente, los conocimientos a impartir están definidos en planes y programas, en la distribución del tiempo que, en cada asignatura, se fija para cada tema y en los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se establecen en el currículo, por lo que es posible medir la efectividad del proceso.

La evaluación de los conocimientos adquiridos equivale al control de calidad que efectúan las empresas de la producción que realizan. No miden sus resultados por la cantidad de unidades que fabricaron ni quedan a la espera de las reacciones de los consumidores que, al adquirir o rechazar el producto en el mercado, sancionan positiva o negativamente la adecuación a las necesidades y la calidad de éste. Las empresas que optan por este camino -salvo que por razones de monopolio tengan un mercado cautivo- son condenadas a desaparecer ante la competencia de otras que se preocupan por controlar la calidad en el proceso de fabricación.

El problema con la producción y transmisión de conocimientos en la educación es que, en caso de ser de mala calidad, la reacción de la sociedad sólo se produce en un tiempo muy largo. Las empresas y organizaciones comenzarán a constatar que los recursos humanos que se ofrecen en el mercado tienen muy bajo nivel, tratarán de compensar esas incapacidades con actividades de capacitación y, luego, llegará el momento en que adviertan que es tarea vana e intentarán sustituir los reclutamientos para los mismos puestos con personas con mayor número de años de educación y así sucesivamente.

Es más, como al fracasar la formación en la etapa básica de la enseñanza, sus efectos se trasladan a todo el sistema educativo medio y superior, puede ocurrir que la sociedad entera comience a perder competitividad internacional a causa de la mala calidad de sus educandos y, en general, de sus recursos humanos. Dicho fenómeno es hoy, precisamente, planteado en relación a la calidad de la producción industrial de los EEUU frente a la competencia de la japonesa. Y si puede darse en una de las economías más poderosas del planeta, con élites técnicas y sociales de altísimo nivel, cabe suponer qué podría estar produciéndose en un país de pequeña escala de América Latina, con un muy lento crecimiento económico en las tres últimas décadas, una grave crisis política y dos impactantes ajustes sociales, a pesar de lo cual sigue caracterizándose por una modernización social y una demanda de servicios educativos avanzados en relación a su desarrollo económico.

De ahí la importancia de evaluar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, para posibilitar la instancia de intervención pública, a fin de mejorarlo y evitar malgastar el esfuerzo

social de las instituciones educativas, la frustración de las actuales generaciones de educandos, el desequilibrio social que implica que los estratos más desprotegidos no logren incorporar conocimientos, la reducción de las capacidades humanas y la eventual crisis de competitividad de Uruguay por disminución de eficiencia en el recurso productivo más valioso que tiene: sus hombres y mujeres.

Es necesario recordar siempre que un país de pequeña escala poblacional y sin importantes recursos naturales como es Uruguay tiene que lograr afianzar su competitividad y su desarrollo social y económico en la capacidad de toda su población. No puede darse el lujo de desaprovechar parte de la misma, funcionando bajo la ficción de creer que la mera extensión de los servicios educativos produce en forma "mágica" calidad de formación de todos los que a ellos ahora acceden.

En particular, dentro de ese considerable y disperso conjunto de conocimientos cuyo aprendizaje se espera logre un estudiante del CBU, la lengua nacional y la Matemática ocupan un papel central <sup>20/</sup>. Ambas disciplinas aportan las bases de la estructura del pensamiento, porque no hay posibilidad de pensamiento sin un lenguaje, que no sólo lo expresa sino que crea las categorías, sin las cuales aquél no puede existir, y porque no existe desarrollo del pensamiento abstracto ni de la racionalidad sin una comprensión de las relaciones matemáticas.

El conocimiento de ambas disciplinas aporta, a su vez, el conocimiento instrumental en que se funda el desarrollo de las restantes. No se puede avanzar en la enseñanza de las ciencias sin relaciones y conceptualizaciones e instrumentos matemáticos, como no se puede lograr el conocimiento de las ciencias sociales sin la base de lenguaje que permita la descripción, explicación e interpretación de los hechos sociales. ¿Cómo entender el tiempo social o la geografía o la historia económica sin la noción misma de tiempo o sin la comprensión de la condicionalidad del lenguaje o careciendo del conocimiento matemático que permite traducir la acción de los hombres en unidades económicas?

A su vez, los instrumentos de la lengua escrita y la Matemática constituyen las herramientas básicas de la comunicación en la vida social organizada. Se compra, se vende, se calculan descuentos, ganancias y pérdidas, se decide como ciudadano sobre opciones económicas que exigen, para su comprensión, de un mínimo de razonamiento matemático. Se leen cotidianamente fechas de vencimiento de los productos, instrucciones y manuales para operar equipos domésticos, de oficina o de producción de bienes, se comanda un computador a partir de instrucciones alfabéticas y numéricas y se participa con Lenguaje y Matemática en esa inmensa acumulación de memoria que ha introducido la informática.

## **B. LAS CONDICIONES DE APLICACION DE LAS PRUEBAS**

---

<sup>20/</sup> Un análisis más exhaustivo sobre los instrumentos de Lenguaje y Matemática y sobre sus usos sociales se encuentra en el anterior estudio de CEPAL, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay.

Parece importante recordar las condiciones de cooperación de parte de las autoridades de establecimientos, los profesores y, especialmente, los estudiantes bajo las cuales se realizaron las pruebas de Idioma Español y Matemática (IDE y MAT).

Los estudiantes de los grupos que realizaron las pruebas habían sido entrevistados en forma individual, aplicándose por una encuestadora profesional o con experiencia docente una larga encuesta que indagaba sobre sus opiniones acerca de la enseñanza recibida, lo estudiado y lo que aspiraban a ser (véanse capítulos I y V).

Esos mismos estudiantes habían llevado a sus familias una encuesta autoadministrada y se habían responsabilizado de devolverla completa al encuestador o a un profesor adscripto designado al efecto. Como se observa en el Cuadro 1 la inmensa mayoría de los alumnos retornó las encuestas.

Los estudiantes supieron de antemano que el día 2 de julio se realizaría la prueba de Idioma Español y al día siguiente la de Matemática por lo que pudieron haber faltado. Sin embargo, la asistencia a las pruebas -como se demostró en el Capítulo I- fue perfectamente normal.

Las pruebas fueron realizadas con la presencia de un aplicador designado por CEPAL -que había previamente encuestado a los estudiantes y los conocía-, acompañado por el docente de la hora en que se aplicó la prueba que, en algunos casos, coincidió con el profesor de Literatura o de Matemática y, en algunos institutos, con la presencia del propio Director.

Los estudiantes se aplicaron a la realización de la tarea y no intentaron retirarse antes de la hora de finalización de la misma. En muchos casos, al entregar el formulario al aplicador, manifestaron angustia porque, al confiar en que la prueba medía conocimientos que ellos debieran tener, su incapacidad en resolverla los enfrentaba al problema y al reconocimiento de su ausencia de formación.

En resumen, las condiciones en que fueron aplicadas las pruebas permiten afirmar que sus resultados reflejan verazmente el nivel de conocimientos del estudiantado del CBU y que no hay interferencia de actitudes de desinterés o de hostilidad ante el ejercicio.

### C. LOS PUNTAJES LOGRADOS EN LA PRUEBA DE MATEMATICA

La prueba de Matemática estuvo constituida por 10 ejercicios correspondientes a 5 áreas:

Área	Puntos
I. Operaciones	12
II. Álgebra	13
III. Uso social de la Matemática	10
IV. Comprensión	2
V. Lógica	<u>11</u>
Total	48

En relación a esta prueba, hay que realizar algunas aclaraciones. En primer lugar, no incluyó problemas de construcción geométrica por razones estrictamente prácticas, dado que aún cuando

dicha temática es importante y está incluida en los programas del CBU y de la escuela, muchos de los alumnos suelen no llevar consigo los útiles de geometría necesarios. En segundo lugar, en el momento de realización del test de Matemática no se permitió a los alumnos utilizar calculadora, de forma tal de evaluar el manejo operatorio básico y de igualar las condiciones de trabajo de todos los estudiantes. Finalmente, es importante destacar que el criterio de corrección de los ejercicios fue relativamente benigno, es decir favorable a los alumnos, porque no se asignó simplemente 0 punto a toda respuesta incorrecta, sino que se tuvieron en cuenta los logros parciales y se adjudicaron puntajes intermedios.

### **1. Los resultados globales**

Los puntajes promedio de Matemática revelan, en primer lugar, que los estudiantes aprenden muy poco en los cursos del CBU, y más aún, comprueban que el nivel de aprovechamiento de los cursos es inferior al logrado en Idioma Español. En los liceos públicos de Montevideo los alumnos, en promedio, resolvieron correctamente menos de un tercio de la prueba, mientras que en el caso de Idioma Español el promedio superó tal marca. Si se considera el subsistema educativo formado por las escuelas técnicas del Interior -el de peor actuación en los dos tests- el promedio indica la realización correcta de menos de un quinto de la prueba, cuando en Idioma Español el mismo fue equivalente a un cuarto de los ejercicios.

En segundo lugar, existe una fuerte estratificación de los aprendizajes por subsistemas, tanto global como por áreas: en el primer lugar se posicionaron los alumnos de los liceos privados, en el segundo los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo, en tercera posición los de los públicos de capitales departamentales del Interior, en el cuarto lugar los alumnos de las escuelas técnicas montevideanas y, finalmente, los de las escuelas técnicas ubicadas en el Interior (Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó) (Cuadro 23).

La distancia entre la enseñanza privada y la pública es mayor en Matemática que en Idioma Español. El promedio general de los estudiantes del primer tipo de enseñanza equivale a algo más de la mitad de la prueba, tanto en una como en otra área, lo que sugiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza con similares características y resultados en las dos materias. En contraste, los alumnos de las escuelas técnicas de Montevideo completaron correctamente un tercio de la prueba de Idioma Español y un cuarto de la de Matemática y podrían hacerse similares apreciaciones en relación a los restantes subsistemas públicos. Especial atención merece el hecho que tal distancia entre la enseñanza privada y la pública se acrecienta en aquellas partes de la prueba cuya trasmisión es de estricta competencia y responsabilidad institucional, y disminuye en las que reflejan capacidades de análisis que se han desarrollado a lo largo del proceso educativo pero, también, por efecto de la socialización familiar y de los medios de comunicación de masas.

**Cuadro 23**

**PUNTAJES PROMEDIO DE LA PRUEBA DE MATEMÁTICA POR ÁREAS SEGUN SUBSISTEMAS Y DEPARTAMENTOS**

	Números absolutos	Promedio	Operaciones	Álgebra	Uso social	Comprensión	Lógica
<b>SUBSISTEMAS</b>							
Liceos privados Montevideo	(73) 27.4 7.7	5.7	4.2	1.8	8.1		
Liceos públicos Montevideo	(753) 15.5 4.8	1.6	1.9	1.4	5.8		
Liceos públicos Interior	(320) 11.9 3.8	0.6	1.3	1.4	4.8		
Escuelas técnicas Montevideo	(182)	11.4	3.8	0.5	0.9	1.3	4.9
Escuelas técnicas Interior	(105) 8.7 2.8	0.1	0.7	1.1	4.1		
<b>DEPARTAMENTOS</b>							
Liceos privados Montevideo	(73) 27.4 7.7	5.7	4.2	1.8	8.1		
Liceos públicos Montevideo	(935) 14.7 4.6	1.4	1.7	1.4	5.7		
Maldonado	(84) 10.0 2.8	0.0	0.8	1.2	5.1		
Florida	(88)	12.9	4.3	0.3	1.6	1.5	5.3
Tacuarembó	(101) 13.3 4.4	1.3	1.5	1.5	4.6		
Paysandú	(152) 9.3	2.9	0.2	0.9	1.3	4.0	

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro 24

**DISTRIBUCION DE LOS RESULTADOS DE MATEMATICA  
POR TRAMOS DE PUNTAJE  
SEGUN SUBSISTEMAS Y DEPARTAMENTOS**

	Números Absolutos	Tramos de puntaje						
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	31-48	25-48
<b>SUBSISTEMAS</b>								
Liceos privados Montevideo	(73)	---	6.8	6.8	13.7	32.9	39.7	54.8
Liceos públicos Montevideo	(753)	12.4	23.1	23.4	15.3	17.3	8.6	16.5
Liceos públicos Interior	(320)	20.0	27.5	25.0	13.8	11.9	1.9	7.5
Esc.técnicas Montevideo	(182)	20.9	31.3	26.4	10.4	8.8	2.2	5.5
Esc.técnicas Interior	(105)	31.4	37.1	21.0	7.6	2.9	---	1.0
<b>DEPARTAMENTOS</b>								
Liceos privados Montevideo	(73)	---	6.8	6.8	13.7	32.9	39.7	54.8
Liceos públicos Montevideo	(753)	12.4	23.1	23.4	15.3	17.3	8.6	16.5
Montevideo UTU	(182)	20.9	31.3	26.4	10.4	8.8	2.2	5.5
Maldonado	(84)	17.9	42.9	25.0	10.7	3.6	---	2.4
Florida	(88)	17.0	22.7	27.3	15.9	15.9	1.1	9.1
Tacuarembó	(101)	18.8	22.8	25.7	12.9	15.8	4.0	9.9
Paysandú	(152)	31.6	31.6	20.4	10.5	5.3	0.7	3.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

## 2. La distribución de los resultados por tramos de puntaje

El bajo nivel de aprendizaje de Matemática y la fuerte estratificación de rendimientos entre los alumnos de 3er. año del CBU se confirman plenamente con el análisis de los resultados por tramos de puntajes. Si el nivel de suficiencia de la prueba se fija en el 60% del total del puntaje, se encuentra que un 39.7% de los estudiantes de los liceos privados superó ese nivel, frente al 8.6% de los alumnos de los liceos públicos montevideanos, un 2.2% de quienes asisten a las escuelas técnicas de la capital, un 1.9% de quienes lo hacen a los liceos del Interior y 0% de los estudiantes de las escuelas técnicas del Interior. Si el nivel de suficiencia se baja, y se establece en la mitad más uno del puntaje (25-48 puntos), lógicamente las proporciones de estudiantes de todos los subsistemas educativos que pasan dicho nivel se incrementan -muy especialmente la de quienes concurren a los

liceos del Interior-, pero siguen siendo mayoría quienes no alcanzan el puntaje mínimo y las distancias interestratos se mantienen (Cuadro 24).

Sólo los liceos privados superan la "barra" de la mitad del puntaje requerido en la prueba (25 puntos) con más de la mitad de sus estudiantes (55%).

La distribución muestra la coherencia existente en dicho caso entre los objetivos de la enseñanza de la Matemática para el 3er. año de CBU -que sirvieron como referencia en la elaboración de las pruebas- y los logros de los estudiantes.

Inversamente, el escaso 16.5% de estudiantes de los liceos oficiales de Montevideo que superan los 25 puntos (de los cuales sólo la mitad tuvieron 31 puntos y más frente a una relación de tres cuartos en los liceos privados) y las mínimas proporciones del 7.5% en los liceos de capitales departamentales y del 5.5% en las escuelas técnicas de Montevideo o el 1% de las similares del Interior, plantean que existe una total discrepancia entre los objetivos de enseñanza de planes y programas y la realidad de los aprendizajes.

A primera vista se podría pensar que las pruebas se han compuesto de ejercicios que sobrepasan el nivel de formación teórico que los estudiantes debieran tener al término de la enseñanza obligatoria.

La realidad es muy distinta. Como se puede apreciar de la lectura de la prueba incluida en el Anexo, al final de este informe, ella está integrada de preguntas y ejercicios fáciles y muy fáciles; algunos de sus componentes como operaciones y uso social de la Matemática corresponden a conocimientos que se aprenden y consolidan a partir de la escuela primaria, mientras que otros, como comprensión y lógica, se derivan del razonamiento que se aprende en la escuela y en el CBU pero también de la interacción social cotidiana y, finalmente, el componente de Álgebra constituye el tema medular de la enseñanza de 2o. año del CBU y el programa de 3ero. supone su aplicación regular.

Donde la discrepancia entre lo que se propone el ciclo obligatorio de educación -indicador de lo que la sociedad espera que enseñe- y lo que efectivamente demuestran haber aprendido los estudiantes se vuelve abismal es cuando se consideran los resultados que indican insuficiencia absoluta en Matemática.

Esta se define por reunir entre 0 y 10 puntos, es decir, ubicarse en el 20% de logros en relación a la totalidad del puntaje previsto en la prueba. Conviene recordar que si un estudiante realizaba correctamente el Ejercicio I que trata de operaciones combinadas en las que intervienen números fraccionarios y decimales obtenía 6 puntos y otros 6 puntos se lograban en el Ejercicio II, que solicitaba el pasaje de fracción irreducible a fracción decimal y a notación decimal (por ejemplo, convertir  $\frac{1}{4}$  en  $\frac{25}{100}$  y en 0.25).

De igual forma, quien supiera calcular un tanto por ciento de descuento en el precio de liquidación de vaqueros obtenía 5 puntos e igual puntaje se lograba sabiendo calcular la superficie de un rectángulo a partir de la medida del perímetro y de uno de sus lados y luego, a partir del valor del metro cuadrado proporcionado, calcular el precio total del terreno.

Por eso, en la previsión de la distribución de los resultados se estimaba que el logro de 0 a 10 puntos iba a ser excepcional y que sólo una pequeña fracción de los evaluados caería en esta franja de insuficiencia absoluta de la prueba.

Los resultados no sólo fueron contra toda previsión razonable sino que ponen en duda la actual capacidad de algunas de las unidades del sistema de enseñar Matemática.

Mientras en insuficiencia absoluta cae el 6.8% de los estudiantes de los liceos privados, el porcentaje de los insuficientes se multiplica por más de cinco veces cuando se pasa a los liceos públicos de Montevideo, comprendiendo al 35.5% de sus alumnos, se sitúa en el entorno de la mitad de los estudiantes de los liceos públicos de las capitales departamentales (47.5%) y de las escuelas técnicas de Montevideo (52.2%) y, por último, más de los dos tercios (68.5%) de los alumnos de las escuelas técnicas del Interior caen en insuficiencia absoluta.

En este rango de insuficientes hay una subcategoría compuesta por quienes no supieron contestar nada de la prueba o que intentaron hacer algunos ejercicios con resultados tales que, a pesar de la intención del tribunal calificador de recoger positivamente cualquier demostración de conocimientos, sólo lograron entre 0 y 5 puntos. Pues bien, en esta subcategoría no hubo ningún caso en los liceos privados, hubo uno de cada ocho en los liceos públicos de Montevideo, uno de cada cinco de las escuelas técnicas de esta ciudad y de los liceos públicos de las capitales departamentales y uno de cada tres estudiantes de las escuelas técnicas de esas localidades.

Cuando los resultados son de esta magnitud, no es posible asignar a incompetencia de la población educanda la responsabilidad de los mismos porque habría que concluir que los adolescentes uruguayos tienen una incapacidad genética para aprender Matemática.

La realidad que surge de la aplicación de las pruebas de Matemática es que, promedialmente, los estudiantes al término de la enseñanza obligatoria carecen de los instrumentos adecuados para un buen desempeño social en un mundo crecientemente complejo que va a requerir -a lo largo de los 50 años de vida activa que tendrán esos jóvenes- de adecuadas bases matemáticas para aprender en forma permanente, en la medida en que cambie aceleradamente el perfil científico-tecnológico del mundo productivo y de la vida social.

Pero también esos escasos aprendizajes se presentan gravemente polarizados entre la enseñanza privada, utilizada como referente de lo que sería logable en el proceso de enseñanza y la enseñanza oficial, con lo que ello implica de segmentación social y de niveles inferiores de conocimiento. Esta última también se estratifica hacia el Interior: en un primer escalafón se ubican los liceos de Montevideo, en un segundo los del Interior y las UTU de la capital y en un tercero, de casi nulo aprendizaje, las escuelas técnicas del Interior.

Este ordenamiento de aprendizajes según subsistemas de enseñanza será considerado en el Capítulo IV, pero desde ya se puede anotar que la aspiración de crear un Ciclo Básico Único no se ha efectivizado porque, como ya ha sido dicho, la composición sociocultural del alumnado es muy estratificada pero, también, porque los instrumentos públicos, lejos de actuar en un sentido de homogeneización, sin quererlo, han ampliado la brecha de las oportunidades culturales.

Cabe agregar que si los conocimientos demostrados por los estudiantes en Matemática son de este tan bajo nivel, debe estar igualmente comprometida la enseñanza en Ciencias Físico-Químicas porque gran parte de sus saberes se apoyan en el conocimiento matemático.

### 3. Los resultados de la prueba de Matemática por áreas

#### a. Operaciones

En el área de operaciones se incluyeron los ejercicios I, que comprendía 3 problemas y el II, que consistía en la realización de tres conversiones. Cada uno de los ejercicios tenía asignado un total de 6 puntos lo que indica que la sola realización satisfactoria del área de operaciones aseguraba con 12 puntos no manifestar insuficiencia absoluta en Matemática.

En el área operaciones los objetivos del ejercicio I fueron evaluar el manejo básico de las operaciones con decimales, fracciones y enteros y el conocimiento de la sintaxis operatoria (separación de términos) por parte de los estudiantes. Por su parte, el ejercicio II buscó evaluar el conocimiento de los conceptos "fracción decimal", "fracción irreducible" y "notación decimal", así como la conversión de uno a otro, partiendo de la idea que un alumno de tercer año debería conocer el manejo del pasaje de fracción irreducible a fracción decimal y de ésta a la notación decimal (por ejemplo,  $\frac{1}{4}$  -fracción irreducible- equivale a  $\frac{25}{100}$  -fracción decimal- cuya notación decimal es 0,25). Es de notar que los temas de esta área comienzan a ser tratados en Primaria y forman parte de los programas de Matemática de 1ro. y 2do. año del CBU, tal como se describe con detalle en el Recuadro Nro. 12.

A pesar de ser ejercicios simples sobre temas que se introducen en la escuela y se ratifican en los dos primeros años del CBU, las manifestaciones de incapacidad o los errores en la resolución son frecuentes.

Así, en el ejercicio II, la mayor dificultad se dio en el pasaje de la fracción decimal a fracción irreducible y a la notación decimal (ej. pasar de  $\frac{20}{100}$  a  $\frac{1}{5}$  y a 0.20).

La consecuencia es que el puntaje logrado en el uso de operaciones muy básicas para la enseñanza y la vida social presenta ordenamientos, para el total de la población evaluada y para cada uno de los subsistemas, muy similares al promedio de la prueba de Matemática.

Sobre un total de 12 puntos previstos para Operaciones, el tramo 0-2 puntos expresa desconocimiento absoluto. En él caen el 2.7% de los estudiantes de los liceos privados, el 25% de los liceos públicos de Montevideo, en el entorno del 35% de los de capitales departamentales y escuelas técnicas de Montevideo y el 55% de los alumnos de las escuelas técnicas del Interior (véase Cuadro 25).

¿Cómo explicar que uno de cada cuatro, uno de cada tres y uno de cada dos estudiantes en los subsistemas oficiales indicados demuestren incompetencia absoluta en la resolución de operaciones tan simples?

Antes de intentar dar respuesta a esta pregunta corresponde avanzar en la presentación de los resultados de otras áreas de la prueba de Matemática.

**Cuadro 25**  
**PUNTAJES EN OPERACIONES, ALGEBRA, USO SOCIAL, LOGICA**  
**Y COMPRESION SEGUN SUBSISTEMAS**

Subsistemas	Números Absolutos	Tramos de puntaje			
		0-2	3-5	6-7	8-12
OPERACIONES					
Liceos privados Montevideo	(73)	2.7	24.7	20.5	52.1
Liceos públicos Montevideo	(753)	25.0	39.8	15.1	20.1
Liceos públicos Interior	(320)	35.6	36.9	16.3	11.3
Esc.técnicas Montevideo	(182)	37.4	39.0	11.0	12.6
Esc.técnicas Interior	(105)	55.2	32.4	9.5	2.9
ALGEBRA					
Liceos privados Montevideo	(73)	27.4	21.9	17.8	32.9
Liceos públicos Montevideo	(753)	74.5	13.9	4.9	6.6
Liceos públicos Interior	(320)	90.0	6.6	2.2	1.3
Esc.técnicas Montevideo	(182)	90.7	7.1	---	2.2
Esc.técnicas Interior	(105)	100.0	---	---	
USO SOCIAL					
Liceos privados Montevideo	(73)	35.6	38.4	26.0	
Liceos públicos Montevideo	(753)	68.7	21.4	10.0	
Liceos públicos Interior	(320)	75.9	18.8	5.3	
Esc.técnicas Montevideo	(182)	82.4	15.9	1.6	
Esc.técnicas Interior	(105)	86.7	11.4	1.9	
LOGICA					
Liceos privados Montevideo	(73)	2.7	20.5	11.0	65.8
Liceos públicos Montevideo	(753)	16.3	27.9	14.6	41.2
Liceos públicos Interior	(320)	25.0	31.9	13.1	30.0
Esc.técnicas Montevideo	(182)	25.8	29.7	9.3	35.2
Esc.técnicas Interior	(105)	25.7	40.0	11.4	22.9
COMPRESION					
Liceos privados Montevideo	(73)	11.0	89.0		
Liceos públicos Montevideo	(753)	27.9	72.1		
Liceos públicos Interior	(320)	27.8	72.2		
Esc.técnicas Montevideo	(182)	36.8	63.2		
Esc.técnicas Interior	(105)	42.9	57.1		

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

## Recuadro Nro. 12

### EJERCICIOS DEL AREA DE OPERACIONES

"Efectúa las siguientes operaciones combinadas en las que intervienen números fraccionarios y decimales"

Ejercicio I.1:

$$3,5 + 9,2 \times 10 + 4 =$$

La solución requería de las operaciones:

$$9,2 \times 10 = 92$$

$$3,5 + 92 = 95,5$$

$$95,5 + 4 = \underline{99,5}$$

El 37.8% tuvo 0 punto; el 29.0% logró 1 punto y lo resolvió correctamente el 33.2% de los estudiantes que realizaron la prueba.

Ejercicio I.3:

$$\frac{3}{4} + 0,25 - \frac{1}{2} =$$

El estudiante debiera cumplir las siguientes operaciones:

$$\frac{3}{4} = 0,75 \qquad 0,75 + 0,25 = 1$$

$$\frac{1}{2} = 0,5 \qquad 1 - 0,5 = \underline{0,5}$$

El 67.9% de los estudiantes tuvo 0 punto; el 10.2% logró 1 punto y sólo el 21.8% resolvió la totalidad del ejercicio correctamente.

#### Desde cuándo se estudian operaciones

- \* El tema de operaciones combinadas se comienza a ver en 5º año de escuela (Programa de escuelas urbanas, pág. 83, n. 12) y se continúa dando en 6º año y también en 1º (Unidad 3) y 2º (Unidades 1, 2 y 3) del CBU.
- \* La multiplicación de un número decimal por 10 se comienza a enseñar en 4º año de primaria (Programa de escuelas urbanas, pág. 60, n. 14).
- \* Las operaciones con fracciones (ejercicio I.2.) se inician en 1º de liceo (Unidad 3) y en 2º se vuelven a dar en la Unidad 2.
- \* La conversión de decimales a fracciones y viceversa (ejercicio I.3.) se comienza a dar en 6º año de escuela (Programa de escuelas urbanas, pág. 101, n. 5). La suma y resta de números decimales en 5º año (Programa de escuelas urbanas, pág. 83, n. 13), y la suma y resta de fracciones con distinto denominador se da en 1º de liceo (Unidad 3).
- \* El concepto de fracción irreducible, presente en el ejercicio II, se enseña en 1er. año de liceo (Unidad 3) al igual que el pasaje de fracción irreducible a fracción decimal. El pasaje de fracción decimal a notación decimal se da en 6º año de escuela (Programa de escuelas urbanas, pág. 101, n. 5).
- \* La carga horaria de los temas vistos en Primaria no figura en los Programas. A nivel liceal los temas de operaciones con fracciones y operaciones con números decimales tienen asignados en el Programa de 1er. año 6 horas y en 2do. año otras 16 horas -tratándose siempre de horas-clase de 35' o 40' según se trate de un módulo o no.

**b. Uso social de la Matemática**

La incorporación de ejercicios matemáticos aplicados a los problemas y mensajes que toda persona debe decodificar para entender el sistema económico en que vive, lograr proteger sus intereses de consumidor o ser capaz de aplicar el cálculo a la solución de sus necesidades se realizó, en esta prueba, a través de los ejercicios IV y VI. El IV consistió en la aplicación de la técnica de cálculo de porcentajes en un problema cotidiano (Recuadro Nro. 13). El VI rezaba así: "Hay un terreno con forma de rectángulo que tiene 120 metros de perímetro y 15 metros de largo. El terreno se vende a \$ 9.560 el metro cuadrado. ¿Cuál es el precio total del terreno?"

El ejercicio supone conocimientos sobre perímetro y área del rectángulo. Estos temas comienzan a ser estudiados en 4o. año de escuela (perímetro del rectángulo) y en 5o. año (área del rectángulo) <sup>21/</sup>.

**Recuadro Nro. 13**

**USO SOCIAL DE LA MATEMATICA**

**Ejercicio IV:**  
"En la televisión aparece el siguiente aviso:

**GRAN LIQUIDACION DE VAQUEROS**  
**ANTES: \$ 45.000**  
**AHORA: \$ 36.000**

Realiza el planteo y las operaciones para saber qué tanto por ciento de descuento se hizo al precio de ANTES".

El 86.1% de los estudiantes tuvo 0 punto y sólo el 12.5%, por la correcta resolución porcentual y operatoria, logró los 5 puntos previstos.

El inusitado porcentaje de 0 llevó a un análisis específico que demostró que un 38% entregó en blanco, que 48% de los estudiantes había cometido errores conceptuales tales como un planteo incorrecto de la regla de tres, no saber resolverla, o dar como resultado "80%" que sería el precio actual pero no el descuento, mientras que hubo una proporción insignificante de quienes escribieron la respuesta correcta sin hacer el planteo.

Entre los errores más comunes figuran:

- \*  $45.000 : 9.000 = 5$  / Respuesta: 5%
- \*  $45.000 - 36.000 = 9.000$  / Respuesta: 9.000%
- \*  $9.000 : 1.000 = 9$  / Respuesta: 9%

La incapacidad de resolver un tema de porcentaje sorprende porque su conocimiento se inicia en 4o. año de escuela, se aplica en 5o. año a problemas de la vida cotidiana, en 6o. se usa regla de tres simple y, finalmente, en 1er. año del CBU el programa en su Unidad 4 le destina 10 horas de clase.

---

<sup>21/</sup> Consejo de Educación Primaria, Programa de escuelas urbanas, pág.61, n.28 y pág. 85 n.24, respectivamente.

Por su parte, en el CBU el cálculo de área del rectángulo forma parte del programa de 2o. año (Unidad 12) que establece 4 horas para aprender "Áreas. Rectángulo, paralelogramo, triángulo, trapecio, polígono regular. Problemas".

Un 77% de los alumnos tuvo 0 punto y tan sólo 9.9% logró una perfecta resolución y los 5 puntos establecidos.

Los ejercicios calificados con 0 punto en un 49% habían sido presentados en blanco, en un 50% tenían errores conceptuales y un 1% errores operatorios. Se consideraron errores conceptuales no saber hallar la medida del ancho del terreno, teniendo como datos perímetro y largo, no saber calcular el área de un rectángulo y no saber plantear la estrategia de resolución global del ejercicio.

Resultó muy singular que los alumnos que no fueron capaces de calcular el área del rectángulo tomaban los datos presentados en el planteo y realizaban una serie de operaciones sin lógica alguna (ejs.:  $120 \times 15 = 1.800$ ;  $120 \times 9.560 = 1.147.200$ ;  $120 + 15 = 135$  ;  $135 \times 9.560 = 1.290.600$  y así sucesivamente).

Al igual que en el caso de operaciones, cabe preguntarse dónde radica la explicación de tales desconocimientos cuando, además de las enseñanzas precedentes, hay un apoyo cotidiano de cálculos de esta naturaleza en las conversaciones familiares o en los avisos de televisión promocionando rebajas.

La distribución de los puntajes de ambos ejercicios -sumados- comprende un rango de 0 a 10 puntos y la observación de los resultados por subsistema muestra un ordenamiento similar al de las otras partes de la prueba. Logran de 6 a 10 puntos el 26% de los estudiantes de liceos privados, el 10% de los de liceos públicos de Montevideo, el 5.3% de los de las capitales departamentales y, en este caso, tanto las escuelas técnicas de Montevideo como de Interior se asemejan en el fracaso: apenas poco más del 1% en ambos casos (Cuadro 25).

Es interesante comprobar que la insuficiencia absoluta (0-1 puntos) comprende un tercio de los estudiantes de los liceos privados, dos tercios de los liceos públicos de Montevideo, tres cuartos de los liceos de las capitales departamentales y más de los cuatro quintos de las escuelas técnicas de ambas regiones.

El desconocimiento comprende a todos los subsistemas, incluso a los liceos privados, lo que muestra que los programas de Matemática, a fuerza de querer abarcar los aspectos más complejos -véase nuevamente el Recuadro No. 3 que presenta los programas "iniciales" de 3er. año de CBU- abandonan la explicación y la consolidación de lo más simple. Esto, en los casos de los subsistemas cuyos estudiantes tienen más bajo nivel cultural y sus profesores mayor "desprofesionalización", se transforma en desconocimiento generalizado.

Corresponde preguntarse ¿cómo podrán actuar en la vida corriente estos actuales estudiantes que no saben calcular un tanto por ciento de descuento o cómo se calcula un área de un terreno?, ¿cómo podrán en el futuro actuar como ciudadanos, como integrantes de un grupo con intereses específicos?, ¿cómo podrán comprender el planteamiento de una propuesta económica que realice un partido o un gobierno?. Si esta situación se proyectara, ¿es que para poder resolver un porcentaje será necesario un título universitario?.

### c. Álgebra

En álgebra, los ejercicios elegidos abarcaron dos grandes áreas temáticas: la referida al conocimiento y manejo de las operaciones básicas con monomios y polinomios (ejercicio III), y la referida al conocimiento de las reglas de resolución de ecuaciones (ejercicio V). Hay que notar que los temas de álgebra se comienzan a dar en 2º año del CBU, indicando las Unidades V y VIII del Programa de 2º lo siguiente:

"Introducción a las expresiones literales.- Interpretación. Cálculo de valor numérico. Operaciones: adición, sustracción, multiplicación. Productos Notables. Factoreo".

"Ecuaciones de 1er. grado con una incógnita.- Resolución de problemas de 1er. grado".

La carga horaria recomendada para estos temas es de 12 y 8 horas respectivamente, esto es, tres y dos semanas de clase. Esto muestra que los temas de álgebra no son incorporados por los estudiantes en la escuela, sino que constituyen contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje específicos del CBU, que vuelven a revisarse en el programa de 3er. año de Matemática cuyos primeros puntos son: "Funciones monomias y polinomias, cálculo de valores funcionales" y "Revisión de operaciones con funciones polinómicas. Factores". Lo anterior implica que esta parte de la prueba se refiere a conocimientos impartidos en el año anterior y revisados y consolidados pocos meses antes de la fecha de la prueba.

Sin embargo, el rendimiento en el área de álgebra es el más bajo de todas las partes de la prueba. Más de un cuarto de los alumnos de los privados mostró serias deficiencias en la resolución de los ejercicios de álgebra -logrando 0-2 puntos sobre un total de 13- y tal proporción crece dramáticamente en los estratos de la enseñanza oficial ya que 75% de los alumnos de los liceos públicos capitalinos y más del 90% de los del Interior y de las escuelas técnicas de Montevideo registró ese puntaje de insuficiencia absoluta, mientras que en las escuelas técnicas de las capitales departamentales nadie sabe álgebra, el 100% tuvo de 0 a 2 puntos (Cuadro 25). Llama la atención, además, el alto porcentaje de "ceros" netos -lo mismo sucede en Uso Social-, especialmente teniendo en cuenta que a esta temática se le suele dedicar en 2do. año más horas de clase que las indicadas por el Programa. Observados los mismos datos desde las dos categorías de suficiencia (6-7 puntos y 8-13 puntos) se encuentra a la mitad de los estudiantes de colegios privados, un 11.5% de los públicos de Montevideo, 3.5% de los liceos públicos del Interior y 2.2% de las escuelas técnicas de Montevideo y, de las similares del Interior, como todos los estudiantes son insuficientes, no pueden presentarse casos en esta categoría que indica conocimientos.

Los malos resultados pudieron ser atribuidos al carácter abstracto de la temática (es el primer tema con cierto grado de abstracción que se ve en el Ciclo Básico), a la insuficiente ejercitación y a la no acumulación de conocimiento por parte de los estudiantes quienes, con frecuencia, son capaces de resolver los ejercicios en el momento de la explicación pero se olvidan de lo aprendido rápidamente y, seguramente, a la virtual ausencia de profesores diplomados enseñando en el ciclo obligatorio de enseñanza media. Lo cierto es que, a diferencia de otras partes de la prueba de Matemática que podían ser resueltas a partir de un proceso de inducción basado en experiencias cotidianas o de un bagaje instrumental ya construido en la escuela primaria (aritmética, por ejemplo), en el caso de Álgebra las competencias exigidas debían haber sido desarrolladas en el CBU y los bajísimos resultados indican falencias muy serias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia, de enorme repercusión en la vida futura del educando e incluso en la dinámica social.

En la medida que el álgebra le presenta al alumno un modelo de pensamiento formal, esencialmente deductivo, las fallas en su aprendizaje pueden significar carencias perdurables de importancia para estudios posteriores y para desempeños laborales y sociales que requieran cierto nivel de abstracción. Si el individuo no cuenta con esta capacidad de desarrollar y/o trabajar con modelos lógicos está completamente atado a lo concreto y le cuesta imaginar escenarios alternativos, pensar en estrategias, evaluar con antelación costos y beneficios de situaciones futuras. Si bien otras áreas del conocimiento, como la Ciencia Jurídica, por ejemplo, también pueden desarrollar esta capacidad de abstracción y pensamiento complejo, el álgebra tiene dos méritos fundamentales frente a ellas: su relativa simplicidad en términos de la cantidad de recursos utilizados y la posibilidad de ser enseñada en las etapas medias de la enseñanza formal.

Las fallas registradas en su aprendizaje son, pues, muy serias en una perspectiva de desarrollo de los recursos humanos del país futuro y obligan a plantearse la pregunta de si se está en presencia de un fenómeno de no aprendizaje o de no enseñanza. Los resultados en álgebra dependen exclusivamente de la competencia de las instituciones que imparten el ciclo básico y lo que revelan las pruebas es que en la totalidad de las escuelas técnicas de las capitales departamentales estudiadas no existe enseñanza-aprendizaje de álgebra, que es casi nula en ese mismo tipo de escuelas en Montevideo y en los liceos departamentales, incipiente en los liceos oficiales de esta ciudad y, propiamente, sólo parece existir en los liceos privados.

Una vez más se retorna a la discrepancia entre los objetivos de la enseñanza presentados en sus planes, programas y organización y la realidad de lo que efectivamente se enseña y la grave comprobación de lo que no se aprende.

#### **d. Lógica**

El área de desarrollo de la lógica no aparece como contenido explícito en los programas de Primaria ni en los del Ciclo Básico Único. Sin embargo, no cabe duda que está presente a lo largo de la formación matemática de la totalidad de la enseñanza obligatoria.

Dentro de esta área se incluyeron los ejercicios VIII, IX y X. El primero de ellos indicaba:  
**"Observa la siguiente sucesión de números y completa los cuatro términos que faltan:  
2, 5, 4, 7, 6, 9, \_\_, \_\_, \_\_, \_\_."**

Este ejercicio se planteó con dos objetivos básicos: el descubrimiento y aplicación, por parte del estudiante, de la regla de formación de una sucesión de números y el empleo del ensayo y error como estrategia para la resolución de un problema.

El ejercicio IX se comenta en el Recuadro Nro. 15 y finalmente, el ejercicio X buscó evaluar el empleo de la lógica combinatoria por parte de los estudiantes:

**"Alicia invitó a su baile a Cecilia, Gabriela, Pablo, Gonzalo, Luis y Diego. Durante el baile, varones y chicas fueron cambiando de pareja. Al final del baile cada chica había bailado con cada varón. Cuántas parejas se formaron?"**

En la prueba de Matemática llama la atención que los mejores resultados se obtuvieron en el área de Lógica, de la misma forma que en la prueba de Idioma Español los estudiantes tuvieron mejor performance en la parte de la prueba que puede considerarse menos dependiente de la enseñanza formal. Ello podría indicar que los estudiantes son capaces de comprender, razonar y resolver situaciones con inteligencia y fallan, de manera especial, en lo que se les enseña a nivel institucional.

#### Recuadro Nro. 14

### LA RESOLUCION DE UNA ECUACION

#### Ejercicio V

Resuelve la ecuación:

$$y5 \cdot (x - 2) = 3x + 14$$

El planteo solicitado implicaba:

$$5x - 10 = 3x + 14$$

$$5x - 3x = 10 + 14$$

$$2x = 24$$

$$x = 24 : 2$$

$$x = 12$$

Las reglas de resolución de ecuaciones demandan de conocimientos de aplicación de propiedad distributiva, en adición de monomios y el pasaje de términos de un miembro de la ecuación a otro.

El 81.3% de los estudiantes tuvieron 0 punto y sólo un 10.7% logró realizar correctamente la totalidad de los pasos, recibiendo 5 puntos como calificación.

Casi tres cuartas partes de las calificaciones de 0 punto son de pruebas entregadas en blanco, indicativas de que el estudiante no tenía ninguna idea de cómo encarar el ejercicio, mientras un 26% tuvo errores conceptuales y sólo el 1% errores operatorios.

En el rubro de errores conceptuales figuró una importante proporción de alumnos que no sabían lo que significa resolver una ecuación, ya que trabajaron exclusivamente en la parte operatoria sin hallar el valor de la incógnita.

Sacaron 0 punto el 34% de los estudiantes de los liceos privados, el 77% de los de los liceos públicos de Montevideo, el 91% de los de las capitales departamentales y de las escuelas técnicas de Montevideo y el 100% de los alumnos de las respectivas del Interior.

Prácticamente los casos de pruebas con 5 puntos se concentran entre liceos privados (43%) y públicos (13%) de Montevideo. Incluso, entre estos últimos, un grupo superó a los privados, otros dos se equipararon con ellos y otros dos los siguieron a poca distancia.

Las dos terceras partes de los alumnos de los privados, dos quintos de quienes van a liceos públicos en la capital, un tercio de los estudiantes de los liceos del Interior y de los de las escuelas técnicas de Montevideo y, aproximadamente, un quinto de los alumnos de las escuelas técnicas del Interior logran una suficiencia plena, con 8 o más puntos (Cuadro 25).

Las distancias máximas entre los subsistemas que se encuentran en los extremos del rendimiento en cuanto a porcentaje de alumnos que superan la mitad del puntaje son de 1 a 2, cuando en Algebra las distancias son de 0 a 50 entre escuelas técnicas y liceos privados.

Si algo demuestran los resultados en el área de Lógica es que, promedialmente, los estudiantes saben razonar. La "materia prima" del CBU es mejor que sus resultados académicos.

En especial, ejercicios como el presentado en el Recuadro No. 15 indican que las capacidades básicas de los adolescentes son menos desiguales que los resultados según subsistemas educativos que presentan las otras áreas de la prueba de Matemática al evaluar aprendizajes.

Sin omitir el papel de las variables socioculturales -que se analizan en el próximo capítulo- emerge una duda sobre la medida en que las pruebas de Matemática evalúan aprendizajes no logrados o conocimientos no transmitidos.

### Recuadro Nro. 15

#### LOS ESTUDIANTES HACEN USO DE LA LOGICA COMBINATORIA

##### Ejercicio IX:

"Arturo, Blas, Carlos, Dionisio van a un gran centro comercial. Uno de ellos compra un reloj, otro un libro, el tercero unas zapatillas y el cuarto una cámara fotográfica. El centro comercial tiene cuatro pisos. En cada uno de ellos se vende sólo un tipo de artículos.

- \* Arturo hace su compra en el primer piso.
- \* Los relojes se venden en el cuarto piso.
- \* Carlos hace su compra en el segundo piso.
- \* Blas compra un libro.
- \* Arturo no compra una cámara fotográfica.

Escribe en el cuadro de abajo lo que ha comprado cada uno y en qué piso."

La resolución del ejercicio implicaba determinar 5 de 8 elementos indicados con una "x" en el siguiente cuadro:

<i>Persona</i>	<i>Piso</i>	<i>Objeto</i>
Arturo	1º.	X
Blas	X	Libro
Carlos	2º.	X
Dionisio	X	x

- Los relojes se venden en el 4o. piso, por lo que no pudieron ser comprados por Arturo, Blas y Carlos siendo, por lo tanto, el comprador es Dionisio.

- Por exclusión, Blas compra en el 3er. piso y, como Arturo no compra una cámara fotográfica, entonces compra zapatillas quedando Carlos como comprador de la cámara.

Un 39.6% obtuvo 0 punto pero las distancias entre los subsistemas son sensiblemente menores que en otras áreas de la prueba (25% liceos privados, 37% públicos de Montevideo, 43% liceos del Interior y UTU Montevideo y 49% UTU Interior).

Una perfecta resolución la lograron el 67% de los privados, el 50% de los públicos de Montevideo, el 44% de UTU Montevideo, el 40% de liceos del Interior y el 33% de las UTU de esa región.

Aún más, tres grupos de liceos oficiales de Montevideo y uno del Interior superan el promedio de los privados, mientras que 10 grupos de los liceos capitalinos, dos de UTU Montevideo y un liceo del Interior se aproximan sensiblemente.

En conclusión, los alumnos desarrollan mejor las estrategias para resolver situaciones en las que no existe un método conocido de antemano que los conocimientos que se supone debiera haberles transmitido el CBU.

**Cuadro 26**

**PUNTAJES PROMEDIO DE MATEMATICA EN 5 ESCUELAS DE MONTEVIDEO Y EN GRUPOS DEL CBU**

	Números Absolutos	Promedio General	Operaciones (0-12)	Uso social (0-10)	Lógica y razonamiento (0-6)
<b>ESCUELAS DE MONTEVIDEO</b>					
Esc. 1	(29)	16.0	8.0	4.2	3.9
Esc. 2	(18)	12.7	6.1	3.3	3.3
Esc. 3	(21)	14.0	9.2	2.5	2.3
Esc. 4	(20)	17.1	7.2	5.6	4.6
Esc. 5	(22)	19.0	8.7	6.0	4.3
Total	(110)	15.9	7.9	4.3	3.6
<b>SUBSISTEMAS DE CBU</b>					
Liceos privados Montevideo	(73)	16.3	7.7	4.2	4.5
Liceos públicos Montevideo	(753)	9.6	4.8	1.9	2.9
Liceos públicos Interior	(320)	7.4	3.8	1.3	2.2
UTU Montevideo	(182)	7.0	3.8	0.9	1.9
UTU Interior	(105)	5.3	2.8	0.7	1.6
Total	(1433)	8.8	4.4	1.6	2.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro 27

**DISTRIBUCION DE LOS RESULTADOS DE MATEMATICA  
POR TRAMOS DE PUNTAJE EN 5 ESCUELAS DE MONTEVIDEO  
Y EN GRUPOS DEL CBU**

	Números Absolutos	0-7	8-14	15-21	22-28
<b>ESCUELAS DE MONTEVIDEO</b>					
Esc. 1	(29)	13.8	31.0	34.5	20.7
Esc. 2	(18)	38.9	22.2	16.7	22.2
Esc. 3	(21)	19.0	38.1	19.0	23.8
Esc. 4	(20)	5.0	15.0	60.0	20.0
Esc. 5	(22)	0.0	22.7	36.4	40.9
Total	(110)	14.5	26.4	33.6	25.5
<b>SUBSISTEMAS DE CBU</b>					
Liceos privados Montevideo	(73)	9.6	35.6	28.8	26.0
Liceos públicos Montevideo	(753)	46.2	32.3	14.3	7.2
Liceos públicos Interior	(320)	56.9	30.9	9.1	3.1
UTU Montevideo	(182)	62.1	27.5	9.9	0.5
UTU Interior	(105)	78.1	19.0	1.9	1.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

#### **4. Matemática en el CBU: ¿un fenómeno de desaprendizaje?**

Los bajísimos resultados de Matemática encontrados en el CBU llevaron a la formulación de una pregunta central: ¿en qué medida algunos de los contenidos e instrumentos incorporados por los alumnos en primaria se pierden en su pasaje por el ciclo obligatorio de enseñanza media?

Frente a la inquietud generada por la eventual existencia de un verdadero fenómeno de desaprendizaje se realizó un pequeño sondeo exploratorio de la performance de alumnos de primaria frente al test. En primer lugar, se seleccionaron cinco grupos de 6to. año de escuela, cada uno de ellos correspondiente a uno de los cinco estratos socio-académicos resultantes del diagnóstico sobre la situación de la enseñanza primaria contenido en **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos**. En segundo lugar, se aplicó a los alumnos de esos grupos un test con aquellos problemas de la prueba de Matemática para el CBU que los escolares podían resolver de acuerdo a los contenidos de los programas del nivel primario, es decir los ejercicios I, II, IV, VI, VIII y X; no se incluyeron,

entonces, ni la parte de Álgebra ni la de Comprensión ni el ejercicio IX de Lógica; el máximo puntaje que los escolares podían obtener era 28 puntos. En tercer lugar, y a los efectos de realizar un análisis comparativo, se procesó el puntaje correspondiente a esos mismos ejercicios de los alumnos de 3er. año del CBU en estudio.

Dicha comparación se presenta en los Cuadros 26 y 27. El puntaje promedio general de cada una de las cinco escuelas osciló entre 12.7 y 19, en un total de 28 puntos. Sólo los liceales de la enseñanza privada lograron un promedio en ese rango (16.3 puntos), al tiempo que los alumnos de los otros cuatro subsistemas del CBU reunieron puntajes sensiblemente inferiores: 9.6 en liceos públicos de Montevideo, 7.4 en liceos públicos del Interior, 7 en las UTU de Montevideo y 5.3 en las del Interior. Por lo demás, los promedios de cada una de las áreas confirman la superior performance de los escolares seleccionados frente a los estudiantes del CBU oficial.

La distribución de resultados por tramos de puntaje es aún más impactante. En las dos categorías de suficiencia, de 15 o más puntos, equivalentes a la realización correcta del 50% de la prueba, se ubicó casi el 60% de los escolares, alrededor del 55% de liceales de los privados, del 22% de los liceos públicos de Montevideo, del 12% de los del Interior, del 10% de las escuelas técnicas de la capital y del 3% de las del Interior.

Estos datos no pueden generalizarse en cuanto se trató de cinco escuelas tomadas al azar, sin realizar el muestreo pertinente ni seguir los pasos metodológicos de un abordaje en profundidad. No obstante ello, como primer aproximación al problema, la disparidad de resultados entre escolares no preparados para la prueba y liceales que sí lo estaban -no olvidar que la encuesta antecedió a la prueba y tuvo como cometido la motivación de los jóvenes- es muy fuerte. Con esta exploración, la hipótesis según la cual los estudiantes del CBU desaprenden contenidos e instrumentos adquiridos en primaria no queda comprobada, pero estos datos eliminan la posibilidad de su fácil desautorización y resaltan la gravedad del problema de la enseñanza de Matemática en el CBU.

## **D. LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE IDIOMA ESPAÑOL**

### **1. Una visión social del uso de la lectoescritura**

Se puede ofrecer múltiples explicaciones sobre la situación generada con el uso del lenguaje escrito en la actualidad en aquellos países que han evaluado el problema y, como consecuencia, se han alarmado ante los grados de desconocimiento constatados en las nuevas generaciones.

Una primera explicación tiene que ver con el fenómeno nuevo -en términos de historia- que implica el que las sociedades se propongan que todos sus integrantes dominen la lecto-escritura. Lo que a lo largo de las civilizaciones fue la labor especializada de escribas y sacerdotes o la manifestación del alto nivel social de un grupo determinado, desde fines del siglo XIX y avanzadas ya varias décadas del siglo XX, se volvió, en algunas de las sociedades europeas más evolucionadas, la meta para toda la sociedad.

Esta meta fue igualmente desarrollada con intensidad por sociedades "aluvionales" como Argentina y Uruguay que, con la escuela y la lecto-escritura, se propusieron no sólo "crear" las sociedades nacionales sino también construir una lengua nacional compartida y aplicada.

Parece obvio tener que señalar que la tarea es extremadamente compleja para muchas sociedades que, como la uruguaya, llevan más de un siglo en este empeño, incorporando en forma masiva al aprendizaje de la lecto-escritura a jóvenes provenientes de familias alfabetizadas en el pasado pero sin dominio de la lengua escrita. Comprender un texto o escribir una carta tiene, para las nuevas generaciones de origen cultural muy bajo, tanta complicación como para sus padres aprender a leer o escribir un mínimo "billete".

Una segunda explicación se encuentra en el cambio acaecido en los medios de comunicación. La transición de la sociedad de diarios y periódicos a la de la radio y TV o el cambio de la comunicación epistolar por la telefónica o por el cassette y el video han implicado que la "necesidad" del aprendizaje de la lectura y la escritura se registrara como menos perentoria para los jóvenes y, en especial, para los de origen cultural más bajo.

Una tercera justificación se refiere al cambio en los entretenimientos y en la forma de imaginar y sentir. Lo que las generaciones educadas pasadas encontraban en el libro o en el folletín, los adolescentes lo encuentra en la música y en la imagen.

En una sociedad como la uruguaya cada uno de estos factores interviene en forma diferente que en sociedades desarrolladas y de más larga tradición cultural. Así, por ejemplo, un 5% de la población comprendida entre 35 y 64 años en el año 1985 que, por edad, comprende aproximadamente a la generación de padres de estudiantes del CBU no asistió nunca a la enseñanza regular y otro 29.4% no completó la enseñanza primaria, mientras que un 17.2% de la población con 65 años y más -comparable con la de los abuelos- no asistió a la escuela y en un 34.6% no completó la primaria <sup>22/</sup>.

Parece necesario destacar el salto cultural que significa que hoy sus descendientes realicen un ejercicio de comprensión de un texto de Borges, no para indicar la inviabilidad, porque en materia educativa se avanza por "saltos generacionales", sino para señalar el esfuerzo cultural que la sociedad, como un todo, debiera realizar para que resulte exitoso dicho "salto" y las estrategias específicas que el sistema debiera tener ante tamaño desafío.

También cabe observar que el impacto de los medios de comunicación no escritos se produjo en esta sociedad antes que se hubiera completado la "revolución del libro". La encuesta a las familias de los alumnos de la muestra representativa de las escuelas de Montevideo y Tacuarembó demostró que, en uno de cada cinco hogares, no había ningún libro y que esa proporción ascendía a uno de cada tres en las familias con escolares en el subsistema 3 de Montevideo, que comprende a la mitad de la población de las escuelas oficiales, precisamente situadas en los barrios con mayor porcentaje de necesidades básicas insatisfechas.

En el caso de las familias del CBU, los datos son sensiblemente mejores. Aún así, el porcentaje de "0" libro para toda la muestra fue del 4.8% que se desglosa en: liceos privados 0%, liceos públicos de Montevideo 2.3%, liceos de capitales departamentales 5.7%, escuelas técnicas de Montevideo 6.1% y escuelas técnicas del Interior 21.1%.

---

<sup>22/</sup> Dirección General de Estadística y Censos, VI Censo de Población y IV de Viviendas, Montevideo, 1989.

Si se considera que la presencia de hasta 10 libros, como máxima dotación de material escrito en la familia, es un indicador de no práctica de lectura, se registraron los siguientes porcentajes de hogares en esa situación y para cada uno de los subsistemas: 0%, 18.6%, 32.3%, 27%, 37.6%, respectivamente.

El conjunto de datos presentados permite identificar la importancia que debiera tener, en el esfuerzo institucional, la formación en la lengua materna, a la vez que situar los problemas específicos del país en un momento en que ciertos países desarrollados -especialmente aquellos que en su población tienen altos porcentajes de extranjeros discriminados o de difícil asimilación por razones de raza, cultura y lengua- están "descubriendo" los problemas y fracasos en materia de formación en la lecto-escritura, en virtud de factores que no son necesariamente los que explican estos resultados en Uruguay, que se describen a continuación.

## **2. Diseño y características de la prueba**

Para el diseño definitivo de la prueba de Idioma Español (IDE) se tomaron especiales recaudos, atendiendo a la complejidad teórica que genera la problemática del lenguaje y del aprendizaje de la lengua materna. Se consultaron diversos especialistas y se previeron varias instancias de comprobación de modo de asegurar primero, su ajuste y fidelidad con los conocimientos exigidos curricularmente en la enseñanza básica y luego, su eficacia discriminatoria.

Por ello se efectuaron alrededor de 400 pretests que facultaron el ir precisando ambos objetivos. Inicialmente fueron aplicados dos modelos alternativos de pruebas a los mismos alumnos de 8 grupos en igual número de liceos, de modo de verificar tanto la comprensión por parte de los estudiantes de cada una, como su poder discriminatorio al interior de cada grupo y entre los distintos liceos. Con estos elementos se pudo elegir el modelo de prueba y recoger múltiples y ricas observaciones sobre las dificultades y/o confusiones que sus demandas generaban. Así, fueron constatadas dificultades muy intensas en la comprensión de las consignas que obligaron a precisiones hasta ese momento impensadas por considerarse obvias. A vía de ejemplo, cabe señalar que fue necesario incluir al pie del texto "El Cautivo" de Jorge Luis Borges el significado de la palabra malón, dado que el hecho de desconocerla dificultaba, desde el mismo inicio, la realización de la prueba o sesgaba claramente los resultados. De igual modo fue necesario explicitar entre paréntesis el término oración gramatical, señalando que la misma se compone de sujeto + predicado y remarcar, en la explicación, la necesidad de copiarlas separadamente "en renglones distintos", puesto que se verificaron errores que provenían de ignorar la separación de las oraciones y, más grave aún, que señalaban la confusión en torno al concepto, por parte de porcentajes elevados de alumnos. También fue necesario indicar, a través de un ejemplo, el sentido del ejercicio Nro. 6 que pedía persona, número y tiempo de las formas verbales, dado que una respuesta masiva indicaba -a lo sumo- la mera referencia temporal (presente, pasado, futuro).

Por último, y en el caso específico de la producción escrita -que consistía en una carta de respuesta a un ofrecimiento público de trabajo-, hubo que remarcar su carácter hipotético (suponamos), así como precisar la extensión de la misma, desde que la desorientación, tanto en torno al contenido de la información requerida como al estilo y requisitos de una carta de este tipo, era tan alta que volvía prácticamente imposible su codificación (desde informaciones no pertinentes o intrascendentes hasta presentar un esquema de los datos personales sin encabezamiento ni formulación).

Luego de todas estas modificaciones se volvió a aplicar la prueba ajustada en otros 2 grupos de modo de proceder a las últimas verificaciones y constatar, nuevamente, su poder discriminatorio ajustando los criterios de corrección que, tal como se explicita más adelante, fueron definidos previamente de acuerdo a las pautas curriculares y respetando, especialmente para el caso de la producción escrita, las prácticas más habituales de los docentes del área, de modo de no crear distorsiones con las evaluaciones normalmente vigentes que pudieran señalar excesivo rigor o condescendencia en la puntuación.

En el diseño de la prueba, el texto de Jorge Luis Borges "El Cautivo" -que es frecuentemente utilizado como lectura en los cursos de Idioma Español- establece una unidad de las áreas de comprensión y gramática. La primera indaga sobre la comprensión global del texto, evalúa los contenidos referenciales y connotativos así como la capacidad de interpretación tanto del léxico como del propio texto. La segunda, por su parte, utiliza la misma obra para revisar los conceptos de oración y la articulación de la misma en sujeto y predicado, las formas verbales y la selección de pronombres.

Respecto a la producción de texto, se propuso una carta formal a un empleador, que permite evaluar las estrategias de producción en una situación lingüística diferente a las habituales de la clase pero que, a la vez, está relacionada con una situación probable que le espera al joven por terminación del CBU y por razones de edad.

El puntaje total asignado a cada una de las áreas fue el siguiente:

Área	Puntos
I. Comprensión	25
II. Gramática	25
III. Producción escrita	<u>50</u>
Total	100

Al interior de cada área, se establecieron puntajes específicos para cada ejercicio realizando aperturas escalonadas según aciertos y calidad expresiva de las respuestas.

A su vez, en la corrección de la producción escrita se distinguieron cinco dimensiones: ortografía, morfosintaxis, textualidad, información y registro, recibiendo cada una de ellas 10 puntos como máximo, también según una escala que valorizó los diferentes aspectos estudiados según su adecuación, corrección y riqueza.

### **3.Los resultados globales**

En términos estadísticos, la media es un estadígrafo de tendencia central muy sensible a las variaciones extremas, por lo que puede decirse que el promedio de puntos de cada subsistema educativo suele ciertamente esconder detrás de sí una gran heterogeneidad. No obstante ello, como primer aproximación a los resultados de las pruebas, resulta útil presentar el promedio por subsistemas para evaluar la distancia entre ellos y considerar la jerarquización de aprendizajes en el estudiantado del CBU.

En esta línea, se observa que en la prueba de Idioma Español los estudiantes de los liceos privados consiguieron un promedio de 56.6 puntos en un total de 100. En la enseñanza pública, los alumnos de los liceos capitalinos reunieron un promedio de 37.8 puntos, seguidos por los estudiantes de los liceos de capitales departamentales del Interior con 32.2. Finalmente, quienes concurren a las escuelas técnicas, de Montevideo o del Interior, con 29.1 y 24.1 puntos respectivamente, se ubicaron en los escalones inferiores de rendimiento (Cuadro 28).

Los promedios según áreas confirman esta misma estructura de jerarquización: en comprensión, en gramática y en producción de texto los liceos privados ocupan el primer escalón y las escuelas técnicas del Interior el último, estando en una situación intermedia de rendimiento los liceos públicos de Montevideo y del Interior y las escuelas técnicas montevidéanas.

**Cuadro 28**

**PUNTAJES PROMEDIO DE LA PRUEBA DE IDIOMA ESPAÑOL  
POR AREAS SEGUN SUBSISTEMAS Y DEPARTAMENTOS**

	Números Absolutos	Promedio general 0-100	Compre- sión 0-25	Gramá- tica 0-25	Produc- ción 0-50
<b>SUBSISTEMAS</b>					
Liceos privados Montevideo	(74)	56.6	15.1	14.8	26.8
Liceos públicos Montevideo	(775)	37.8	13.6	8.5	15.6
Liceos públicos Interior	(323)	32.2	12.3	7.5	12.3
UTU Montevideo	(177)	29.1	10.6	6.7	11.8
UTU Interior	(105)	24.1	9.5	5.5	9.1
<b>DEPARTAMENTOS</b>					
Liceos privados, Montevideo	(74)	56.6	15.1	14.8	26.8
Liceos públicos Montevideo	(952)	36.1	13.1	8.2	14.9
Maldonado	(83)	29.7	10.8	6.5	12.5
Florida	(88)	32.8	11.8	8.2	12.8
Tacuarembó	(102)	29.3	11.5	7.8	10.0
Paysandú	(155)	29.6	12.2	6.1	11.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En términos generales, y más allá de las diferencias entre subsistemas por áreas y por departamentos, puede afirmarse que el dominio del idioma materno por parte de los estudiantes de 3er. año del CBU es muy pobre. Ello reviste particular gravedad en cuanto se trata de jóvenes a punto de terminar los nueve años de enseñanza obligatoria y que no tendrán nuevos cursos curriculares de Idioma Español, aún cuando continúen estudiando en los ciclos terminales de educación media o terciaria.

Por otra parte, si se considera la sencillez de los ejercicios propuestos, el aprovechamiento de los contenidos de los programas vigentes del CBU, al igual que se verificó para Matemática, es netamente deficitario, y aparece una brecha importante entre el nivel que en ellos se propone como meta y las destrezas adquiridas por los alumnos.

**Cuadro 29**  
**DISTRIBUCION DE LOS RESULTADOS IDE POR TRAMOS DE PUNTAJE**

	Números Absolutos	Tramos de puntaje					
		0-20	21-30	31-40	41-60	61-100	51-100
<b>SUBSISTEMAS</b>							
Liceos privados	(74)	4.1	10.8	14.9	20.3	50.0	60.8
Montevideo							
Liceos públicos	(775)	15.4	23.1	21.2	29.3	11.1	22.3
Montevideo							
Liceos públicos	(323)	26.0	24.1	22.6	22.0	5.3	14.6
Interior							
UTU Montevideo	(177)	38.4	20.9	14.1	20.9	5.6	12.4
UTU Interior	(105)	41.9	22.9	26.7	8.6	--	2.9
<b>DEPARTAMENTOS</b>							
Liceos privados	(74)	4.1	10.8	14.9	20.3	50.0	
Montevideo							
Liceos públicos	(775)	15.4	23.1	21.2	29.3	11.1	
Montevideo							
UTU Montevideo	(177)	38.4	20.9	14.1	20.9	5.6	
Maldonado	(83)	27.7	22.9	30.1	18.1	1.2	
Florida	(88)	25.0	18.2	29.5	20.5	6.8	
Tacuarembó	(102)	25.5	36.3	19.6	14.7	3.9	
Paysandú	(155)	36.8	19.4	19.4	20.6	3.9	

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Sistemáticamente, y para las distintas áreas y numerales de la prueba IDE, un sector de estudiantes registra 0 punto, aunque la magnitud de quienes caen en esta calificación de conocimientos nulos varía según la dificultad de la pregunta o la ausencia de formación en ese tema

preciso, por lo que no se trata de un acto de no colaboración sino de una imposibilidad de responder o de hacerlo bien.

Así, la primera pregunta que apuesta a comprobar si el estudiante es capaz de comprender y organizar la secuencia narrativa propuesta, solicitando: "Define, muy brevemente, cada uno de los tres momentos principales de la historia de 'El Cautivo'" (que estaba transcrita en el formulario de la prueba) arroja un 10% de calificación 0, que se descompone en dos tercios que cometen múltiples errores y un tercio que deja en blanco los espacios previstos para dar la explicación.

Por su parte, en el numeral 5, más de un quinto de los estudiantes obtuvo 0 punto (un tercio por errores y dos tercios por ausencia de respuesta) en el ejercicio que pedía la selección de dos oraciones gramaticales y la indicación del sujeto de cada una, cuando el programa de 2do. año del CBU establece en la 3er. unidad:

a) Lectura motivadora.

b) Estructura de la oración. Oraciones bimembres y oraciones unimembres.

Sujeto y predicado gramaticales. Desarrollo y profundización de las nociones estudiadas en el curso anterior. El sustantivo y el verbo como elementos básicos de la relación sujeto-predicado. Concordancia entre ambos.

Distintas estructuras de sujeto. Sustantivo, grupo sintáctico nominal, con especial atención a la subordinada adjetiva y a la aposición, artículo más adjetivo, artículo más frase adjetiva, construcciones de infinitivo y subordinadas sustantivas.

Finalmente, en el numeral 6 -en el que se presentan cuatro formas verbales para tres de las cuales se pide señalar persona, número y tiempo, en tanto que para la restante se solicita modo- un 33.6% de las pruebas tuvieron calificación 0 con un tercio de ellas debido a errores y dos tercios a no contestación.

#### **4.La distribución de los resultados por tramos de puntaje**

El Cuadro 29 presenta la distribución de resultados por tramos de puntaje.

En el caso de la prueba de Idioma Español, una parte importante de lo evaluado no es el resultado de un proceso exclusivo de formación educativa sino de un proceso de formación social del lenguaje, por lo que todo alumno que haya adquirido la competencia de leer y escribir tiene que tener una calificación por encima de 0 punto, lo que no sucede, necesariamente, en el caso en Matemática.

Se consideró que, al igual que en la evaluación de las pruebas de lenguaje de 4o. año de primaria, el nivel de 60% del puntaje debiera definir la suficiencia pero, como el porcentaje de educandos que lo supera es pequeño, se presenta también el criterio de declarar suficientes a quienes logran la mitad más uno de los 100 puntos previstos en la prueba.

Nuevamente se observa que la estratificación de los aprendizajes es muy fuerte. En los liceos privados de la muestra, el 50% de los estudiantes obtuvo 60 o más puntos en la prueba, frente al

11.1% de los alumnos de los públicos de Montevideo. En otros términos, en los establecimientos privados de la capital uno de cada dos estudiantes llega a la suficiencia, mientras que en los públicos lo hace uno de cada diez. En un tercer escalón se ubican los alumnos de los liceos del Interior y de los establecimientos de escuelas técnicas de Montevideo, entre quienes sólo un 5%, es decir 1 de cada 20, hizo una prueba satisfactoria. Por último, ningún alumno de las escuelas técnicas del Interior estudiadas alcanzó el nivel de suficiencia.

La distribución de resultados puede ser analizada desde otro ángulo. Observados los diversos estratos según el tramo de puntaje en el que acumulan la mayor frecuencia de alumnos, se encuentra que los privados lo hacen en la categoría superior de rendimiento, 60-100 puntos, los públicos de Montevideo en la de 40-60 puntos, mientras que los liceos públicos del Interior y las escuelas técnicas -de la capital y del Interior- en la inferior (0-20 puntos). Debe notarse, no obstante, que mientras las escuelas técnicas concentran cerca del 40% de su estudiantado en dicho tramo, los liceos del Interior tienen un 26% y distribuyen su alumnado en forma más homogénea entre las restantes categorías.

Pero lo más concluyente es observar a quienes se ubican en el tramo inferior de los resultados y con 0-20 puntos muestran una insuficiencia absoluta en Idioma Español. En esta categoría cae el 4% de los alumnos de liceos privados, el 15% de los liceos públicos de Montevideo, el 26% de los similares de capitales departamentales y en el entorno del 40% de las escuelas técnicas de Montevideo e Interior.

El ordenamiento por subsistema, la distancia de uno a diez en pésimos resultados entre los liceos privados y las escuelas técnicas y el hecho que, en los liceos del Interior, 1 de cada 4 estudiantes y en las escuelas técnicas 4 de cada 10 manifiesten tan bajos conocimientos plantea el imperativo de recordar que se trata de la lengua escrita -clave del desarrollo del pensamiento- y nacional, es decir, un elemento central de la integración y de la unidad del país.

## **5.Los resultados en el Interior**

Los puntajes promedios obtenidos en los departamentos del Interior en estudio indicaron una gran homogeneidad -en un nivel ciertamente muy bajo- en los rendimientos. Una afirmación semejante surge de la consideración de la distribución de resultados por tramos según departamentos (Cuadro 29).

El rendimiento de los estudiantes del Interior se ubica en un nivel cercano al de la escuela técnica de Montevideo, y en todos los casos una mayoría relativa, oscilante entre el 40% y el 60%, se posiciona en los dos tramos inferiores de rendimiento, al tiempo que una proporción extremadamente baja de estudiantes del Interior logró una clara suficiencia: 1.2% en Maldonado, 6.8% en Florida, 3.9% en Tacuarembó y 3.9% en Paysandú.

En el marco de esta homogeneidad básica es posible señalar que, en términos comparativos, los estudiantes de Florida lograron la mejor performance con más de un cuarto de sus alumnos con puntajes correspondientes a los dos tramos superiores. En el caso de Paysandú también casi un cuarto accedió a los dos tramos superiores pero, simultáneamente, más de un tercio (36.8%) hizo correctamente menos del 20% de la prueba mostrando así serias deficiencias en el manejo de la lengua.

## **6.La prueba de Idioma Español por áreas**

Los puntajes promedio según áreas muestran el mismo ordenamiento de los subsistemas observados en relación al promedio general: el mejor rendimiento lo obtienen los estudiantes de los privados, el segundo escalón está constituido por los liceos públicos de la capital y del Interior -en ese orden interno-, y el tercero lo detentan las escuelas técnicas de Montevideo y del Interior -también en ese orden-.

En términos comparativos, y de acuerdo a los promedios, el orden creciente de dificultad es comprensión lectora, gramática y producción de texto. El área donde los estudiantes, de todos los subsistemas, encuentran las menores dificultades es la de comprensión -con promedios oscilantes en la mitad del total del área-, seguida por gramática -con promedios cercanos al tercio- y, luego, por producción -con un cuarto o menos del área-. La expresión por escrito de un texto con sentido es ciertamente lo más dificultoso para los estudiantes del CBU.

### **a. Comprensión lectora**

Como ya fuera dicho, la parte de la prueba de comprensión se basó en la lectura "El Cautivo" de Jorge Luis Borges que se presenta en el Recuadro Nro. 16. Se eligió un texto literario narrativo, de carácter unitario y de autor rioplatense actual que presenta un nivel medio de complejidad desde que no es totalmente explícito.

#### **Recuadro Nro. 16**

##### **EL TEXTO DE LA PRUEBA IDE**

En Junín o Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón \*/; se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron inútilmente; al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé) y creyeron reconocerlo. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. Ahí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron. Miró la puerta, como sin entenderla. De pronto bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió en la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí, cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo.

Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo querría saber que sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa.

Jorge Luis Borges

\*/ malón (voz araucana): ataque inesperado de los indios.

Los ejercicios de comprensión propuestos fueron tres, partiendo de la base que la comprensión global de un texto implica tanto la comprensión referencial o explícita como la de los aspectos connotativos. En el primer módulo se pidió a los estudiantes que definieran brevemente cada uno de los tres momentos principales de la historia, con lo que se buscó evaluar la jerarquización de los contenidos referenciales, relacionados con la comprensión global del texto, así como la capacidad de los estudiantes de ordenar y estructurar el relato. En el segundo módulo se preguntó a los alumnos por qué reconocieron los padres que el cautivo era el hijo desaparecido, tratándose de medir la capacidad para discriminar entre información textual y anecdótica (dato de los "ojos celestes") y la inferencia contextual que permite significar el episodio (el recuerdo y la búsqueda del cuchillito de mango de asta que había escondido en la ennegrecida campana cuando era chico). Para ello, debían concentrar la atención en un hecho puntual pero clave para la comprensión del relato al que había que interpretar a partir de la globalidad textual. Finalmente, el tercer numeral requirió la explicación de un breve fragmento del texto para evaluar la capacidad de interpretación y decodificación considerando, fundamentalmente, el plano de la explicitación de los presupuestos metafóricos, con el correcto deslinde de los campos denotativo y connotativo.

## Recuadro Nro. 17

### EJERCICIOS DE COMPRENSION

La enunciación de los ejercicios de comprensión de la lectura "El Cautivo" fue concisa y clara, pese a lo cual se registraron errores graves e incluso sorprendentes:

**1. Define, muy brevemente, cada uno de los tres momentos principales de la historia de "El Cautivo".**

El más común de los errores fue la confusión de momentos, ya sea fundiendo dos en uno o suprimiendo uno de ellos. Igualmente aparece con frecuencia la mera copia del texto sin que se realice distinción de secuencias.

**2. ¿Por qué reconocieron los padres que el cautivo era el hijo desaparecido?**

Aquí las falencias aparecen al no poder discriminar entre elementos secundarios y sustanciales: se señala como factor determinante del reconocimiento, en especial, los ojos celestes, luego el brillo de los ojos o el reconocimiento de la casa.

**3. Explica el significado del siguiente fragmento: "El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal..."**

Esta oración presenta varios presupuestos metafóricos a ser interpretados.

Para el primero ("el hombre") los errores más frecuentes en la comprensión fueron:

- a. Confusión del padre y el hijo.
- b.No captación de la noción de tiempo, manteniéndose adheridos a la idea de "chico" desaparecido.

El segundo presupuesto ("trabajado por el desierto y por la vida bárbara") obtiene variedad de interpretaciones, entre las que se destacan:

- a.El indio trabajó mucho en el desierto
- b.Estaba muy cansado y tenía la piel quemada por el sol y por las arenas del desierto.
- c.En el desierto llevaba una vida sensacional ("bárbara").

Para el tercer presupuesto ("no sabía oír las palabras de la lengua natal"), las explicaciones equivocadas más frecuentes fueron:

- a.La edad le había provocado la pérdida de su capacidad auditiva.
- b.A causa de vivir aislado no sabía hablar.

**Cuadro 30**  
**PUNTAJES EN COMPRENSION LECTORA, GRAMATICA**  
**Y PRODUCCION SEGUN SUBSISTEMAS**

Subsistemas	Números Absolutos	Tramos de puntaje			
		0-5	6-10	11-15	16-25
<b>COMPRENSION LECTORA</b>					
Liceos privados Montevideo	(74)	9.5	21.6	21.6	47.3
Liceos públicos Montevideo	(775)	13.8	24.3	26.7	35.2
Liceos públicos Interior	(323)	22.0	21.7	28.5	27.9
UTU Montevideo	(177)	30.5	21.5	31.1	16.9
UTU Interior	(105)	32.4	32.4	25.7	9.5
<b>GRAMATICA</b>					
Liceos privados Montevideo	(74)	6.8	5.4	50.0	37.8
Liceos públicos Montevideo	(775)	31.9	32.8	26.6	8.8
Liceos públicos Interior	(323)	39.9	30.7	24.1	5.3
UTU Montevideo	(177)	48.6	29.4	18.6	3.4
UTU Interior	(105)	56.2	29.5	13.3	1.0
<b>PRODUCCION</b>					
Liceos privados Montevideo	(74)	13.5	23.0	20.3	43.2
Liceos públicos Montevideo	(775)	39.0	31.9	16.3	12.9
Liceos públicos Interior	(323)	50.2	29.4	13.6	6.8
UTU Montevideo	(177)	52.5	28.2	12.4	6.8
UTU Interior	(105)	58.1	32.4	8.6	1.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En los ejercicios de comprensión de texto, la distancia entre los estudiantes de la enseñanza privada y la pública de los liceos capitalinos se acorta, fundamentalmente, por un mejor rendimiento de estos últimos: se ubica en el tramo superior casi uno de cada dos alumnos de los privados y más de uno de cada tres de los públicos (Cuadro 30).

La distancia se acorta pero no desaparece puesto que la estratificación de rendimientos observada a nivel de toda la prueba se mantiene aquí: tiene una buena performance un 47.3% de los estudiantes de los privados, un 35.2% de los liceos públicos de Montevideo, un 27.9% de los

públicos del Interior, un 16.9% de las escuelas técnicas de Montevideo y un 9.5% de las UTU del Interior. A su vez, las categorías extremas de rendimiento apuntan un hecho altamente significativo: un 9.5% de los estudiantes de los liceos privados se ubica en el tramo inferior de resultados (0-5 puntos), y un 32.4% de los estudiantes de la escuelas técnicas del Interior se posiciona en el mismo rango, lo que marca, desde ya, quienes tendrán acceso regular a los códigos escritos y quienes no. Además, se observa una proporción especialmente alta de estudiantes de la escuelas técnicas que registraron puntajes muy bajos en estos ejercicios: más del 50% de los capitalinos y más del 60% de los del Interior obtuvieron menos de 10 puntos, es decir que hicieron correctamente menos del 40% de los ejercicios de comprensión lectora.

Por último, cabe señalar que en esta área sólo un 3.4% de los estudiantes obtuvo 0 punto, ya sea por error en la respuesta -las dos terceras partes de los casos- o por ausencia -el tercio restante-. Ello indica una voluntad de realización de los ejercicios, más allá de las dificultades concretas encontradas en su resolución.

#### **b. Gramática**

El primer ejercicio buscó evaluar dos conceptos gramaticales trabajados desde el nivel escolar: la oración y la articulación de la misma en sujeto y predicado, así como establecer una relación entre aprovechamiento de los contenidos curriculares gramaticales y su manejo instrumental. El segundo ítem indagó el conocimiento de las formas verbales con diferentes características y grados de dificultad. En tercer término, se planteó a los estudiantes que seleccionaran dos pronombres diferentes, con el fin de evaluar tanto el conocimiento de la gramática oracional como del funcionamiento textual.

Corresponde notar que estos temas comienzan a estudiarse en la escuela. A título de ejemplo: en los dos primeros años de primaria se trabaja el tema oración simple; a partir de tercer año se trata la idea de oración articulada (sujeto-predicado), que se continúa y profundiza hasta el final del ciclo escolar; en el primer año del CBU se retoma el tema oración simple articulada y en el segundo se introduce la idea de oración compuesta (coordinación y subordinación). De igual forma, en tercero y cuarto de primaria se estudian los tiempos fundamentales del verbo y en quinto los "tiempos simples del Modo Indicativo". En consecuencia, se estudia el paradigma verbal tanto a nivel sintáctico y morfológico como de significación.

### Recuadro Nro. 18

#### LOS EJERCICIOS GRAMATICALES

Con el objeto de asignar la máxima unidad interna a la prueba de Idioma Español los ejercicios de gramática también estuvieron basados en la lectura de Borges, "El Cautivo".

1. Selecciona tres oraciones gramaticales (Sujeto + Predicado) de "El Cautivo", cópiales separadamente (en renglones distintos) y marca el sujeto de cada una.
2. Señala persona, número y tiempo de las siguientes formas verbales: (Ejemplo: hemos reconocido: 1era. persona, plural, pretérito perfecto): refieren; habían robado; dieron. Indica el modo de: querría.
3. En el siguiente fragmento de "El Cautivo" marca dos pronombres diferentes y señala su función gramatical (uno que cumpla función de sujeto y otro de complemento):  
"Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa."

De los 25 puntos asignados a gramática (10 puntos a selección de oraciones gramaticales e identificación de sujeto, 7 a formas verbales y 8 al reconocimiento de pronombres y función) la categoría de insuficiencia absoluta se define por calificaciones de 0-5 puntos.

Importa señalar cómo se consiguen los puntos mínimos para no caer en la insuficiencia. Bastaba, por ejemplo, reconocer "dos oraciones gramaticales (sujeto + predicado), "copiarlas" y "marcar el sujeto de cada una" para lograr 10 puntos o se lograban 6 señalando "persona, número y tiempo" de los verbos refieren, habían robado y dieron.

Es aquí donde se manifiesta mayor desigualdad en los rendimientos por subsistema. Mientras la buena comprensión lectora puede originarse en aprendizajes logrados por múltiples canales de formación presentes en la sociedad (incluso leer los subtítulos de las películas o historietas), la gramática es enseñada e internalizada en los alumnos por las instituciones por lo que las desigualdades en los rendimientos marcan, tanto las desigualdades culturales de las respectivas poblaciones estudiantiles, como la calidad de la educación impartida: tiempo de atención, conocimientos transmitidos, exigencia en la evaluación, etc..

Mientras 7 de cada 100 estudiantes privados demuestran insuficiencia absoluta en gramática, la proporción salta a 32 en los liceos públicos de Montevideo, a 40 en los del Interior, a 49 en las escuelas técnicas de Montevideo y 56 de cada 100 alumnos de las escuelas técnicas de las ciudades de Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó.

Hasta el momento se consideró la insuficiencia. La otra cara es observar por subsistemas los "ampliamente suficientes" que logran 16 a 25 puntos en gramática, tramo que no puede ser reducido a los resultados del 20% superior porque la mayoría de los subsistemas no tendría casos. El 37.8%

de los alumnos de los liceos privados logran ese puntaje, el 8.8% de los liceos públicos de Montevideo, el 5% de los similares del Interior y porcentajes aún menores de las escuelas técnicas de Montevideo, para llegar a un 1% en las del Interior.

Los resultados no parecen propios de subsistemas que dependen de la misma autoridad pública y, menos aún, de un sistema de enseñanza que se propuso el carácter de único. Más bien parecen promedios de calidad académica de distintos países.

Cabe preguntarse si la gramática es importante en la formación educativa. Sin pretender, de manera alguna, una "tercería" en una discusión muy frecuente entre los docentes, pueden efectuarse unos mínimos comentarios. El primero es que en los programas la gramática tiene un importante papel y de la lectura de éstos parecería que, aunque "En los primeros años de secundaria, la gramática debe ser naturalmente auxiliar" de la lectura explicada (Objetivos), existe una preocupación de formar en profundidad (por ej. los programas suponen la explicación de dos tipos de predicados, en los que se prevé el estudio de cinco tipos de complementos, nominales y adverbiales, con sus diferentes subtipos y estructuras, mientras los estudiantes en esta prueba no saben, en muchos casos, distinguir sujeto de predicado).

La discrepancia con los resultados de las pruebas sugiere que el programa sería inaplicable o que no se habría realizado un análisis de las consecuencias negativas en la formación efectiva que puede tener un programa de enseñanza que, al obligar a los profesores a dar un sinnúmero de conceptos, les impide la tarea de consolidar en sus alumnos pocos e importantes conocimientos de la lengua. Sumemos a esto la disparidad de criterios que se utilizan en la enseñanza de la lengua que parte, en algunos casos, de los programas mismos. A título de ejemplo, puede mencionarse que el programa de Idioma Español de 2o. año del CBU, por un lado, promueve el concepto de oración fónica y por otro, basa el análisis de la lengua en el concepto de oración gramatical.

El segundo es de naturaleza social. Dado el ordenamiento por subsistemas se impone concluir que sólo en los colegios privados de alto status social-académico se podría aprender gramática y que el descenso es proporcional a la expectativa social de que los educandos vayan a ejercer, preferentemente, trabajos manuales en su vida adulta.

La distribución del conocimiento de la gramática establecería una división social entre unos pocos que, apoyándose en sus pautas, podrían tener un lenguaje escrito correcto en el uso oficial, comercial, técnico e intelectual mientras que los otros se regirían, sustancialmente, por un lenguaje oral y alcanzarían, a lo máximo, un "subestándar" de los usos dominantes de la lengua con los consecuentes criterios de segmentación social -la lengua es también un poder y un símbolo social de ese poder- y de discapacidad de los recursos humanos que, al carecer de las estructuras del lenguaje, también carecerán de otras estructuras del pensamiento.

### **c. Producción de texto**

En cuanto al área de producción, el ejercicio propuesto consistió en la redacción de una carta, solicitando trabajo, a partir de una propuesta presentada en forma atractiva para un adolescente. La intención fue evaluar las estrategias de producción textual en una situación lingüística diferente a las habituales en las propuestas didácticas, pero altamente probable en la vida laboral que le aguarda al estudiante.

El tema de la carta al empleador fue elegido considerando que la tasa de actividad de los jóvenes de 14 a 19 años de Montevideo es del 37.8% en el 1er. semestre de 1991 (hombres 45.2% y mujeres 29.7%) y del 38.7% en el Interior urbano (hombres 49.7% y mujeres 27%), por lo que más de un tercio de los actuales estudiantes de 3er. año del CBU ya se encuentran o estarán a breve plazo en el mercado de empleo y, en el caso de los hombres, la proporción asciende a uno de cada dos<sup>23/</sup>.

Paralelamente, la investigación de CEPAL/CINTERFOR, **Políticas de recursos humanos de la industria exportadora de Uruguay. Modernización y desequilibrios** demostró que uno de los procedimientos más usados por las empresas o por las consultoras encargadas del reclutamiento de personal es el de la presentación de cartas por parte de los candidatos. Las cartas son utilizadas como primer "filtro" en el proceso de selección y sólo quedan habilitados para pasar a la etapa de entrevistas personales y de aplicación de tests psicotécnicos los candidatos que hayan demostrado un mínimo de capacidad lingüística en su redacción.

En virtud de tal realidad socio-ocupacional pareció, entonces, relevante estudiar los instrumentos con que cuenta el estudiante del CBU, para enfrentarse con este tipo de instancia, en lo que respecta al uso del lenguaje. No se consideró pertinente la explicitación de aspectos relacionados con la formulación lingüística de aptitudes personales y temáticas afectivas (aspectos imaginativos, emotivos, etc, que se privilegian en producciones literarias), entre otros motivos, por su dificultad de evaluación y codificación.

#### **Recuadro Nro. 19**

##### **CARTA A UN EMPLEADOR**

Supongamos que en un diario ha aparecido un ofrecimiento de trabajo y tú decides contestarlo. Lee el aviso y redacta la carta de respuesta que tú enviarías utilizando la extensión prevista en la página rayada siguiente.

###### ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Empresa dedicada a la organización de espectáculos artísticos (musicales o teatrales) y deportivos que, además, posee una red de distribución y venta de libros, videos, discos y cassettes ofrece oportunidades de trabajo.

- No es imprescindible experiencia previa.
- Trabajos dirigidos. Capacitación a cargo de la empresa.
- Buen sueldo inicial y perspectivas de ascenso.

Presentarse por carta dirigida a Sr. Gerente de Personal.

- Indicar datos personales, aptitudes y habilidades.
- Seleccionar el campo de actividad preferido y explicar las razones de la elección.

---

<sup>23/</sup> CEPAL, Oficina de Montevideo, El trabajo de los jóvenes uruguayos: la búsqueda y el encuentro, LC/MVD/R.75, enero de 1992.

Los programas de enseñanza incluyen "la esquela" en el 3er. año de Primaria, "esquela, carta familiar y tarjetas de saludo" en el de 4o. y 5o. año y en el 6o. año "carta familiar, tarjetas, esquelas y carta formal". En los cursos de Idioma Español del CBU el trabajo con este tipo de texto es optativo. Se prevé el estudio del habla en sus diferentes niveles: coloquial, estándar, literario, solemne, administrativo, etc., sin que se determinen las formas de producción textual específicas.

En el momento de la corrección de la redacción se distinguieron cinco dimensiones: a) en la ortografía, con un total de 10 puntos, se evaluó el número de errores en relación a la cantidad de texto producido (total de palabras), considerándose media falta la ausencia de tildes y puntos de abreviatura; b) la morfosintaxis (10 puntos) atendió a las relaciones formales de la palabra y entre palabras de la oración y se consideró el grado de sintactización (construcción acorde a parámetros de la lengua oral o escrita) en relación a: uso de nexos (preposiciones y conjunciones), límites oracionales y entre palabras, concordancias en el grupo nominal y con el grupo verbal <sup>24/</sup> y estructuras sintácticas organizadas; c) la textualidad (10 puntos) calificó la coherencia interna del texto, en consideración a la extensión y suficiencia de la redacción, aceptabilidad, distribución del contenido en párrafos y entre párrafos, el ordenamiento de las distintas partes del tema, la correlación verbal, los antecedentes y concordancias, el uso de pronombres, los conectivos extraoracionales y la reiteración de palabras o expresiones; d) en información (10 puntos) se evaluó el manejo de la información, en el sentido de presencia o ausencia de la misma y de pertinencia; e) el registro (10 puntos) contempló el manejo del lenguaje en relación a la situación comunicativa planteada, atendiendo a las exigencias del modo escrito, género epistolar y estilo formal.

El 13.8% de las cartas elaboradas por los estudiantes tuvieron 0 punto y el 12.2% entre 1 y 5 puntos, con lo que una cuarta parte de las pruebas no lograron ni un décimo del puntaje previsto.

#### **Recuadro Nro. 20**

##### **LA EXPLICACION PARA LOS "0" PUNTOS EN PRODUCCION DE TEXTO**

Cuando se indagan las razones que determinan ese 13.8% de estudiantes con puntaje 0 se encuentra que:

- a. De ese universo el 39% entregó en blanco.
- b. Otro 46.5% manifestó total incoherencia en su exposición, con defectos graves en la organización de su producción que afectaban la comprensión del mensaje.
- c. El 14.5% restante osciló entre 3 y 6 renglones de producción con notorias insuficiencias en todos los ítems (textualidad, información, etc.).

En la mayoría actuaron, en forma conjunta y combinada, la incoherencia, la insuficiencia, los defectos de organización textual y los desajustes morfosintácticos.

---

<sup>24/</sup> Grupo nominal: sustantivo y adjuntos.  
Grupo verbal: verbo y complementos.

Al igual que en las otras partes de la prueba, se consideró insuficiencia absoluta el 20% inferior del puntaje y el ordenamiento por subsistemas es el habitual con 13.5% de insuficientes plenos en los liceos privados, 39% en los liceos de Montevideo y 50% y más en los otros tres subsistemas que, en este caso, tienen muy pocas diferencias entre sí por el extremadamente bajo resultado.

Globalmente se puede decir que más de la mitad de los alumnos de las escuelas técnicas de Montevideo o de las capitales departamentales, incluyendo sus liceos, carecen de idoneidad en la expresión escrita para solicitar un trabajo. Absolutamente ningún empleador que preseleccione a los postulantes por medio de "cartas manuscritas" se lo daría a esos estudiantes o al 40% de los que asisten a los liceos públicos de Montevideo.

Quienes más urgencias sociales tienen en ingresar al mercado laboral carecen de idoneidad para escribir una carta. Es obvio que ni el almacén o el taller del barrio piden cartas para reclutar un mandadero u oficios menores, pero éstos son los puestos en los que, frecuentemente, se carece de protección social y donde se realizan actividades repetitivas que no aportan formación técnica ni laboral.

Sin quererlo, el sistema educativo, al no lograr formar a los estudiantes que provienen de los estratos socioculturales más bajos, actúa consolidando los circuitos de reproducción de la pobreza y la exclusión social.

Inversamente, en la redacción de la carta lograron un nivel satisfactorio (31-50 puntos) 43 de cada 100 alumnos de los liceos privados, 13 de cada 100 de los liceos públicos capitalinos, menos de 7 de cada 100 estudiantes de los liceos del Interior y de las escuelas técnicas montevidéanas, y sólo 1 de cada 100 de las escuelas técnicas del Interior.

Esto es especialmente preocupante habida cuenta que la producción es una de las áreas específicas de formación institucional. Los jóvenes pueden desarrollar su capacidad de comprensión informalmente, a través de la decodificación de los múltiples mensajes presentes en revistas, películas, videos, etc., y los resultados del área respectiva indican que muchos lo hacen, pero es bastante más difícil que accedan a un buen aprestamiento para la redacción de un texto así como a la apropiación conciente y reflexiva de sus estructuras por esas vías, por lo que el papel de la enseñanza formal, liceo o escuela técnica, resulta entonces clave.

Los resultados revelan, en primer lugar, que los logros en la consecución de tal objetivo son extremadamente magros y, en segundo término, que la probabilidad de éxito de un estudiante en el desarrollo de esta capacidad es muy diferente según concurra a un tipo de establecimiento u otro: en la categoría de suficiencia plena la distancia entre los liceos privados y las escuelas técnicas del Interior es de 5 a 1 en comprensión, de 38 a 1 en gramática y de 43 a 1 en redacción. Aún si se relativizaran los resultados anteriores por la consideración de los errores de muestreo o medición presentes en toda investigación, la conclusión contundente es que la distancia en el rendimiento de los alumnos en comprensión de texto es significativa y se convierte en una diferencia de magnitud en gramática y en redacción, es decir, en una diferencia de más de 10 a 1. En realidad, podría decirse que en gramática y en producción escrita la probabilidad de pleno éxito de los estudiantes de la mayoría de los establecimientos oficiales es tan baja que casi deviene en una certeza de fracaso.

Cabe preguntarse, en primer lugar, si estos resultados son aceptables para una sociedad como la uruguaya que cree fervientemente en la igualdad de oportunidades a través de la educación y si

estos bajos logros y, tan desigualmente distribuidos, no comprometen en un futuro no muy lejano, la competitividad que habitualmente se le asigna a los recursos humanos uruguayos y, en segundo lugar, si no se está afectando a futuro la formación de los ciudadanos sobre los que se funda la democracia.

Los resultados no se originan en un proceso de unos pocos años ni se explican por una falla de instituciones educativas o de autoridades sino que son el resultado de un largo proceso social, en un prolongado período histórico, en el que la calidad de la educación dejó de tener prioridad como objetivo de la acción del Estado que atendió a lo urgente aunque no fuera, necesariamente, lo esencial.

La sociedad ha mantenido, por su parte, una sólida creencia en la importancia de la educación y las familias, en forma constante, incorporan a sus hijos a niveles educativos más elevados con la característica que, siendo la cobertura de la educación media ya muy elevada, las nuevas generaciones de estudiantes contienen muy altos porcentajes de integrantes de niveles socioculturales muy bajos.

El desafío real que esto implica no fue explicitado ni incluso teóricamente considerado y, menos aún, se contó con los recursos para encararlo, por lo que los resultados de los aprendizajes presentados, si bien no debieran provocar excesiva sorpresa, reclamarían sí de una disposición colectiva, es decir, política y de políticas para superar estos bajos rendimientos del ciclo obligatorio de enseñanza, máxime cuando existe un evidente consenso nacional acerca de la necesidad de que el país se modernice en lo social, crezca económicamente y afronte la competencia internacional.

#### IV. ORIGEN SOCIOCULTURAL, APRENDIZAJES Y PROMOCIONES EN CADA SUBSISTEMA EDUCATIVO

##### A. INTRODUCCION

Los orígenes socioculturales de los estudiantes, que aún son adolescentes, ejercen una influencia considerable en el rendimiento académico aunque, sin duda, esa influencia es menor que la registrada en los aprendizajes de los escolares primarios <sup>25/</sup> porque en la socialización de los adolescentes intervienen múltiples factores.

De los primeros, se puede decir que han sido socializados en forma casi exclusiva por la familia, con la que conviven desde el nacimiento. El sistema educativo, como institución cultural, inicia un proceso de socialización diferente pero que, tratándose de una etapa inicial, se encuentra altamente condicionado por los efectos positivos y negativos de la socialización familiar, en relación a la cual manifiesta, en las actuales condiciones institucionales, escasa capacidad de modificar los patrones culturales de origen cuando éstos son bajos.

En la medida en que se avanza en los años de escolarización y en edad de los educandos el papel socializador del sistema educativo se incrementa y el desarrollo de los aprendizajes se vincula ya no a la acción de un educador sino a la acumulación de enseñanzas impartidas a lo largo de los años por 6 maestros y no menos de 36 profesores diferentes, como mínimo, en relación a un alumno de 3er. año de CBU.

Por su parte, la familia que internaliza en sus hijos el lenguaje, la cultura del grupo y los valores y normas, se encuentra en este nivel de enseñanza con que los hijos adolescentes han superado, en muchos casos, la instrucción formal de sus padres. Muchas familias se sienten impotentes para comprender lo que estudian sus hijos y, en muchos casos, la organización institucional de la docencia media les resulta inextricable. Más aún, sus propios valores y normas parecen poco adecuados para regular las conductas de sus hijos estudiantes y adolescentes. En cuanto adolescentes, participan de nuevos patrones de conducta ante los cuales la familia uruguaya apela a la mayor flexibilidad para aceptar o comprender -porque en el intervalo intergeneracional los cambios de las pautas culturales cotidianas han sido enormes-, al punto que, en muchos casos, podría pensarse que los hijos no son meros recipientes de la acción formativa sino que, en un sistema circular, ellos también son agentes socializadores de sus propios padres <sup>26/</sup>. En cuanto estudiantes, ellos transmiten imágenes de relaciones con docentes en que las distancias y la relación jerárquica son menores a las que sus padres conocieron o suponen debieran ser, imágenes de institutos de enseñanza en los que predomina la cultura juvenil y no la interacción entre ésta y la cultura adulta, ligadas por el eje del conocimiento, y percepciones de limitadas exigencias académicas y disciplinarias que, seguramente, no se corresponden con las imágenes tradicionales sobre el liceo o la escuela industrial, todo lo cual debe provocar desconcierto en muchas familias y, por tanto, una tendencia hacia la omisión de la acción.

---

<sup>25/</sup> Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay, Montevideo, 1991.

<sup>26/</sup> CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos. Análisis de la Encuesta Nacional de Juventud, Montevideo, 1991.

Finalmente, en la socialización de estos estudiantes han intervenido, con enorme peso, otras dos instancias cualitativamente diferentes de las familias y los centros de enseñanza. Por un lado, los medios de comunicación de masas, en especial la TV, que tienen un poder socializador enorme en la niñez y temprana adolescencia y se rige por orientaciones que no son ni las familiares ni las de los educadores, valorizando a los jóvenes como sujetos autónomos e integrantes de un mercado de consumo de cultura juvenil. Por otro, el grupo de pares, cuya importancia en la socialización se incrementa de manera acelerada con el comienzo de la pubertad y que, para algunos estratos sociales de jóvenes, pasa a tener un peso que supera ampliamente al de la familia.

Todo ello habilita a pensar que los aprendizajes de los alumnos de 3er. año del CBU sólo son explicables a partir de esta interacción socializadora de familias, instituciones educativas, medios de comunicación de masas y grupos de pares y la propia evolución personal del estudiante y no resultantes de una única variable.

Por su lado, las familias no son grupos socioculturales homogéneos. En los ingresos que perciben, en las condiciones de vivienda que detentan, en el carácter más complejo o más simple de las ocupaciones que desempeñan sus miembros, en el nivel cultural y educativo de sus miembros, en la información y percepción que dispone sobre la sociedad futura y las necesidades de formación educativa para los hijos, etc., las familias se ordenan como estratos desde las máximas a las mínimas condiciones de vida y de cultura.

La estratificación social está siempre presente, incluso en sociedades como la uruguaya, en la que históricamente las discontinuidades entre los diversos estratos no tuvieron la magnitud registrada en la mayoría de las sociedades latinoamericanas y fueron "atemperadas" en lo fundamental, por el papel y la calidad de servicios sociales tales como la educación, que contribuyó y contribuye al logro de un permanente ciclo de movilidad social.

Las familias, a su vez, orientan a sus hijos hacia las alternativas de enseñanza que presentan los distintos subsistemas de CBU según el lugar en que se encuentran en esas distintas dimensiones de la estratificación social. Las que tienen altas posiciones en la variable educación y, simultáneamente, medias-altas y altas en la variable ingreso tienen las condiciones y la libertad de poder elegir la mejor enseñanza privada, de la que son testimonio los institutos elegidos como testigo en esta investigación.

Estratos de familias similares en cuanto a cultura y que son débiles en la variable ingresos no pueden seguir la opción anterior.

Otros estratos de menor educación y menores ingresos no se enfrentan a opciones sino que están determinados a hacer uso de los servicios públicos. En condiciones socioculturales actuales, la capacidad, tanto de percibir sus falencias como de reivindicar cambios de orientación y mejoría de calidad, es baja y, para los de mínima educación, extremadamente baja porque incluso no sabrían qué es lo que habría que demandar.

En Montevideo, las familias mejor informadas pueden buscar matricular a sus hijos, entre dos o más liceos, en aquél en el que se sabe que la composición sociocultural y el profesorado es superior.

En el Interior, la menor escala de los centros urbanos elimina ese pequeño margen de opciones y, lo que es más importante, las familias, promedialmente, tienen menor educación que las similares de Montevideo.

La historia de la desigualdad en la oferta de servicios educativos entre Montevideo y el Interior -mayor aún en relación a quienes residieron en su etapa formativa en áreas rurales- pesa, en forma muy acentuada, en la desigualdad educativa que tienen hoy los padres de estudiantes del CBU de una y otra región.

Finalmente, aquellas familias de más bajo nivel de instrucción y menores ingresos que saben que sus hijos tienen que empezar a producir un ingreso a más tardar a los 15 años, los orientan hacia la institución que, en el pasado, ofrecía una formación de oficios -la UTU- sin saber, necesariamente, que entre 1986 y 1991 su plan de estudios fue idéntico al de los liceos.

Sin duda, este estrato de familias no es el único que acude a la enseñanza técnico-profesional pero sí tiene suficiente peso como para definir el perfil del estudiantado, tal como las familias con formación universitaria o superior definen el perfil de los establecimientos privados incluidos en esta investigación.

La desigualdad de origen sociocultural de los estudiantes hace a la composición de la matrícula de los cinco grandes estratos en que se clasifica la enseñanza del CBU en esta investigación: liceos privados de alto status, liceos públicos de Montevideo, liceos públicos de capitales departamentales, escuelas técnicas de Montevideo y establecimientos similares del Interior.

En la medida en que se pasa de uno a otro estrato, los niveles socioculturales de origen no sólo son promedialmente más bajos sino que, progresivamente, son homogéneamente más bajos -especialmente en las escuelas técnico-profesionales- lo que tiene un pernicioso efecto en las posibilidades de estimular el "crecimiento" cultural y cognitivo de los estudiantes.

A lo largo de este informe, a esos estratos se los ha considerado como subsistemas. Teóricamente, forman parte del mismo sistema educativo, tienen los mismos planes y programas en la enseñanza oficial. Sus profesores están sujetos a la misma supervisión administrativa y pedagógica y, en principio, debieran tener una formación profesional habilitante impartida por el único sistema de formación de docentes, que es el oficial.

Pero, en la realidad constituyen subsistemas altamente diferenciados. No sólo por el origen sociocultural de los estudiantes sino también porque el proceso de enseñanza-aprendizaje resultante es igualmente estratificado, como lo demuestran las pruebas IDE y MAT.

A lo largo de la información que se presenta en este capítulo se podrá apreciar cómo la calidad de la enseñanza que se brinda en cada subsistema -medida por el indicador de profesionalidad de su cuerpo docente- está igualmente estratificada, de forma tal que los estudiantes, en la medida en que su origen sociocultural es inferior -y, al mismo nivel, más los del Interior que los de Montevideo- reciben una enseñanza de más baja calidad, lo que agregado a sus propias dificultades de aprender, determina que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea diferente en cada subsistema.

Más aún, se podría añadir que un plan de estudios que no tiene presente esos subsistemas reales y es de aplicación uniforme a todos ellos, acentúa aún, más las distancias en los procesos de

aprendizaje de cada categoría. Así, por ejemplo, un régimen de evaluación altamente permisivo puede ser contrarrestado por las familias de alto nivel cultural que han internalizado en sus hijos actitudes positivas ante la cultura y valores de logro, en tanto que, para aquellos estudiantes que son los primeros en la historia de sus familias en llegar a la enseñanza media, los "mensajes" del sistema indicando que los aprendizajes y los esfuerzos pueden ser de mínimo nivel, tienen un carácter normativo sobre sus comportamientos desde que no tienen otros precedentes y valores culturales a oponer a la autoridad del sistema.

Pero, más grave aún es el proceso de "desperdicio" del capital cultural que las familias mejor dotadas han aportado a la formación de sus hijos y que, como efecto de la crisis de fines y de funcionamiento de la enseñanza media, parece registrarse en todo el CBU más allá de la existencia y características de estos subsistemas, lo que será analizado posteriormente.

## B. LOS NIVELES EDUCATIVOS Y DE INGRESOS DE LAS FAMILIAS

Como ya fuera analizado en el anterior estudio de CEPAL, **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay**, la educación de los padres constituye la variable de mayor poder explicativo de los resultados académicos en la educación básica y en este papel es prioritaria la educación de la madre por la mayor significación de ésta en el proceso de socialización del niño y el joven.

En el caso del CBU, la información referente a las familias en general y a la madre en particular proviene de un cuestionario autoadministrado que contó con un alto espíritu de colaboración de las familias<sup>27/</sup>. Para su implementación se siguió una estrategia de chequeo de la información sobre la educación de la madre con la proveniente de las declaraciones de las respectivas encuestas de estudiantes.

En cuanto a los ingresos, el método de recolección de información, tal como lo aplica la Dirección General de Estadística y Censos- en la Encuesta Continua de Hogares, reclamaría de una detallada batería de preguntas para reflejar con exactitud montos y origen. Como es sabido, se trata de un área de información de alta privacidad, por lo que 182 cuestionarios fueron devueltos en blanco en la pregunta respectiva en un total de 1.590 encuestas de familia. En el caso de la Encuesta de Familias (E de F) se logró, si no la precisión de ingresos monetarios, la seguridad de respuestas veraces sobre el orden de magnitudes de los ingresos familiares. Es de anotar que entre las familias que no contestaron figuran en mayor proporción aquellas de bajo nivel de instrucción de las madres, por lo que la composición real de la población estudiantil desde el punto de vista de los ingresos probablemente tenga un perfil más bajo que el que surge de la información que se presenta de inmediato.

Un sector muy amplio de las madres tuvo niveles de escolaridad inferiores al CBU que actualmente cursan los hijos. Efectivamente, el 39% de ellas registra como nivel máximo de estudios formales la educación primaria -y en la categoría figura casi un 15% del total de madres que no logró completarla-, a lo que se debe agregar que casi otro 20% realizó estudios incompletos

---

<sup>27/</sup> Véase Cuadro 1.

liceales o en la UTU por lo que sus "techos" de conocimientos son los que están adquiriendo los hijos (Cuadro 31).

En consecuencia, en una sociedad en acelerada transición de los niveles educativos -como es la uruguaya en la década de 1980- el desfase entre la cultura familiar de origen y la que están adquiriendo los estudiantes constituye un fenómeno normal a la propia transición pero que introduce necesariamente un elevado "costo en rendimiento académico" en el sistema que sólo será superado cuando lleguen al nuevo ciclo de escolaridad obligatoria nuevas generaciones con mejor dotación cultural de origen.

En el hemisferio opuesto de la educación de origen, figura un 38.4% de madres con formación superior a la que cursan sus hijos, que se desglosa en un 15.1% con estudios completos en el liceo o en la UTU y otro 23.3% con cursos de 2o. ciclo de enseñanza secundaria o de nivel terciario, fueran estos completos o incompletos.

**Cuadro 31**

**EDUCACION DE LA MADRE E INGRESOS PER CAPITA DEL GRUPO FAMILIAR DE ESTUDIANTES DE 3ER. AÑO DE CBU**

Nivel educativo Madres	Distribución porcentual	Valores absolutos	Cuartiles de ingreso			
			I	II	III	IV
No asistió	0.5	(7)	...	...	...	...
Prim. incomp.	14.6	(205)	44.4	24.4	13.7	17.6
Prim. comp.	23.9	(337)	34.4	27.3	20.8	17.1
Lic-UTU incomp.	19.7	(278)	26.3	30.2	23.7	19.8
Lic-UTU comp.	15.1	(213)	17.8	25.4	31.5	25.4
2o. ciclo ES	9.4	(133)	14.3	26.3	27.8	31.6
Terc. incomp.	4.5	(63)	6.3	14.3	36.5	42.9
Terc. comp.	9.4	(133)	2.3	14.3	29.3	54.1
Totales (a)	100	(1.408)	25.0	25.4	24.1	25.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye 39 casos ignorados en nivel educativo.

El porcentaje de familias con ingresos per cápita y por adulto equivalente correspondiente al 1er. cuartil de la distribución relativa de la E de F comprende al 44.4% de aquellas en que la madre tiene solo primaria incompleta, es del 34.4% en las de primaria completa, desciende al 26.3% en las familias cuyas madres realizaron estudios incompletos en liceo o UTU y sigue descendiendo regularmente en la medida en que asciende el nivel educativo materno para finalizar con un 2.3% de familias de las que tienen estudios terciarios completos cuyos ingresos las ubican en el 1er. cuartil de la distribución.

En el otro extremo de la escala de ingresos -familias con ingresos mayores correspondientes al 4o. cuartil de la distribución- se parte de las familias con madres de nivel primario que en un 17.6% accede a la parte más alta de la escala de ingresos y, en forma lenta, los porcentajes llegan al 25.4% de las familias de madres con estudios completos de liceo y UTU, para luego comenzar a ascender la progresión hasta las familias con madres con estudios completos terciarios o superiores que en un 54.1% de los casos pertenecen al cuartil superior de la distribución de ingresos.

Por su parte, las familias con ingresos correspondientes a los cuartiles 2o. y 3o. de la distribución constituyen porcentajes en el seno de cada categoría de instrucción materna que van acompañando los pesos de los cuartiles extremos. El porcentaje del 2o. cuartil se incrementa en las familias de más baja instrucción en la medida en que baja la cuota de las familias más pobres hasta llegar a su máximo entre aquellas de nivel de instrucción liceo-UTU incompletos, para luego decrecer hacia los niveles de instrucción superiores. Por su parte, la representación del 3er. cuartil progresa a mayor nivel de instrucción hasta los estudios maternos terciarios incompletos para luego decrecer en los completos en beneficio del 4o. cuartil de la distribución.

Los resultados permiten realizar las siguientes generalizaciones:

- a) Se registra una alta asociación entre niveles educativos maternos e ingresos disponibles en el hogar y cuanto más bajos son los primeros menor el ingreso monetario disponible en las familias y viceversa.

Esa estrecha vinculación refuerza el efecto de las variables. Las familias con más alto nivel educativo perciben la importancia de la educación preescolar, de la educación primaria de tiempo completo o del aprendizaje paralelo de idiomas extranjeros y tienen más medios económicos para pagar esos servicios mientras que las familias de baja instrucción carecen de la cultura que les permita comprender los mecanismos de los aprendizajes y del desarrollo cultural y, si llegan a percibirlos, carecen de los ingresos para pagar un tipo de servicios de calidad, por lo que, cuando realizando esfuerzos financieros lo hacen, terminan comprando servicios educativos de baja calidad que no producen los efectos culturales esperados (por ej. enseñanza preescolar pedagógicamente inadecuada).

- b) En todos los estratos de educación materna existen familias cuyos ingresos están por encima o por debajo de la congruencia educación/ingresos (por ej. 17.6% de familias con educación primaria incompleta que perciben ingresos que las ubican en el 4o. cuartil de ingresos o 16.6% de familias con educación terciaria completa que pertenecen a los cuartiles 1o. y 2o. de la distribución) y esas "desviaciones" -que denotan la flexibilidad de las estratificaciones en la sociedad- anotan incongruencias entre el status cultural y el económico, que se manifiestan en los resultados del aprendizaje, pero pesando siempre más la reproducción cultural que la económica porque de lo que se trata es de la potenciación del capital cultural a través del sistema educativo, sin desmedro de los apoyos de servicios que "compran" quienes tienen más ingresos que cultura.

El ciclo básico, al ser definido como único para todos los estudiantes que realizaron estudios equivalentes a 7o., 8o. y 9o. año de escolarización y al generalizar el mismo currículo a todo el territorio nacional y a la totalidad de los establecimientos, fueran oficiales de enseñanza secundaria y técnica profesional o habilitados, se propuso lograr una formación de base común a toda la población a la vez que intentar una mayor equidad en el punto de partida de los jóvenes al ingresar a la sociedad.

A pesar de las intenciones de las autoridades educativas, la existencia de una estratificación cultural de las familias de los educandos impuso importantes límites al proyecto democratizador y, como luego se verá, influye poderosamente en los logros de aprendizajes porque la estratificación de origen se integra en forma compleja con la historia educativa de los alumnos y la organización institucional y académica de los servicios.

**Cuadro 32**  
**COMPOSICION DE LOS SUBSISTEMAS DE CBU SEGUN INSTRUCCION**  
**DE LAS MADRES DE LOS EDUCANDOS**

	Subsistemas educativos					
	Total	Privados Mtv.	Liceos Of. Mtv.	UTU Mtv.	Liceos Of. Int.	UTU Int.
Prim.incomp.(a)	15.4	1.3	12.4	25.0	18.6	20.2
Prim.comp.	24.7	-	25.4	28.6	23.1	34.9
Lic-UTU incomp.	19.2	3.9	20.3	19.4	19.3	20.2
Lic-UTU comp.	14.5	14.3	16.1	11.7	13.0	12.8
2o. ciclo ES	9.2	18.2	10.2	8.2	7.6	2.8
Terciario	13.3	62.4	13.7	5.1	9.8	-
Totales (b)	(1.514)	(77)	(816)	(196)	(316)	(109)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye no asistió.

(b) Incluye 57 casos de educación materna ignorada.

El Cuadro 32 muestra las importantes distancias culturales entre cada uno de los subsistemas educativos considerados según la variable educación materna.

En primer término, se destaca la nítida separación cultural de los liceos privados elegidos en relación a la totalidad del sistema oficial y a cada uno de los subsistemas considerados. Con 62.4% de las madres con estudios postsecundarios, registran una representación de este alto nivel cinco veces superior a la de los liceos oficiales de la capital, más de seis veces la representación que tienen los liceos de las capitales departamentales de Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó, doce veces la representación en las escuelas técnicas de la capital y, como no hay ningún alumno en las escuelas técnicas de las ciudades del Interior cuyas madres hayan accedido a la educación universitaria, normalista o del profesorado, la representación de esta categoría es en los liceos privados 62 veces más alta que en dichas escuelas técnicas.

En segundo término, dentro de la enseñanza oficial se distinguen dos universos diferenciados, constituidos por la enseñanza secundaria, por una parte, y la enseñanza técnico-profesional por la otra, que se manifiestan nítidamente estratificados cuando se comparan, tanto en Montevideo como en las ciudades del Interior. En el primer caso, mientras los liceos sólo tienen un 12.4% de educandos con madres con primaria incompleta, las escuelas técnicas tienen exactamente el doble, con lo cual la labor educativa se hace extremadamente compleja dada la carencia de cultura familiar. Para el conjunto de instrucción primaria, se opone un tercio de las madres de liceales a más de la

mitad en la enseñanza técnico profesional. En la privada el porcentaje es de sólo 1.3%. En el otro extremo de la escala educativa, considerando 2o. ciclo de enseñanza secundaria y más, la participación es de casi 24% en los liceos frente al 13.2% en las escuelas técnicas.

Esta estratificación de los dos subsistemas se manifiesta en forma más abrupta cuando se comparan en las ciudades del Interior, en un contexto de menor nivel educativo materno. Las madres con estudios máximos de primaria son el 41.7% en los liceos y el 55.1% en las escuelas técnicas y la representación de 2o. ciclo de enseñanza secundaria y más es del 17.4% en los primeros frente al 2.8% en las segundas.

Parece obvio tener que destacar que, aún en la hipótesis que todos los subsistemas tuvieran el mismo nivel de infraestructura y de equipamiento y la misma calidad en los recursos humanos docentes -lo que no ocurre, como se verá en el capítulo próximo-, los resultados educativos no serían los mismos y, por el contrario, ostentarían una jerarquizada distribución.

### C. LA CORRELACION DE LAS PRUEBAS CON LA EDUCACION DE LAS MADRES

Como ya fue analizado en el Capítulo III, las pruebas de evaluación indican aprendizajes bajos y muy bajos en el CBU tanto en Idioma Español como en Matemática. De ambas pruebas, la que resulta más representativa del rendimiento del sistema educativo es la última porque mientras el idioma se está aprendiendo en la interacción social, la Matemática, en cambio, tiene como casi exclusiva fuente de conocimiento la propia enseñanza del ciclo básico. En tal sentido, puede decirse que, promedialmente, la prueba de Matemática mide mejor los logros del sistema de enseñanza y por ende, también sus falencias, sin interferencia de los procesos colectivos de socialización.

**Cuadro 33**  
**RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE MATEMATICA**  
**SEGUN EDUCACION DE LA MADRE**

Nivel educativo	Totales	Tramos de puntaje		
		0 - 10	11 - 20	21 - 48
Prim. incomp.	(201)	51.3	38.3	10.5
Prim. comp.	(343)	48.7	37.9	13.4
Liceo-UTU incomp.	(257)	40.8	40.1	17.1
Liceo-UTU comp.	(199)	34.7	45.2	20.1
2o. ciclo ES	(133)	31.6	36.1	32.3
Terciario incomp.	(62)	17.7	29.0	53.3
Terciario comp.	(126)	18.3	24.6	57.1
Totales (a)	(1.380)	40.4	37.4	22.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye 7 casos de madres que no asistieron y 52 de educación ignorada.

El Cuadro 33 permite una primera aproximación al tema de los rendimientos según educación materna. Dentro de un conjunto de resultados altamente insatisfactorios las calificaciones comprendidas entre 0 y 10 puntos marcan una insuficiencia absoluta, las calificaciones entre 11 y 20 puntos una insuficiencia relativa y las superiores a 21 puntos y hasta un máximo de 48 puntos son considerados como de suficiencia, con el alto nivel de tolerancia ya explicada en el Capítulo III.

La evaluación de un sistema educativo a partir del control de los efectos de variables como origen sociocultural, organización curricular o formación docente es posible y da resultados evidentes en la medida en que su finalidad es la producción de conocimientos en el proceso de enseñanza y unos los adquieren y otros no.

Inversamente, el análisis de las variables intervinientes se vuelve más complejo cuando se enseña poco y la inmensa mayoría aprende poco. En este último caso, el análisis multivariado sirve para mostrar que el problema, básicamente, está en la organización de la enseñanza y que sus resultados no serían fácilmente explicables por variables externas al mismo.

Así, por ejemplo, si se demuestra que la inmensa mayoría de los estudiantes no sabe álgebra, con independencia del origen cultural o de su historia liceal, ello prueba la no enseñanza de álgebra y no los diferenciales de aprendizaje según distintas variables.

**Cuadro 34**  
**RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE IDE**  
**SEGUN EDUCACION DE LA MADRE**

Nivel educativo	Totales	Tramos de puntaje			
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 100
Prim. incomp.	(204)	33.3	45.1	16.7	4.9
Prim. comp.	(348)	22.4	48.5	21.8	7.2
Lic-UTU incomp.	(254)	20.5	44.1	28.0	7.5
Lic-UTU comp.	(196)	19.9	39.8	27.0	13.3
2o. ciclo ES	(134)	11.9	41.8	33.6	12.7
Terc. incomp.	(61)	6.6	41.0	24.6	27.9
Terc. comp.	(127)	14.2	27.5	34.6	23.6
Totales (a)	(1.386)	21.2	43.1	25.0	10.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye casos de madres que no asistieron y 55 de educación no declarada cuyos hijos en la prueba IDE muestran aprendizajes muy similares a los hijos de madres con primaria incompleta.

Como el sistema educativo no logra producir de por sí conocimientos que modifiquen las capacidades de razonamiento y de aprendizaje de las que sean portadores los educandos, en las pruebas de MAT se aprecia el ordenamiento de los resultados según educación materna. Mientras uno de cada dos educandos hijos de madre con nivel educativo primario manifiesta absoluta insuficiencia en MAT, esta relación se reduce a uno de cada cinco entre aquellos cuyas madres

tienen estudios superiores incompletos o completos. En el extremo opuesto, mientras apenas uno de cada diez hijos de madres con nivel primario accede a la suficiencia, lo logra uno de cada dos de aquéllos cuyas madres lograron educación superior, mientras que las categorías maternas con educación intermedia se ordenan en forma correlativa entre los extremos educativos.

Más aún, si la observación se dirige al rango de resultados comprendidos entre 31 y 48 puntos -no presentada en el cuadro y que es el de más alta demostración de conocimientos matemáticos- se comprueba que mientras aquí se encuentra el 2% de los educandos con madres de nivel primario, logran ese rendimiento el 25% de aquellos cuyas madres realizaron estudios terciarios completos.

Cuando de lo que se trata es de medir el nivel de conocimientos en IDE correspondiente a los estudios del Ciclo Básico los resultados son igualmente muy bajos, como en la prueba MAT. Demuestra insuficiencia total (0-20 puntos) en la prueba IDE uno de cada tres estudiantes hijos de madres con primaria incompleta, uno de cada cinco hijos de madres con primaria completa o liceo-UTU incompleto o completo, uno de cada diez con madres con 2o. ciclo de enseñanza secundaria y casi uno de cada veinte hijos de madres con estudios superiores incompletos. La relación se eleva en los hijos de madres con estudios superiores completos a uno de cada siete, mostrando posiblemente comportamientos de rechazo a las disciplinas de estudio de un sector de quienes tienen el más alto status socioacadémico (Cuadro 34).

En el otro hemisferio de los puntajes figuran los estudiantes que lograron entre 61 y 100 puntos -la casi totalidad en el tramo 61-80 puntos- que, reflejando igualmente la influencia de la educación materna en los logros académicos, se ordenan de una mínima relación de uno cada veinte de los que son hijos de madres con primaria incompleta, a alrededor de uno cada catorce de madres de primaria completa o liceo-UTU incompleto, a uno de cada ocho hijos de madres con ese nivel completo o con estudios de 2o. ciclo de enseñanza secundaria para alcanzar la relación de uno de cada cuatro en los estudiantes hijos de madres con educación superior incompleta o completa.

En la insuficiencia absoluta en la prueba IDE caen cinco veces más los hijos de madres con primaria incompleta que los de origen materno con estudios terciarios incompletos y, en la suficiencia plena, las relaciones, invertidas, son también de uno a cinco entre ambas categorías de estudiantes.

Si se considera exclusivamente la producción de un texto, se visualiza con exactitud la gravedad del problema del aprendizaje de Idioma Español. Ante el requerimiento de escribir una carta para un ficticio empleador y demostrar, en condiciones de libertad, la capacidad de uso de la lengua escrita, tuvieron "0" punto -por no escribir nada o presentar en unas pocas palabras una especie de galimatías- el 13.8% de todos los estudiantes y las proporciones en cada subsistema fueron: privados 0%; públicos Montevideo 10.2%; públicos Interior 19.8%; escuelas técnicas Montevideo 18.6% y escuelas técnicas de capitales departamentales 22.9% (Cuadro 35).

Un 42.8% de los 1.386 estudiantes que realizaron la prueba cae en la insuficiencia absoluta. Ese porcentaje asciende al 52.6% entre los hijos con madres con primaria incompleta, se sitúa en el 44% para los estudiantes con madres con primaria completa o estudios liceales o técnicos completos o incompletos y apenas desciende al entorno del 30% para aquellos estudiantes que provienen de familias con 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria o estudios terciarios incompletos o completos.

### **Cuadro 35**

**RESULTADOS EN PRODUCCION DE TEXTO  
SEGUN EDUCACION DE LA MADRE**

Nivel educativo madres	Totales	Tramos de puntaje			
		0-10	11-20	21-30	31-50
Ignorado (a)	(55)	50.9	36.4	7.3	5.4
No asistió y					
Prim. incomp.	(211)	52.6	33.2	10.9	4.3
Prim. comp.	(348)	44.5	32.2	15.8	7.5
Lic-UTU incomp.	(254)	43.7	32.3	13.8	10.2
Lic-UTU comp.	(196)	43.9	23.5	16.3	16.3
2o. ciclo ES	(134)	33.6	34.3	16.4	15.7
Terc. incomp.	(61)	29.5	27.9	19.7	22.9
Terc. comp.	(125)	31.2	25.6	18.4	24.8
Totales (b)	(1.386)	42.8	30.5	15.0	11.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Son casos en los que las familias no brindaron información sobre la educación de la madre, pero que por los resultados académicos de los estudiantes sugiere que se trata de madres con primaria incompleta.

(b) Incluye 2 casos de información ignorada.

En el otro extremo de las calificaciones sólo un 4% logró el máximo puntaje (41 a 50 puntos), con una distribución que va del 0.5% de los hijos de madres con primaria incompleta y 2% entre los de primaria completa, hasta un 10% entre aquéllos cuyas madres tienen estudios terciarios. Importa recordar que las dos primeras categorías comprenden al 40% de la población del CBU evaluada.

Si con tolerancia se considera que 31 y más puntos significan un buen uso de la lengua escrita, quedan comprendidos en esta definición el 11.6% de todos los estudiantes evaluados con distancias igualmente notorias según origen educativo, ya que sólo manifiestan esa competencia el 4% de los hijos de madres con primaria incompleta, el 8% de los estudiantes con madres con ese nivel completo, el 16% de aquéllos cuyas madres completaron el liceo o los estudios en la UTU y el 25% de los que tienen el privilegio de ser hijos de mujeres que completaron estudios magisteriales, de profesorado o universitarios.

Las conclusiones son extremadamente elocuentes sobre el magro resultado del sistema educativo, al término del período obligatorio, en lo que es su labor específica: la formación en la lengua escrita. Esos mismos resultados son igualmente reveladores de que las mejores calificaciones son obtenidas por los estudiantes que provienen de las familias más educadas, por lo que al cabo de 9 años de escolaridad, hay que concluir que el sistema educativo no logró un incremento sensible de la cultura familiar de origen y que quienes no la tenían no adquirieron un buen uso de la lengua escrita, mientras que los que si tenían ese capital cultural, sólo lo preservaron en forma parcial.

Los datos de Algebra son igualmente reveladores (Cuadro 36).

En las escuelas técnicas del Interior nadie sabe álgebra, con independencia del origen cultural de los alumnos, y en los liceos oficiales de las capitales departamentales fracasan nueve de cada diez y aprende uno cada cincuenta de los alumnos cuyas madres, indistintamente, tuvieron como escolaridad la primaria o el liceo-UTU y apenas se registra una ligera mejoría entre aquéllos muy privilegiados en cuanto a madres con 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y estudios superiores. Esto permite concluir que el fracaso en los aprendizajes es indiferente al origen cultural de los estudiantes y debe imputarse a los subsistemas de enseñanza que rigen en el Interior de la República.

#### **Recuadro Nro. 21**

#### **¿POR QUE LOS ESTUDIANTES NO SABEN ESCRIBIR UNA CARTA?**

La conclusión global es que el CBU prepara en forma deficiente en el caso de la lengua escrita y que el porcentaje de quienes tienen un registro muy bajo es muy considerable en todas las categorías de instrucción materna, lo que indica que el sistema no prepara a los estudiantes en la práctica de la comunicación escrita.

Se puede argüir que éste es un problema universal y que en países desarrollados como EEUU se han verificado, a través de tests aplicados a escala nacional a la edad de 17 años, incapacidades similares de escribir una carta solicitando un puesto de trabajo a un gerente de supermercado.

Se puede repetir que, por causa de la masificación de la enseñanza y de la sustitución del libro y del periódico por la TV, los jóvenes perdieron el estímulo y la práctica de uso de la lengua escrita.

Sin embargo, hay aspectos específicos en la enseñanza uruguaya que deben tener influencia en tan escasa competencia escrita. Entre ellos cabe llamar la atención sobre los siguientes:

- a) Es uno de los pocos ejemplos en que la formación en lengua nacional finaliza en el 2o. año de educación media, cuando lo normal es que se desarrolle su enseñanza a lo largo de toda la educación secundaria.
- b) Los programas de la asignatura son desmesurados y complejos -reflejan la tradición universitaria- con lo que los profesores para cumplirlos avanzan de tema en tema y carecen de tiempo para consolidar lo aprendido y limitan a un número mínimo las horas de clase destinadas a escritos y prácticas del uso del idioma.
- c) Al igual que con Matemática, el número de horas de clase para Idioma Español en el CBU es muy reducido, especialmente ante la complejidad de los procesos de aprendizaje de una población escolar de escaso capital cultural que accede por primera vez a la enseñanza media.
- d) Los resultados son una manifestación de un sistema de educación de masas que tiene un número de horas anuales insuficiente para lograr enseñanza-aprendizaje y que, las pocas que tiene, las ha distribuido en formaciones complementarias o en sistemas de compensación y recuperación, en desmedro de las asignaturas y prácticas de enseñanza en las que se funda la formación cultural básica de jóvenes que deberán vivir en un mundo de comunicaciones escritas y matemáticas vehiculizadas por la informática.

No es indiferente que el aprendizaje se dé en liceos privados o públicos de Montevideo, porque la probabilidad de éxito -léase aprender- es netamente diferencial en unos y otros. Inversamente, es indiferente en qué establecimiento del Interior ocurra, porque álgebra no ha sido enseñada en las escuelas técnicas del Interior -ni en las de Montevideo- y en los liceos del Interior

no ha habido enseñanza-aprendizaje salvo para un pequeño sector que ha tenido la suerte de tener capacidad cultural para asimilar y profesores que enseñan.

En los liceos oficiales de Montevideo los fracasos de enseñanza-aprendizaje son igualmente cuantiosos pero se manifiesta, en mayor medida, una influencia del factor cultural de origen. Ignoran álgebra cuatro de cada cinco estudiantes cuyas madres sólo tienen primaria, tres de cada cuatro hijos de madres con liceo-UTU y más de uno de cada dos con madres con estudios superiores.

**Cuadro 36**  
**RESULTADOS EN ALGEBRA POR SUBSISTEMAS EDUCATIVOS**  
**SEGUN EDUCACION MATERNA**

Educación de la madre	Puntajes Extremos	Lic. Priv.	Lic. Públ.	Liceos Públ.Int.	UTU Mvdeo.	UTU Int.
Primaria	0-2	...	81.4	91.7	91.3	100
	6-13	...	6.1	3.3	2.1	-
Liceo-UTU inc.y compl.	0-2	63.6	77.8	93.6	90.7	100
	6-13	36.4	10.5	-	1.8	-
2o. ciclo 6o. y Terc.	0-2	20.0	59.3	77.5	84.0	100
	6-13	60.0	21.4	14.3	4.0	-
Totales	0-2	27.8	74.5	90.0	90.3	100
	6-13	50.0	11.5	3.8	2.3	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Finalmente, en los liceos privados testigos la ignorancia del álgebra comprendía seis de cada diez estudiantes hijos de madres con liceo-UTU y a dos de cada diez que provienen de familias con educación superior.

Con este último "background" familiar demuestran desconocimiento total de álgebra seis de cada diez en los liceos oficiales de la capital, ocho en los del Interior y en las escuelas técnicas de Montevideo y todos los asistentes a las ubicadas en el Interior.

En términos globales, es necesario decir que sólo se aprende álgebra en los liceos privados y en algunos grupos de los liceos oficiales de Montevideo y que en las instituciones públicas se desaprovecha el capital cultural que traen de sus familias los estudiantes, porque no hay conocimientos transmitidos; si los hubiera, los resultados no podrían ser los demostrados.

Un país que aspira a la modernización y a la capacidad competitiva internacional no está formando a su nueva generación en el concepto clave de Matemática. Y hay que decir que no está enseñando porque cuando entre el 75% y el 100% de los estudiantes no sabe nada, no es un problema de individuos o de aprendizaje, sino un problema del sistema de enseñanza.

Más de la mitad de la matrícula del CBU se encuentra en el Interior y si se proyectara al mismo el resultado obtenido en 4 capitales departamentales, habría que concluir que no hay enseñanza de álgebra. Autoridades, inspectores y profesores que han diseñado currículo y programas, que los aplican y fiscalizan, funcionan como si se enseñara, pero los resultados obligan a pensar que se está en presencia de una situación ficticia.

El problema debe ser aún más grave en los establecimientos radicados en ciudades no capitales, por la sencilla razón que es más difícil reclutar en ellos profesores con formación profesional en Matemática. Como luego se verá, la crisis de aprendizajes en el Interior y en las escuelas técnicas está estrechamente vinculada a la ausencia de profesionalización de su cuerpo docente.

Es de suma importancia mostrar que el origen cultural de los estudiantes explica una parte del fracaso y que otra, de no menor importancia, hay que atribuirla a las calidades y falta de calidades de cada subsistema.

Lamentablemente hay que concluir que en aquellos componentes de la prueba que miden lo que se debiera haber enseñado en el CBU, los resultados demuestran que en las instituciones oficiales no hay eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia de lo cual el origen cultural de los estudiantes no ejerce casi influencia.

En forma más precisa: parecería que no se enseña álgebra, gramática y la expresión escrita de la lengua, o que, por diversas razones, la enseñanza es muy deficitaria en Montevideo y absolutamente deficitaria en el Interior, por lo que la cultura familiar no tiene prácticamente ningún efecto.

Las pruebas, más que comprobar aprendizajes, comprobaron la inexistencia de un proceso de formación en álgebra y en lengua escrita.

En síntesis, el capital cultural de origen, medido por el nivel educativo de la madre, ejerce un efecto importante sobre los aprendizajes de los estudiantes del CBU. Sin embargo, resulta significativo que el valor predictivo de dicha variable aparece como inferior al encontrado en el diagnóstico realizado por CEPAL en la escuela primaria <sup>28/</sup>. En efecto, si se comparan las distancias en los aprendizajes en Idioma Español entre las distintas categorías de alumnos del CBU según nivel educativo de la madre, con las mismas distancias registradas entre los alumnos de 4º año de escuela evaluados por CEPAL en 1990, se encuentra que éstas últimas son mayores que aquellas. Tal como puede apreciarse en el cuadro 37, mientras en primaria los alumnos cuyas madres no habían completado la escuela caían en insuficiencia absoluta en IDE 34 veces más que los alumnos cuyas madres tenían estudios terciarios completos o incompletos (34.3% de los primeros contra 0.9% de los segundos), en el CBU esa distancia se reduce 3 veces (33.6% a 11.8%). En el otro extremo, mientras en primaria los alumnos cuyas madres cursaron estudios terciarios se ubican en los más altos niveles de aprendizaje 11 veces más que los alumnos cuyas madres no completaron la escuela primaria (54.7% de los primeros contra 5.0% de los segundos), en el CBU dicha distancia se reduce a 5 veces (25.3% de los primeros contra 4.7% de los segundos).

---

<sup>28/</sup> CEPAL, *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, Montevideo, 1991.

Esto significa que el CBU habría logrado un efecto más "igualador" que la escuela primaria que ha logrado, en cierta medida, disminuir las distancias socioculturales de origen, pero no porque los alumnos provenientes de sectores con menor capital cultural hayan aprendido más, sino porque todos han aprendido menos. El nivel medio del sistema educativo, por diversos mecanismos, ha permitido que los alumnos de más bajos registros de aprendizaje continuaran progresando en los cursos, con la simultánea aceptación que los logros académicos de la amplia mayoría de educandos fueran escasos, "desperdiciando" en cierta medida el capital cultural de origen de los socioculturalmente mejor dotados. De este modo, podría decirse que en el CBU se ha producido un verdadero efecto de "homogeneización hacia abajo" en la medida que se ha acortado la distancia entre los jóvenes de "background" cultural negativo y positivo, y todos aprenden poco.

**Cuadro 37**

**RESULTADOS EN LAS PRUEBAS IDE EN PRIMARIA Y EN EL CBU  
SEGUN EDUCACION DE LA MADRE**

Nivel educat.	Primaria		CBU	
	Insufic. absoluta (0-15)	Sufic. (29-38)	Insufic. absoluta (0-20)	Sufic. (61-100)
Primaria incompl.	34.3	5.0	33.6	4.7
Niveles Terciarios	0.9	54.7	11.8	25.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

**D. HEREDEROS, MUTANTES, PERDEDORES Y PREVISIBLES EN EL CBU**

A los efectos de lograr una más cabal comprensión del fenómeno anotado en el apartado anterior, resulta relevante recurrir a la categorización de los alumnos en herederos, mutantes, perdedores y previsibles que ocupó un lugar central en el Informe **¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?**. En dicho Informe se definió como **Herederos** a los alumnos que teniendo un "background" cultural familiar favorable a la acción educativa escolar (medido por el nivel educativo materno) lograban un resultado satisfactorio en las pruebas; como **Perdedores** a los alumnos que, a pesar de contar con ese mismo "background" familiar favorable, no lograban en las pruebas demostrar aprendizajes suficientes; como **Previsibles** a los alumnos que, teniendo un "background" familiar desfavorable tampoco lograban aprendizajes satisfactorios; y como **Mutantes** (concepto que, a partir de la genética vegetal y animal, se ha aplicado en ciencias sociales a la definición de "saltos" sociales y culturales de grupos e individuos que no sólo crecen "mejor" sino que aportan renovación al tejido social) a quienes a pesar de tener un origen sociocultural desfavorable lograban en las pruebas alcanzar niveles de suficiencia. Las categorías de Herederos y Previsibles definen la tendencia del sistema a la reproducción sociocultural de la sociedad (los alumnos de origen sociocultural alto aprenden y los de origen sociocultural bajo no aprenden) en

tanto las categorías de Mutantes y Perdedores representan una desviación de la norma. Los Mutantes representan la capacidad de transformación sociocultural del sistema educativo a través de la producción de conocimientos en los estratos sociales más bajos. Los Perdedores, por el contrario, representan la ineficiencia del sistema educativo que no logra producir aprendizajes satisfactorios en alumnos portadores de una socialización cultural familiar favorable a la acción educativa escolar <sup>29</sup>.

En el Diagnóstico efectuado en 4º año de primaria se constató que, si bien predominaban las categorías de Herederos y Previsibles, existía un importante fenómeno de transformación cultural en la medida en que más de uno de cada tres alumnos provenientes de estratos socioculturales bajos lograban niveles de aprendizaje satisfactorios y quedaban definidos como Mutantes (ver cuadro 38). Esta constatación incluso dio lugar a un pormenorizado análisis de las escuelas con alta producción de Mutantes a las que se denominó como ejemplares -y que estuvieron fundamentalmente ubicadas en la ciudad de Tacuarembó-. Simultáneamente pudo constatar la existencia de procesos de pérdida del capital cultural de origen de los alumnos, representados por un 36% de Perdedores.

Si para los alumnos del CBU evaluados por CEPAL en 1991 se emplearan exactamente los mismos criterios de categorización empleados con los alumnos de primaria (60% de puntaje en las pruebas como nivel de suficiencia y hasta educación primaria completa en la madre como indicador de "background" sociocultural negativo), el resultado es que apenas el 2.9% de los alumnos de "background" negativo quedan definidos como Mutantes, en tanto el 86.7% de los de "background" sociocultural positivo quedan definidos como Perdedores.

Sin embargo, es razonable suponer que el empleo del mismo criterio que en primaria para la determinación del "background" sociocultural familiar negativo es excesivamente exigente, en la medida que se está en un nivel del sistema educativo más alto y que, por tanto, requiere de una exigencia educativa materna también superior como respaldo para el alumno. Es por ello que se ha optado por emplear los estudios de primer ciclo de liceo o UTU completos como criterio para definir el punto de corte en el "background" sociocultural familiar. En cierto modo es emplear el mismo criterio que en primaria: se considera como "background" negativo el hecho que la madre del alumno, como máximo, haya completado el nivel de enseñanza que actualmente cursa su hijo. Simultáneamente, dado que los resultados en las pruebas han sido definitivamente bajos, se ha optado también por flexibilizar el criterio de suficiencia bajándolo al 50% del puntaje total.

En el cuadro 39 se consignan los resultados obtenidos a partir de estos criterios menos exigentes. Los datos son francamente reveladores. Aún adoptando criterios de mayor flexibilidad, apenas el 8.7% de los alumnos con "background" familiar negativo quedan definidos como Mutantes, en tanto el 68.7% de los alumnos con "background" familiar positivo aparecen como Perdedores. Estos resultados ponen de manifiesto la incapacidad del CBU para producir Mutantes, es decir, para operar una transformación en el capital cultural de origen de los alumnos provenientes de los estratos socioculturales más bajos. Simultáneamente, la muy alta proporción de Perdedores señala la tendencia del sistema a "desperdiciar" el capital cultural de los alumnos de origen sociocultural más favorable para la acción educativa escolar.

---

<sup>29</sup>/ Por una conceptualización más acabada de estas categorías véase el Informe de CEPAL **¿Qué aprenden y quiénes aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos**, Montevideo, 1991.

**Cuadro 38**  
**HEREDEROS, MUTANTES, PERDEDORES Y PREVISIBLES**  
**EN EL DIAGNOSTICO DE PRIMARIA**

		Puntaje en la Prueba IDE	
		0-22 ptos. Previsibles	23-38 ptos. Mutantes
Educación de la madre			
Primaria incompleta	(489)	(304)	(185)
Primaria completa	100	62.2%	37.8%
		Perdedores	Herederos
Liceo-UTU, 2o. ciclo	(496)	(178)	(318)
Terciario	100	35.9%	64.1%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 39**  
**HEREDEROS, MUTANTES, PERDEDORES Y PREVISIBLES**  
**EN EL CBU**

		Puntaje en la Prueba MAT	
		0-24 ptos. Previsibles	25-48 ptos. Mutantes
Educación de los padres			
Primaria incompleta y completa hasta 1er.ciclo de Liceo-UTU	(1007) 100	(919) 91.3%	( 88) 8.7%
		Perdedores	Herederos
2o. ciclo de enseñ. media y estudios terciarios	( 319) 100	(219) 68.7%	(100) 31.3%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Si se observa lo que sucede en los diversos subsistemas (cuadro 40) puede constatarse que la proporción de Mutantes es algo más alta en los liceos privados y públicos de Montevideo, en tanto tienden a desaparecer en los restantes subsistemas. Al mismo tiempo, puede constatarse la abrumadora presencia de Perdedores en todos los subsistemas públicos.

Se confirma de este modo lo sostenido anteriormente. Se está en el CBU ante un proceso de "homogeneización hacia abajo" mediante el cual las distancias culturales de origen se acortan por la vía del no aprendizaje de la gran mayoría de los estudiantes, aún de los socioculturalmente mejor dotados.

En lo que sigue del presente capítulo se analizarán las principales razones que permiten explicar este fenómeno. Entre ellas se destaca, en primer lugar, el hecho, reiteradamente abordado en este Informe, que el contexto sociocultural global en que se desarrolla la enseñanza en el CBU es, en términos relativos, mucho más desfavorable que aquél en que opera la escuela primaria. Mientras en la muestra de primaria la proporción de alumnos con "background" familiar negativo (nivel educativo materno de escuela primaria completa como máximo) era del 52.8% para las escuelas públicas relevadas, dicha proporción asciende al 79.7% de los alumnos de establecimientos públicos del CBU estudiados (un nivel educativo materno máximo de primer ciclo de liceo o UTU completo). En otras palabras, mientras en primaria uno de cada dos alumnos tenía como respaldo y apoyo familiar una madre que a lo sumo había completado el ciclo de enseñanza que él estaba cursando, dicha proporción asciende a 4 de cada 5 en los establecimiento públicos del CBU estudiados. Esto significa, como ya fuera dicho este Informe, que se está asistiendo a un verdadero fenómeno de transición cultural mediante el cual la sociedad uruguaya intenta dar un salto cualitativo en los niveles educativos de su población. El proceso seguido por el CBU en los últimos años adquiere así el carácter de una verdadera "cruzada" educativa. El problema es que, según se analizará a continuación, este proceso se desarrolla en el marco de un sistema de evaluación excesivamente permisivo y poco exigente y con un cuerpo de profesores mayoritariamente sin formación específica para la tarea.

## Recuadro Nro. 22

### LOS EFECTOS SOCIALES DE LOS ESCASOS APRENDIZAJES

Los escasos aprendizajes registrados y la desigualdad de los mismos según origen sociocultural de los estudiantes expresan, por un lado, un fenómeno estructural, el de la desigualdad cultural de la población y la incapacidad -en las actuales condiciones- del sistema educativo de disminuir la "brecha" de origen a través del logro de aprendizajes de calidad; y, por otro, un fenómeno coyuntural, la alta velocidad con la que se logró la universalización del Ciclo Básico de Enseñanza Media.

Unos pueden considerar que el precio a pagar por la universalización es una baja generalizada de la calidad de los conocimientos mientras que otros sostendrán que ese precio se hubiera evitado si el ritmo de la universalización hubiera sido menos rápido y si se hubiera implantado un sistema pedagógico más acorde con una enseñanza de masas.

La discusión sobre el pasado tiene hoy poca significación porque los adolescentes en su inmensa mayoría ahora están en el Ciclo Básico y, difícilmente, puede concebirse un escenario en que una parte de la población escolarizable dejara de estudiar.

Importa sí plantear a futuro que un sistema de educación universal y obligatorio, que acepte funcionar sobre la doble base de aprendizajes promedialmente escasos y a la vez estratificados, promoverá consecuencias muy desfavorables en la sociedad, en el sistema educativo y en las vidas de los actuales estudiantes a los que se les promueve con aprendizajes insuficientes.

En la sociedad, porque sus futuros recursos humanos carecerán de la capacidad de hacer uso de los instrumentos básicos del pensamiento que posibilitan la capacidad de aprender y de adaptarse en forma permanente.

En el sistema educativo, porque ante el reconocimiento de los escasos conocimientos adquiridos se producirá una demanda creciente de más y más años de escolaridad. Esta tendrá el doble efecto de mayores e inútiles costos de extensión de la cobertura en ciclos de estudios superiores y desvalorización de la enseñanza post-básica, en la que el liceo pasará a cumplir funciones de básica y la universidad de ciclo terminal de la secundaria.

En los estudiantes con aprendizajes insuficientes, porque a lo largo de sus vidas serán relegados en el mercado ocupacional y verán frustradas sus expectativas de movilidad social. No es posible prever cómo será el futuro de la sociedad uruguaya en el próximo medio siglo -en el que se desarrollará la vida de los actuales estudiantes- pero lo que desde ya parece evidente es que será más competitiva y que reclamará más de la capacidad de sus miembros que en el pasado.

**Cuadro 40**

**HEREDEROS, MUTANTES, PERDEDORES Y PREVISIBLES  
EN EL CBU SEGUN SUBSISTEMAS**

	Background sociocultural familiar desfavorable		Nos. Previsibles		Background sociocultural familiar favorable		
	Nos. absolutos	Mutantes	Mutantes	Nos. Previsibles	absolutos	Herederos	Perdedores
Liceos privados	( 12)	25.0%	75.0%	( 60)	61.7%	38.3%	
Liceos públicos Montevideo	(546)	12.3%	87.7%	(182)	28.6%	71.4%	
Liceos públicos Interior	(216)	5.1%	94.9%	( 49)	16.3%	83.7%	
UTU Montevideo	(146)	4.1%	95.9%	( 25)	12.0%	88.0%	
UTU Interior	( 87)	1.1%	98.9%	( 3)	---	100.0%	

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

## E. LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA ESCOLAR

La historia educativa de los estudiantes del Ciclo Básico evaluados en el estudio de la CEPAL se inicia con la enseñanza preescolar. En 1.559 estudiantes encuestados, un 43.7% asistió a un establecimiento público, un 9.6% a un gran establecimiento privado, que generalmente comprende estudios primarios y secundarios, un 10.9% a un establecimiento privado de barrio, otro 12% a una maestra particular que atendía un grupo de niños y un 2.8% fue educado por una persona no titulada funcionando al margen de instituciones <sup>30/</sup>. Finalmente, un 19.4% de ellos no asistió a ningún establecimiento, formal o informal, de enseñanza preescolar. A su vez, un 37.6% la inició a la edad de 5 años, en tanto que otro 38.4% comenzó su socialización institucional a edades más tempranas -3 ó 4 años- y de un 4.6% la información es insuficiente.

A los efectos del análisis de la historia educativa del alumno en el CBU se emplearán las siguientes categorías:

- a. Promovidos netos: aquellos alumnos que tanto en 1º como en 2º año del CBU obtuvieron la promoción total en la Primera Reunión Final sin ir a Recuperación a asignatura alguna;
- b. No observados: aquellos alumnos que en 1º o 2º año del CBU fueron a Recuperación a una o varias asignaturas pero obtuvieron la promoción total en la Segunda Reunión Final sin quedar con asignaturas observadas;
- c. Observados: aquellos alumnos que pasaron de 1º a 2º o de 2º a 3º del CBU con asignaturas observadas;
- d. Repetidores: aquellos alumnos que repitieron 1º o 2º año del CBU, o que estaban repitiendo 3º en 1991. Como para esta generación de estudiantes la repetición se producía casi exclusivamente por exceso de inasistencias o indisciplina grave, son muy pocos casos, por lo que en general se trabajará con las categorías c. y d. en forma conjunta (observados + repetidores).

Cuando se compara la historia preescolar de los alumnos evaluados con su historia educativa en el CBU, se comprueba que quienes no asistieron a preescolar se distribuyen en forma bastante pareja entre las distintas categorías de promovidos netos, no observados, observados y repetidores.

Quienes realizaron preescolar desde los 5 años de edad aparecen con más frecuencia en las categorías de observados (44% de ese total) que en la de promovidos netos (30%) mientras que quienes iniciaron la preescolaridad a los 3 ó 4 años figuran ordenados en forma opuesta aportando uno de cada dos de los promovidos netos y menos de uno de cada tres de los que pasaron de cursos con asignaturas observadas.

Pero, como ya fuera dicho en **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay**, todo análisis de los efectos de la enseñanza preescolar en las carreras educativas futuras se presenta perturbado por la heterogeneidad de instituciones y situaciones que encubre el rótulo de educación preescolar, por lo que otro indicador de la historia educativa, la repetición en primaria, tiene mayor valor predictivo sobre promociones y resultados en el Ciclo Básico.

---

<sup>30/</sup> De un 4% se carece información.

**Cuadro 41**

**PROMOCIONES EN EL CBU SEGUN ANTECEDENTES DE REPETICION EN ESCUELA PRIMARIA**

Resultado de promociones en 1o. y 2o.	Totales (a)	Repetición escolar	
		No	1 ó más
Promovido neto	(609)	93.6	6.2
No observado	(320)	78.1	21.9
Observ. un curso	(318)	71.1	28.0
Observ. dos cursos	(190)	63.2	36.8
Repetidor	(85)	69.4	29.4
Totales (b)	(1.559)	79.9	19.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye sin información de repetición escolar.

(b) Incluye 37 casos de sin información sobre promociones.

Si se analiza la historia escolar de los estudiantes encuestados, resulta evidente que mientras la inmensa mayoría de los promovidos netos en los dos primeros cursos del Ciclo Básico (93.6%) no había registrado repeticiones en la primaria y sólo se integra por un 6.2% que sí las tuvieron, aquel porcentaje disminuye regularmente en proporción a los más bajos resultados académicos hasta llegar al 36.8% de repeticiones entre quienes tanto en 1o. como en 2o. curso pasaron llevando asignaturas observadas<sup>31/</sup> (Cuadro 41).

En la población encuestada de 3er. año de Ciclo Básico un 75.8% no repitió en la enseñanza primaria, un 17.5% lo hizo una o más veces y de un 6.7% se carece información<sup>32/</sup>.

Los registros escolares y la **Encuesta Nacional de Juventud** indican tasas de repetición promedialmente mayores, por lo que la comparación con estos datos muestra que una parte de quienes registraron repeticiones en la enseñanza primaria -probablemente los de múltiple fracaso- no continúa estudios hasta el 3er. año del Ciclo Básico y también señala la mayor frecuencia con que los repetidores abandonan la enseñanza al término de la primaria para ingresar a la ocupación<sup>33/</sup>.

<sup>31/</sup> La distribución de quienes fueron repetidores en el CBU según repetición en primaria es menos significativa porque está determinada por inasistencias que pueden originarse tanto en razones de salud, de trabajo, como de falta de disciplina y no por insuficiencia en el rendimiento.

<sup>32/</sup> Los resultados son ligeramente distintos del cuadro anterior porque al cruzar variables diferentes cambia el volumen del universo.

<sup>33/</sup> Dirección General de Estadística y Censos, Encuesta Nacional de Juventud, Montevideo, febrero de 1992. CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos, Montevideo, diciembre de 1991.

A su vez, como los fracasos en la primaria no son independientes de los niveles educativos de las familias, el indicador de historia escolar previa está "contaminado" por la variable nivel cultural familiar lo que obliga a apreciar en forma conjunta ambas variables.

**Cuadro 42**

**REPETICIONES EN LA ESCUELA DE ESTUDIANTES DEL CBU  
SEGUN EDUCACION DE LA MADRE**

Nivel educativo de la madre	Totales	Repetición en la escuela primaria		
		No repitió	Repitió	Ignorado
Prim. incomp.	(232)	59.9	31.5	8.6
Prim. comp.	(374)	72.4	21.4	6.2
Liceo-UTU incomp.	(290)	77.6	15.2	7.2
Liceo-UTU comp. y				
2o. ciclo Enseñ.Sec.	(360)	81.4	12.2	6.4
Terciario	(199)	87.9	7.0	5.0
Totales (a)	(1.455)	75.8	17.5	6.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Excluye casos de información ignorada de educación materna.

Analizada la población de CBU según educación de las madres resulta evidente que el fracaso en la primaria se ordena en forma regular con los niveles de educación materna. Mientras un 7% de los estudiantes encuestados cuyas madres realizaron estudios universitarios, de profesorado o de magisterio registró repetición en la primaria, el porcentaje es del 12.2% de los hijos de madres que completaron el liceo o también realizaron el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria, asciende al 15.2% entre hijos de madres con liceo-UTU incompletos, al 21.4% entre los hijos con madres con primaria completa y llega hasta el 31.5% entre aquellos estudiantes cuyas madres no completaron esos estudios mínimos (Cuadro 42).

Una vez más se aprecia que el fracaso en los aprendizajes en la escuela es un fenómeno eminentemente social y es reforzado por una inadecuada respuesta institucional. Cuando la repetición en la escuela es de origen sociocultural, no implica recuperación de aprendizajes y se proyecta en fracasos en el CBU, correlativos al nivel de instrucción materna. En parte menor, la repetición escolar tiene un origen pedagógico en escuelas que, por esta vía, exigen a las familias y a los niños una mayor atención y logran con los repitentes la recuperación de los conocimientos. Probablemente estos repitentes figurarán como promovidos en el liceo.

**Cuadro 43**

**HISTORIA LICEAL POR EXPERIENCIAS DE FRACASO ESCOLAR  
DE LOS ESTUDIANTES DEL CBU SEGUN EDUCACION DE LA MADRE**

Nivel educativo de la madre y repeticiones en la escuela	Totales	Promociones en 1o. y 2o. CBU		
		Promovidos	No observados	Observ. y repetidores
<b>Prim. incomp. (a)</b>	(232)	<u>26.8</u>	<u>17.8</u>	<u>53.1</u>
No repitió	139	32.4	17.3	48.9
Repitió	73	16.4	19.2	60.3
<b>Prim. comp. (a)</b>	(374)	<u>29.8</u>	<u>20.7</u>	<u>46.9</u>
No repitió	271	34.7	21.8	41.7
Repitió	80	13.8	17.5	69.0
<b>Liceo-UTU incomp. (a)</b>	(290)	<u>39.3</u>	<u>21.1</u>	<u>37.4</u>
No repitió	225	44.4	19.6	34.2
Repitió	44	13.6	29.5	54.9
<b>Liceo-UTU comp. (a)</b>	(360)	<u>45.0</u>	<u>20.7</u>	<u>32.2</u>
No repitió	293	50.2	20.8	27.6
Repitió	44	9.1	20.5	63.6
<b>Terciario (a)</b>	(199)	<u>62.4</u>	<u>14.3</u>	<u>21.7</u>
No repitió	175	66.3	13.7	15.9
Repitió	14	14.3	21.4	57.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye repetición escolar ignorada.

La proporción de estudiantes cuyo trabajo y rendimiento a lo largo de los cursos de 1o. y 2o. del CBU les dio derecho a una promoción neta sin asignaturas a recuperar se eleva regularmente de un modesto 26.8% de hijos de madres con enseñanza primaria incompleta, a un 29.8% con primaria completa, a un 39.3% con liceo o estudios técnicos incompletos, a un 45% cuando las madres completaron esos niveles o cursaron el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria para, finalmente, registrar un 62.4% de promociones netas entre los hijos de madres que realizaron estudios terciarios incompletos o completos. Inversamente, la suma de quienes pasaron de curso con asignaturas observadas o repitieron desciende regularmente de un máximo de 53.1% entre los estudiantes con madres de estudios primarios incompletos a un 21.7% entre aquéllos que tienen madres con estudios docentes o universitarios (Cuadro 43).

Al interior de cada nivel educativo materno los logros en el CBU de los estudiantes según hayan tenido o no repeticiones en primaria son diametralmente opuestos. Logran la promoción neta el doble de los no repetidores que de los repetidores hijos de madres con primaria incompleta; dos veces y media en el caso de madres con primaria completa, la relación es de más de tres veces en los estudiantes con madres con estudios de liceo-UTU incompletos, asciende a cinco veces cuando se trata de los estudios secundarios de 2o. ciclo y es ligeramente inferior la relación entre no repitentes y repitentes con madres con estudios terciarios.

La información anterior permite establecer algunas relaciones entre educación materna, historia escolar en primaria e historia de resultados en el CBU:

- a.El más alto nivel educativo de las madres "protege" a sus hijos de los fracasos en la realización de la escuela primaria. Las frecuencias de repetición escolar de los actuales estudiantes del CBU fueron cuatro veces más altas entre los hijos con madres de educación primaria incompleta que entre aquellos con madres con educación terciaria.
- b.El logro de promociones netas en el 1o. y 2o. curso del CBU es directamente dependiente de la educación materna. Los estudiantes con madres con estudios terciarios logran ser promovidos -sin asignaturas a recuperación- casi dos veces y media más que sus compañeros con madres con instrucción primaria incompleta.
- c.Mientras que en los estudiantes de muy bajo nivel cultural de origen la repetición escolar es un fenómeno "normal" para casi un tercio de la categoría -lo que indica la razón social del fenómeno-, en los estudiantes de alto nivel educativo de origen la repetición escolar es una experiencia que afecta a unos pocos, por lo que se puede entender que expresa fenómenos de capacidad individual o particulares condiciones de socialización familiar. Entre los primeros "pesan", simultáneamente, la ausencia de capital cultural de origen y los bajos aprovechamientos logrados en la enseñanza primaria, determinando esta acción conjunta de los factores altísimas cuotas de pasaje de grado con asignaturas observadas y de repeticiones en el CBU. Entre los segundos, las repeticiones escolares sólo comprendieron a una fracción muy pequeña, que, notoriamente, sigue fracasando en los estudios del CBU -en proporciones similares al cuantioso volumen de repitentes hijos de madres con primaria incompleta- reflejando, probablemente, problemas de aprendizaje individuales -bajas capacidades y comportamientos indisciplinados- en los que no pesan ni la dotación cultural de origen ni la mayor o menor calidad del servicio educativo.
- d.Las historias sociales familiares -definidas aproximadamente por el capital cultural materno- se entrelazan con las historias educativas de los hijos estableciendo tendencialmente una reproducción de la estratificación cultural y social de la población que no logra ser modificada por el sistema educativo a pesar de las políticas asumidas para lograr la democratización social en la concepción del plan de Ciclo Básico Unico de 1986.
- e.Las afirmaciones anteriores se fundan en los juicios de los tribunales educativos -maestros individualmente o reuniones de profesores del CBU- pero ya se demostró en el estudio de CEPAL **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay** que las promociones escolares de niños de baja educación materna se otorgaban con rendimientos en las pruebas IDE y MAT de 4o. año muy inferiores a las de los niños con capital cultural familiar mayor. Similares constataciones se realizan en este informe sobre bajos resultados en IDE y MAT en 3er. año del CBU y promociones, especialmente en los liceos y escuelas técnicas del Interior.

#### **F. APRENDIZAJES SEGUN EDUCACION MATERNA E HISTORIA EDUCATIVA EN EL CICLO BASICO DE ENSEÑANZA MEDIA**

Cuando se observan los estudiantes que, en los dos primeros cursos del CBU, lograron promociones netas y se les compara con quienes acumularon pasajes de grado con asignaturas observadas o repitencia se descubren dos universos cualitativamente distintos. Sobre 538 casos de los primeros -de los que se dispone de información sobre educación materna- sólo el 6.5% registró repeticiones en

la escuela, el 50.2% de sus integrantes tienen madres con Liceo-UTU completos o estudios de más nivel y sólo el 30.1% provienen de familias con madres con estudios primarios. Sobre 529 casos de observados y repetidores el 29.5% tuvo repeticiones en las escuelas, un 52.6% son hijos de madres con primaria como máximos estudios y sólo el 20.3% provienen de hogares con educación materna superior a los estudios que ellos cursan (Cuadro 43).

Las autoridades que establecieron la creación del CBU, vieron las diferencias entre ambos universos y en su propósito democratizador establecieron no sólo los Cursos de Compensación sino también la oportunidad de la Recuperación para los de menor rendimiento y la exención de examen en aquellas asignaturas que no recuperaban, sustituyéndolo por un seguimiento en el curso superior a cargo del profesor de las asignaturas correlativas.

La intención fue evidente. Los estudiantes de más bajo origen sociocultural y de más baja performance educativa carecen de capacidad para estudiar solos y sustituir con un esfuerzo autónomo la adquisición de conocimientos no logrados en el año escolar y, por el contrario, reclaman de más y personalizada atención y encuadramiento por parte de los profesores.

La realización de encuestas a las familias y a los estudiantes y la aplicación de pruebas de evaluación en IDE y MAT que ya ha sido presentada, permite indagar acerca de si esos objetivos de recuperación de conocimientos fueron logrados con el nuevo sistema (Cuadro 44).

a. Para todas las categorías de instrucción materna los resultados que marcan insuficiencia absoluta en la prueba MAT (0-10 puntos) se incrementan regularmente de los promovidos netos en los dos primeros cursos del CBU, a los promovidos sin asignaturas observadas y a los observados y repetidores e, inversamente, el porcentaje de estudiantes que demuestra suficiencia (25 y más puntos) decrece regularmente de los promovidos a los no observados y a los observados y repetidores.

En la insuficiencia absoluta las distancias entre los hijos de madres con primaria incompleta es de 1 a 1.3, de 1 a 2.5 cuando las madres tienen primaria completa o liceo-UTU incompleto, de 1 a 3 entre promovidos y observados hijos de madres con liceo-UTU completos o 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y de 1 a 4 en los estudiantes hijos de madres con estudios terciarios.

b. La promoción neta en los dos primeros cursos del CBU no es indicativa de que se hayan logrado aprendizajes mínimos en Matemática, se mantengan conocimientos instrumentales adquiridos en la primaria y se hayan desarrollado capacidades de razonamiento.

**Cuadro 44**

**RESULTADOS DE LA PRUEBA MAT POR HISTORIA LICEAL SEGUN EDUCACION DE LA MADRE**

Puntaje Pruebas MAT	Nivel educativo de la madre											
	Primaria Incompleta				Primaria Completa				Liceo - UTU Incompleto			
	Tot.	Prom.	No obs.	Obs.+rep.	Tot.	Prom.	No obs.	Obs.+rep.	Tot.	Prom.	No obs.	Obs.+rep.
0 - 10	<u>52.8</u>	44.2	48.6	58.3	<u>48.6</u>	25.7	39.1	66.2	<u>43.6</u>	28.0	44.0	63.2
11 - 24	<u>44.1</u>	51.9	45.7	40.8	<u>43.5</u>	55.4	58.0	30.5	<u>44.9</u>	50.0	48.0	34.5
25 - 48	<u>3.1</u>	3.8	5.7	1.0	<u>7.9</u>	18.8	2.9	3.3	<u>11.5</u>	22.0	8.0	2.3
Totales (a)	<u>(195)</u>	(52)	(35)	(103)	<u>(329)</u>	(101)	(61)	(151)	<u>(243)</u>	(100)	(50)	(87)
Liceo - UTU compl. y 2o. ciclo Enseñ. Sec.												
Terciarío												
	Tot.	Prom.	No obs.	Obs.+rep.	Tot.	Prom.	No obs.	Obs.+rep.	Tot.	Prom.	No obs.	Obs.+rep.
0 - 10	<u>32.9</u>	16.8	34.3	51.5	<u>17.5</u>	9.9	16.0	39.5	<u>44.1</u>	38.7	56.0	50.0
11 - 24	<u>49.8</u>	51.8	58.2	43.7	<u>44.1</u>	38.7	56.0	50.0	<u>38.4</u>	51.4	28.0	10.5
25 - 48	<u>17.3</u>	31.4	7.5	4.9	<u>38.4</u>	51.4	28.0	10.5	<u>(177)</u>	(111)	(25)	(88)
Totales (a)	<u>(313)</u>	(137)	(67)	(103)	<u>(177)</u>	(111)	(25)	(88)				

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluyen sin información de historia de promociones.

De los 501 estudiantes que registraron promociones netas en todas las asignaturas en los dos primeros cursos del CBU -es decir que no fueron a recuperación en Matemática en ninguno de los años- el 22% manifiesta insuficiencia absoluta en las pruebas con resultados comprendidos entre 0 y 10 puntos sobre los 48 teóricos de la prueba y otro 49% logró entre 11 y 24 puntos lo que indica que no aprobó la mitad de los ejercicios propuestos en la prueba, es decir que manifestó una insuficiencia relativa.

Los resultados son indicativos de un sistema de aprobación altamente permisivo en lo que, seguramente, interviene tanto la ya indicada fuerte carencia de profesores titulados en Matemática como una "permisividad" en las exigencias que sigue las líneas del perfil cultural de origen de los estudiantes.

Son insuficientes absolutos casi la mitad de los promovidos netos hijos de madres con primaria incompleta, alrededor de una cuarta parte de aquellos cuyas madres completaron ese nivel o realizaron estudios incompletos de liceo-UTU, un sexto de los hijos de mujeres con esos estudios completos o de 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y un décimo de los que provienen de familias con estudios superiores.

Para completar este panorama resulta significativo comparar también los resultados de las pruebas de IDE y MAT con las calificaciones otorgadas por los profesores a los alumnos en esas mismas disciplinas.

A lo largo del año liceal, los estudiantes reciben distintas evaluaciones de su performance, que se expiden a través de las notas en los escritos, de las calificaciones mensuales y, fundamentalmente, de las calificaciones emitidas en ocasión de las reuniones de profesores que, por otra parte, son las que llegan a los padres. Parece entonces importante indagar en las señales que alumnos y padres reciben del sistema educativo respecto a la evolución de sus aprendizajes.

El Cuadro 45 presenta, para cada estrato, la distribución de resultados de Idioma Español y Matemática por las calificaciones asignadas por los docentes a los estudiantes para la primera reunión de profesores, clasificadas en insuficientes, con las notas de 1 a 5, y suficientes, con las notas de 6 a 12 <sup>34</sup>/. También se incluyeron en el cuadro los porcentajes de estudiantes que demostraron plena suficiencia en la prueba (60-100 puntos en Idioma Español y 31-48 en Matemática), e interesa recordar que los estudiantes hicieron las pruebas en la semana anterior a las vacaciones de julio, a pocos días de las reuniones de profesores, por lo que la comparación entre performance en aquéllas y calificaciones en éstas es totalmente pertinente.

En Idioma Español, alrededor de un 30% de los estudiantes de las escuelas técnicas del interior, un 40% de los alumnos de los liceos públicos y de las UTU de Montevideo y un 50% de quienes concurren a los liceos públicos del Interior recibieron nota de suficiencia a la fecha de la primera reunión de profesores, cuando fueron muchos menos quienes completaron correctamente la prueba.

---

<sup>34</sup>/ Hay que notar que estos datos no fueron relevados para los liceos privados, por lo que sus estudiantes quedan excluidos de este análisis.

En Matemática las proporciones de calificaciones suficientes oscilan entre 36% y 46%, mientras que hicieron una buena prueba un 16.5% de alumnos de los liceos públicos de Montevideo, un 7.5% de los del Interior, un 5.5% de las UTU de Montevideo y un 1% de las del Interior.

Si se observa la fila correspondiente a las notas de suficiencia, se encuentra que incluso muchos estudiantes que realizaron correctamente menos de un quinto de la prueba (0-20 puntos en Idioma Español y 0-5 puntos en Matemática) recibieron, en la misma época, una calificación de suficiencia por parte de sus profesores.

Del análisis surge claramente que, frecuentemente, los estudiantes no reciben señales claras de alerta respecto a las fallas de sus aprendizajes. Lo mismo acontece con sus padres que, cuando controlan las notas del carné, pueden evaluar que la marcha de sus hijos en la enseñanza media es satisfactoria, con lo cual difícilmente se aboquen a exigir más a sus hijos o intenten ayudarlos a superar su performance. El sistema de evaluación no parece contribuir a la necesaria comunicación entre padres y escuela respecto al rendimiento de los jóvenes, sino que en muchos casos tiende a ocultar sus carencias.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que las evaluaciones de la actuación de los jóvenes distan de ser homogéneas por estratos. Por el contrario, al interior de un mismo establecimiento se notan diferencias importantes entre las calificaciones de suficiencia de un grupo y otro, lo que está indicando una acentuada falta de criterios comunes a nivel docente (Cuadro 46). Por ejemplo, entre los liceos oficiales de Montevideo se testearon dos grupos del liceo A: entre los estudiantes del grupo A1 sólo un 11% reunió 25 o más puntos en Matemática, pero un 66.7% recibió una calificación de suficiencia (6-12 puntos); en cambio, en el grupo A2 un tercio hizo una prueba correcta y aproximadamente la misma proporción obtuvo una nota de suficiencia. La comparación interestratos es también muy sugestiva: en el grupo liceal O1 y en la UTU capitalina D hizo la prueba correctamente un 4% del estudiantado pero, en el primer caso, recibió nota de suficiencia una cuarta parte de la clase y, en el segundo, más de la mitad de ella.

Estas diferencias indican la necesidad de perfeccionar los sistemas de evaluación de aprendizajes y muestran un grado importante de heterogeneidad en el funcionamiento e implementación del CBU, no sólo entre los distintos tipos de establecimiento, sino también entre los grupos.

Cuadro 45

**DISTRIBUCION DE RESULTADOS DE IDIOMA ESPAÑOL  
POR CALIFICACIONES SEGUN SUBSISTEMAS**

	Números							Suficiencia		
	Absolutos	Total	0-20	21-30	31-40	41-60	60-100	en la prueba (60 - 100)		
Liceos públicos										
Montevideo										
Insuficiente	(393)	60.0	22.6	30.0	21.4	22.4	3.6	-		
Suficiente	(262)	40.0	7.2	14.9	20.4	37.8	19.6	22.3		
Liceos públicos										
Interior										
Insuficiente	(155)	48.4	34.2	27.1	24.5	12.3	1.9	-		
Suficiente	(165)	51.6	17.6	21.8	21.2	30.9	8.5	14.6		
UTU Montevideo										
Insuficiente	( 94)	56.6	50.0	24.5	9.6	16.0	-	-		
Suficiente	( 72)	43.4	20.8	18.1	19.4	27.8	13.9	12.4		
UTU Interior										
Insuficiente	( 71)	68.3	45.1	22.5	25.4	7.0	-	-		
Suficiente	( 33)	31.7	36.4	21.2	30.3	12.1	-	2.9		
		Números							Suficiencia	
		Absolutos	Total	0-5	6-11	11-15	16-20	21-30	31-48	en la prueba (31-48)
Liceos públicos										
Montevideo										
Insuficiente	(398)	58.4	18.6	30.4	25.1	14.1	11.1	0.8	-	
Suficiente	(283)	41.6	2.5	11.0	19.8	18.0	27.2	21.6	16.5	
Liceos públicos										
Interior										
Insuficiente	(171)	53.9	29.8	33.3	22.2	7.0	7.6	-	-	
Suficiente	(146)	46.1	8.9	19.9	28.8	21.2	17.1	4.1	7.5	
UTU Montevideo										
Insuficiente	(110)	64.0	24.5	34.5	29.1	9.1	2.7	-	-	
Suficiente	( 62)	34.0	12.9	27.4	22.6	14.5	17.7	4.8	5.5	
UTU Interior										
Insuficiente	( 48)	61.5	35.4	41.7	18.8	2.1	2.1	-	-	
Suficiente	( 30)	38.5	16.7	33.3	23.3	20.0	6.7	-	1.0	

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 46**  
**RENDIMIENTO EN LA PRUEBA MAT Y CALIFICACIONES**  
**EN MATEMATICA EN LA PRIMERA REUNION DE PROFESORES**  
**POR GRUPOS DE ENSEÑANZA OFICIAL**

	Prueba		Calificaciones	
	Insuf. (0-24)	Sufic. (25-48)	Insuf. (1-5)	Sufic. (6-12)
Liceos públicos Montevideo				
A1	88.6	11.4	33.3	66.7
A2	66.7	33.3	63.4	36.6
B	100.0	-	81.5	18.5
C	76.9	23.1	63.0	37.0
D1	91.4	8.6	77.8	22.2
D2	96.4	3.6	71.9	28.1
E	48.6	51.4	43.2	56.8
F1	84.8	15.2	41.7	58.3
F2	96.7	3.3	55.6	44.4
G	79.3	20.7	65.5	34.5
H	85.7	14.3	74.4	25.6
I	100.0	-	33.3	66.7
J1	55.9	44.1	50.0	50.0
J2	90.5	9.5	84.6	15.4
K1	67.6	32.4	45.9	54.1
K2	85.3	14.7	18.9	81.1
L1	80.8	19.2	79.3	20.7
L2	92.6	7.4	79.3	20.7
M1	75.6	24.4	41.3	58.7
M2	88.2	11.8	s/c	s/c
M3	93.3	6.7	72.2	27.8
N1	92.9	7.1	53.1	46.9
N2	88.9	11.1	69.0	31.0
O1	96.3	3.7	73.3	26.7
O2	100.0	-	90.3	9.7
Liceos públicos Interior				
A	96.7	3.3	75.7	24.3
B	95.5	4.5	17.4	82.6
C	85.3	14.7	50.0	50.0
D	89.3	10.7	46.4	53.6
E1	85.7	14.3	78.8	21.2
E2	82.8	17.2	65.6	34.4
F	95.8	4.2	43.3	56.7
G1	92.0	8.0	77.4	22.6
G2	97.0	3.0	16.7	83.3
H1	100.0	-	73.9	26.1
H2	100.0	-	53.6	46.4
I	95.2	4.8	60.7	39.3

**Cuadro 46***(Continuación)*

	Prueba		Calificaciones	
	Insuf. (0-24)	Sufic. (25-48)	Insuf. (1-5)	Sufic. (6-12)
UTU Montevideo				
A1	96.9	3.1	75.8	24.2
A2	100.0	-	76.2	23.8
B1	93.3	6.7	90.9	9.1
B2	93.1	6.9	53.3	46.7
C1	93.1	6.9	45.8	54.2
C2	90.9	9.1	60.9	39.1
D	95.5	4.5	43.5	56.5
UTU Interior				
A	100.0	-	67.6	32.4
B	100.0	-	s/c	s/c
C	100.0	-	57.1	42.9
D	96.3	3.7	60.0	40.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

s/c = sin calificación

### G. APRENDIZAJES EN LOS SUBSISTEMAS EDUCATIVOS SEGUN EDUCACION MATERNA E HISTORIA EDUCATIVA

El análisis anterior alertó que los juicios docentes que determinan promociones netas no se corresponden con una demostración equivalente de conocimientos en las pruebas IDE y MAT, y que la discrepancia se manifiesta en relación directa con el más bajo nivel cultural de origen lo que demuestra una permisividad mayor en cuanto a evaluación de los conocimientos con los estudiantes de menor capital cultural familiar.

La permisividad no se origina en que las autoridades educativas hayan asumido como criterio exigir menos conocimientos a los estudiantes de más bajo nivel cultural familiar ni que los docentes tengan un acuerdo explícito de facilitar las promociones de ese tipo de alumno.

Las normas orientadoras del CBU que rigieron para la población estudiada implicaron una menor exigencia de conocimientos (recuperación en todas las asignaturas <sup>35/</sup>, eliminación de los

<sup>35/</sup> En 1991 el CODICEN redujo la posibilidad de aprobar el año en el proceso de recuperación a los estudiantes con un máximo de 5 ó 6 asignaturas -según el grado- no exoneradas en la 1a. Reunión Final de Profesores.

exámenes, asignaturas observadas que se pueden mantener como tales hasta finalizar el 3er. curso, etc.) en acuerdo con una determinada perspectiva pedagógica y con un proyecto de universalización del CBU en un período breve de tiempo.

Estas políticas respondieron, como ya fuera dicho, a una masificación acelerada del CBU con la incorporación consiguiente de estratos socioculturales de estudiantes de menor capital cultural y de menores aprendizajes en la enseñanza primaria.

Esta incorporación, en las condiciones ya estudiadas, unida a un proyecto de enseñanza con menores exigencias en el control de aprendizajes, explica básicamente el descenso en los conocimientos logrados por los alumnos.

El sistema carece de pruebas objetivas y universales que permitan a autoridades, docentes, familias y estudiantes conocer los déficits de enseñanza y aprendizaje. Los profesores, ante los bajos rendimientos, realizan evaluaciones de tipo comparativo al interior de los grupos que atienden e incluso aquéllos con buena formación profesional terminan promoviendo a los estudiantes "menos malos".

Esas promociones de mayor tolerancia se producen con más frecuencia en los establecimientos con rendimientos inferiores. Por ello no es de extrañar que resulten más considerables en las escuelas técnicas o en los liceos que, por ubicación, tienen un alumnado mayoritariamente de origen sociocultural bajo.

Sin embargo, esas hipótesis no agotan la explicación de los bajos aprendizajes y supondrían que el sistema educativo no tiene intervención en el desarrollo de los conocimientos. Más allá de las condiciones sociales y de infraestructura la calidad de la enseñanza depende de la adecuación y pertinencia del currículo y de la calidad de los recursos humanos docentes.

Por eso, corresponde ahora, introducir en el análisis el papel que juegan las instituciones educativas en la evaluación de los aprendizajes ya que el mismo currículo y las mismas normas educativas son aplicados por instituciones diferentes como son los establecimientos privados, los liceos dependientes de Enseñanza Secundaria y las escuelas técnicas dependientes del Consejo de Enseñanza Técnico-Profesional. En estos sistemas de la enseñanza pública la diferencia entre Montevideo y las capitales del Interior observadas resulta considerable porque la mayor tasa de crecimiento de la matrícula en estas últimas y la consiguiente expansión del cuerpo docente -sin adecuadas políticas de formación institucional de profesores- han deparado una desprofesionalización de la docencia, en el sentido de su abrumador ejercicio por quienes no son egresados del IPA e IFD del Interior.

El Cuadro 47 muestra que la obtención de 25 y más puntos en la prueba MAT -más de la mitad del puntaje previsto en la prueba- ordena a los subsistemas en una forma discontinua con resultados alarmantes. Mientras en los colegios privados el 56% de los estudiantes logra esa calificación, en los liceos públicos de la misma ciudad de Montevideo sólo la obtiene el 17%, en los liceos del Interior evaluados lo hace el 6%, en las escuelas técnicas de Montevideo el 5% y en las respectivas del Interior apenas el 1%. Como contrapartida la insuficiencia absoluta, definida por sólo lograr entre 0 y 10 puntos, evoluciona del 7% en los privados, al 34% en los liceos públicos de Montevideo, al 47% en los liceos de las capitales departamentales, al 52% en las escuelas técnicas de la capital y al 67% en estos tipos de establecimiento de las ciudades de Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó.

Cuadro 47

## RESULTADOS EN PRUEBAS MAT POR HISTORIA LICEAL SEGUN SUBSISTEMAS

	Números Absolutos (a)	Total	Promov.	No obs.	Obs.+rep.
Privados					
0 – 10	(5)	6.9	5.4	10.0	16.7
11 – 24	(27)	37.5	30.4	60.0	66.7
25 – 48	(40)	55.6	64.3	30.0	16.7
Total	(72)	100.0	100.0	100.0	100.0
Liceos púb. Mont.					
0 – 10	(242)	34.5	16.8	29.1	52.3
11 – 24	(342)	48.8	50.4	60.7	42.9
25 – 48	(117)	16.7	32.8	10.3	4.8
Total	(701)	100.0	100.0	100.0	100.0
Liceos púb. Int.					
0 – 10	(97)	47.1	36.9	45.5	66.1
11 – 24	(96)	46.6	53.4	50.0	32.2
25 – 48	(13)	6.3	9.7	4.5	1.7
Total	(206)	100.0	100.0	100.0	100.0
UTU Mont.					
0 – 10	(88)	51.8	27.1	47.7	69.2
11 – 24	(73)	42.9	58.3	47.7	30.8
25 – 48	(9)	5.3	14.6	4.5	0.0
Total	(170)	100.0	100.0	100.0	100.0
UTU Int.					
0 – 10	(62)	67.4	57.1	59.0	84.4
11 – 24	(29)	31.5	42.9	38.5	15.6
25 – 48	(1)	1.1	0.0	2.6	0.0
Total	(92)	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Por carecer de información sobre la historia liceal, los valores absolutos no coinciden con el total de pruebas efectuadas.

Tanto en la parte alta del rendimiento como en la insuficiencia absoluta las distancias se ordenan en una escala de 1 a 10 y es de 1 a 50 cuando se oponen los registros de suficiencia en MAT de los colegios privados con las escuelas técnicas del Interior.

Como ya fuera demostrado en este capítulo, en una proporción considerable, la desigualdad de resultados proviene de la desigualdad cultural de origen de los estudiantes que no se logra compensar por los sistemas de enseñanza.

Sin embargo, la explicación no se reduce a un determinismo social sino que hay una acción interviniente de suma importancia del subsistema educativo. Si las calificaciones en las pruebas

MAT e IDE son tan bajas entre los alumnos de 3er. curso del CBU en los subsistemas oficiales es porque éstos han asumido como política, y han aceptado de hecho, que los estudiantes puedan avanzar de cursos aunque manifiesten insuficiencia.

La combinación de más bajo capital cultural de origen de los estudiantes, mayor tasa de crecimiento de la matrícula y mayor aceptación del deterioro de la calidad de los conocimientos explica que las promociones netas de cursos vayan acompañadas de situaciones de no aprendizaje evidentes.

El cuadro citado muestra las diferencias de conocimientos entre los promovidos netos. Mientras en la enseñanza privada el 5% manifestó insuficiencia absoluta en la prueba MAT el porcentaje asciende al 17% en los liceos oficiales de Montevideo, al 27% en las escuelas técnicas de la capital, al 37% en los liceos de las cuatro capitales departamentales y al 57% en las escuelas técnicas de esas mismas localidades. Y entre esos promovidos las calificaciones de suficiencia en MAT se presentan con ese mismo ordenamiento desde un registro del 64% en los liceos privados hasta el 0% en las escuelas técnicas de las capitales departamentales.

Esta desigualdad de conocimientos obliga a alertar que, bajo el propósito de crear un sistema único de formación de todos los educandos y con la ambición de establecer una homogeneidad de base en la estructura de conocimientos de todos los jóvenes, estaría emergiendo -más allá de cualquier intención- un sistema educativo cualitativamente segmentado. Todos tendrían acceso y egreso del ciclo básico de enseñanza media pero unos serían portadores de conocimientos y capacidad de razonamiento y otros no.

El Cuadro 48 permite avanzar en la explicación de la desigualdad de aprendizajes y la permisividad del sistema de promociones. Para ello se analizan los promovidos netos en los dos primeros cursos del CBU y las calificaciones obtenidas en las pruebas MAT según subsistemas y educación materna.

Si el conjunto del sistema educativo concediera más frecuentemente las promociones a los estudiantes de menor capital cultural por su débil capacidad de aprendizaje, en los distintos subsistemas el porcentaje de insuficientes absolutos o de suficientes en MAT sería similar a igual nivel educativo de las madres de los alumnos <sup>36/</sup>.

Los resultados muestran una realidad muy diferente. Los alumnos cuyas madres no sobrepasaron la educación primaria, han sido promovidos netos en el CBU y tuvieron un rendimiento insuficiente, son casi inexistentes en la educación privada; en los liceos oficiales de Montevideo alrededor de un 20% muestra insuficiencia absoluta en MAT; en las escuelas de la UTU de Montevideo los promovidos que son insuficientes absolutos en MAT son el 37%, el 42% en los liceos del Interior y el 53% en las escuelas técnicas de las capitales estudiadas. Mientras tanto, los promovidos netos que logran 25 y más puntos en la prueba MAT descienden del 22% en los liceos oficiales de la capital a alrededor del 8% en los mismos establecimientos del Interior y en las escuelas técnicas de Montevideo y no hay un sólo caso con esos rendimientos en las similares del Interior.

---

<sup>36/</sup> En el cuadro 48 se presentan también los resultados de las pruebas IDE cuya distribución es muy similar a las de las pruebas MAT por lo que el análisis se concentra en estas últimas.

Cuando se observa el conjunto de estudiantes promovidos cuyas madres tienen educación media incompleta la desigualdad en las pruebas MAT se vuelve mayor según subsistemas: 12% de insuficientes completos en los liceos privados, en el orden del 20% en liceos públicos y escuelas técnicas de la capital, 36% en liceos del Interior y 60% en las escuelas técnicas de las mismas ciudades.

Finalmente, cuando las madres de los estudiantes promovidos tienen una formación educativa superior al ciclo básico medio que cursan sus hijos no se manifiestan diferencias tan grandes en los resultados de las pruebas MAT según subsistemas: los insuficientes absolutos son el 4% en los liceos privados, el 10% en las escuelas de la UTU de Montevideo (se trata de un volumen muy pequeño), el 14% en liceos públicos de Montevideo y el 27% en los de las capitales departamentales. No hay estudiantes con ese nivel materno en las escuelas técnico-profesionales del Interior. Por su parte, los estudiantes de ese origen sociocultural que lograron 25 puntos y más son el 70% en los liceos privados, el 44% en los públicos de Montevideo, el 30% en las UTU de la misma ciudad y el 18% en los liceos del Interior.

La necesaria conclusión de la información anterior es que los bajos aprendizajes de los promovidos no son explicables únicamente por los factores culturales de origen. A igual capital cultural los resultados son marcadamente distintos entre liceos y escuelas técnicas de Montevideo, por una parte, y liceos y escuelas técnicas de las capitales departamentales, por la otra parte. El corte regional parece ser más importante que el corte entre administraciones del CBU.

Importa destacar la insuficiencia de conocimientos de los estudiantes de buen capital cultural de origen y cómo las diferencias se ordenan por subsistemas. No hay razones socioculturales para que esos alumnos tengan tan bajos aprendizajes y no hay razones estadísticas vinculadas a capacidades individuales para que los bajos aprendizajes se acumulen en los establecimientos del Interior del país.

En el análisis que se realizó de las escuelas primarias se pudo comprobar que el nivel cultural de las madres era muy predictor de los aprendizajes de los niños. Las escuelas se apoyaban en ese capital cultural y la potenciaban con la labor escolar (aunque son poco eficaces para transformar a quienes no tenían capital cultural de origen).

Inversamente, en el CBU el papel del capital cultural materno y familiar se "desperdicia" en el proceso de enseñanza según el subsistema educativo al que acuda el adolescente. Así, por ejemplo, los conocimientos y normas que lleva al liceo un adolescente cuya madre realizó el liceo o la UTU lo preserva de la insuficiencia en Matemática en 9 de cada 10 casos de quienes fueron a la enseñanza privada y fueron promovidos en los dos primeros años de CBU. Ese efecto se reduce a 8 de cada 10 en liceos y escuelas técnicas de Montevideo, a 6 en los liceos públicos del Interior y a sólo 4 en las escuelas técnicas de las capitales departamentales. En unos casos el capital cultural familiar tiene réditos en la enseñanza, en otros se pierde hasta el capital invertido, con el agregado de que al declararlos promovidos les dan la ilusión a las familias de lograr una alta renta educativa.

Concretamente, la pregunta a responder es ¿por qué los liceos de las capitales del Interior tienen dos veces más insuficientes absolutos en Matemática entre sus promovidos netos hijos de madres con educación postliceal que los liceos oficiales de Montevideo? o ¿por qué las escuelas técnicas de las ciudades evaluadas del Interior tienen 60% de insuficientes absolutos entre los estudiantes promovidos hijos de madres con enseñanza media cuando en las mismas escuelas de Montevideo y para el mismo tramo cultural la insuficiencia absoluta en MAT afecta al 21%?

La explicación de esas desigualdades de resultados académicos ante agrupamientos de estudiantes con capital cultural similar debe buscarse en la desigualdad de lo que se enseña y se exige en cada uno de los subsistemas educativos, resultado probable de la calidad de sus recursos humanos docentes.

**Cuadro 48**

**PROMOVIDOS NETOS POR RESULTADOS EN LAS PRUEBAS  
SEGUN SUBSISTEMAS Y EDUCACION MATERNA**

Educación de la madre	Resultados Matemát.	Liceos Privados	Liceos Púb.Mdeo.	Liceos Púb.Int.	UTU Mdeo.	UTU Int.
<b>MATEMATICA</b>						
Primaria	0 - 10	-	20.5	42.5	37.5	53.3
	25 - 48	-	21.9	7.5	8.3	-
Liceo-UTU (incomp.)	0 - 10	12.5	16.7	36.6	21.4	60.0
	25 - 48	37.5	30.6	7.3	14.3	40.0
2do. ciclo-Terciario	0 - 10	4.3	14.0	27.3	10.0	-
	25 - 48	70.2	44.1	18.2	30.0	-
<b>IDIOMA ESPAÑOL</b>						
Primaria	0 - 20	-	9.5	20.0	25.0	31.3
	51 - 100	100.0	36.5	17.5	25.0	6.3
Liceo-UTU (incomp.)	0 - 20	-	7.9	16.7	7.7	16.7
	51 - 100	70.0	40.4	22.2	30.8	16.7
2do. ciclo-Terciario	0 - 20	4.3	4.3	16.0	10.0	-
	51 - 100	63.0	47.9	32.0	40.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**H. LA DESIGUALDAD DE LOS NIVELES DE FORMACION DOCENTE  
SEGUN SUBSISTEMAS**

El Cuadro 49 presenta la información sobre el perfil académico de los docentes de los 48 grupos de enseñanza oficial de 3er. año que fueron evaluados en IDE y MAT, perfil que pudo ser estudiado a través de las declaraciones juradas que los profesores completan en el acto de tomar la posesión de los grupos respectivos en las que indican la formación educativa y los títulos habilitantes.

La distribución de docentes se organiza entre dos polos: profesores que han recibido formación profesional habilitante en el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA) y personas que

ejercen la docencia sin otra formación que la propia enseñanza media -secundaria o técnica- que están recibiendo los alumnos.

Los primeros no sólo han realizado la totalidad del bachillerato sino que a lo largo de 4 años de estudios superiores aprendieron conocimientos sobre disciplinas específicas (Matemática, Historia, Física, etc.), fueron formados en sociología y pedagogía de la enseñanza media y en psicología de la adolescencia, recibieron preparación en didáctica y a lo largo de 3 años realizaron prácticas docentes de progresiva complejidad y fueron evaluados por otros profesores titulados y por los profesores especializados en didáctica de la asignatura específica.

Los segundos, en algunos casos, no completaron el bachillerato o una escolaridad media de 6 años de duración, que fue de cultura general en el caso del bachillerato o en alguna especificidad técnica en el caso de la formación técnico-profesional, no tienen preparación sobre los problemas de la enseñanza y carecen de capacitación didáctica-docente.

Mientras en los liceos oficiales de Montevideo los egresados del IPA son el 46.9% de los docentes y las personas con estudios medios apenas el 1.9%, en el otro extremo de la escala, en las escuelas técnicas de las capitales departamentales estudiadas, los egresados del IPA son el 6.5% y los egresados y cursados de enseñanza media el 32.6%. Estos últimos son el 8.2% de los docentes de las escuelas técnicas de Montevideo y el 22.5% de los profesores de las capitales departamentales evaluadas. Por su parte, los profesores diplomados son el 20.3% y el 25.4%, respectivamente. Esto implica que hay un profesor diplomado cada dos ejerciendo la docencia en los liceos de Montevideo, uno de cada cuatro en los liceos cabezas de Departamento, uno de cada cinco en las escuelas técnicas de Montevideo y uno cada dieciséis en las escuelas técnicas del Interior.

A menor nivel sociocultural de los estudiantes y, en paralelo, a más bajos resultados académicos en las pruebas IDE y MAT hay menos profesores diplomados en los respectivos subsistemas. Entre ambos extremos de profesionalización se ubican las categorías intermedias.

- Profesionales universitarios: son poco más de uno de cada treinta en los liceos de Montevideo, uno de cada diez docentes en liceos y escuelas técnicas del Interior y uno de cada seis en las escuelas técnicas de Montevideo.
- Maestros: son uno de cada veinticinco docentes en establecimientos de Montevideo de Secundaria y UTU, uno de cada seis en liceos y uno de cada cinco en las UTU de capitales del Interior.
- Estudiantes y desertores de estudios docentes y universitarios: agrupando las categorías del IPA, Magisterio y Universidad y advirtiendo que pueden haber cursado un sólo año o la casi totalidad de la carrera y estimando que, en el Interior, son fundamentalmente desertores de la educación superior se encuentra que aportan entre uno de cada cinco docentes en los liceos y UTU de las capitales departamentales y uno de cada cuatro en los liceos de Montevideo y un poco más en las escuelas de la UTU de esta misma jurisdicción.
- INET: estos estudios docentes de nivel técnico se concentran en las escuelas técnicas y, en particular, en las de Montevideo. La concentración sugiere que al implementar el CBU en 1986, las asignaturas APO y APR, continuaron siendo atendidas por los profesores de talleres y, tal vez, algunos de los que actuaban en la enseñanza propiamente profesional fueron trasladados a la docencia general de CBU.

- Otras formaciones: bajo este rótulo quedan comprendidos egresados del Instituto Superior de Educación Física, titulados de la Alianza Francesa, titulados de Conservatorios de Música, etc. Es una categoría que, por un lado, comprende especialistas y, por otro, formaciones que, independientemente de su calidad intrínseca no requieren preceptivamente formación de secundaria completa. Están altamente concentrados en Montevideo (uno de cada seis en liceos y uno de cada ocho en escuelas técnicas) mientras la participación es mínima en los establecimientos del Interior.

**Cuadro 49**

**NIVEL DE FORMACION DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA PUBLICA  
DE LOS GRUPOS DE 3er. AÑO DE CBU EVALUADOS**

Nivel	Totales	Montevideo		Capitales Interior	
		Liceos	UTU	Liceos	UTU
<u>IPA</u>	<u>34.0</u>	<u>46.9</u>	<u>20.3</u>	<u>25.4</u>	<u>6.5</u>
Universidad	7.3	3.7	16.2	8.5	10.9
Magisterio	8.6	4.1	4.1	16.2	19.6
INET	2.3	0.7	9.5	0.7	4.3
<u>Estudiantes y desertores</u>	<u>25.1</u>	<u>26.6</u>	<u>29.7</u>	<u>20.4</u>	<u>23.9</u>
IPA	8.4	8.9	5.4	7.0	15.2
Universidad	14.6	15.5	21.6	11.3	8.7
Magisterio	2.1	2.2	2.7	2.1	-
<u>Otras forma- ciones (a)</u>	<u>11.8</u>	<u>16.2</u>	<u>12.2</u>	<u>6.3</u>	<u>2.2</u>
<u>Estudios medios</u>	<u>10.9</u>	<u>1.9</u>	<u>8.2</u>	<u>22.5</u>	<u>32.6</u>
Técnicos	3.0	0.4	4.1	4.2	13.0
2o ciclo E.S.	6.2	1.1	2.7	13.4	19.6
Secundaria Incompleta	1.7	0.4	1.4	4.9	-
TOTALES	100	100	100	100	100
Números absolutos	(533)	(271)	(74)	(142)	(46)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye ISEF, Alianza Francesa, Conservatorios de Música, etc.

### **Recuadro Nro. 23**

#### **A MAS BAJO NIVEL SOCIOCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES, MENOR DOTACION DE PROFESORES DIPLOMADOS**

La extensión de la educación obligatoria a 9 años de la Ley de 1973 y la decisión de implementarla con un proyecto -el CBU- de integrar la formación complementaria de enseñanza media en un currículo común para todo el territorio nacional y para ambos tipos de enseñanza vigentes al nivel medio, no sólo no previó adecuadamente la complejidad sociocultural de una expansión a cumplir en pocos años ni supuso una organización curricular de pocas asignaturas debidamente reforzadas para esa magna tarea de socialización cultural, sino que tuvo como "talón de Aquiles" la carencia de profesores diplomados.

Sin proponérselo, la desigual dotación de profesores diplomados del Interior versus Montevideo y de las escuelas técnicas versus los liceos en cada una de las jurisdicciones reforzó las condiciones de discriminación social ante el conocimiento. A más bajo nivel sociocultural de origen de los estudiantes que define cada uno de los subsistemas de CBU, correspondió un menor porcentaje de profesores diplomados.

Las comunidades locales demandaron educación, los canales políticos transformaron esas demandas en oferta de servicios pero, paralelamente, no se organizó una efectiva política de formación de docentes para el Interior ni se utilizó la oferta existente en Montevideo para mejorar el perfil académico de la enseñanza de las escuelas dependientes del Consejo de Educación Técnico-Profesional.

Las cifras presentadas en el Capítulo II sobre los profesores de 3er. año de CBU de los 48 grupos relevados por CEPAL en los establecimientos oficiales adquieren mayor significación cuando se las observa por subsistemas educativos.

No solamente el porcentaje de diplomados en el conjunto de profesores relevados es bajo en liceos de Montevideo, extremadamente bajo en liceos de capitales departamentales y escuelas técnicas de Montevideo y casi inexistente en escuelas técnicas del Interior, sino que cuando se observa a los profesores ingresados en los últimos cinco años -es decir, bajo la vigencia del proyecto CBU- se comprueba que la participación de los diplomados se reduce al 21.6% en un proceso alarmante de desprofesionalización de la docencia. El porcentaje de docentes profesionales entre los nuevos incorporados sólo mejora en las escuelas técnicas de Montevideo, pero es de apenas un 10% en los liceos del Interior y nulo en las escuelas técnicas observadas en esa región.

Las plazas que, teóricamente, debieran ser desempeñadas por profesionales docentes pasaron a ser ocupadas por egresados y desertores de la educación media y por estudiantes y desertores de distinto tipo de enseñanza terciaria, siendo particularmente agudo el fenómeno en escuelas técnicas del Interior (uno de cada tres) y en liceos de capitales departamentales (uno de cada dos nuevos docentes).

#### Recuadro Nro. 24

### PROMOCION E ILUSION DEMOCRATICA

Al igual que fuera demostrado en **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay**, cuanto más bajo es el nivel sociocultural de origen de los alumnos mayor es la tolerancia del sistema educativo en cuanto a evaluación de conocimientos.

En primaria los maestros pronosticaban promociones de alumnos de bajo origen cultural que, a la luz de los resultados en las pruebas de Idioma Español y Matemática, no debieran ser promovidos y sus evaluaciones eran más permisivas que las de sus colegas que enseñaban en otras escuelas públicas de Montevideo con un alumnado de un perfil sociocultural superior.

En el Ciclo Básico su carácter de único va acompañado de una adaptación social. Los niveles de exigencia descienden con el menor capital cultural de los estudiantes.

El resultado es que el sistema educativo básico ha respondido a la masificación social y a la carencia de instrumentos para incrementar la capacidad de los educandos de acuerdo a una "ficción democrática". Aparentemente, todos tienen una posibilidad de avanzar en la carrera de los estudios y lograr las promociones de cursos pero mientras unos lo hacen habiendo experimentado una transformación en sus conocimientos los otros pasan sin que se haya producido mayor cambio en sus capacidades.

Sin duda, los de menor capital cultural de origen son promovidos sin recuperación y sin observaciones en menor proporción pero de haberse aplicado el standard que rige para los de mayor capital cultural las promociones netas de los estudiantes cuyas madres tienen una formación educativa inferior a la que reciben sus hijos hubieran sido reducidas a la mitad.

Como la dotación sociocultural de los estudiantes se integra con la competencia de cada subsistema educativo en cuanto a formación y capacitación de los docentes, cuanto más bajo es el nivel sociocultural de los alumnos menor es el nivel de profesionalización de los docentes. Así se va bajando en la escala en la medida que se pasa de los liceos públicos de Montevideo, a los respectivos de las capitales departamentales estudiadas, a las escuelas técnicas de la capital y a aquellas de las ciudades elegidas como indicativas del Interior.

Se está en presencia de un "sistema perverso" que, más allá de las voluntades de autoridades y profesores, asigna menores competencias docentes a los grupos socioculturales más bajos y compensa "aparentemente" sus propias insuficiencias y las de los estudiantes otorgando en forma más permisiva las promociones de curso con lo que, seguramente, poco contribuye a mejorar las capacidades de los grupos sociales más débiles de la sociedad uruguaya pero, posiblemente, sí contribuye a sostener la ilusión democrática de la vigencia de una igualdad de oportunidades.

**Cuadro 50**

**CARACTERISTICAS DOCENTES, ORIGEN SOCIOCULTURAL  
E INSUFICIENCIA EN MAT DEL ESTUDIANTADO  
SEGUN SUBSISTEMAS EDUCATIVOS**

Subsistema	Profesores ingresados en 1986-91					
	Total Profesores		% IPA	% estudios medios y superiores incompletos	Educación madres	Prueba MAT
	% efectivos	% IPA			% primaria	% insufic.
Liceos Mont.	46.1	46.9	34.9	12.7	37.4	34.5
Liceos Int.	23.4	25.4	10.5	47.3	41.7	47.1
Esc.Téc.Mont.	37.8	20.3	26.7	26.7	53.6	51.8
Esc.Téc.Int.	8.5	6.5	-	38.5	55.1	67.4
Totales	35.6	34.0	21.6	29.8	40.1	40.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

El Cuadro 50 al presentar los indicadores docentes junto a los de origen sociocultural y a los resultados en las pruebas MAT demuestra, sin necesidad de ahondar en palabras, que cuanto más bajo es el nivel de los estudiantes y peores sus resultados académicos, menos son los profesores diplomados.

Corresponde agregar para intentar explicar por qué los estudiantes no saben Matemática y menos aún álgebra, que sólo el 13% de los docentes de 3er. año de esa asignatura en la totalidad del sistema oficial tienen título habilitado del Instituto de Profesores "Artigas". Es el porcentaje más bajo de todas las asignaturas sólo superado por las APO (10%).

El problema del aprendizaje tiene un contexto sociocultural derivado de la masificación pero, aún más grave, es el problema de la enseñanza porque ésta no existe si no hay docentes con competencia profesional para formar a los educandos.

La reducción de las remuneraciones docentes a niveles tan bajos que desestimulan la formación profesional, la carencia de una política masiva de capacitación de los docentes actuantes y la no previsión de una política de formación regular y de buena calidad de futuros docentes en el Interior del país -donde se ha registrado la más alta expansión cuantitativa del CBU- en un proceso de transmisión cultural del sistema medio para el cual no se definió una adecuada concepción curricular ha conducido a la crisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Ciclo Básico Unico de Enseñanza Media.

## V. ESTUDIANTES Y FAMILIAS ANTE EL CICLO BASICO

### A. INTRODUCCION

En el diseño de esta investigación se prestó una muy especial atención a los estudiantes. Se trata de jóvenes adolescentes, promedialmente entre 14 y 16 años (el 59.5% tiene 14 años, el 26.2% cumplió los 15 al mes de junio de 1991 y otro 9.8% tiene 16 años de edad), que están recibiendo la educación final del ciclo obligatorio de enseñanza. Por edad y formación han adquirido ya, al menos, una mínima maduración que los habilita para estructurar opiniones sobre la enseñanza que reciben y evaluar la calidad y pertinencia de la misma. Existen, sin duda, diferencias según subsistemas en cuanto a la distribución de edades. El tramo de 14 años comprende al 77.2% de los estudiantes de liceos privados, al 62.5% de los de liceos públicos de Montevideo, al 58.3% de los alumnos de los liceos de capitales departamentales, al 49% de las UTU de Montevideo y al 46.6% de las respectivas escuelas técnicas del Interior. Las desigualdades socioculturales de origen y sus efectos en repetición explican la mayor edad del alumnado de las UTU en relación a los liceos públicos y del de éstos en relación al de los privados. Unos estudiantes han madurado por mayor edad mientras otros lo han hecho por mejor formación y, lejos de ser elementos pasivos en el sistema, de sus comportamientos sociales y académicos depende que haya o no procesos culturales y de enseñanza en el CBU.

En los capítulos precedentes se ha indicado reiteradamente la transformación de la enseñanza media de una educación de élites a la actual de formación de masas, el cambio en la composición social y cultural de la población estudiante y lo que se ha denominado una crisis de fines y de funcionamiento de la enseñanza media inicial y no diferenciada que cubre el CBU.

Ahora corresponde conocer cómo "es vivida" por los adolescentes que acuden a los distintos subsistemas, cuáles son sus comportamientos cotidianos de estudio, sus grados de satisfacción con la enseñanza que reciben, la evaluación que ellos realizan de la calidad de la misma y de los conocimientos que entienden prioritarios, si se sienten exigidos por las demandas de los profesores o, por el contrario, consideran que es fácil pasar de curso y -sin intentar agotar la enumeración- qué reformas o "ajustes" consideran necesario introducir en el sistema CBU.

En principio, se trata de un alumnado de menor nivel cultural familiar que el del pasado, seguramente de más escasa formación educativa previa, enfrentado a menores desafíos de conocimientos y de exigencias y formado por un profesorado predominantemente femenino. El conjunto de estos factores conduciría a suponer una población menos madura, más "escolar" y más "añiada".

Como, paralelamente, más de la mitad de ellos tienen padres de nivel educativo inferior al que están transitando, podría sospecharse que carecen de referentes en la biografía y en la práctica cultural de sus familias para evaluar las insuficiencias de la educación que reciben. Esto podría llevarlos a desarrollar actitudes de aceptación o de prescindencia, oscilando entre la reverencia ante los profesores y las instituciones y la inadaptación ante el sistema -concebido para élites culturales ligadas al conocimiento-, proyectada en el no hacer y sustentada en la incapacidad de comprender, lo que constituiría un no cumplimiento del rol de alumno. Este supuesto desinterés ante los conocimientos que se les ofrecen así como la creencia en que cumpliendo cierto "ritual" de asistencia, tomando algunos apuntes y respondiendo muy vagamente ante los requerimientos de

aprendizaje se logra adquirirlos o, al menos, alcanzar la certificación necesaria, constituirían las manifestaciones más visibles de esta nueva masa de educandos.

Sin negar la validez de una visión de este tipo, la encuesta a los estudiantes de los 51 grupos de 3er. año de CBU muestra una percepción de los alumnos sobre la educación que incorpora las preocupaciones comunes a los jóvenes urbanos sobre el papel instrumental del conocimiento en la futura e inquietante integración social.

La **1a. Encuesta Nacional de la Juventud** llevada a cabo y publicada recientemente por la Dirección General de Estadística y Censos <sup>37</sup>/muestra la emergencia de una juventud más pragmática, que percibe como claves los problemas del empleo, del ingreso, la formación y la capacitación y, dentro de la población encuestada entre 15 y 29 años, el grupo quinquenal más joven es el que visualiza más fuertemente la educación en sus aspectos instrumentales.

El análisis realizado por la CEPAL, incluido en dicha publicación y también presentado separadamente como libro bajo el título **Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos**, muestra a los jóvenes de 15-19 años valorando en forma muy considerable la ocupación; alegando, en un quinto de los casos, el valor de capacitación y experiencia que ésta tiene; participando en forma simultánea de los estudios y del mercado de trabajo -un quinto de los varones y un octavo de las mujeres de 15 a 19 años- y, a pesar de las limitaciones económicas, dedicados, casi 4 de cada 10, a adquirir formaciones complementarias en técnicas y manualidades, idiomas, secretariado o computación.

Los alumnos encuestados en liceos y escuelas técnicas -a pesar de ser más jóvenes que el promedio del grupo quinquenal 15-19 años de la **1a. Encuesta Nacional de Juventud**- manifiestan una preocupación similar a sus mayores que, referida al ámbito exclusivo del CBU, se expresa en demandas -aparentemente tan imprevistas- como reclamar el examen al término de los Cursos de Recuperación. O considerar, en su mayoría, que el máximo de asignaturas "recuperables" es de 3 ó 4 y no la totalidad como fue su experiencia en los dos primeros cursos de CBU, o entender conveniente que las jornadas de clase tengan mayor extensión horaria, lo que les facultaría para aprender mejor y realizar otras actividades complementarias.

Sin duda alguna son los de mayor capital cultural y los de mejor performance académica los más predisuestos a una mejor y más exigente educación pero, también entre quienes no tienen ni uno ni otro acervo, emerge una necesidad de apoyo y encuadramiento de la institución educativa.

Sin desmedro del desarrollo de la información y del análisis a lo largo del capítulo parece posible avanzar que, en el marco de un "discurso" no siempre estructurado y con las contradicciones previsible entre el deseo de tiempo para vivir y la aspiración de tiempo para formarse, los adolescentes que asisten al CBU se ubican a bastante distancia, de cualquier propuesta de permisividad o de "populismo educativo".

**Cuadro 51**  
**OPINION DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA RECUPERACION POR SUBSISTEMAS,**  
**EDUCACION DE LA MADRE, HISTORIA LICEAL Y RESULTADOS EN MATEMATICA**

	Números	La recuperac. sirve para aprender lo que no aprendiste durante el año		La recuperación debería culminar con una prueba final		En vez de recuperac. debería haber una prueba final		Es más fácil irse a recuperac. que estudiar duro durante el año	
		Acuerdo	Desac.	Acuerdo	Desac.	Acuerdo	Desac.	Acuerdo	Desac.
<b>Subsistemas</b>									
Liceos Privados	(79)	19.0	62.0	81.0	12.7	24.1	70.9	25.3	70.9
Liceos Públicos Montevideo	(824)	25.6	66.5	75.6	19.7	38.7	55.9	21.2	76.0
Liceos Públicos Interior	(326)	35.3	54.9	66.9	24.2	34.7	58.6	21.8	73.9
UTU Montevideo	(193)	38.9	59.1	80.3	17.6	26.4	71.5	19.7	78.8
UTU Interior	(137)	39.4	50.4	64.2	32.1	38.0	55.5	26.3	70.8
Total	(1.559)	30.1	61.5	73.6	21.1	35.5	59.1	21.8	75.2
<b>Educación de la Madre</b>									
Primaria Incompleta	(213)	39.4	52.6	66.7	27.2	39.4	55.4	20.2	77.5
Primaria Completa	(352)	33.5	59.7	74.7	20.7	39.2	56.5	22.2	73.3
Liceo-UTU Incompleto	(270)	28.1	64.1	76.3	20.0	35.6	59.6	21.1	76.7
Liceo-UTU Completo	(338)	24.6	66.6	74.0	20.7	37.9	55.3	23.7	73.4
Terciario	(189)	18.0	69.3	78.3	14.8	21.7	72.0	24.3	72.0
<b>Historia Liceal</b>									
Promovidos	(609)	19.7	71.3	76.0	16.7	35.6	57.3	21.8	74.5
No Observados	(320)	36.6	55.6	71.3	24.4	31.9	62.5	21.9	75.0
Observados y Repetidores	(593)	36.8	55.5	73.2	23.6	37.6	59.5	22.3	75.7
<b>Resultados en Matemática</b>									
0-10	(556)	37.6	54.1	71.0	24.3	36.5	58.8	22.1	75.0
11-24	(605)	27.1	65.1	74.5	19.8	33.9	59.7	20.8	77.0
25-48	(193)	14.5	73.6	78.8	14.0	32.6	61.7	26.9	67.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 52**  
**MAXIMO DE ASIGNATURAS APROVECHABLES DURANTE LA RECUPERACION**  
**POR SUBSISTEMAS, HISTORIA LICEAL Y RESULTADOS EN MATEMATICA**

Subsistemas	Números							
	Absolutos	0	1	2	3	4	5	6 ó más
Liceos Privados	(79)	—	6.3	27.8	46.8	8.9	7.6	1.3
Liceos Públicos Montevideo	(824)	2.2	5.0	20.1	35.9	19.3	9.0	5.3
Liceos Públicos Interior	(326)	—	7.1	21.5	35.3	17.8	11.7	6.1
UTU Montevideo	(193)	0.5	4.1	21.8	36.8	19.2	7.3	9.9
UTU Interior	(137)	—	3.6	21.1	35.0	16.8	12.4	8.0
Total	(1.559)	1.2	5.3	21.1	36.4	18.2	9.6	6.0
Historia Liceal								
Promovidos	(609)	2.1	7.1	24.5	38.4	14.1	7.7	3.8
No Observados	(320)	1.3	5.3	21.3	38.4	15.6	9.4	6.9
Observados y Repetidores	(593)	0.3	3.5	17.2	33.6	23.8	11.1	8.5
Resultados en Matemática								
0-10	(556)	0.5	5.4	18.5	34.4	19.6	11.5	8.0
11-24	(605)	1.2	4.5	23.6	37.2	17.4	8.6	4.6
25-48	(193)	2.6	8.3	19.2	42.0	16.1	7.8	3.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

## B. OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL SISTEMA

Los estudiantes fueron encuestados al promediar su 3er. y último año del CBU. Por una parte, ellos sólo conocieron como régimen de enseñanza y de evaluación el introducido por la Reforma de 1986 pero, por otra parte, se encuentran próximos a finalizar una etapa de alta protección.

La mayoría ingresará al 2o. ciclo de enseñanza secundaria o a los estudios técnico-profesionales de la UTU, otros ya se incorporarán a la ocupación -aunque una parte mantendrá la doble condición de estudiantes y de activos- y finalmente, un sector minoritario, mayormente femenino, pasará a desempeñar roles en la vida del hogar.

Si bien no tienen un conocimiento cabal de esa etapa próxima, parte de las respuestas sugieren que existe una evaluación del sistema CBU a la luz de las perspectivas futuras, lo que los lleva a tener una visión muy realista y en algunos casos, a ser críticos del funcionamiento del sistema educativo, en grados seguramente no compatibles con algunas premisas que fundamentaron la organización del CBU.

En este punto se pasará revista a las opiniones de los estudiantes sobre: el régimen de pasaje de cursos con Asignaturas observadas, el papel de la Recuperación, la Compensación, las APO, las asignaturas del CBU y finalmente, un juicio general sobre el sistema de enseñanza en el que están siendo formados.

### 1. El régimen de Observación

De acuerdo al régimen de evaluación del CBU, la Observación fue creada como forma de no obstaculizar el pasaje de grado de los estudiantes con insuficiencias en algunas asignaturas, brindándoles, simultáneamente, apoyo docente para superarlas a lo largo del siguiente año curricular.

En la Encuesta a los estudiantes realizada por la CEPAL, las preguntas orientadas a la evaluación de ese mecanismo fueron formuladas exclusivamente a quienes, en 1ro. y/o 2do., pasaron de grado con materias observadas y las habían levantado, por lo que el total de respondientes fue de 321, equivalente al 20% del total de encuestados.

A fin de conocer la eficacia de dicho seguimiento, se preguntó a los encuestados con experiencias de observación si éstas habían resultado fáciles o difíciles de levantar y se encontró que, en el total, un 42.4% respondió "**fácil**", un 26.5%, "**ni fácil ni difícil**" y un 31.2%, "**difícil**". Dado que dos tercios de esta población no estimó difícil superar la observación<sup>38/</sup>, parece posible concluir que las exigencias no fueron muy elevadas. Puede suponerse, por ende, que esta promoción "tutelada" está por debajo del umbral de suficiencia y que su implementación, al quedar librada al juicio y criterio del profesor del curso siguiente, carece de normas comunes de evaluación, todo lo

---

<sup>38/</sup> Hasta el presente año los estudiantes que no aprobaban la recuperación en algunas asignaturas eran igualmente promovidos, manteniendo la Observación en las mismas, que podía arrastrarse hasta el término del ciclo básico. El profesor del año siguiente, de acuerdo al rendimiento del alumno o de pruebas ad-hoc que le estableciera, declaraba levantada la Observación.

cual estaría quitando credibilidad al sistema. Esta impresión se articula con la demanda del alumnado por pruebas finales en los cursos de Recuperación que definan las aptitudes para promover, tal como se verá en el próximo apartado.

## **2. La Recuperación**

Como se dijo en el capítulo II, en la Reforma de 1986 la Recuperación fue concebida como una etapa de cuatro semanas de duración en los meses de noviembre y diciembre -lo que implicó reducir el año propiamente común de enseñanza en cuatro semanas- destinada a apoyar a aquellos estudiantes que no hubieran logrado un nivel de suficiencia, en una o varias materias, en la primera reunión final de profesores, en un intento de revertir una situación de deficiencia en los aprendizajes arrastrada durante el año.

Con el fin de conocer la opinión de los estudiantes acerca de este sistema, se les plantearon algunas afirmaciones referidas al tema: 1) **"la Recuperación sirve para aprender lo que no aprendiste durante el año"**, 2) **"la Recuperación debería culminar con una prueba final"**, 3) **"en vez de Recuperación debería haber una prueba final"** y 4) **"es más fácil irse a Recuperación que estudiar duro durante el año"**.

Los resultados se resumen en el Cuadro 51. En relación al primer juicio, que hace al objetivo del sistema de Recuperación, el 61.5% del total de encuestados entendió que el sistema no sirve para sustituir aprendizajes no logrados en el transcurso del año escolar y un 30.1% consideró, contrariamente, que la recuperación cumple eficazmente su finalidad.

El descrédito del sistema de Recuperación, a juicio de los estudiantes, por consiguiente ofrece pocas dudas. Una amplia mayoría de alumnos tiene noción clara de que el régimen no cumple su cometido eficientemente.

Al analizar las respuestas según niveles de rendimiento en la prueba de Matemática, se observa que el 73.6% de los alumnos que obtuvieron más de 25 puntos no acordó con la afirmación señalada. Dicho disenso disminuye a un 54.1% en los estudiantes de rendimiento insuficiente (0 a 10 puntos) y se ubica en un plano intermedio, 65.1%, entre quienes obtuvieron entre 11 y 24 puntos.

En la misma línea se ordenan los datos si se analizan las respuestas tomando en consideración la historia escolar de los encuestados: casi las tres cuartas partes de los estudiantes de mejor rendimiento académico y algo más de la mitad de los liceales con experiencias de repetición o que han llevado materias observadas discrepó con que el sistema de Recuperación logre subsanar carencias de conocimientos. Resulta de interés constatar que el estudiantado, sin perjuicio de los márgenes de fluctuación en las opiniones, que luego se comentarán, en líneas generales parece tener ideas claras acerca de lo que es "saber" una materia y sobre cuándo están en situación de aprovechamiento real de una última oportunidad de recuperar aprendizajes y cuándo de funcionar dentro de un régimen permisivo que les facilita el pasaje de año.

Cuando se analizan los juicios de los alumnos según el nivel cultural de la familia de origen, se observa que, a mayor nivel académico de la madre, mayor disconformidad de los hijos con el sistema de Recuperación y viceversa. El 69.3% de los hijos de madres con nivel terciario y un porcentaje levemente inferior de los de madres que realizaron estudios medios más extensos que sus

hijos no concordó con esta afirmación, en tanto sólo lo hace poco más de la mitad de los hijos de madre con primaria incompleta y completa.

Esto estaría indicando que en familias cuyos miembros han realizado estudios sistemáticos prolongados existen parámetros de valoración de la enseñanza y un conocimiento de las pautas de aprendizaje que se transmiten a los hijos en términos de actitudes y conductas diferenciales ante el estudio. Estos alumnos pueden establecer comparaciones entre los modelos impartidos actualmente en los establecimientos con aquellos que conocen a partir de las experiencias de sus mayores, quienes, al facilitarles criterios adicionales para juzgar al sistema educativo, generan en los jóvenes opiniones críticas más severas.

Por el contrario, los alumnos que provienen de un medio que conoce mal los estándares de exigencia de la educación formal, seguramente tiendan, a falta de otras referencias, a aceptar como válidos los criterios de la institución educativa. Quienes carecen de informantes con capacidad de controlar la cantidad y calidad de conocimientos que reciben sus hijos, mal pueden sopesar adecuadamente las bondades o defectos del sistema.

En cualquiera de los niveles de rendimiento y de educación materna, la mayoría entiende que no se puede aprender en 4 semanas lo que no se aprendió en el año escolar. Este mayoritario consenso generacional de quienes pasaron por la Recuperación o vieron sus escasos efectos en sus compañeros es indicador elocuente de realismo. Los estudiantes del CBU "no se hacen trampas" sobre el sistema que los rige.

Ante la segunda afirmación, "**la Recuperación debería culminar con una prueba final**", el 73.6% de los alumnos manifestó acuerdo y el 21.1% desacuerdo, registrándose nuevamente un mayor rigor de parte de los buenos estudiantes -en términos de historia liceal o de rendimiento en Matemática- y de quienes son hijos de madres con nivel educativo más alto.

La tercera afirmación sobre la que se solicitó la opinión de los estudiantes refería a la sustitución del régimen actual por el tradicional de exámenes. Ella no contó con la aceptación del 59.1 % del alumnado, aunque un contingente importante del 35.5% la apoyaría.

Los rechazos a esta modificación quizás reflejen que los liceales, a juzgar por la percepción de docentes y directores, parecen necesitar permanentes apoyaturas para estudiar y conocer. Al decir de éstos, se observan algunos síntomas de "regresión" hacia una "escolarización" en las prácticas liceales, a partir de una cadena de concesiones en términos de técnicas y rutinas pedagógicas que el régimen realiza como forma de lograr la incorporación y permanencia de los adolescentes en un ciclo declarado obligatorio. El régimen de exámenes sumiría a estos jóvenes en una situación de desamparo dado que no se sentirían habilitados para aprender de no contar con el apoyo de cursos y profesores. De ahí que, por una parte, no rechacen el régimen tutelar de la Recuperación y, por otra, demanden pruebas objetivas de sus conocimientos, quizás como forma definitiva de impedir el "arrastre" de carencias en años subsiguientes, dato éste que surge de la evaluación que realizan sobre la eficacia del sistema. Sin perjuicio de esto, que un 35.5% de estudiantes apoyen la alternativa de examen no deja de ser una proporción llamativamente alta.

### Recuadro Nro. 25

#### "LA RECUPERACION DEBERIA CULMINAR CON UNA PRUEBA FINAL"

No deja de resultar de interés el alto grado de disposición del estudiantado hacia mayores contralores de los conocimientos. Más allá de las sospechas de cierta inconsistencia entre el discurso y la acción de los jóvenes, la percepción generalizada de docentes y directores según la cual los estudiantes se suelen regir por la "ley del mínimo esfuerzo", parecería que es más resultado del sistema que de sus orientaciones.

Es posible que la razón por la cual los estudiantes demanden una prueba final de suficiencia estribe en el afán de hallar alguna fórmula que impida el arrastre de carencias en los conocimientos en años subsiguientes, preocupación que, seguramente, subyace a la evaluación del sistema de Recuperación.

Por otra parte, cabe agregar que un control más riguroso y explícito de los aprendizajes de los alumnos implicaría, concomitantemente, un seguimiento más certero de la performance de los profesores. Un régimen de tipo permisivo que, como el actual, tiende a facilitar la promoción, y sólo logra recuperar algunos vacíos de conocimiento, determina una desvalorización del esfuerzo de educar. La situación de examen supone tendencialmente una exposición de la suficiencia del alumno y también de las cualidades de los docentes. En un sistema de aprobación de cursos por etapas diferidas, como lo es el de Recuperación-Observación, la cuota parte de responsabilidad que le cabe al profesor en el fracaso académico de los estudiantes se diluye al compartirse con el docente del año subsiguiente, que tiene por tarea el diligenciamiento de la Observación, esto es, el seguimiento y juzgamiento final de los estudiantes que llegan a su curso con asignaturas pendientes de aprobación final.

Como se verá, la distribución de respuestas a esta pregunta se invierte en relación a las tendencias registradas en las anteriores. Se anota un porcentaje levemente mayor de estudiantes ubicados en el estrato inferior de resultados en la prueba de Matemáticas que estarían, de acuerdo con un régimen de examen como sustituto del de Recuperación respecto de aquéllos que logran superar los 25 puntos. Similar perfil se observa cuando se toma como referencia la historia escolar. Inversamente, cuando se considera como variable explicativa la educación de la madre, se comprueba que los hijos de madres con primaria duplican a los de nivel terciario en cuanto a favorecer el régimen de examen. Como las familias no pueden aportar conocimientos esperan que la educación los aporte y los exija en algún tipo de evaluación, cuyo carácter "ritual" -como el del examen- distinga lo "bueno" de lo "malo".

La vinculación de estos datos con otras respuestas frente a tópicos como las prácticas de estudio cotidianas, el nivel de faltas aceptables o la disciplina vigente en el CBU, revela la existencia de un grupo importante de los estudiantes más desfavorecidos, tanto en cuanto a capital cultural como a historia académica, que apuesta al aumento sensible de las exigencias de la educación media, probablemente como forma de prepararse para un mundo crecientemente competitivo.

La última afirmación sondeada consignaba: **"es más fácil irse a Recuperación que estudiar duro durante el año"**. Frente a ella el 75.2% de los estudiantes manifestó desacuerdo, lo que indicaría que la experiencia del mes de Recuperación podría ser "dura" o "angustiante" -por jugarse

la aprobación- para buena parte de los jóvenes que pasan por esta instancia, sobre todo para quienes "se llevan" varias materias y deben comprimir, en escasas cuatro semanas, dosis de trabajo a las que de modo alguno están acostumbrados, agregado al hecho de que sus compañeros promovidos pasan a disfrutar tempranamente de vacaciones. En este sentido, cabe recordar que, algunos directores observan que los promovidos van a la puerta de los liceos a esperar a sus compañeros recuperantes porque la desigual fecha de terminación de actividades los excluye, de hecho, del establecimiento que es el centro de la vida de los adolescentes.

En esta línea se observó, entre los estudiantes que obtuvieron más de 25 puntos en la prueba de Matemática, una disposición levemente mayor a concordar con la premisa según la cual es más fácil recuperar que aplicar un esfuerzo sostenido de estudio en el año. Estos probablemente hagan eco del discurso social y académico en tal sentido y quizás también desconozcan, muchos de ellos, la experiencia de la Recuperación múltiple así como la del esfuerzo y tiempo adicionales que deben dedicar los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje.

Finalmente, se preguntó a los estudiantes **¿cuál es el máximo de materias que se pueden aprovechar en la Recuperación?** (Cuadro 52). Tres fue el número que registró mayores frecuencias. Más del 80% de los encuestados se distribuyó entre las alternativas cero a cuatro asignaturas como tope para que el sistema de Recuperación resulte provechoso, y sólo una exigua minoría entendió que se pueden realizar seis o más cursos de Recuperación paralelos (se debe destacar que las autoridades han reducido, desde 1991, el número de materias recuperables a 5 ó 6, según los años).

Por otra parte, los datos reiteran la tendencia hacia una mayor exigencia de parte de los mejores estudiantes y a una posición más tolerante en los alumnos de rendimiento inferior. Casi las tres cuartas partes de los jóvenes promovidos netos en la primera reunión final de profesores estimó que hasta un límite de tres asignaturas es factible recuperar conocimientos y sólo 11.5% consideró que ello es posible si se cursan, concomitantemente, cinco o más materias. Una proporción menor, algo más de la mitad, de los estudiantes repetidores o que han arrastrado materias observadas marcaron el límite en tres asignaturas y un 19.6% consideró factible aprovechar eficientemente cinco materias o más.

A su vez, quienes rindieron en forma insuficiente en la prueba de Matemática, esto es, obtuvieron entre 0 y 10 puntos de los 48 totales, en un 58.8% estimaron que son aprovechables hasta tres materias. Este juicio lo compartió el 66.5% de quienes marcaron entre 11 y 24 puntos y el 72.1% de los que superaron los 25. Asimismo, mientras que casi un 20% de los alumnos ubicados en la categoría inferior de rendimientos consideró que es posible recuperar 5 o más asignaturas, sólo lo estimó así el 11.0% de los que lograron 25 puntos o más.

## Recuadro Nro. 26

### LA EMERGENCIA DE UNA NUEVA GENERACION DE ESTUDIANTES

Un alto porcentaje de estudiantes reconoció que el sistema de Recuperación no logra suplir deficiencias de estudio o trabajo acumuladas durante el año sosteniendo, además, que sólo es posible trabajar eficientemente la recuperación de unas pocas materias y reclamó mayor rigor y legitimidad más evidente en los controles de suficiencia para promover los cursos.

Las opiniones de los jóvenes diseñan una multipolaridad en el universo de liceales. En un polo se ubicarían los jóvenes que exhiben un nivel de competencia de aceptable en más, aplicados, exigentes, conocedores y ejecutantes de las prácticas académicas necesarias para lograr rendimientos satisfactorios y que han aprendido el "oficio" de estudiante, ejerciéndolo con seriedad y responsabilidad. En otro, se posiciona un conjunto de alumnos de bajo rendimiento, que no han sabido o no han podido incorporar a sus hábitos rutinas de trabajo sistemáticas. Este conjunto estadístico no es, sin embargo, homogéneo, puesto que hay en él estudiantes con menor disposición al esfuerzo intelectual y mayor tolerancia al fracaso, junto a otros con clara conciencia de la profundidad y gravedad de sus actuales deficiencias académicas y fuertes deseos de neutralización de las mismas.

El posicionamiento de estos grupos frente a la oferta educativa de las instituciones de enseñanza habrá, por consiguiente, de variar. Los primeros reclaman que el sistema educativo acompace sus demandas de capacitación. Es posible que ya estos jóvenes visualicen un futuro de líneas más definidas, signado por una competitividad alta en términos de capacitación, y que ello determine actitudes de enjuiciamiento más severas de lo esperable. Los segundos, evidenciando un menor interés por optimizar los rendimientos o considerando que no lo podrían lograr, tienden a mostrarse menos analíticos o más indulgentes con el Ciclo Básico, aceptando las distintas propuestas ya con indiferencia ya con resignación. Finalmente, también están quienes deben experimentar una fuerte contradicción entre sus expectativas y los instrumentos que el sistema educativo formal les está brindando. En la perspectiva de un real proceso de democratización parece claro que, si bien el CBU tiende a retener a todos los jóvenes, la oferta de servicios educativos debería impulsar un reforzamiento de los apoyos a quienes se orientan positivamente y con espíritu de logro hacia la superación de sus carencias y están, hoy por hoy, en condiciones difíciles para hacerlo por sí solos.

En conjunto, es posible entrever la emergencia de una generación de estudiantes que, con independencia de sus resultados, distingue la apariencia de la realidad de los aprendizajes y que, como éstos les preocupan, no avalan el funcionamiento de un sistema que les brinda aprobaciones y certificaciones pero no les garantiza su formación y los conocimientos de base indispensables para etapas siguientes de estudio o de trabajo. Esto no implica necesariamente que, en forma congruente, aceptarían un sistema de mayores exigencias y, por ende, de mayores fracasos. Pero la experiencia educativa que han vivido y las percepciones que tienen de la transformación de la sociedad uruguaya parecen ser las bases de un "nuevo discurso".

**Cuadro 53**  
**ASISTENCIA A COMPENSACION EN GENERAL**  
**Y POR AREAS SEGUN SUBSISTEMAS**

Subsistemas	Asistencia			
	Asistió	No asistió	NS/NC	Total
Liceos Privados Montevideo	25.3	74.7	0	100
Liceos Públicos Montevideo	19.4	77.8	2.8	100
Liceos Públicos Interior	29.1	64.4	6.5	100
UTU Montevideo	18.1	81.9	0	100
UTU Interior	30.7	65.7	3.6	100
Total	22.6	74.3	3.1	100

Subsistemas		Areas			
		Razona- miento	Expresión	Técnicas de est.	Dific. múltiples
Liceos Privados	1ro.	8.0	4.1	7.7	—
	2do.	4.2	6.6	1.4	—
	1ro. y/o 2do.	12.7	10.1	8.9	—
Liceos Públicos Montevideo	1ro.	2.9	2.3	3.6	0.5
	2do.	4.1	2.4	3.6	0.6
	1ro. y/o 2do.	9.3	6.4	8.5	2.7
Liceos Públicos Interior	1ro.	1.7	3.9	4.7	1.3
	2do.	0.7	2.3	5.3	2.5
	1ro. y/o 2do.	10.1	10.4	12.9	6.7
UTU Montevideo	1ro.	3.3	1.6	0.5	—
	2do.	4.9	4.3	2.1	1.6
	1ro. y/o 2do.	9.3	7.3	5.7	2.6
UTU Interior	1ro.	2.5	2.5	3.5	3.1
	2do.	4.9	3.3	6.8	1.6
	1ro. y/o 2do.	15.3	13.9	20.4	10.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 54****OPINION DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA UTILIDAD  
DE LA COMPENSACION POR SUBSISTEMAS**

Subsistemas	Números Absolutos	Utilidad Instrumental	Utilidad Resultados	Ninguna Utilidad	Otros	NS/NC
Liceos Privados Montevideo	(18)	55.5	5.6	33.3	---	5.6
Liceos Públicos Montevideo	(160)	51.0	17.0	29.0	3.0	0.0
Liceos Públicos Interior	(97)	45.4	20.6	27.8	5.2	1.0
UTU Montevideo	(35)	65.7	14.3	11.4	5.7	2.9
UTU Interior	(47)	51.1	17.0	10.6	8.5	12.8
Total	(357)	51.3	17.1	24.6	4.5	2.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**3. La Compensación**

Los diversos subsistemas tienen una cobertura netamente diferencial en cuanto a los cursos de Compensación, con una clara superioridad del Interior sobre la capital: en aquél, prácticamente, un 30% del alumnado asistió a uno o varios cursos de Compensación, mientras que en Montevideo las proporciones oscilan entre el quinto y el cuarto del estudiantado (Cuadros 53).

Es decir que los institutos públicos del Interior ponen en evidencia un serio esfuerzo por "rescatar" un contingente mayor de alumnos con insuficiencias vía la Compensación, probablemente como consecuencia de la inserción en un medio que facilita la implementación más extensiva de ésta, y de la mayor autonomía de los directores de establecimientos en relación a las intervenciones burocráticas.

No obstante, esta mayor racionalidad en el aprovechamiento del sistema no parece haber incidido de manera significativa en los resultados académicos de los alumnos del Interior. Si bien la Compensación puede percibirse como condición necesaria para un mejor aprovechamiento de la enseñanza en general, no sería condición suficiente para neutralizar la presencia acumulativa de una pluralidad de factores negativos, tales como la inferior capacitación de los docentes, el incremento más acelerado de la matrícula, carencias socioculturales importantes en un vasto sector del alumnado, etc.

Ello queda claro cuando se considera la asistencia al Área de Razonamiento o de Expresión de acuerdo a la performance en las pruebas de Matemática e Idioma Español, respectivamente. De esa forma, se observa ciertamente que el Interior, con un porcentaje global cercano al 8%, supera a los establecimientos capitalinos que ubican a algo más de un

5% de sus estudiantes en tales áreas. Pero el punto es que el nivel de insuficiencia de la amplísima mayoría del alumnado ameritaría que, prácticamente, todos los jóvenes asistieran. La realidad muestra que, en el amplísimo conjunto de alumnos de las escuelas técnicas del Interior que reunieron menos de 10 puntos en Matemática, sólo asistió un 10% a Razonamiento, al tiempo que en los restantes establecimientos lo hizo alrededor del 8%.

En el caso de Expresión, en cambio, se nota un doble fenómeno. Por un lado, hay un incremento de la proporción de estudiantes de los liceos privados que tomaron Expresión -fundamentalmente del tramo de insuficiencia relativa-, y, por otro, hay un descenso significativo de la asistencia en los establecimientos públicos, los que parecen concentrar sus esfuerzos en los estudiantes con insuficiencia absoluta.

Ahora bien, más allá de estas limitaciones de cobertura y efectividad de la Compensación, cabe preguntarse qué evaluación realizan de ella sus destinatarios. Debe notarse que, al igual que en el caso de la Observación, las preguntas de juicios sobre estos cursos sólo fueron formuladas a quienes podían opinar con propiedad por haber asistido a ellos en una o varias de sus áreas, a saber: Expresión Oral y Escrita, Razonamiento, Técnicas de Estudio y Dificultades Múltiples. Los elementos de juicio acerca de dicho régimen que surgen de la encuesta de estudiantes parten de la información que brindan 352 alumnos, es decir, el 23.3% de la muestra total, porque las tres cuartas partes de la población estudiantil encuestada nunca asistió a cursos de compensación.

Frente a la pregunta "**¿para qué les sirvió la Compensación?**" casi las tres cuartas partes respondió que aprendió a estudiar, razonar o expresarse o que logró mejorar el rendimiento en las materias curriculares. Una cuarta parte declaró no haber rescatado de los cursos utilidad alguna. Discriminando por subsistema, se encontró que los estudiantes de UTU, tanto de Montevideo como del Interior, fueron quienes demostraron menor insatisfacción con la Compensación: un 10% frente a casi un 30% para los alumnos de liceos públicos y privados (Cuadro 54).

Cabe agregar que todo juicio es relativo y debe entenderse que en la menor satisfacción interviene el mayor conocimiento de los encuestados y, por ende, expectativas más altas sobre la compensación que de no ser satisfechas -o de no sentir las satisfechas- generan mayor inconformidad con los resultados de los cursos. Inversamente, se puede sostener que los estudiantes de menor capital cultural y más débil formación educativa, como son los de las escuelas técnicas de las capitales departamentales probablemente adquieren un mínimo de aprestamientos que, en relación a su punto de partida, hacen de la Compensación un sistema de estimulación muy valioso.

Por último, a efectos de conocer cuánto comparten los estudiantes la decisión de las autoridades de subdividir los cursos de Compensación por áreas de aprendizaje, se les preguntó si ésta "sería mejor por materias y no por áreas". Un 31.8% de los asistentes dijo estar conforme con el sistema vigente o sea que aprecia los beneficios del régimen en términos de generalidad, pero el 63.6% preferiría que ésta se realizara por materias, seguramente porque consideran que, si así fuera, la Compensación se reflejaría de manera más clara en su rendimiento en aquellas asignaturas en las que tienen dificultades. En este sentido, hay que tener en cuenta que los alumnos suelen definir los aprendizajes por "la nota". Lo que les inquieta es "tener baja" tal o cual asignatura. Por tanto, no es de extrañar que

buena parte de ellos no alcancen a comprender que los beneficios de la Compensación, tal como está planteada, puedan reflejarse en su performance general.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes no parece estar dispuesta a reconocer problemas de aprendizaje estructurales, generalizables, y sí dificultades puntuales con tales o cuales asignaturas. Esto quizás sea así porque, tal como ha sido diseñado el currículo, y muy a pesar de la filosofía que fundamenta la reforma del CBU, no se ha logrado instrumentar una enseñanza por áreas coordinadas, persistiéndose con una práctica de aprendizaje compartimentada por materias, que es reforzada por el propio sistema de Recuperación y Observación.

Podría afirmarse, además, que el requerimiento en el alumnado de una Compensación por materias se inscribe en la misma línea que la demanda de una prueba final (también por asignaturas) para los cursos de Recuperación. Lo que está detrás de estas posturas es una petición de coherencia o consistencia del sistema en general: si los aprendizajes se parcelan por materia, la Compensación debe brindarles ayuda por materia; si los rendimientos en las asignaturas se miden por calificación, también las APO deben seguir el mismo régimen; si el pasaje de curso se define por una evaluación de aptitudes, éstas deberían acreditarse en una prueba última legitimante.

#### **4. Las Actividades Planificadas Optativas (APO)**

Tal como se planteó en el capítulo II, las APO constituyeron una de las principales innovaciones introducidas por la reforma de 1986 -en tanto fueron ideadas con el objetivo de estimular la exploración de los jóvenes en campos diversos del conocimiento y desarrollar sus aptitudes- y, simultáneamente, fue compleja su puesta en práctica.

Como resultado de esas dificultades, a partir de la información brindada por los directores de los establecimientos en estudio, es posible señalar que la oferta al alumnado de un abanico de opciones para que éste incurriera en diferentes áreas del conocimiento y, de esa forma, detecte y desarrolle su orientación vocacional, ha sido escasa.

En primer lugar, en la implementación de las APO no ha sido posible presentar a los jóvenes alternativas temáticas que difirieran sustancialmente de las asignaturas curriculares y de la especializada orientación del tipo de institución -manualidades en la UTU y asignaturas del plan general en los liceos- ya por su objeto, ya por su modalidad de aproximación. En principio, se podría sostener que las APO resultan ser en los liceos una reiteración o ampliación de las materias obligatorias, sólo que presuntamente trabajadas en régimen de taller, atendidas por profesores de menor calificación promedio y con un sistema más laxo de calificación, mientras que para las escuelas técnicas se han constituido en la manera de reincorporar la formación en talleres que habían perdido espacio curricular con la implantación del CBU en 1986.

En segundo lugar, debe agregarse que, en buena parte de los institutos, la capacidad de elección de los jóvenes se ha ejercido con grandes dificultades, derivadas éstas tanto de las carencias propias de un cuerpo docente escaso y mal capacitado para esta función específica, como de restricciones locativas y del material didáctico pertinente.

**Cuadro 55**

**APO CURSADAS EN 1990 POR SUBSISTEMAS  
HISTORIA LICEAL Y RESULTADOS EN MATEMATICA**

	Números Absolutos	Taller de		Club de Ciencias	Exp. Oral y escrita	Educación musical	Formación		
		Expresión Plástica	Expresión Plástica				Social y cívica	Manualidades y talleres	
<b>Subsistemas</b>									
Liceos Privados	(79)	12.4	7.8	34.1	0	13.2	32.6		
Liceos Públicos Montevideo	(824)	36.9	33.2	6.6	3.2	6.0	14.0		
Liceos Públicos Interior	(326)	16.4	26.8	2.2	3.0	7.4	44.2		
UTU Montevideo	(193)	21.8	1.6	0.8	0	2.9	72.8		
UTU Interior	(137)	13.6	7.2	0.8	0	3.4	75.0		
Total	(1559)	27.2	25	5.9	2.4	6.2	33.4		
<b>Historia Liceal</b>									
Promovidos	(609)	24.7	21.7	6.6	1.5	6.2	26.1		
No Observados	(320)	19.2	19.5	2.8	2.5	5.6	32.7		
Observados y Repetidores	(593)	21.1	19.4	4.1	2.1	3.5	24.4		
<b>Resultados en Matemática</b>									
0-10	(556)	19.2	16.2	3.5	2.2	4.7	31.4		
11-24	(605)	23.2	21.9	4.3	1.8	5.3	26.2		
25-48	(193)	26.4	24.9	12.2	0.5	4.9	18.4		

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

Cuadro 56

EVALUACION DE LAS APO POR SUBSISTEMAS Y EDUCACION DE LA MADRE

	Números Absolutos	Hay que suprimirias	Tendrían que			Estás satisfecho	NS/NC
			ser sobre	Se podrían mejorar	otros temas		
<b>Subsistemas</b>							
Liceos Privados	(79)	11.4	8.9	39.2	39.2	1.3	
Liceos Públicos Montevideo	(824)	11.7	22.8	40.7	23.1	1.8	
Liceos Públicos Interior	(326)	13.2	21.5	37.4	26.1	1.8	
UTU Montevideo	(193)	3.1	22.3	33.7	33.7	7.3	
UTU Interior	(137)	5.1	9.5	44.5	37.2	3.6	
Total	(1.559)	10.3	20.6	39.4	27.1	2.6	
<b>Educación de la Madre</b>							
Primaria Incompleta	(213)	8.0	22.5	35.7	31.5	2.3	
Primaria Completa	(352)	8.5	21.6	36.9	29.0	4.0	
Liceo-UTU Incompleto	(270)	8.5	18.5	44.4	27.0	1.5	
Liceo-UTU Completo	(338)	11.5	20.1	43.8	22.2	2.4	
Terciario	(189)	10.1	20.6	41.3	27.0	1.1	

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Dentro de esos acotados márgenes importó conocer cuáles fueron las experiencias y opciones efectivas de los estudiantes a través de la pregunta "**¿Qué APO tuviste en 1990?**". Cabe reiterar, no obstante, que estos datos no deben ser analizados asumiendo una transparencia entre la demanda y la oferta de los cursos de APO ya que ambas seguramente varían tanto por tipo de institución (escuela técnica o liceo), establecimiento (cantidad de alumnos, infraestructura física, etc.) y región.

Como se observa en el Cuadro 55 la oferta de cursos de Manualidades y Talleres Técnicos fue muy alta en el estudiantado de las escuelas técnicas tanto del Interior como de Montevideo: las tres cuartas partes de los alumnos de dichos establecimientos concurren a dichas clases. En los liceos surge como sensiblemente menor: tuvo Manualidades y Talleres Técnicos el 44.2% del estudiantado del Interior frente a sólo el 14% del montevideano. Por el contrario, a Club de Ciencias, asistió el 33.2% de los jóvenes de liceos públicos de Montevideo y el 26.8% de los del Interior, frente al 1.6% y 7.2% de sus pares de escuelas técnicas de la capital e Interior respectivamente.

Aproximadamente, una cuarta parte de los estudiantes asistió a Talleres de Expresión Plástica, con frecuencias particularmente altas en los liceos públicos de Montevideo. La Formación Social y Cívica y la Expresión Oral y Escrita tuvieron bajas frecuencias y la participación prácticamente nula de jóvenes de las escuelas técnicas y muy alta entre quienes están matriculados en la enseñanza privada. Esta mayor oferta de APO en Expresión Oral y Escrita en los institutos privados es seguramente indicativa de cómo la enseñanza privada ha asumido las APO como "talleres" de las asignaturas curriculares y de la prioridad que esas instituciones otorgan a una buena formación en lenguaje.

En síntesis, las opciones de APO con mayor matrícula no pasan de tres: Plástica, Ciencias y Manualidades y Talleres, sea ello por falta de docentes, espacio o material didáctico o porque los directores de los establecimientos intentaron consolidar a través de ellas las actividades centrales de la enseñanza, a la par que ofrecer un mayor espacio para la expresión de los estudiantes. Y, excluyendo el caso de Manualidades (con impacto además de las escuelas técnicas en los liceos del Interior), los restantes cursos -Plástica, Ciencia, Música, Expresión Oral y Escrita, Formación Social y Cívica- ya estaban presentes en el currículo.

En consecuencia, se han creado de hecho modalidades de APO según subsistemas. En las escuelas técnicas de Montevideo e Interior dos tercios de los estudiantes fueron derivados hacia Talleres Técnicos; en los liceos oficiales de Montevideo el 40% asistió a Plástica o Música y un porcentaje similar al Club de Ciencias y a Expresión Oral y Escrita; en los liceos públicos de capitales departamentales algo más del 40% a Manualidades y casi otro 30% se distribuyó entre Club de Ciencias y Expresión Escrita; en los liceos privados esta última comprendió a un tercio de los estudiantes que, sumada a Club de Ciencias, arroja un 40%, mientras que otro tercio realizó Manualidades.

La distribución sugiere que el acento en la implementación estuvo más en la planificación que en la opción -lo que es lógico dadas las dificultades de implementación- pero además muestra que en cada subsistema, de acuerdo a las orientaciones de los alumnos y sus niveles socioculturales, se implantaron ciertos tipos de APO.

La evolución del sistema permite pensar que en las escuelas técnicas lo que importa a estudiantes e institución es la formación en talleres (a la que se retornó con un plan diferencial del CODICEN en 1991) y que en los liceos lo que estudiantes e institución aspiran es a consolidar ciertas asignaturas curriculares. Ello podría haberse logrado con mayor carga horaria para esas

asignaturas, separando entre clases teóricas y prácticas o de expresión -como se hace habitualmente en Matemática- a cargo del mismo profesor, lo que hubiera asegurado mayor coherencia y mejor desempeño de los recursos docentes más capacitados. La evolución de la práctica de las APO aporta una buena enseñanza para una modificación que permitiera superar los actuales problemas de dudosa eficacia, falta de recursos humanos apropiados, problemas con los estudiantes que las perciben como asignaturas de segundo rango, etc..

Particularmente interesante resultó sondear la opinión de los jóvenes encuestados sobre las APO. Interrogados respecto a los elementos positivos y negativos que en ellas encontraban, se observó que un poco más de la mitad de los encuestados respondió que lo más positivo fue "lo que aprendieron, los temas que abarcaron o las actividades que realizaron", en oposición a casi un 20% que manifestó no rescatar "nada" positivo de dichos cursos. En situación intermedia se ubicó casi una quinta parte de los alumnos que señaló "que los temas no eran interesantes, que se aburrieron, que carecieron de libertad de elección o expresión, que las clases no revistieron utilidad o que resultaban una pérdida de tiempo" y cerca de un 10% identificó a los docentes como lo más negativo. El resto de las críticas apuntaron a las deficiencias a nivel de organización, aunque no marcaron mayormente presencia las preocupaciones acerca de la falta de recursos materiales, indisciplina, falta de organización o integración grupal. Es decir que el sistema de optativas es juzgado por los estudiantes, básicamente, en función del interés o utilidad de los aprendizajes, sin perjuicio que subyazcan consideraciones acerca de las condiciones en que éstos se realizan y con desconocimiento de las verdaderas finalidades y expectativas que se plantearon las autoridades de la enseñanza al incluir esta modificación a las actividades curriculares.

Al igual que en otras preguntas, los estudiantes de más alto capital cultural familiar son más críticos que sus compañeros de menor nivel, duplicándolos en cuanto a no hallar "nada" positivo en las APO, limitando el valor de los contenidos transmitidos en esas asignaturas o emitiendo juicios más negativos sobre los docentes.

En términos más concretos, y con el objeto de conocer de qué forma juzgan los alumnos la incorporación de las APO en la reforma del CBU, se incluyó en la encuesta la pregunta "**¿cómo evalúas las APO?**", con cuatro alternativas de respuesta: 1) hay que suprimirlas, 2) tendrían que ser sobre otros temas, 3) se podrían mejorar y 4) estás satisfecho. Los resultados se sintetizan en el Cuadro 56.

A primera vista surge que cerca de un 10% del alumnado promovió la eliminación de las APO, pero debe tenerse presente que la contundencia de la afirmación recorta nítidamente sólo aquella categoría de estudiantes con capacidad de asumir posiciones drásticas o radicales, que suele ser minoritaria. Si se observan las adhesiones a las restantes alternativas de respuesta, se encuentra que un quinto de los alumnos consideró que las optativas debieran centrarse en torno a otros temas, dos quintos estimó que son mejorables, registrándose una proporción de sólo más de un cuarto de jóvenes que se declaró satisfecho.

Si se analizan las respuestas por subsistemas, tanto en los colegios privados como en los públicos de Montevideo e Interior, un 12% favoreció la supresión, marcándose una percepción menos negativa (4%) de parte de los estudiantes de las escuelas técnicas. Simultáneamente, un 33.7% de los estudiantes de las UTU de la capital y un 37.2% de los del Interior se declara satisfecho con los cursos frente a la cuarta parte de los liceales de establecimientos públicos. Probablemente estas diferencias se expliquen por el hecho que la mayor parte de los asistentes a las escuelas técnicas

-casi las tres cuartas partes- ha tenido oportunidad de asistir a cursos de manualidades o talleres técnicos, que se compadecen más con sus vocaciones de estudio.

En conclusión, es posible afirmar que existe una relativa madurez crítica en el estudiantado en el momento de juzgar la oferta educativa. Los jóvenes perciben claramente que la misma es escasa y que adolece de fallas importantes a nivel de los programas y de funcionamiento global. Sin embargo, la actitud general de los encuestados no es de rechazo hacia el sistema de optativas. Las respuestas reflejan, concomitantemente con el señalamiento de aspectos negativos, un cierto "crédito" o apertura a modalidades de enseñanza más atractivas en lo pedagógico que impliquen un relacionamiento más directo con el docente, como lo es el régimen de taller que funciona para las APO.

### **5. Las asignaturas difíciles del CBU**

Preguntados los estudiantes sobre las materias obligatorias más difíciles, por orden de dificultad decreciente, el 29.3% de los encuestados ubicó a Matemática en primer término, un 17.4% a Física y un 13.5% a Química, con lo cual un 60% de los jóvenes reconoció tener problemas con las asignaturas científicas. O sea que, más allá de las diferencias individuales, tanto Matemática como las asignaturas que en ella se fundan conforman un área del conocimiento de difícil acceso para la gran mayoría del estudiantado (Cuadro 57).

Como era esperable, se observa una relación directa entre las calificaciones obtenidas en las pruebas aplicadas y la proporción de alumnos que anotan Matemática como la asignatura más compleja: califica esta materia como la más difícil el 36.9% de quienes no lograron superar los 10 puntos, la cuarta parte de los que obtuvieron entre 11 y 24 puntos y el 16.6% de los jóvenes que marcaron entre 25 y 48 puntos.

Si se atiende a la distribución de las respuestas considerando la educación de la madre, no se registra un desfase de significación entre los extremos: un tercio de los hijos de madres con primaria incompleta frente a un cuarto de jóvenes con madres que realizaron estudios terciarios opinaron que Matemática es la asignatura más difícil. El nivel cultural de las familias parece hacer escasamente la diferencia cuando los códigos y estructuras lógicas de un determinado objeto de estudio adquieren un nivel de sofisticación y especificidad que escapa al saber social medio. Estos, para el caso de Matemática y Ciencias, se aprenden y trabajan fundamentalmente en los centros de enseñanza, por lo que la gravitación del sistema educativo en su adquisición es decisiva.

Estos juicios del estudiantado llaman a la reflexión desde diversos ángulos. En primer lugar, las opiniones de los alumnos pueden vincularse claramente al bajo nivel de formación de gran parte del profesorado de esta área y, en particular, de Matemática. En segundo lugar, es posible que el uso de metodologías poco apropiadas, en un contexto de muy baja dedicación horaria a Matemática y a Ciencias expliquen las dificultades de los alumnos.

**Cuadro 57**

**MATERIAS MAS DIFICILES POR EDUCACION DE LA MADRE Y RESULTADOS EN MATEMATICA**

	Números		Educación									
	Absolutos	Ninguna	Literatura	Matemática	Francés	Química	Física	Geografía	Historia	Cívica	Biología	
<b>Educación de la madre</b>												
Primaria incompleta	(213)	4.2	7.0	32.4	7.5	16.4	16.0	2.8	7.0	4.2	2.3	
Primaria completa	(352)	1.7	6.0	29.0	11.6	17.0	16.5	2.6	7.1	4.8	3.1	
Liceo-UTU incompleto	(270)	4.1	5.9	27.0	11.5	14.4	19.3	2.2	5.9	5.9	3.7	
Liceo-UTU completo	(338)	4.7	6.8	27.2	11.6	10.9	16.9	2.7	9.2	5.9	3.8	
Terciario	(189)	5.8	4.2	25.4	14.8	9.5	17.5	2.1	5.8	10.1	4.8	
Total	(1.559)	3.7	5.8	29.3	10.7	13.5	17.4	2.4	7.2	6.1	3.7	
<b>Resultados en Matemática</b>												
0-10	(556)	1.6	5.8	36.9	9.7	15.3	14.7	2.3	6.7	4.1	2.3	
11-24	(605)	3.6	5.8	25.6	11.9	13.9	18.5	2.3	6.6	8.1	3.6	
25-48	(193)	11.4	4.1	16.6	12.4	7.8	22.9	4.1	8.8	5.7	5.7	
Total	(1.559)	3.7	5.8	29.3	10.7	13.5	17.4	2.4	7.2	6.1	3.7	

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro 58

**RAZON DE DIFICULTAD EN LAS MATERIAS  
POR RESULTADOS EN MATEMATICA E HISTORIA LICEAL**

	Números Absolutos	Profesor	Razones institucionales	Auto- inculpación
<b>Resultados en</b>				
<b>Matemática</b>				
0-10	(591)	19.6	13.9	57.5
11-24	(643)	22.1	14.8	53.0
25-28	(199)	17.6	17.6	48.7
<b>Historia Liceal</b>				
Promovidos	(609)	24.5	14.0	9.0
No observados	(320)	19.4	14.1	1.6
Observados y repetidores	(593)	20.2	17.4	2.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En cuanto a las razones de la dificultad (Cuadro 58) se presentó a los encuestados un listado de cinco hipotéticas causales de dificultad en los aprendizajes y se les solicitó que reconocieran y asociaran una de ellas con la asignatura que hubieran marcado como más problemática. Las alternativas eran: 1) porque el profesor no explica bien; 2) porque tiene mala preparación de años anteriores; 3) porque falta material didáctico; 4) porque tiene dificultad con la materia; 5) porque no le gusta. Como se ve, los tres primeros ítems remiten a carencias institucionales en tanto que los dos restantes refieren al ámbito personal del alumno.

Los resultados son congruentes con las respuestas en la **1a. Encuesta Nacional de Juventud**. En ésta, los jóvenes se autoinculpan de sus fracasos en la enseñanza primaria y mínimos porcentajes atribuyeron la responsabilidad de sus repeticiones al sistema educativo o los maestros <sup>39/</sup>. Las instituciones educativas tienen una elevada legitimidad y la sociedad les confiere un reconocimiento de difundir el conocimiento y de evaluar con neutralidad, por lo que no es de extrañar que uno de cada dos estudiantes se autoinculpe de sus dificultades de aprendizaje, pero también emerge una visión crítica del sistema, como síntoma de la experiencia cotidiana que vive diariamente la institución, y registran las falencias de la formación de los docentes un significativo 20%, mientras que cerca del 15% marca otras deficiencias institucionales y un 12% no emitió opinión. Si bien la mayoría absoluta de estudiantes no cree poseer suficiente capacidad de entendimiento o dice carecer de interés en la asignatura y no relaciona la calidad o eficiencia del sistema de enseñanza con su fracaso personal en determinada materia, más de una tercera parte de los estudiantes entiende que es

<sup>39/</sup> CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos, Cap.III "La formación educativa".

la institución y sus docentes la causa de sus dificultades de aprendizaje, lo que constituye un indicador más de la emergencia de una visión realista de las nuevas generaciones que demandan calidad en la enseñanza y exigencias de evaluación para ellos y para los profesores.

Por otra parte, cuando se analiza la distribución de las respuestas conjuntamente con las calificaciones obtenidas en la prueba de Matemática o la historia escolar, se define una tendencia un poco mayor a la autoinculpación de parte de los estudiantes de más bajo rendimiento (un 57.5% de los jóvenes que no lograron superar los 10 puntos se consideraron responsables de sus dificultades en tanto que los que marcaron 25 puntos o más lo hicieron en un 48.7%).

Para los sistemas que funcionan sobre la base de juzgamientos, puede decirse que normalmente el enjuiciado, puesto en situación de analizar las resultancias de esos juicios, no tiende a invertir los roles y replicar razones posibles de anular la validez de éstos si ellos provienen de una autoridad que considera legítima. Más bien es proclive a adherir a ellos, cuando no a asumirlos como propios. Cuando un estudiante admite "tener dificultades" con una materia es "porque la tiene baja". La calificación o juicio de evaluación de conocimientos es el eje en torno al cual gira su vida estudiantil, incluida su autoestima cuando ésta pasa por su identidad como estudiante. La calificación es, pues, el único elemento que pauta el éxito o el fracaso académico. Si bien los jóvenes demuestran capacidad analítica respecto del modelo educativo en el que se desenvuelven, tal como lo demuestran sus observaciones en torno a los temas de Recuperación, Compensación, etc, puestos en situación de analizar sus performances individuales, no logran en su mayoría asociar éstas a aquél ni asumir una postura contestataria que implique una transgresión al orden de juicios establecido. En general, no tienden a ligar el desagrado o la incomprensión de una determinada asignatura -lo primero suele ser una forma eufemística de señalar lo segundo- a, por ejemplo, fallas a nivel de la composición de los programas o a la falta de profesionalismo o capacidad didáctica de los docentes.

Por lo anterior, el hecho que un tercio de los estudiantes ubique las razones de sus dificultades en el sistema y, en particular, en los docentes aparece como un síntoma del cambio generacional ya anotado y como un indicador de la evaluación que del CBU realizan quienes fueron sus alumnos durante tres años.

De limitarse el análisis a los alumnos que ubican Matemática en primera posición de dificultad y haciendo intervenir la variable resultados en la prueba, se destaca que la proporción de alumnos proclives a la autoinculpación asciende al 64.4% entre los alumnos que marcaron insuficiencia neta frente al 37.5% de los estudiantes ubicados en el tramo de mejores rendimientos. Se reitera, pues, la tendencia registrada en temas anteriores según la cual los jóvenes que anotan mejores resultados académicos -lo cual a la vez implica una mayor valoración de la capacitación- son los más críticos hacia el sistema educativo y, por consiguiente, los más demandantes de mejoras y soluciones.

Ciertamente este ha brindado una baja protección a los buenos alumnos. La capacidad obviamente limitada de resolver los problemas de toda especie y magnitud que enfrentan las autoridades de la enseñanza efectivamente ha llevado a una situación de descuido de aquellos sectores de la población estudiantil que, aún en las condiciones adversas en que se brinda la educación, logra subsistir en un nivel académico digno. Es previsible entonces que se detecten focos de frustración y disconformidad en estos grupos, cuando no de una real o potencial actitud de fuga hacia aquellos centros de enseñanza que exhiben una orientación hacia el logro y la excelencia.

**Cuadro 59**

**OPINION DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA UTILIDAD DEL CBU POR SUBSISTEMAS**

Subsistemas	Números Absolutos	No sirve porque no enseña cosas prácticas		No sirve porque no ayuda a conseguir trabajo		Sirve porque lo exigen en cualquier trabajo		Es imprescindible para seguir estudiando		Sirve porque se aprenden cosas interesantes	
		Acuerdo	Desac.	Acuerdo	Desac.	Acuerdo	Desac.	Acuerdo	Desac.	Acuerdo	Desac.
Liceos Privados Montevideo	(79)	5.1	86.1	3.8	81.0	79.7	3.8	96.2	1.3	55.7	12.7
Liceos Públicos Montevideo	(824)	14.0	67.8	16.0	73.9	91.4	5.5	95.1	2.9	66.4	15.5
Liceos Públicos Interior	(326)	16.9	63.2	21.5	65.6	86.8	8.0	90.8	7.1	72.4	15.0
UTU Montevideo	(193)	17.1	74.6	14.5	81.3	91.7	5.2	93.3	5.2	78.8	9.3
UTU Interior	(137)	28.5	59.9	24.1	70.8	75.2	21.2	76.6	19.7	65.0	23.4
Total	(1.559)	15.8	67.9	17.1	73.2	88.5	7.2	92.4	5.5	68.5	15.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Los sectores más carenciados, por su parte, se han visto amparados por un régimen de alta permisividad e indulgencia en los juicios de evaluación. No obstante ello, estos jóvenes no logran superar los mínimos de suficiencia exigibles, por lo que es razonable que "diagnostiquen" que la fuente de sus dificultades está en sus propios problemas de aprendizaje y no logren ubicarla en fallas en las prácticas de enseñanza habituales o en carencias didácticas de los docentes.

A su vez, cuando se les preguntó a los jóvenes a cuáles asignaturas les adjudicarían mayor carga horaria, surgió como muy significativo que uno de cada cinco estudiantes requiriera más horas de Matemática. Interesa destacar que esta demanda se mantiene cualquiera haya sido el rendimiento de los alumnos en la prueba de Matemática o su historia escolar, para todos los contextos culturales de origen y en todos los subsistemas analizados. Si se agregan las demás materias científicas (Física, Química y Biología) se revela un requerimiento de mayor horario de parte del 41% de la población estudiantil. Esto equivale a uno de cada dos de los alumnos que están contestes en agregar horas a alguna asignatura del currículo, que son el 84%.

Estos datos permiten abrigar interpretaciones ambivalentes, en tanto quien manifiesta deseos de incrementar o disminuir horas, puede fundarse ya en consideraciones académicas -determinadas asignaturas son más valiosas que otras en términos de capacitación-, ya en motivaciones subjetivas -tales materias suponen una menor inversión de esfuerzo o revisten poco interés-. No resulta posible, a primera vista, deslindar estas consideraciones, pero en términos generales el estudiantado parece no embarcarse por la vía del facilismo. Los jóvenes perciben con claridad cuáles son las áreas del conocimiento donde anotan más carencias y qué importancia tienen en la sociedad actual, reclamando, por consiguiente, más y mejor enseñanza.

## **6. Juicios generales sobre el CBU**

La encuesta introdujo una serie de afirmaciones tendientes a generar en los estudiantes manifestaciones de concordancia o desacuerdo que permitieran medir el valor instrumental que adjudican al CBU.

Las preguntas fueron redactadas intencionalmente con cierta "carga" de juicio tajante para recuperar en la zona "de acuerdo ni desacuerdo" posiciones matizadas y, a la vez, registrar en los polos del espectro las posiciones más claramente evaluativas.

En principio se entendió que a los estudiantes que no sólo asisten al CBU sino para quienes el proceso y la institución de la enseñanza ocupan un papel central en sus existencias, les sería difícil emitir juicios desvalorizados sobre lo que estaban estudiando, por lo que las respuestas críticas sobre la utilidad del CBU deberían marcar los juicios más extremos.

La primera afirmación "**el CBU no sirve porque no enseña cosas prácticas**" no fue compartida por un 67.9% de los alumnos (Cuadro 59), aunque hay que tener en cuenta que en los diversos subsistemas surgen importantes diferencias.

En los liceos privados un 86.1% de los estudiantes expresó desacuerdo y sólo un 5.1% acuerdo, registrándose de esta forma el índice más alto de respaldo a la actual orientación del CBU. Esto seguramente se vincula al hecho que la gran mayoría de estos jóvenes de status económico medio-alto piensa seguir estudiando -muchos de ellos hasta el nivel universitario- y no manifiesta

una propensión importante a ingresar tempranamente al mercado de trabajo, por lo que la "practicidad" del CBU es juzgada más en relación al universo intelectual que en virtud de su adecuación a la realización de otro tipo de actividad.

No es este el caso de los estudiantes de las escuelas técnicas de las capitales departamentales, quienes en un 28.5% entendieron que el CBU no es útil porque no enseña cosas prácticas. Muchos de estos jóvenes deben haberse planteado la asistencia a estos establecimientos, fundamentalmente, para aprender oficios o técnicas de trabajo manuales por lo que es razonable que estimen que, en buena medida, las asignaturas teóricas no revisten mayor interés práctico por no brindar el tipo de capacitación que se requiere en las fuentes de trabajo existentes en el Interior.

Por su parte, los liceales públicos de Montevideo e Interior y los alumnos de UTU capital se ubicaron en una franja intermedia manifestando acuerdo con la afirmación reseñada en el entorno del 15% en cada subsistema.

Estas diferencias entre el estudiantado de los distintos subsistemas se confirma con las opiniones frente a una segunda afirmación: **"El CBU no sirve porque no ayuda a conseguir trabajo"**. Nuevamente la menor concordancia se registró en la población de los liceos privados (3.8%) y la mayor en la de las escuelas técnicas del Interior (24.1%). Ello refuerza la interpretación precedente en el sentido de que quienes son herederos de un capital cultural más abundante, conciben al CBU como una etapa formativa inicial de las varias que habrán de transitar antes de ingresar al mercado de empleo y, por tanto, no visualizan una vinculación entre el CBU y la ocupación. Por el contrario, una parte significativa de los estudiantes de las escuelas técnicas del Interior, provenientes de un ámbito socioeconómico muy inferior, estimó que el CBU no les habilita para obtener los puestos de trabajo a los que aspiran acceder, presumiblemente, en el corto plazo. Respondieron en la misma línea y en un porcentaje similar a estos últimos los liceales de las capitales departamentales del Interior, en tanto que los de Montevideo y los estudiantes de las escuelas técnicas marcaron en un 16% y un 14.5%, respectivamente, conformidad con la afirmación propuesta.

Por último, interesa señalar una opinión unánime entre los jóvenes respecto a que el CBU tiene, hoy por hoy, un carácter imprescindible: un 92.4% acordó con que "es imprescindible para seguir estudiando" y un 88.5% lo hizo con la afirmación "sirve porque lo exigen en cualquier trabajo". No obstante, si se incorporan al análisis los juicios de los jóvenes sobre la relación enseñanza-trabajo, se encuentra que las opiniones que acuerdan con la utilidad laboral del CBU se reducen por la consideración de otros factores. Frente a la interrogante **"¿qué es lo más importante para conseguir un buen trabajo?"**: 1) la formación en la enseñanza regular, 2) la capacitación que ofrecen las escuelas de informática y otros centros privados, 3) las relaciones y amistades, 4) la suerte, en el total de la población encuestada sólo uno de cada dos (52.7%) contestó que lo es la enseñanza regular. El 23.6% privilegió a las academias privadas, el 13.1% a la suerte y el 9.4 a las amistades y relaciones (Cuadro 60).

**Cuadro 60**  
**ELEMENTO MAS IMPORTANTE PARA CONSEGUIR TRABAJO POR SUBSISTEMAS**

Subsistemas	Números	Enseñanza	Academia	Relaciones	Suerte	NS/NC
	Absolutos	Regular	Privada			
<b>Liceos Privados</b>						
Montevideo	(79)	77.2	15.2	5.1	2.5	
<b>Liceos Públicos</b>						
Montevideo	(824)	53.5	24.6	9.1	12.1	0.5
<b>Liceos Públicos</b>						
Interior	(326)	51.5	19.9	11.3	14.7	2.4
UTU Montevideo	(193)	45.1	30.6	9.3	14.5	
UTU Interior	(137)	46.7	21.2	9.5	19.0	1.5
Total	(1.559)	52.7	23.6	9.4	13.1	1.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

**Cuadro 61**  
**ACTIVIDAD PREVISTA LUEGO DE FINALIZACION DEL CBU POR SUBSISTEMAS**

Subsistemas	Números	Segundo	UTU	Academia	Trabajar	Aún	NS/NC
	Absolutos	Ciclo				no sabe	
<b>Liceos Privados</b>							
Montevideo	(79)	94.9	5.1				
<b>Liceos Públicos</b>							
Montevideo	(824)	58.1	16.4	5.3	2.8	15.3	2.1
<b>Liceos Públicos</b>							
Interior	(326)	63.5	12.6	1.8	5.8	15.0	1.2
UTU Montevideo	(193)	45.1	30.6	7.8	3.6	11.9	1.0
UTU Interior	(137)	19.0	55.5	1.5	7.3	13.1	2.2
Total	(1.559)	56.1	19.9	4.3	3.8	14.1	1.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

Si se desagregan los datos por subsistemas educativos, se vuelve a encontrar un alto índice de juicios favorables a la enseñanza regular de parte de los jóvenes de colegios privados (77.2%), en tanto que sólo un 45.1% de los estudiantes de las escuelas técnicas de Montevideo y un 46.7% de las del Interior la reconoció como factor fundamental para obtener empleo. Aquí, nuevamente son los estudiantes que tienen como referencia experiencias y necesidades de trabajo quienes más resienten la falta de apoyaturas del sistema educativo para su desempeño en este ámbito. Nótese que en tanto el 94.9% de los estudiantes de colegios privados luego de terminar el CBU tienen previsto ingresar al

Segundo Ciclo de Secundaria, sólo el 19% de los alumnos de las escuelas técnicas del Interior comparten estas perspectivas (Cuadro 61).

El papel de la academia privada o instituto de informática emerge como considerablemente importante para conseguir trabajo entre los estudiantes de Montevideo, tanto de las escuelas técnicas (casi uno de cada tres) como de los liceos oficiales (uno de cada cuatro). Esta respuesta es congruente con el registro de la **1a. Encuesta Nacional de Juventud**, mostrando que alrededor del 40% de los jóvenes montevideanos de 15 a 19 años habían asistido un semestre o más a instituciones privadas en las que aprendieron técnicas, secretariado, computación, etc..

Mientras en las ciudades del Interior aún es incipiente el fenómeno de calificación de los puestos de trabajo, en Montevideo el ingreso a la ocupación depende cada vez más de una capacitación no adquirible en los centros de enseñanza regular.

#### Recuadro Nro. 27

##### LA DEMANDA DE COMPUTACION

El hecho que, entre un quinto y un tercio de los estudiantes de los establecimientos oficiales de enseñanza, evalúen como el elemento más importante para conseguir trabajo el acudir a capacitarse a una academia privada es altamente elocuente de la disociación entre enseñanza regular y ocupación y de las demandas de capacitación existentes en los jóvenes.

Una enseñanza básica por definición no puede atender todos los tipos de capacitación que se requieren para acceder a los distintos tipos de trabajo pero, en la actual situación, podría decirse que el divorcio entre educación y demandas de los jóvenes y de sus familias es extremo.

Como se analizará más adelante, ante la pregunta "**Si existiera la posibilidad de reformar el Ciclo Básico y hubiera orientaciones alternativas, ¿por cuál de las siguientes te interesarías?**", el 52.8% de los estudiantes optaron por "Ciclo básico **con computación**" y otro 11.8% reclamó un "Ciclo Básico con más matemática y ciencias" mientras sus familias, en encuesta separada, también lo hicieron en el 54% de los casos por la computación y en otro 18% por más énfasis en la Matemática.

Este reconocimiento masivo de la importancia de la computación en la vida futura de los jóvenes se presenta como contrapuesto a una oferta de cursos de APO, de presunta orientación vocacional, que en los hechos en los liceos públicos se concentra en Manualidades, Expresión Plástica y Club de Ciencias, mientras que en las UTU los talleres de Manualidades son los dominantes como opción.

La demanda de los estudiantes por computación atraviesa el espectro social y cultural de origen y sólo es inferior a la mitad en las UTU -especialmente las del Interior en las que la opción "Ciclo básico con verdaderos talleres técnicos" pasa a ser mayoritaria- y en los liceos privados en que, siendo la primera opción, comparte prioridades con la noción de un Ciclo básico de fuerte carga Matemática.

La sociedad tiene prioridades diametralmente opuestas que las que fija el sistema educativo y esa incongruencia se intenta superar por la asistencia a academias privadas -por los que tienen recursos para pagarlas- como etapa previa e indispensable para ingresar a la ocupación.

Parecería que los jóvenes comienzan a percibir el Ciclo Básico como una condición indispensable -dos tercios también considera que **"se aprenden cosas interesantes"** - pero no suficiente para conseguir un trabajo. Mientras casi una cuarta parte piensa en vías adscriptivas -las relaciones- o mágicas (la "suerte"), otro cuarto de los estudiantes del CBU considera que tienen que formarse en escuelas de informática y en otros centros privados -es decir, capacitarse en conocimientos relevantes para una ocupación- como medio pragmático de conseguir un empleo, lo que no es una expectativa remota ya que el 47% de los jóvenes de 15 a 19 años del país están en el mercado de empleo y son los más expuestos a la búsqueda sin encuentro, a la desocupación precoz y a las ocupaciones precarias <sup>40/</sup>.

Es altamente relevante que uno de cada cinco estudiantes de las escuelas técnicas de las capitales departamentales piensen que "la suerte" es lo más importante para conseguir una ocupación. Ello habla de la tradicional escasez de empleo en el Interior, tendencia que a pesar de haberse revertido -entre 1985 y 1990 la ocupación se incrementó en un 16% en esa región frente a un escaso 6% en Montevideo- no fue general a todos los centros urbanos ni suficiente para compensar la histórica precariedad ocupacional de los jóvenes. Pero también habla de la falta de confianza en la validez de la enseñanza que han recibido por parte de los jóvenes estudiantes de esas escuelas técnicas. La suerte como medio de conseguir ocupación es opuesta a la confianza en la profesionalidad de la formación.

A pesar de esa impactante realidad, los estudiantes del CBU entienden que seguirán estudiando. Sólo un 3.8% considera que iniciará la vida laboral en el año siguiente y, aún considerando como activos en el inmediato futuro a los que piensan ir a una academia (4.3%) o los que no tienen definido destino (14.1%), apenas se supera un quinto de la masa matriculada en 3o. del CBU.

Es bien significativo de transformaciones y permanencias en la división entre ramas de la educación media los estudios previstos por los encuestados. La continuidad hacia el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria comprende, como era esperable, al 95% de los estudiantes de liceos privados. La segunda posición la ocupan los estudiantes de los liceos de las capitales departamentales que, con un 63.5%, indican las expectativas de llegar a la Universidad o la esperanza de acceder a través de los estudios de 2o. Ciclo a los clásicos empleos de "cuello blanco" (en el Interior urbano de los jóvenes de 15 a 19 años los hombres preferían un empleo público en el 35% de los casos y las mujeres en el 52%, ubicándose con 10 y 20 puntos más que los montevidianos en este tipo de preferencia). Esta tendencia parece ya invertida en los liceales de Montevideo donde figura un 58% de estudiantes que estima hará el 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y un 16% que piensa seguir estudios en UTU. Por su parte, los estudiantes de las escuelas técnicas de Montevideo reflejan el carácter heterogéneo de la matrícula: 45% piensa en el 2o. ciclo y un 30% en estudios técnicos o comerciales en la UTU. Finalmente, sus colegas del Interior reflejan el alumnado tradicional de UTU que en un 55% quiere seguir estudios en la institución y sólo un 19% piensa en pasar del CBU al 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria.

---

<sup>40/</sup> CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes y el empleo. La búsqueda y el encuentro, op.cit.

**Cuadro 62**

**EL LIBRO COMO MATERIAL DE ESTUDIO POR MATERIAS SEGUN ESTRATOS**

	Números							Educac.		
	Absolutos	Literat.	Matemát.	Francés	Química	Física	Geografía	Historia	Cívica	Biología
Liceos privados	(79)									
Profesor recomendó libro		74.7	63.3	100.0	88.6	89.9	67.1	100.0	100.0	84.8
Alumno tiene libro		69.6 (93.2)	50.6 (79.9)	96.2 (96.2)	60.8 (68.6)	68.4 (76.1)	54.4 (81.1)	96.2 (96.2)	89.9 (89.9)	69.6 (82.1)
Liceos públicos Mdeo.	(824)									
Profesor recomendó libro		61.5	41.7	97.0	86.2	81.9	95.1	98.9	93.4	87.6
Alumno tiene libro		49.0 (79.7)	30.0 (71.0)	86.8 (89.5)	48.9 (56.7)	48.7 (59.5)	66.0 (69.7)	72.1 (72.9)	67.4 (72.2)	58.0 (66.2)
Liceos públicos Interior	(326)									
Profesor recomendó libro		48.8	48.2	72.7	86.8	90.5	92.3	98.8	89.9	67.8
Alumno tiene libro		37.4 (76.6)	42.0 (87.1)	64.4 (88.5)	52.5 (60.4)	57.1 (63.1)	58.0 (62.8)	65.6 (66.4)	60.1 (66.9)	49.7 (73.3)
UTU Montevideo	(193)									
Profesor recomendó libro		60.6	57.0	86.0	78.8	56.0	76.2	79.3	60.1	62.7
Alumno tiene libro		36.8 (60.7)	28.5 (50.0)	58.5 (68.0)	32.6 (41.0)	19.2 (34.3)	34.7 (45.5)	32.1 (40.5)	35.2 (58.6)	31.1 (49.6)
UTU Interior	(137)									
Profesor recomendó libro		56.2	69.3	72.3	74.5	73.0	88.3	78.1	63.5	80.3
Alumno tiene libro		27.0 (48.0)	35.0 (50.5)	52.6 (72.8)	21.9 (29.4)	32.1 (44.0)	36.5 (41.3)	38.7 (49.6)	25.5 (40.1)	40.9 (50.9)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro 63

EL LIBRO COMO MATERIAL DE ESTUDIO POR MATERIAS POR EDUCACION DE LA MADRE SEGUN INGRESO PER CAPITA POR ADULTO EQUIVALENTE

	Educ.									
	Literat.	Matemát.	Francés	Química	Física	Geografía	Historia	Cívica	Biología	
I										
Prim. inc.	34.5	28.7	71.3	29.9	46.0	48.3	52.9	49.4	42.5	
Prim. comp.	32.4	31.5	71.3	37.0	33.3	43.5	46.3	51.9	43.5	
Media inc.	35.8	37.3	68.7	49.3	47.8	55.2	47.8	35.8	52.2	
Media comp.	43.1	35.3	64.7	35.3	43.1	56.9	60.8	68.6	60.8	
Terciaria	33.3	33.3	83.3	50.0	16.7	33.3	33.3	50.0	66.7	
Subtotal	35.5	33.3	69.8	37.7	41.1	49.7	50.6	50.3	48.5	
II										
Prim. inc.	40.4	31.9	72.3	36.2	40.4	59.6	46.8	57.4	46.8	
Prim. comp.	32.1	26.2	77.4	39.3	41.7	56.0	61.9	54.8	48.8	
Media inc.	45.9	35.1	77.0	52.7	47.3	58.1	58.1	70.3	56.8	
Media comp.	45.2	34.5	85.7	50.0	52.4	59.5	61.9	65.5	57.1	
Terciaria	57.7	19.2	65.4	42.3	34.6	53.8	65.4	42.3	53.8	
Subtotal	40.4	30.1	76.6	44.7	44.7	56.8	59.0	60.5	51.7	
III										
Prim. inc.	34.6	38.5	76.9	50.0	46.2	50.0	69.2	57.7	34.6	
Prim. comp.	55.2	40.3	74.6	49.3	41.8	71.6	76.0	59.7	53.7	
Media inc.	40.3	33.9	87.1	41.9	37.1	69.4	62.9	51.6	53.2	
Media comp.	55.1	38.8	81.6	55.1	56.1	65.3	80.6	73.5	59.2	
Terciaria	63.8	36.2	82.8	72.4	69.0	62.1	86.2	81.0	65.5	
Subtotal	52.0	37.3	80.9	53.0	50.5	65.2	75.9	66.1	56.1	
IV										
Prim. inc.	28.6	42.9	68.6	45.7	37.1	48.3	54.3	40.0	45.7	
Prim. comp.	40.4	31.6	75.4	40.4	38.6	50.9	57.9	57.9	50.9	
Media inc.	40.7	29.6	79.6	57.4	42.6	59.3	64.8	46.3	50.0	
Media comp.	57.1	44.0	92.3	58.2	63.7	68.1	86.8	75.8	60.4	
Terciaria	60.2	35.5	86.0	60.2	62.4	71.0	90.3	82.8	67.7	
Subtotal	49.4	37.2	82.0	54.1	52.9	61.9	74.7	64.8	57.6	

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

## C. PRACTICAS DE ESTUDIO DEL ALUMNADO DEL CBU

### 1. El material de estudio

Los materiales de estudio habitualmente utilizados por los alumnos constituyen, en buena parte, su fuente de acceso al conocimiento y proveen indicios importantes respecto al funcionamiento del CBU porque revelan, por un lado, las prácticas de los estudiantes y, por otro, las directivas que los profesores imparten en sus cursos. De ahí que se considerara pertinente preguntar a los entrevistados en qué materias el profesor les había recomendado un texto, con qué textos cada uno contaba, y en el caso de aquellas materias para las que no tenían libro, cuáles eran las razones que lo explicaban. Así mismo se indagó sobre los materiales usados más frecuentemente para preparar los escritos de cada materia, y sobre las actividades de estudio concretas realizadas la semana anterior y el día anterior a la encuesta.

De acuerdo a las respuestas de los jóvenes se encontró que el éxito de los alumnos para conseguir un texto tiende a ser proporcional a las recomendaciones hechas en tal sentido por parte de los docentes (Cuadro 62). Si se toma como ejemplo el subsistema de los liceos públicos de Montevideo, se observa que un 41.7% de los encuestados dijo que su profesor de Matemática había recomendado un texto y un 30% de ellos contaba con el mismo en el momento de la encuesta; es decir, que el éxito de dicha recomendación, medido como la proporción de estudiantes que la efectivizaron, fue de 0.71 <sup>41/</sup>. En el caso de Historia prácticamente todos los estudiantes declararon que el docente había sugerido un texto, y el 72.1% de los entrevistados lo había conseguido, lo que equivale a una proporción de 0.73 <sup>42/</sup>.

En cada estrato, los estudiantes responden, pues, positivamente a las demandas de textos de sus docentes en proporciones similares en todas las materias.

El problema parece ser la diversidad de criterios entre los profesores respecto a la utilidad del libro para el buen aprovechamiento del curso. En este sentido en los liceos oficiales de Montevideo la diferenciación más extrema se presenta entre los profesores de Matemática y los de Historia, puesto que sólo dos quintas partes de los primeros recomendaron un texto a sus estudiantes frente a la casi totalidad de los segundos (41.7% y 98.9%, respectivamente). En términos de funcionamiento del CBU, la consecuencia relevante de esta disparidad es que en los grupos entrevistados en 1991 sólo tres de cada diez alumnos trabajaron con libro de Matemática, frente a siete de cada diez que lo hicieron con el de Historia, relación que es bueno vincular a que mientras sólo el 13.3% de los profesores de Matemática son egresados del IPA, en Historia el porcentaje asciende a 71.1% en la muestra relevada por la CEPAL, independientemente de que profesores con alta tradición académica no estén satisfechos con los manuales disponibles y prefieran elaborar sus repartidos.

---

<sup>41/</sup> La proporción 0.71 resulta del cociente entre 30% y 41.7%, es decir el porcentaje de alumnos que obtuvieron el texto dividido por el porcentaje de alumnos a los que se les recomendó un texto.

<sup>42/</sup> Cociente entre 72.1% y 98.9%.

A la luz de los resultados obtenidos por los alumnos del CBU en la prueba de Matemática, cabe abrir una interrogante respecto a la adecuación de tan escasa utilización de textos en los cursos de la asignatura. Ya fue anotado que los estudiantes consideran Matemática como la asignatura difícil y cabe recordar el papel del texto como sostén del aprendizaje o, cuanto menos, su mayor utilidad para repasar conceptos o ensayar ejercicios. Ante esta situación surge como evidente la total dependencia del alumno respecto del docente. Muchos de éstos deben seguramente confeccionar, vía el dictado de apuntes o el planteo en el pizarrón, los problemas y ejercicios didácticos, -de hecho, la única fuente de información de la que disponen los jóvenes en la materia- pero no tienen capacidad alguna de control de cuánto y cómo los alumnos recogen la información en sus cuadernos.

A su vez, las proporciones similares de éxito en la consecución de los textos a nivel de cada subsistema y los datos de materias como Historia, con alta insistencia de los docentes en el uso del libro, permiten abrigar una actitud optimista respecto a la respuesta de los estudiantes ante mayores requerimientos de libros en el futuro. En un razonamiento lineal, se podría decir que si, por ejemplo, todos los profesores de Matemática recomendaran un libro sería esperable una respuesta favorable de la mayoría de los estudiantes. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en tal situación hipotética de recomendación masiva de textos en todas las materias podría plantearse en muchas familias una competencia por un recurso escaso como lo es el dinero para libros, por lo que resulta difícil prever cuál sería la respuesta de los jóvenes, y si las proporciones se mantendrían en un nivel semejante en todas las materias.

Es claro, entonces, que las prácticas de estudio desarrolladas por el alumnado en los diversos niveles del sistema educativo se ligan a las prácticas pedagógicas de los docentes: cuanto mayor fue la sugerencia de los docentes sobre la importancia del uso de un texto mayor fue la respuesta positiva de los estudiantes. No obstante, la asociación entre la recomendación del texto por parte del profesor y la tenencia del mismo por el alumno no es directa, y en ese sentido es posible plantear la existencia de tres niveles, de relativa homogeneidad, en la respuesta frente a la petición del libro: en el primero, se ubican los liceos privados con una altísima proporción de estudiantes que consiguieron los libros sugeridos; en el segundo, se hallan los liceos de Montevideo y del Interior, cuyos alumnos obtuvieron el texto indicado en proporciones variables entre 0.57 y 0.89 según las materias; en el tercer nivel, se encuentran las escuelas técnicas, con proporciones de estudiantes oscilantes entre 0.29 y 0.73 que siguieron las directivas docentes.

Factores de índole socio-económica intervienen en el momento en que un estudiante busca sus libros, tal como se observa en el Cuadro 63 que presenta la tenencia de libro según el ingreso del hogar, medido éste per cápita por adulto equivalente. Siguiendo con el ejemplo de Historia, declaró tener texto un 51% de los estudiantes de hogares del cuartil I, un 59% de los del II, un 76% de los del III y un 75% de quienes pertenecen al cuartil superior de ingresos. En todas las materias se produce un aumento de la proporción de jóvenes con libro al crecer el nivel de ingresos del hogar, con un corte claro de diferenciación entre los dos cuartiles inferiores y los dos superiores.

Cabe destacar el esfuerzo de las familias de más bajos ingresos para conseguir libros para sus hijos estudiantes y cierta indiferencia de algunas familias de la mitad de la distribución del ingreso hacia arriba para hacer lo propio cuando los ingresos no constituyen obstáculo. La clave de la tenencia de libros es la educación de la madre y no el ingreso económico, cuando éste posibilita el adquirirlo. En este sentido, es particularmente revelador el análisis de la situación interna del cuartil superior de ingresos, con hogares sin problemas económicos para costear los libros de sus hijos: en 1991 contaba con libro de Historia un 54.3% de los jóvenes de madre con primaria incompleta, 57.9% de los de madre con primaria completa, 64.8% de los de madre con estudios medios

incompletos, 86.8% de los jóvenes cuyas madres terminaron la enseñanza media, y el 90.3% de quienes descienden de madres con estudios terciarios.

Como factores exógenos al sistema educativo, que se entrecruzan con los endógenos, el nivel de ingresos del hogar y el nivel cultural de la familia inciden regularmente en el éxito de los estudiantes para conseguir sus textos. Matemática aparece, sin embargo, como una asignatura excepcional: entre el cuartil inferior y superior de ingresos hay sólo 4 puntos porcentuales de diferencia en la tenencia de texto (33.3% y 37.2%, respectivamente) y, al interior de cada tramo de ingresos, las diferencias por educación de la madre no son claras.

Lo anterior debe vincularse al hecho que la corriente docente que no recomienda libro de Matemática atraviesa los subsistemas educativos y, por ende, los niveles socioculturales de origen de los estudiantes.

La contracara de esta excepcionalidad de Matemática es la escasa relación entre la tenencia de libro de texto y el resultado logrado en la prueba de Matemática porque tanto entre quienes hicieron pruebas suficientes como entre aquellos cuyas pruebas fueron insuficientes, la proporción de poseedores de libros equivale a un tercio del alumnado. Esta constatación podría llevar a afirmar que los textos no inciden en el rendimiento o que el problema de la enseñanza de la Matemática y de la profesionalización de su cuerpo docente es tan grave y complejo que aún con textos los estudiantes no logran aprender. Desde otro ángulo, se podría decir que todos los datos surgidos del conjunto de esta investigación resaltan la necesidad de introducir cambios en la metodología de enseñanza-aprendizaje de Matemática, priorizando el lugar de un texto adecuado a las necesidades presentes de los programas y del estudiantado del CBU.

Por el contrario, sí existe una asociación positiva entre la tenencia de libro de Literatura (cabe recordar que son titulados del IPA el 78% de los profesores de esa asignatura) y el resultado en el test de Idioma Español ya que la proporción de quienes cuentan con texto crece a medida que mejora la performance de los estudiantes: dijo tener libro un 37.7% de los estudiantes del tramo de insuficiencia absoluta (0-20 puntos), un 43.2% del comprendido entre 21 a 50 puntos y un 54.4% de la categoría de suficiencia absoluta (51-100 puntos).

Esto introduce dos interrogantes: ¿son los buenos estudiantes los que más se preocupan por conseguir los libros? o, ¿el contar con libro rinde buenos frutos en la actuación liceal? La hipótesis más plausible indica que los dos fenómenos, lejos de ser excluyentes, actúan simultáneamente y se retroalimentan. De todas formas, y a los efectos de elaborar políticas que impulsen la elevación del nivel académico de los estudiantes de enseñanza media, es posible afirmar que las recomendaciones de los docentes en cuanto a la utilidad del texto incide en el éxito de los estudiantes en la búsqueda del mismo, lo que, a su vez, se asocia a la calidad de su performance.

### Recuadro Nro. 28

#### **TEXTOS DE ESTUDIO PARA LOS CURSOS LICEALES DEL BACHILLERATO**

Con fecha 29 de marzo de 1992 y en momentos de revisión final del presente texto, ANEP, Consejo de Educación Secundaria, publicó en los diarios un comunicado bajo el título "**Textos de estudio para cursos liceales del bachillerato**" en el que se afirma:

"El Consejo de Educación Secundaria se dirige a Profesores, Padres y alumnos liceales para destacar la importancia del libro, del estudio regular y de la lectura cotidiana.

Es útil recordar que el estudio en textos adecuados favorece la adquisición organizada y metódica de los conocimientos de una especialidad, siguiendo una secuencia lógica en los aprendizajes. Los libros son un instrumento insustituible para el alumno que necesita volver sobre un tema dado para afianzar conocimientos o recobrar una información, concepto o técnica que le será útil para adquirir nuevos aprendizajes.

El estudio en textos debe ser complementado por la lectura de obras originales y de grandes autores, que despierten en el alumno un entusiasta interés y ejerzan una acción estimulante y fermental. Pocas cosas educan más que el contacto directo con grandes espíritus y con verdaderos creadores. Cuanto más se eleva el alumno en los grados de la enseñanza media, más debería frecuentar las obras originales de grandes autores, lo que mucho se recomienda a profesores y alumnos."

Ahora bien, en los casos en los que el profesor sugiere un texto, cuáles son las razones por las que muchos estudiantes no lo obtienen? En el momento de la encuesta se presentó a los entrevistados tres posibles respuestas alternativas: 1) no conseguí, 2) no pude comprarlo, 3) no es necesario. La primera de ellas puede incluir causas muy diversas, desde la inadecuación de la biblioteca del establecimiento hasta el escaso interés y/o habilidad del joven para obtener el texto, mientras que la segunda opción indica, con claridad, dificultades económicas y la tercera refleja la opinión de la inutilidad del libro de acuerdo a las prácticas de estudio predominantes.

Si se exceptúa la enseñanza privada, en la que hay pocos casos de alumnos sin libros porque presumiblemente éstos pueden ser costeados por la mayoría de las familias, a nivel de la enseñanza pública la proporción de quienes declararon no tener texto por razones económicas oscila, para todas las asignaturas de estudio, entre uno y dos quintos del alumnado. Hay algunas excepciones, como el caso de Historia en los liceos capitalinos donde un 44.5% de los estudiantes expresó que no tenía libro por no haber podido comprarlo (no se debe olvidar que quienes no lo tienen son pocos, por lo que aquí se concentran las razones económicas), o el de Química o Geografía en las escuelas técnicas de Montevideo. Ello puede indicar que los textos de tales materias son excesivamente caros para el estudiantado que asiste a tales establecimientos, pero el análisis de este dato, en forma conjunta con el hecho que en los tres casos una proporción menor de entrevistados consideró que el

libro "**no era necesario**", sugiere que, además de los motivos económicos, la alta insistencia en la necesidad de un texto por parte de los docentes de tales asignaturas puede haber llevado a los estudiantes a tomar conciencia de su utilidad.

Por el contrario, en el caso de Matemática llama la atención la cantidad de liceales -más que de asistentes a la UTU- que consideraron que el texto "no es necesario", dato concordante con las apreciaciones realizadas anteriormente sobre las prácticas pedagógicas en esta área.

En Literatura también se observan altas frecuencias en esta categoría "**no es necesario**", pero el análisis de la cantidad de repartidos utilizados por los docentes en sus clases indica que en esa asignatura los profesores, a menudo, reemplazan con ellos el texto lo que, por otra parte, supone más trabajo para el docente en la preparación del curso.

En realidad, los datos sobre la cantidad de repartidos muestran que, en los dos primeros meses de clases de 1991, muchos docentes, de todos los subsistemas, hicieron repartidos a sus alumnos. A título de ejemplo, en los liceos públicos de Montevideo, entre un cuarto y un tercio de los profesores de Literatura, Matemática, Física e Historia recurrieron a ellos como material de trabajo. Esta práctica supone una ardua tarea para los profesores ya que, además de elaborar el contenido del repartido, hay que preparar las matrices de mimeógrafo, chequear que haya papel suficiente en el establecimiento, hablar con el encargado de realizar la tarea, o cuando se trabaja con fotocopias, coordinar la realización de las mismas y su pago; es decir que el docente debe transitar una complicada fase de implementación que puede ser agotadora en virtud de la ausencia de la infraestructura y recursos humanos en la mayoría de los establecimientos públicos.

La pregunta que surge es si todo este trabajo docente extra es eficaz y funcional al objetivo fundamental del sistema educativo, es decir, que los educandos aprendan. Más concretamente, cabe preguntarse si los repartidos logran suplir el no uso de textos, tanto por la cantidad y frecuencia de su distribución como por su calidad y, en especial, porque la amplísima mayoría de los estudiantes no vuelven al repartido en el momento de estudiar para sus escritos, es decir cuando se realiza el mayor esfuerzo de fijación de los contenidos de cada asignatura.

Interrogados los jóvenes sobre el principal material en el que habían preparado el último escrito de cada materia, el repartido no surgió como una fuente de información privilegiada, excepto en el caso de Literatura en los establecimientos del Interior donde los profesores parecen apoyarse especialmente en ellos. La mayoría absoluta de encuestados respondió que había preparado los últimos escritos en apuntes de clase (Cuadro 64), y en pocas materias (Historia, Geografía) el apunte compitió con el libro, especialmente en los liceos capitalinos, públicos y privados <sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup>/ Cabe destacar que, aún cuando la encuesta se realizó en pleno mes de junio, aproximadamente una quinta parte de los alumnos de las UTU de Montevideo declaró que no había aún tenido escrito de Física ni de Historia lo que, desde otro ángulo, reafirma la irregularidad de los comienzos de cursos del CBU en muchos establecimientos.

Cuadro 64

PRINCIPAL MATERIAL UTILIZADO EN LA PREPARACION DEL ULTIMO ESCRITO  
POR MATERIAS SEGUN SUBSISTEMAS

	Números																			
	Educ.																			
	Absolutos		Literat.		Matemát.		Francés		Química		Física		Geografía		Historia		Cívica		Biología	
Liceos privados (79)																				
Apuntes	87.3	93.7	63.3	93.7	93.7	89.9	74.7	43.0	72.2	69.6										
Libro	12.7	1.3	31.6	6.3	5.0	22.8	57.0	27.8	27.8	27.8										
Repartido	—	3.8	3.8	—	5.1	—	—	—	—	2.6										
No hubo escrito	—	—	1.3	—	—	2.5	—	—	—	—										
Liceos públicos Mdeo. (824)																				
Apuntes	66.0	91.1	59.7	86.8	80.7	59.5	50.7	72.5	73.5	73.5										
Libro	21.8	1.9	28.5	10.0	11.0	37.7	42.4	24.6	20.5	20.5										
Repartido	8.1	1.1	3.3	1.2	1.9	0.2	2.7	1.1	0.7	0.7										
No hubo escrito	1.3	3.2	6.4	1.3	4.6	1.3	2.9	0.7	2.9	2.9										
Liceos públicos Interior (326)																				
Apuntes	66.3	92.6	74.2	84.7	79.1	73.3	62.9	74.8	79.1	79.1										
Libro	6.4	3.1	19.3	10.4	11.7	21.8	33.4	21.5	15.6	15.6										
Repartido	22.7	0.6	2.1	0.6	1.2	2.1	1.5	13.3	0.9	0.9										
No hubo escrito	0.9	1.5	—	1.5	4.3	0.3	0.9	0.6	0.9	0.9										
UTU Montevideo (193)																				
Apuntes	79.3	89.6	81.9	92.2	74.6	68.9	53.9	93.8	84.5	84.5										
Libro	13.5	2.6	11.9	5.2	3.1	11.9	14.0	5.7	13.0	13.0										
Repartido	6.7	6.2	1.6	1.0	1.6	1.0	7.8	0.5	1.6	1.6										
No hubo escrito	—	0.5	3.6	1.0	19.2	17.1	20.7	—	—	—										
UTU Interior (137)																				
Apuntes	68.6	89.1	75.9	78.1	80.3	74.5	79.6	86.9	81.8	81.8										
Libro	4.4	0.7	11.7	8.8	9.5	18.2	13.1	6.6	11.7	11.7										
Repartido	22.6	2.9	3.6	1.5	3.6	2.2	0.7	2.2	6.7	6.7										
No hubo escrito	1.5	2.2	1.5	4.4	2.2	1.5	1.5	—	—	—										

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro 65

**CANTIDAD DE HORAS DE ESTUDIO EL DIA ANTERIOR A LA ENCUESTA  
POR SUBSISTEMAS, EDUCACION DE LA MADRE, HISTORIA LICEAL  
Y RESULTADOS EN MATEMATICA**

Subsistemas	Números					
	Absolutos	0	1	2	3 y más	NS/NC
Liceos privados	(79)	20.3	41.8	13.9	22.8	1.2
Liceos públicos Montevideo	(824)	42.4	30.0	15.9	9.4	2.3
Liceos públicos Interior	(326)	45.4	37.1	12.9	3.7	0.9
UTU Montevideo	(193)	57.5	28.0	9.3	4.7	0.5
UTU Interior	(137)	47.4	31.4	4.4	4.4	12.4
Educación de la madre						
Primaria incompleta	(213)	46.0	35.2	10.3	6.1	2.4
Primaria completa	(352)	49.1	28.4	13.1	5.7	3.7
Liceo-UTU incompleto	(270)	45.2	29.3	13.3	9.7	2.5
Liceo-UTU completo	(338)	42.6	32.8	13.9	8.9	1.8
Terciario	(189)	32.3	36.0	15.9	13.2	2.6
Historia liceal						
Promovidos	(609)	36.8	36.3	14.4	10.3	2.2
No observados	(320)	44.1	33.8	12.8	5.6	3.7
Observados y repetidores	(593)	52.4	25.6	13.0	6.8	2.2
Resultados en Matemática						
0-10	(556)	49.1	29.3	11.7	6.1	3.8
11-24	(605)	43.0	33.2	13.9	8.7	1.2
25-48	(193)	35.8	33.7	16.1	12.0	2.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

### **Recuadro Nro. 29**

#### **LIBROS Y APUNTES**

En la situación presente, el libro ha sido desplazado por los apuntes de clase como pieza central en el abordaje del mundo del conocimiento en el primer ciclo de la enseñanza media, y ello constituye una transformación cualitativa de enorme repercusión social. En primer lugar, difícilmente los apuntes de clase puedan tener la riqueza informativa y la precisión conceptual de los libros, que han pasado por un pautado proceso de elaboración, redacción y edición. En segundo, al contar los libros con un índice, láminas, recuadros, titulados, etc, la tarea del estudiante se ve facilitada, y, si sabe usarlos, puede aumentar considerablemente su probabilidad de éxito. En tercer lugar, el uso sistemático de libros contribuye positivamente al desarrollo de la capacidad de organización mental y de sistematicidad del trabajo intelectual, de enorme importancia en todas las facetas de la vida de una persona. Por último, hay una alta probabilidad que estos jóvenes tiendan a reproducir el esquema de estudio en base a apuntes en ciclos educativos posteriores, con lo cual el sistema educativo nacional corre el riesgo de tener en forma generalizada, en un futuro no lejano, universitarios que preparen sus exámenes en apuntes de clase de sus docentes.

El apunte es lineal, breve e incluye solamente lo que se dio en clase. Es más, podría decirse que el apunte es al manual, lo que éste es al libro, con lo cual los estudiantes actuales de enseñanza media se ven afectados por un doble reduccionismo: no acceden al libro ni al texto. Los apuntes suelen presentar al joven una visión excesivamente simplificada del mundo del conocimiento, situación que puede constituirse en un problema especialmente grave cuando, al frente del grupo, se encuentra un profesor con baja formación docente que prepara sus clases en manuales.

## **2. El tiempo de estudio**

El análisis de las prácticas de estudio más habituales entre el alumnado del CBU debe complementarse con la consideración de la cantidad de horas dedicadas al mismo. En este sentido, la conclusión contundente que surge de los datos del Cuadro 65 es que los alumnos del CBU estudian muy poco: en la enseñanza pública una proporción oscilante entre el 40% y el 60% de los encuestados declaró que no había estudiado ni una sola hora en la jornada anterior a la entrevista <sup>44/</sup> y, en la privada, respondió en igual sentido el 20%. Más aún, entre quienes sí estudiaron, la amplia mayoría lo hizo sólo una hora, y en los establecimientos públicos constituyeron una minoría quienes le dedicaron ese tiempo tan excepcional de 3 o más horas al estudio: 9.4% en los liceos capitalinos y alrededor de 4% en los del Interior y en las UTU de todo el país, frente al 22.8% en la enseñanza privada. Hay que considerar, por otra parte, que los estudiantes de 3ro. del CBU tienen 9 materias de estudio, con lo cual sus respuestas sobre su tiempo de estudio confirman que no leen en libros para todas ellas y arrojan dudas respecto a si leen efectivamente los apuntes de clase en su totalidad.

---

<sup>44/</sup> En las entrevistas realizadas los lunes se tomó como válido el haber estudiado el domingo o el sábado, es decir la jornada en la que el estudiante se preparó para sus tareas liceales del lunes.

Si se analiza como subconjunto los que estudiaron dos y más horas, se aprecian diferencias muy sensibles por subsistemas. Lo hizo el 36.7% de los liceos privados, el 25.3% de los liceos públicos de Montevideo, el 16.6% de los liceos de capitales departamentales, el 14% de las UTU de Montevideo y el 8.8% de las del Interior. Las diferencias por subsistemas son más marcadas que por nivel de instrucción de las madres (16% primaria incompleta, 19% completa, 23% liceo-UTU y 29% superior), lo que sugiere que la falta de práctica de estudios domiciliarios responde más que a la ausencia de cultura familiar a la ausencia de cultura académica y de exigencias de las escuelas técnicas en general y de los liceos del Interior.

Analizadas las respuestas por la historia liceal y por los resultados en la prueba de Matemática se observó, como era esperable, entre los buenos alumnos una proporción más alta de quienes dedicaron al estudio 2 o más horas en la jornada anterior: 24.7% entre los promovidos y 19.8% entre los observados y repetidores; entre los que obtuvieron de 25 a 48 puntos en la prueba, 2 y más horas de estudios domiciliarios fueron aplicadas por el 28.1%, porcentaje que disminuye al 17.8% entre quienes consiguieron 10 puntos o menos.

No obstante, incluso entre los buenos alumnos más de un tercio dijo no haber estudiado ni una hora el día anterior (36.8% de los promovidos y 35.8% de quienes hicieron una prueba con nivel de suficiencia). Esto significa que el régimen del CBU posibilita que haya estudiantes, con buena performance para los parámetros de enseñanza y evaluación que se ha fijado el sistema, que no están obligados a dedicarle mayor tiempo al estudio, y que no están siendo exigidos de acuerdo a sus máximas capacidades. En términos de mediano y largo plazo esto puede resultar altamente perjudicial para el país en su conjunto porque, por un lado, no se está aprovechando en toda su riqueza una fase como la adolescencia de enorme potencialidad para el desarrollo de los recursos humanos, y, por otro, no se está incentivando en los jóvenes un espíritu de búsqueda de la excelencia, valor central para un país de escasas dimensiones como Uruguay, que deberá tener capacidad de competencia con las grandes economías del MERCOSUR y con los países más desarrollados del orbe si aspira a lograr un desarrollo cualitativamente diferente al del pasado.

### **3. Clases particulares y actividades extracurriculares**

Las respuestas de los estudiantes indican que mientras cursaron 2do. año asistieron a profesor particular un 13.1% del total de estudiantes y, entre ellos, la amplísima mayoría lo hizo a clases de Matemática.

Es dable suponer que existe una barrera económica que frena una mayor participación a los cursos extracurriculares de apoyo. De hecho, mientras que uno de cada cinco alumnos de establecimientos privados asistió a profesor particular, sólo lo hizo el 12.5% de los que integraban el subsistema liceos públicos (Montevideo e Interior) y apenas el 5.4% de los de UTU capital. Sus análogos del Interior no registraron representación (Cuadro 66).

Al tomar en consideración la variable educación materna, se observa que los hijos de madre con educación terciaria concurren con mayor frecuencia a clases particulares que aquellos cuyas madres no completaron primaria (16.9% frente al 7%). La relación directa trabada entre la dimensión educación y la de ingresos debe explicar en gran parte la distribución anotada.

Otro elemento de fuerte diferenciación en la formación que adquieren los jóvenes proviene de la realización de actividades extracurriculares. Los datos indican que, también en este aspecto, la

distancia entre quienes asisten a la enseñanza privada y la pública es muy grande: entre los primeros sólo el 15% dijo no realizar ninguna actividad además del liceo, frente al 60% de los alumnos de los liceos públicos de todo el país y al casi 80% de los de la UTU. Más aún, a nivel de la enseñanza paga, una proporción significativa (15%) expresó participar regularmente en más de una actividad extracurricular.

Estas distancias se repiten cuando se analizan los datos según educación de la madre, puesto que aparecen excluidos de las actividades extraliceales más de dos tercios de los hijos de madres de nivel primario incompleto o completo, alrededor de la mitad de los de madre con nivel educativo medio y un tercio de los hijos de madres con estudios terciarios y, entre estos últimos, un 12.6% realiza más de una actividad.

A su vez, se puede decir que los buenos estudiantes son los que desarrollan más actividades extras: entre los estudiantes promovidos más de la mitad señaló que concurre a clases de inglés o computación o deportes, proporción que, entre los no observados, es de un tercio y entre los observados y repetidores, de un cuarto. De la misma forma, mientras entre los estudiantes que hicieron una prueba de Matemática suficiente una mayoría absoluta de dos tercios desarrollaba actividades de formación fuera del liceo en el momento de la encuesta, tal proporción disminuyó sensiblemente entre quienes no alcanzaron la suficiencia.

Es decir, que más allá de la homogeneidad curricular del CBU, en la práctica se dan diferencias importantes en la formación que reciben los estudiantes de los diversos subsistemas educativos y niveles socio-económicos, diferencias que lejos de compensarse tienden a potenciarse, generando contextos ampliamente favorables a la capacitación en unos casos y no tan favorables en otros.

Quienes tienen mayor capital económico pueden financiar el costo de esas actividades extracurriculares y quienes tienen mayor capital cultural perciben más claramente su necesidad para la formación de los hijos.

En esta cadena se aprecia que las familias mejor situadas en ambas dimensiones promueven jornadas de enseñanza más extensas y más variadas en conocimientos. De esta forma, la distancia en tiempos y calidad de socialización se incrementa entre los estudiantes que se ubican en los extremos de la estratificación social. El reconocimiento de esta situación debería ser el primer paso hacia la concepción de un sistema de enseñanza pública que otorgara mayor atención horaria, mayores apoyos en textos, en guías de enseñanza y en actividades extracurriculares relevantes a los estudiantes de más bajo origen sociocultural, con la finalidad de equipararlos en oportunidades con sus compañeros de generación de origen sociocultural elevado.

**Cuadro 66**  
**ASISTENCIA A PROFESOR PARTICULAR Y A ACTIVIDADES**  
**EXTRACURRICULARES POR SUBSISTEMAS, EDUCACION DE LA MADRE,**  
**HISTORIA LICEAL Y RESULTADOS EN MATEMATICA**

	Números		Profesor particular			
	Absolutos		Asistió	No Asistió		
<b>Subsistemas</b>						
Liceos Privados	(79)		20.2		79.8	
Liceos pub. Montevideo	(869)		12.5		87.5	
Liceos pub.int.	(387)		5.4		94.6	
UTU Montevideo	(203)		12.4		87.6	
UTU Interior	(141)		0.7		99.3	
Total	(1.559)		13.1		86.9	
<b>Educación de la madre</b>						
Primaria incompleta	(213)		7.0		93.0	
Primaria completa	(352)		10.8		89.2	
Liceo-UTU incompleto	(270)		15.6		84.4	
Liceo-UTU completo	(338)		11.8		88.2	
Terciario	(189)		16.9		83.1	
<b>Actividades extracurriculares</b>						
					Inglés o comput.	
	Números		Inglés o	Act.	o act.	
	Absolutos	Ninguna	Comput.	expresión	expresión	NS/NC
<b>Estratos</b>						
Liceos privados	(79)	15.2	65.8	3.8	15.2	—
Liceos públ. Mdeo	(824)	61.5	25.6	7.3	5.5	0.1
Liceos públ. int	(326)	60.1	23.9	9.2	6.4	0.4
UTU Montevideo	(193)	78.2	10.4	7.3	4.1	—
UTU Interior	(137)	78.8	10.9	7.3	2.9	0.1
<b>Educación de la madre</b>						
Primaria incompleta	(232)	69.8	15.1	5.2	1.7	8.2
Primaria completa	(374)	68.2	15.2	7.8	2.9	5.9
Liceo-UTU completa	(290)	59.3	21.4	7.9	4.1	7.3
Liceo-UTU completo	(360)	55.8	25.0	6.9	6.1	6.2
Terciario	(199)	32.7	45.2	4.0	12.6	5.5
<b>Historia liceal</b>						
Promovidos	(609)	47.6	35.6	7.9	8.9	—
No observados	(320)	67.5	21.9	6.3	4.3	—
Observados y repetidores	(593)	74.5	14.0	7.9	3.2	0.4
<b>Resultados en Matemática</b>						
0-10	(591)	69.7	13.0	7.1	3.9	6.3
11-24	(643)	58.3	23.6	6.8	5.3	6.0

25-48

(199)

34.2

47.7

5.5

9.5

3.1

---

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 67**  
**CANTIDAD DE FALTAS EN 2do. AÑO POR SUBSISTEMAS,**  
**HISTORIA LICEAL Y RESULTADO EN MATEMATICA**

Subsistemas	Números				
	Absolutos	0-5	6-14	15 y más	NS/NC
Liceos privados	(79)	26.6	50.6	22.8	—
Liceos públicos Mdeo.	(824)	27.5	46.4	22.9	3.2
Liceos públicos Interior	(326)	24.2	47.2	25.8	2.8
UTU Montevideo	(193)	17.6	43.5	34.7	4.1
UTU Interior	(137)	23.4	40.1	31.4	5.1
Historia liceal					
Promovidos	(609)	35.1	46.8	16.1	2.0
No observados	(320)	21.9	50.6	24.4	3.1
Observados y repetidores	(593)	17.4	42.8	35.4	4.4
Resultados en Matemática					
0-10	(556)	24.1	42.4	29.1	4.3
11-24	(605)	26.1	46.4	25.0	2.5
25-48	(193)	34.7	47.7	16.6	1.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 68**

**OPINION SOBRE EXIGENCIA EN LA**  
**DISCIPLINA POR SUBSISTEMAS**

	Números		Exigido medianamente	Poco exigido	NS/NC
	Absolutos	Exigido			
Privados	(79)	60.8	39.2	—	—
Liceos públicos Montevideo	(824)	16.3	57.5	26.0	0.2
Liceos públicos Interior	(326)	19.2	45.1	35.7	—
UTU Montevideo	(193)	23.0	48.2	27.6	1.2
UTU Interior	(137)	18.2	51.8	28.4	1.6

#### 4. Inasistencias

La cantidad de faltas que tuvieron los estudiantes entrevistados en el 2do. año del CBU <sup>45</sup>, según su subsistema de pertenencia, se presenta en el Cuadro 67 y permite constatar que la inasistencia constituye un problema serio en el ciclo obligatorio de nivel medio de la educación nacional. Algo más de un quinto de los alumnos de los liceos privados y públicos de Montevideo, un cuarto de los del Interior y alrededor de un tercio de los estudiantes de las escuelas técnicas tuvo quince o más faltas en 2do. año, a lo que se agrega que, en todos los estratos, hubo entre un 40% y un 50% de alumnos que faltaron de 6 a 14 días. Desde otro ángulo, entre un quinto y un cuarto del estudiantado tuvo alta asistencia (0-5 faltas).

Se observa una asociación significativa entre las faltas en 2do. y el perfil del estudiante, sea éste medido por la historia liceal del joven o por su rendimiento en la prueba de Matemática. Tuvo 15 inasistencias o más un 16.1% de los alumnos promovidos en 1ro. y en 2do., un 24.4% de los que fueron a recuperación y pasaron sin materias observadas, y un 35.4% de los alumnos observados y repetidores. A su vez, faltó más de 15 veces un 16.6% de aquellos alumnos que realizaron correctamente la mitad de la prueba o más (25-48 puntos), frente a un 29.1% de los estudiantes que sólo lograron de 0-10 puntos.

Estos resultados plantean que la inasistencia frecuente constituye una dificultad adicional en el ya complejo funcionamiento cotidiano del CBU: en las dos veces semanales en que los profesores de la mayoría de las materias se encuentran con sus alumnos, la composición del grupo fluctúa; a su vez, a diferencia de lo que acontece en primaria, donde la maestra está cuatro horas con el mismo grupo todos los días, al profesor le resulta imposible registrar en su memoria los alumnos que, en sus diversos grupos, han estado ausentes en cada clase dictada, con lo cual difícilmente pueda intentar compensar las deficiencias de aprendizaje originadas en tal causa.

Si a las faltas de los estudiantes se le agregan las clases no dictadas por no haberse realizado el nombramiento o por inasistencias de los docentes (15.5% en los meses de mayo y junio) se supera ampliamente la relación de una clase perdida cada cinco, lo que en realidad vuelve inviable un buen proceso de enseñanza y explica en una proporción considerable, los bajos resultados académicos del sistema que son más graves para los alumnos de más bajo nivel sociocultural que no pueden encontrar en su familia los conocimientos, los apoyos en los textos ni las prácticas de estudio cotidianas con que compensar la carencia de enseñanza en las clases.

El problema de las inasistencia ya fue señalado como uno de los factores de importante poder explicativo de los escasos rendimientos académicos de escolares primarios de bajo nivel sociocultural. El tema vuelve a resurgir en el CBU, aunque en este ciclo por la selección académica y social registrada en el pasaje de la primaria a la media, la magnitud es menor pero la "ventaja" queda anulada por las inasistencias de los profesores que son sensiblemente mayores que las de los maestros.

---

<sup>45</sup>/ La pregunta que se formuló a los estudiantes fue "¿Cuántas faltas tuviste en 2do. año?", con lo cual se buscó incluir en la respuesta inasistencias justificadas e injustificadas.

La ausencia de normas de asistencia -especialmente en los grupos de menor status social- emerge también como problema en las empresas industriales de exportación <sup>46/</sup>, lo que indica que se está en presencia de una disfunción en los comportamientos sociales ante la cual la respuesta de los sistemas educativos es muy poco consistente y, en el caso del CBU, podría decirse que la ineficiencia general derivada de exceso de asignaturas, dispersión de las horas de trabajo de los docentes, ineficiencia burocrática en las designaciones y debilidad de control de asistencia de funcionarios, lejos de contrarrestarla, la incrementa.

#### **D. LA EXIGENCIA EN EL CBU: PERCEPCIONES DE SUS DESTINATARIOS**

##### **1. Exigencia en disciplina**

¿Cómo viven los jóvenes la disciplina reinante en los establecimientos donde se imparte el CBU? Como se observa en el cuadro 68, las diferencias entre los cinco subsistemas son aquí importantes, puesto que mientras la mayoría absoluta de los encuestados de los liceos privados (60.8%) declaró que siente que la disciplina es exigente, en la enseñanza pública la misma percepción sólo fue compartida en el entorno del 20% de los alumnos de dichas instituciones con el porcentaje más bajo (16.3%) en los liceos de Montevideo. Llama la atención, particularmente, el alto porcentaje (35.7%) de estudiantes de los liceos del Interior que consideran "poco exigente" la disciplina de su establecimiento, mientras que en el resto de los establecimientos públicos el porcentaje de declarantes es del 25%, en tanto que en los liceos privados ningún estudiante se considera poco exigido en materia de disciplina.

Hay en la educación nacional dos grandes patrones de disciplina: uno que practican los liceos privados de status social y académico medio-alto, utilizados como sector testigo de esta investigación y el otro, más laxo, que aplican los establecimientos públicos.

Las condiciones de masificación de la enseñanza pública, de falta de locales adecuados, de carencia de personal de encuadre de los estudiantes y el carácter de macroestablecimientos -por definición incontrolables- de una proporción considerable de los liceos oficiales explica de por sí, que la disciplina sea sentida como menos exigente por los estudiantes. En su percepción también debe actuar el considerable porcentaje de clases perdidas (toda persona vinculada a la enseñanza conoce el estado de indisciplina que se crea ante la ausencia imprevista de un profesor). No debe olvidarse asimismo que, en buena medida, la disciplina emerge espontáneamente ante los conocimientos y el profesionalismo del docente, condiciones que, como fuera demostrado, no cubren a la totalidad del cuerpo de profesores.

Debe considerarse que, desde el punto de vista sociológico, toda norma implica contar con la eventualidad de una sanción. Esta condición es la normal en los establecimientos privados que tienen como práctica no aceptar en años siguientes a estudiantes con problemas de disciplina, en

---

<sup>46/</sup> CEPAL/CINTERFOR, Políticas de recursos humanos de la industria exportadora de Uruguay, Montevideo, 1991.

tanto que en el sistema público el estudiante tiene el derecho a la reinscripción y las sanciones por la vía de las suspensiones de clases son excepcionales y difíciles de aplicar.

Finalmente, figura el comportamiento de las familias. Los directores de establecimientos públicos han anotado en las reuniones con CEPAL los problemas que se presentan ante cierta categoría de padres que, convocados por razones de indisciplina de sus hijos, o bien no asisten o bien manifiestan incapacidad o imposibilidad -largas jornadas de trabajo, por ejemplo- para mejorar la disciplina de aquéllos.

Ese pequeño sector no parece ser representativo de la visión de las 1.514 familias encuestadas por la CEPAL. Ante este tema, sólo un 36.2% consideró que la disciplina era buena en el establecimiento al que asistía su hijo, un 44% la tipificó como regular y casi un 14% como mala (un 5.9% no se pronunció). El registro más alto de padres que consideraron regular o mala la disciplina se manifestó en los liceos de Montevideo con el 61%. El porcentaje fue levemente inferior entre los padres de alumnos de liceos del Interior y de las UTU de Montevideo y decrece al 46% en las escuelas técnicas del Interior. Debe anotarse que, en buena parte, estas diferencias se originan en la desigual composición cultural de los distintos tipos de establecimiento, dado que cuanto más alto es el nivel educativo de las madres, mayor disconformidad hay con la disciplina vigente. De hecho, el porcentaje de estas madres es más bajo en las escuelas técnicas que en los liceos. A los padres de escasa educación y generalmente bajo status social les resulta más difícil ser "fiscales" acusadores del sistema de enseñanza, a pesar de lo cual -tomando los liceos de Montevideo como referente- el 54.4% de las familias con madre cuyo nivel máximo es la primaria incompleta considera regular o mala la disciplina, porcentaje que asciende al 65% tratándose de familias donde las madres tienen educación universitaria o superior.

Consideraciones de otro tipo merecería el determinar cuál es el nivel de disciplina conveniente para el desarrollo de la personalidad de los adolescentes y para el logro de un eficaz proceso pedagógico. La encuesta no ha pretendido indagar en este tema de tan difícil solución sino que, al interrogar a los estudiantes sobre cómo se sentían ante la exigencia disciplinaria del instituto al que asistían, introdujo la comparación entre la práctica y lo que los jóvenes consideran que es disciplina. La conclusión evidente es que ellos experimentan una exigencia menor a sus expectativas, lo que constituye el punto central de la cuestión.

## **2. Exigencia académica**

En la exigencia en los estudios se encuentra nuevamente una fuerte diferencia entre los establecimientos privados y los públicos: en los primeros la mayoría absoluta de estudiantes (54.8%) se siente exigida mientras que en los segundos esa categoría apenas comprende a un quinto de los estudiantes con una posición ligeramente superior entre los liceales de las capitales departamentales (28%). En los establecimientos públicos, en el entorno a la mitad, se sienten "**medianamente exigidos**" y lo más relevante es que uno de cada cinco estudiantes piensa que es "**poco exigido**", al tiempo que la enseñanza privada no registra prácticamente ningún caso (Cuadro 69).

Ello es preocupante habida cuenta de la mala performance demostrada en las pruebas de conocimiento. A la luz de las respuestas de los jóvenes, incluso podría pensarse que un sector importante de estudiantes ha adquirido pocos instrumentos básicos de Matemática y de Idioma Español en el CBU pero no por falta de capacidad intelectual sino porque ha estado poco exigido. En los liceos públicos capitalinos una cuarta parte de quienes sólo reunieron entre 0 y 10 puntos en la

prueba de Matemática declararon que se sentían "**poco exigidos**" en los estudios, proporción que se mantiene entre los liceales del Interior y baja a un quinto entre los estudiantes de las escuelas técnicas. En contraste, los estudiantes con mejor performance en dicha prueba registran menores frecuencias en la respuesta de "**poco exigidos**". En la enseñanza privada se sienten "**exigidos**" 6 de cada 10 estudiantes de bajo rendimiento, mientras en los públicos tal proporción es menor a 3.

**Cuadro 69**

**OPINION SOBRE EXIGENCIA EN LOS ESTUDIOS  
POR RESULTADO EN MATEMATICA SEGUN SUBSISTEMAS**

	Números Absolutos	Exigido	Exigido medianamente	Poco exigido	NS/NC
Subsistemas					
Privados					
0-10	(5)	60.0	40.0	—	—
11-24	(28)	53.6	46.4	—	—
25-48	(40)	55.0	42.5	2.5	—
Subtotal	(73)	54.8	43.8	1.4	—
Liceos públicos					
Montevideo					
0-10	(257)	28.8	44.7	24.9	1.6
11-24	(351)	20.2	63.2	16.5	0.1
25-48	(122)	15.6	70.5	13.9	—
Subtotal	(730)	22.5	57.9	19.0	0.6
Liceos públicos					
Interior					
0-10	(129)	29.5	45.7	24.0	0.8
11-24	(118)	27.1	55.1	16.9	0.9
25-48	(20)	25.0	50.0	25.0	—
Subtotal	(267)	28.1	50.2	21.0	0.7
UTU Montevideo					
0-10	(95)	24.2	55.8	20.0	—
11-24	(77)	15.6	53.2	31.2	—
25-48	(10)	20.0	70.0	10.0	—
Subtotal	(182)	20.3	55.5	24.2	—
UTU Interior					
0-10	(70)	25.7	48.6	21.4	4.3
11-24	(31)	12.9	74.2	12.9	—
25-48	( 1)	—	100.0	—	—
Subtotal	(102)	21.6	56.9	18.6	2.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

Cuadro 70

**OPINION SOBRE CANTIDAD DE FALTAS QUE PERJUDICAN EL RENDIMIENTO  
POR SUBSISTEMAS, EDUCACION DE LA MADRE, HISTORIA LICEAL  
Y RESULTADOS EN MATEMATICA**

	Números					
	Absolutos	0-5	6-10	11-15	16 y más	NS/NC
Subsistemas						
Privados	(79)	8.9	26.6	16.5	44.3	3.7
Liceos públicos	(824)	22.2	29.4	14.4	32.5	1.5
Montevideo						
Liceos públicos	(326)	22.1	28.2	19.0	28.6	2.1
Interior						
UTU Montevideo	(193)	23.8	35.8	11.4	25.4	3.6
UTU Interior	(137)	24.1	30.7	13.9	29.2	2.1
Resultados en Matemática						
0-10	(556)	28.0	28.4	15.8	25.4	2.4
11-24	(605)	19.5	32.1	12.6	33.9	1.9
25-48	(193)	9.3	32.1	19.7	37.4	1.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En términos comparativos, la proporción de estudiantes **"poco exigidos"** decrece cuando se pasa de las familias con nivel cultural similar o inferior al que están adquiriendo sus hijos (uno de cada cinco se siente **"poco exigido"**) a los estudiantes cuyas madres tienen como nivel educativo el liceo completo o un nivel de educación más elevado, dándose dicha situación en uno de cada siete. Las diferencias, sin ser muy considerables, sugieren, una vez más, que los niveles académicos se han adaptado al mínimo nivel de rendimiento -que es el que registran los de menor educación materna y dentro de ellos los de peor performance en las pruebas- con lo que las restantes categorías de estudiantes y, en especial, las de mejor formación familiar y académica sienten que no aprenden y se "aburren". Paralelamente, la falta de exigencias para mejorar el rendimiento académico es vivida con más intensidad por los de menor capital cultural y más pobre rendimiento porque intuyen que el aprendizaje depende de la exigencia de la institución y por eso, se declaran en mayor proporción "menos exigidos". Por tanto, la institución liceal tiene una gran responsabilidad en la generación de patrones de fuerte exigencia que le posibiliten a estos adolescentes el desarrollo pleno de sus capacidades, especialmente porque ellos carecen de pautas familiares adecuadas que les permitan ser autoexigentes cuando la institución no lo es.

La visión de las familias es más crítica que la de los estudiantes. Ante la pregunta **"Lo que les enseñan a los muchachos y lo que les exigen en los liceos y escuelas industriales, a su juicio es ..."**, sólo un 2.1% consideró que era "un exceso de conocimientos", mientras que un 46.4% entendió que era **"una enseñanza adecuada con lo que pueden aprender"** y un 44.6% fue tajante al afirmar **"les enseñan y les exigen muy poco"**. Esta última respuesta, en la que es bueno destacar el muy poco, implica una disconformidad que tiene como punto más elevado a los padres de los

liceos oficiales de Montevideo (52.2%) seguidos por los de las escuelas técnicas de esta misma ciudad (41.3%), mientras que en las capitales departamentales del Interior -que registran aprendizajes inferiores a los de los respectivos establecimientos montevidianos- los padres que piensan lo mismo decrecen al 36.1% en los liceos y al 25.7% en las escuelas técnicas.

**Cuadro 71**

**OPINION SOBRE CANTIDAD DE FALTAS QUE PERJUDICAN EL RENDIMIENTO  
POR RESULTADO EN MATEMATICA SEGUN EDUCACION DE LA MADRE**

	Números					
	Absolutos	0-5	6-10	11-15	16 y más	NS/NC
Educación de la madre						
Primaria incompleta						
0-10	(103)	28.1	27.2	18.4	24.2	2.1
11-24	( 86)	18.6	32.6	16.3	31.4	1.1
25-48	( 6)	16.7	—	50.0	33.3	—
Subtotal	(195)	23.6	28.7	18.5	27.7	1.5
Primaria completa						
0-10	(160)	30.6	26.3	15.0	25.0	3.1
11-24	(143)	21.7	34.3	11.9	31.5	0.6
25-48	( 26)	7.6	42.3	26.9	19.2	4.0
Subtotal	(329)	24.9	31.0	14.6	27.4	2.1
Liceo-UTU incompleto						
0-10	(106)	25.5	33.0	16.0	22.6	2.9
11-24	(109)	22.9	33.0	12.8	28.5	2.8
25-48	( 28)	21.4	28.6	10.7	39.3	—
Subtotal	(243)	23.9	32.5	14.0	27.2	2.4
Liceo-UTU completo						
0-10	(103)	31.0	28.2	14.6	25.3	0.9
11-24	(156)	16.7	30.1	10.9	39.7	2.6
25-48	( 54)	9.3	35.2	20.4	33.0	2.1
Subtotal	(313)	20.2	30.4	13.7	33.9	1.8
Terciario completo						
0-10	( 31)	16.2	29.0	19.4	35.4	—
11-24	( 78)	18.0	32.1	15.4	33.4	1.1
25-48	( 68)	4.4	27.9	19.1	47.1	1.5
Subtotal	(177)	12.5	29.9	17.5	39.0	1.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Una vez más las respuestas se ordenan por instrucción de las madres. En los liceos de Montevideo, el juicio "**les enseñan y les exigen muy poco**" es compartido por el 42.6% de las familias con madres que no completaron la primaria y por el 60.4% de aquéllas que tienen estudios superiores y, en el caso de las escuelas técnicas de esta misma ciudad, las distancias son aún mayores: 40% y 80% por las escasas familias que, con estudios terciarios, envían a sus hijos al ciclo básico de la UTU. En los liceos del Interior los juicios también se ordenan por nivel educativo de las madres (28.8% frente a 60%) y también casi duplican las respuestas que implican disconformidad las madres que tienen liceo o UTU completos (41.2%) frente a las que sólo tienen primaria incompleta (22.7%) en las escuelas técnicas del Interior.

Pero cuanto más baja es la composición educativa del subsistema, mayor credibilidad tiene a pesar que objetivamente los resultados de los aprendizajes son peores. Entre las tantas debilidades de los sectores populares figura la incapacidad de medir -lo que se acentúa en el Interior por la falta de referencias sociales- lo que les enseñan a sus hijos y, por tanto, la incapacidad de reivindicar una enseñanza mejor.

### **3. Exigencia en la asistencia**

La asistencia regular no es vivida por los estudiantes como un aspecto de alta exigencia en los cursos del CBU, lo que confirma los datos sobre sus efectivas inasistencias. Un 44% de los asistentes a liceos privados y entre un cuarto y un tercio de quienes concurren a establecimientos oficiales consideró que el aprovechamiento de los cursos recién se ve afectado cuando se superan las 16 faltas. En el otro extremo, resultan muy significativas las proporciones de adhesión a la alta asistencia (0-5 faltas como máximo): respondió en tal sentido un 24% de los estudiantes de las escuelas técnicas de Montevideo y del Interior y cerca de un 22% de los liceales de la enseñanza oficial, en tanto que sólo un 9% de los alumnos de liceos privados se adhirió a este patrón riguroso de asistencia (Cuadro 70). Es decir que en los subsistemas que tuvieron peor performance académica en las pruebas, hay un grupo importante de estudiantes que reclama mayor rigidez respecto a las inasistencias, reflejo probable de su preocupación por el bajo nivel de conocimientos adquiridos y manifestación de los patrones culturales vigentes en sus grupos sociales de origen. Los de nivel alto saben que la cultura familiar puede compensar las pérdidas de aprendizaje derivadas de las inasistencias, en tanto que los de nivel bajo dependen de los conocimientos transmitidos en la institución de enseñanza. Pero, debe tenerse presente que, en estos mismos grupos sociales, pueden ser más grandes las contradicciones entre los valores y las prácticas sociales que responden a ellos dada la debilidad de la organización social familiar, tanto para establecer normas como para instrumentar la vida cotidiana.

Los buenos estudiantes (en su mayoría de más alto origen y mejor performance en las pruebas) no son los más exigentes en materia de faltas, sino que lo son quienes podrían ser catalogados de "malos alumnos", probablemente por sentirse más vulnerables: consideró que el rendimiento se ve perjudicado cuando se tienen entre 0 y 5 faltas un 9.3% de quienes obtuvieron entre 25 y 48 puntos y un 28% de quienes lograron 10 puntos o menos.

Por otra parte, estos factores se concatenan con el capital cultural de origen. El Cuadro 71 muestra que a medida que aumenta el nivel educativo de la madre del estudiante, crece la proporción de quienes son menos exigentes sobre el tema de las inasistencias: expresó que el rendimiento se ve perjudicado recién con 16 o más faltas alrededor del 27% de los hijos de madres con primaria incompleta, primaria completa o liceo-UTU incompleto y un 39% de los hijos de quienes cursaron estudios terciarios. En el otro extremo, apostó a la alta asistencia, opinando que es perjudicial

incluso el tener entre 0 y 5 faltas, casi un cuarto de los alumnos que provienen de hogares de bajo nivel cultural, un quinto de los jóvenes cuyas madres completaron el liceo o la UTU, y sólo un octavo de aquellos estudiantes con madres con nivel terciario.

A su vez, contrariamente a lo que podría esperarse, a igual nivel educativo de la madre, son más exigentes quienes tuvieron mala performance en la prueba. Por ejemplo, entre quienes descienden de madres con primaria incompleta, opinó que es perjudicial superar las 5 faltas, un 28% de quienes obtuvieron 0-10 puntos y un 17% de los que hicieron una prueba suficiente. Entre quienes descienden de madres con liceo-UTU completo, considera que no se debe pasar las 5 inasistencias un 31% de quienes hicieron las peores pruebas y un 9% de los estudiantes que obtuvieron más de 25 puntos en ellas. Finalmente, entre los hijos de madres con educación terciaria, se ubicó en la categoría 0-5 faltas un 16% de los estudiantes a los que les fue muy mal en la prueba de Matemática y un 4% de aquellos a los que les fue bien.

Estas opiniones son muy significativas. Por un lado, señalan la existencia de un grupo importante de estudiantes con "handicaps" negativos, que son concientes de ellos y se aferran a la asistencia regular a los cursos como forma de superación de los mismos. Tales "handicaps" pueden provenir del hogar de origen, de dificultades personales frente al estudio, o de ambas causas, y el nivel de frustración de estos "malos alumnos" puede ser muy grande cuando ven que su rendimiento es malo y, simultáneamente, saben de las repercusiones de las inasistencias, por lo que reclaman pautas externas más estrictas que los "encuadren".

Por otro lado, dichas opiniones reflejan que quienes cuentan con un bagaje cultural familiar positivo pueden aprobar los cursos del CBU con relativa facilidad, sin estar mayormente exigidos. Entre ellos es netamente predominante la noción, formada en la práctica diaria, de gran flexibilidad frente al tema de las faltas, con lo cual se reafirma que muchos adolescentes uruguayos no están siendo exigidos ni rindiendo de acuerdo a sus máximas capacidades en el actual régimen.

Si bien, en cuanto a tolerancia sobre el número de faltas que no comprometerían el aprendizaje de los estudiantes, los padres se manifiestan en forma similar a sus hijos y ambos son definidos por las normas que rigen en el CBU, importa sí destacar que las familias se pronuncian en forma abrumadora por la repetición para quienes faltan mucho o no estudian. A la pregunta "**¿A los estudiantes que faltan mucho habría que hacerlos repetir?**", el 66% de los padres contesta afirmativamente siendo el registro más alto en los liceos del Interior (72.2%), del orden del 65% en liceos de Montevideo y en escuelas técnicas y menor (55.8%) en los liceos privados. Son más exigentes los padres de menor educación pero las diferencias con los de alta educación son inferiores a las registradas ante la exigencia académica. Ya fue comentado que alumnos y familias de menor capital cultural dependen más de la institución educativa y se "aferran", a falta de otros factores favorables, a la disciplina de la asistencia, lo que puede ser obviado por familias de más cultura que, con cooperación del hogar o por la capacidad que transmitieron a sus hijos de saber buscar el conocimiento por sí solos, pueden subsanar las pérdidas de la inasistencia.

El comportamiento de las familias aún resulta más homogéneo ante la pregunta "**Y a los que no estudian, ¿habría que hacerlos repetir?**" ya que el promedio de todos los subsistemas fluctúa en el entorno del 75% que contestan por la afirmativa, marcándose diferencias según educación materna que hacen más exigentes a las familias menos educadas de Montevideo -tanto de liceos privados, públicos, como escuelas técnicas- y, homogéneamente exigentes, a las familias del Interior con ligeras diferencias según nivel educativo.

#### 4. Permanencia en el liceo

El sistema educativo cuenta, teóricamente, con amplios elementos favorables a la introducción de medidas que modifiquen esta realidad del CBU en cuanto la actitud de la mayoría de los jóvenes frente al liceo es francamente positiva. Ante la pregunta "**si el liceo o escuela técnica ofreciera otras actividades (deportes, talleres, estudios dirigidos) y se pudieran mejorar las actuales, ¿te gustaría pasar más tiempo en el establecimiento?**", el predominio de respuestas favorables fue contundente: en el entorno del 80% de los estudiantes de establecimientos oficiales contestó afirmativamente.

En el marco de esta homogeneidad de opiniones, es posible marcar dos distinciones. Una primera, entre los liceos privados y los públicos porque en aquéllos más de un cuarto del estudiantado rechaza la posibilidad de permanecer más horas en la institución, lo que se explica en virtud de que, en dos de los tres grupos de liceos privados entrevistados, la jornada es ya de doble turno y muchos de estos jóvenes realizan, además, actividades extracurriculares.

#### Recuadro Nro. 30

##### LOS ESTUDIANTES Y LAS FAMILIAS QUIEREN MAS HORAS DE CLASE

La sociedad uruguaya está en presencia de una juventud que quiere más horas diarias de clase y de permanencia en el liceo o escuela técnica.

Una sexta parte de los liceales quisieran hasta 8 horas diarias de clase y de actividades de talleres y extracurriculares y en esta demanda se ubican más de la cuarta parte de los estudiantes de escuelas técnicas.

La mitad de estos últimos quisieran una extensión de la jornada a 6 horas diarias y de este deseo participan dos tercios de los liceales de Montevideo y de las capitales departamentales.

Por su parte, el 51% de las familias -56.6% de las de liceales de Montevideo- quieren "**que los muchachos pasen el día completo en el liceo o escuela industrial recibiendo más clases, haciendo deberes, practicando deportes, etc.**", mientras que los padres de estudiantes de escuelas técnicas de la capital sólo en un 40% quieren que siga la media jornada.

Cabe destacar la paradoja de la situación. Los jóvenes estudiantes quieren asistir más horas a sus centros de estudio, quieren que se les enseñe más y quieren pasar más tiempo bajo la orientación de docentes y en la demanda de jornada completa (8 hs.) están acompañados por la mitad de sus padres. La sociedad, a través de sus instancias políticas, ni se ha planteado tal alternativa y no ha otorgado prioridad a la enseñanza en cuanto a la asignación de recursos -como inversamente le ha conferido a la empresas deudoras - mientras que las autoridades educativas -en un marco de recursos escasos- redujeron el tiempo anual de clases de la totalidad de los estudiantes para asignar atención a los que, por insuficiencia de resultados, debieron y pudieron asistir a cursos de Recuperación en todas las materias hasta el año 1991, cuando los propios estudiantes piensan que no se pueden recuperar más de 3 ó 4 asignaturas.

La sociedad uruguaya vive, en relación a la enseñanza, una doble discordancia. La primera es entre las preocupaciones de las familias y las prioridades del sistema político; la segunda es de orden generacional. Esos jóvenes estudiantes reclaman formación y demandan que la enseñanza sea de buena calidad y más vinculada con el mundo moderno y también estarían dispuestos a más horas de clase, tiempo a aplicar a la

educación y evaluaciones exigentes. El mundo adulto, a través de sus organizaciones e instituciones representativas, no ha registrado esas aspiraciones ni establecido un consenso político para que la educación sea una gran prioridad nacional sino que, a través de planes y programas inadecuados, aceptando la existencia de un cuerpo docente de baja profesionalización o no superando el problema de la carencia y escaso uso de libros, no brinda la calidad y eficiencia de la enseñanza que reclaman las nuevas generaciones.

La segunda distinción se da entre los liceos públicos y las escuelas técnicas porque en éstas la proporción de jóvenes dispuestos a estar hasta 8 hs. -no sólo hasta 6 hs.- en el local de estudios fue mayor que en aquéllos.

Asimismo, hay que notar que no sólo los buenos estudiantes son los que quisieran estar más horas en el liceo, sino que la preferencia se da también en forma muy neta entre quienes no han tenido una buena actuación, sea ésta medida por la historia liceal o por la performance en la prueba.

Por otra parte, en la misma línea de actitud positiva frente al liceo es posible considerar las respuestas de los jóvenes frente a la pregunta si les gustaba ir al liceo. En todos los subsistemas, de cada diez estudiantes, entre cuatro y cinco expresaron que les gustaba "**bastante**", sólo uno dijo que le gustaba "**poco**" y los restantes se ubicaron en la categoría intermedia de "más o menos" (Cuadro 71).

Tal actitud positiva se asocia claramente a la historia liceal del joven, ya que la proporción de encuestados que se ubicaron en la categoría de mayor gusto -"**bastante**"- constituye una mayoría notoria (53%) entre los buenos estudiantes y mayorías relativas entre los no observados (42%) y entre los observados y repetidores (36%). Aparte de las inclinaciones personales, hay que tener en cuenta que los primeros han encontrado en el liceo las gratificaciones resultantes de la propia condición de buenos estudiantes, con lo cual se conforma un círculo virtuoso: el estudiante asiste con gusto al liceo, le va bien y, porque le va bien, disfruta de mayores logros, con lo que va con más gusto al liceo. La contracara de esta situación es la del círculo vicioso que puede afectar a quienes tienen algunas dificultades en el punto de partida o una propensión menor al estudio: no les gusta estudiar, fracasan y, por ello, rechazan con más fuerza la condición de estudiantes y las actividades que de ella se derivan.

Esta hipótesis también se sustenta en las opiniones por resultados en Matemática: un 53% de quienes consiguieron puntajes de suficiencia declaran que les gusta "**bastante**" ir al liceo, frente al 43% de los que reunieron de 0 a 10 puntos.

De lo que se trata, entonces, es de romper tales círculos viciosos y de impulsar la generación de círculos virtuosos. En ese sentido, la reforma de 1986 podría ser interpretada como un intento orientado en esa dirección, por las vías de retención del alumnado y de eliminación de la frustración proveniente del examen o la repetición. No obstante, a partir de esta investigación, surge que la reducción del nivel de exigencia no parece ser una vía fértil ni para aumentar el nivel académico ni para dejar satisfechos a los estudiantes, puesto que muchos de ellos demostraron un bajo nivel de aprendizaje en las áreas básicas y, al mismo tiempo, expresaron verbalmente una clara conciencia de sus problemas de capacitación.

Tampoco parece pertinente para las perspectivas de difícil inserción ocupacional y social que entreven los estudiantes actuales, una orientación hacia las actividades expresivas cuando ellos y sus familias claman por el aprendizaje de computación. O una orientación hacia cursos cuyos títulos ambiciosos no corresponden a la realidad de sus contenidos cuando los estudiantes asignan prioridad a mayor número de horas de clases de Matemática y Ciencias.

## **5. Calidad de la enseñanza**

Se presentó a las familias de los 1.514 estudiantes pertenecientes a los 51 grupos de 3er. año del CBU una serie de frases sobre el Ciclo Básico y se les solicitó que indicaran si estaban de acuerdo, en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo con cada una de ellas. Importa aclarar que las afirmaciones no se referían exclusivamente a la enseñanza que recibían sus hijos sino que se pretendía recoger un juicio más global ante el Ciclo Básico que, como era esperable, iba a quedar parcialmente condicionado por la experiencia concreta de padres de estudiantes que asisten a un determinado liceo o escuela técnica.

Una de esas frases decía, en forma rotunda, "**La enseñanza es de mala calidad**". Un 24% de las familias manifestó su acuerdo con esa afirmación que había sido redactada para recoger las opiniones definitivamente adversas a la calidad del sistema actual de enseñanza media obligatoria. Por su parte, un 31% manifestó su desacuerdo, reivindicando la calidad de la enseñanza impartida, mientras que otro 36% optó por una posición intermedia de ni acuerdo ni desacuerdo con tal juicio.

Si se considera a las familias que afirmaron que la enseñanza es de buena calidad según subsistema, se aprecia que quienes están más satisfechos son los padres de estudiantes de liceos privados (49.4%). El porcentaje de familias que piensa que la enseñanza es de buena calidad baja al 28.6% en el caso de los liceos oficiales de Montevideo y al 25.5% en el de las escuelas técnicas de esta misma ciudad, mientras que un 27.3% y un 21.9%, respectivamente, afirma que la enseñanza es de mala calidad. Corresponde observar que, promedialmente, un 9% de las familias no contestó esta pregunta y que los porcentajes más altos se ubican en familias cuyas madres no declaran instrucción o que tienen menor nivel educativo. Las familias de los estudiantes de las escuelas técnicas del Interior son las que con mayor frecuencia evaden este tipo de juicio. Por su parte, las familias de estudiantes del Interior se inclinan, con mayor frecuencia, por el juicio de buena calidad de la enseñanza -un 35.4% en los liceos y 38.5% en las UTU- y registran los más bajos porcentajes condenatorios de la misma, 20.3% y 15.6% respectivamente.

La visión global de las familias indica que no hay una conformidad generalizada con la calidad de la actual enseñanza y que, al igual que en otras preguntas sobre el Ciclo Básico, son las familias más educadas las más preocupadas por el punto, mientras que en los subsistemas de peores rendimientos, donde priman las familias menos educadas que tienden a "sacralizar" a las instituciones educativas, la conformidad es más alta.

En forma complementaria con la evaluación de la calidad figura la opinión de las familias sobre la orientación del Ciclo Básico. Ante la afirmación "**Es una enseñanza de palabras y no de experiencias**" un 51.4% manifestó acuerdo, un 15.7% desacuerdo, un 23.5% ni acuerdo ni desacuerdo y un 9.4% no se pronunció.

La reivindicación de una enseñanza de experiencias -es decir, de laboratorio, de taller, de prácticas tecnológicas, de aplicación de conocimientos, de resolución de problemas- resulta estar generalizada entre las familias uruguayas y son pocas las que creen que esta orientación está vigente en el sistema educativo (un mínimo de un 12% en los liceos oficiales de Montevideo y un máximo del 26% en las UTU del Interior).

Al no disponer de entrevistas en profundidad, es difícil saber con precisión cuáles son las ideas de unas y otras familias sobre qué se entiende por "**experiencias**". Puede pensarse que es la reiteración de una afirmación antigua y poco precisa de que la uruguaya es "**una enseñanza libresca**" hecho que hoy, cuando el libro está desplazado, retorna bajo la expresión "**es una enseñanza de palabras**". También puede suponerse que los padres reconocen un fenómeno muy real y muy preciso: los profesores dictan o se conforman con los apuntes, lo que hace del CBU "**una enseñanza de palabras**" en el sentido más literal de la expresión. Finalmente, es legítimo considerar que lo que está en juego es la aspiración de una enseñanza científica y experimental.

En cualquier caso es importante recordar, para darle significado a esta respuesta, que **los padres en forma abrumadora se pronuncian por "una enseñanza con computación" y como segunda frecuencia por "una enseñanza con mucha Matemática"** cuando se les pregunta "**Si existiera la posibilidad de reformar la enseñanza y hubiera alternativas para elegir, ¿cuál preferiría para sus hijos?**".

En estas opciones existe una especie de consenso nacional por encima de las distinciones entre subsistemas y nivel de educación de las familias. Por la computación como primera prioridad se manifiesta, en el nivel mínimo, el 49% de las familias de los estudiantes de las escuelas técnicas de Montevideo y en el nivel máximo el 57% de las respectivas de los liceos del Interior (el porcentaje en los liceos privados es del 44%, pero debe tenerse presente que un considerable sector ya asiste a cursos de computación). Por "una enseñanza con mucha Matemática" como primera prioridad, la escala se ubica entre un 14% de las familias de las UTU de Montevideo y un 20% compartido por las familias de los liceos privados y de los oficiales del Interior.

Es posible que las familias tengan dificultades para especificar qué es una enseñanza de experiencias pero lo que no cabe duda es que entienden cuál es la orientación que corresponde a una enseñanza que no sea de palabras.

Reviste una enorme significación que las familias de los estudiantes en un 60% piensen que la enseñanza del CBU es de mala calidad o que no emitan opinión positiva (ni acuerdo ni desacuerdo con la afirmación "**es de mala calidad**").

Por una parte, esto indica que la sociedad -y especialmente sus estratos más educados- quiere una enseñanza de mejor calidad, lo que revela una sociedad conciente de la importancia de una buena educación en el futuro de sus hijos y en el futuro de Uruguay. Debe señalarse la enorme oportunidad para el mejoramiento del sistema de enseñanza que otorga una sociedad que reivindica calidad; ello da la base para un consenso social que otorgue prioridad al desarrollo de la formación de las capacidades humanas.

Por otra parte, la Encuesta a las Familias revela, una vez más, la profunda discrepancia que existe entre la sociedad y las decisiones políticas y educacionales que han llevado -a través de los años- a una enseñanza que no es reputada por las familias como de buena calidad ni tampoco de adecuada orientación, como lo manifiesta el hecho que, mientras padres y estudiantes aspiran a la

computación y a una enseñanza con más Matemática en el Ciclo Básico, las innovaciones fueron en el sentido de incorporar Manualidades o Actividades expresivas.

Era obviamente esperable que las familias se pronunciaran en ese sentido porque en forma cotidiana perciben el deterioro que se manifiesta en locales inadecuados, equipamientos insuficientes, profesores mal remunerados y en considerable proporción no formados profesionalmente así como perciben que sus prioridades no son las mismas que las del sistema político.

Por otro lado, la encuesta a los estudiantes intentó evaluar la noción de calidad de la enseñanza por medio de la comparación entre los establecimientos preguntándoles si consideraban que en los liceos privados se enseñaba mejor, igual o peor que en los establecimientos públicos. Se consideró que ésta era una forma más pertinente para identificar las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza que recibían.

Las respuestas evidenciaron la existencia de diferencias de opinión muy notorias entre los estudiantes de los diversos subsistemas (Cuadro 72). Tres cuartos de quienes asisten a colegios privados consideraron que la enseñanza allí impartida es superior a la oficial, mientras que los asistentes a establecimientos públicos, entre la mitad y los dos tercios, consideraron que la enseñanza de ese ámbito es más o menos igual a la privada, con frecuencias más altas en los liceos de las capitales departamentales, seguramente porque su comparación se realiza con los incipientes y no siempre destacados liceos privados del Interior. En el caso de las UTU montevideanas se encontró una alta proporción de encuestados (44.6%) que evaluó que la enseñanza en los privados era superior. La enseñanza privada aparece, pues, como una opción presente en el imaginario de muchos estudiantes de las escuelas técnicas, aún cuando, por el más bajo nivel socioeconómico de la mayoría de las familias, el acceso a dicho tipo de enseñanza sería inviable y, tal vez por esa misma razón, le asignan superioridad.

Debe anotarse que el menor prestigio de la educación privada del Interior está presente tanto para liceales como para asistentes a las escuelas técnicas, mientras que en Montevideo, en ambos tipos de establecimientos, predomina la visión de los más prestigiosos liceos privados que oscurece la percepción de otro sector de enseñanza privada de menor calidad académica y/o menor status social.

Al interrogar a los jóvenes concretamente respecto a las ventajas de los liceos privados sobre los públicos se encontró que entre un 27% (UTU Interior) y un 36% (UTU Montevideo) de los estudiantes de la enseñanza oficial hizo referencia a aspectos que pueden ser englobados en el concepto de superior calidad de la enseñanza, diciendo espontáneamente que "se enseña mejor", "exigen más en los estudios", "los profesores son mejores", mientras que "local" y "recursos" fueron citados por casi la cuarta parte de los estudiantes montevideanos y en el entorno al sexto de los estudiantes de establecimientos públicos capitalinos alabaron la organización de la enseñanza privada.

Esto indica que existe una noción relativamente clara entre muchos jóvenes que asisten a liceos públicos y escuelas técnicas respecto a sus déficits en materia educativa. Particularmente interesante es notar que la preocupación por este tipo de problemática es mayor entre los asistentes a las escuelas técnicas de Montevideo que entre los estudiantes de los restantes establecimientos públicos, dato que abona las hipótesis anteriormente esbozadas.

Por tratarse de una respuesta abierta, importa resaltar que los otros aspectos que los jóvenes mencionaron como superiores en la enseñanza privada fueron las actividades extracurriculares y la asistencia regular de los profesores.

**Cuadro 72**  
**EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA**  
**DE LOS ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS POR SUBSISTEMAS**

**CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN RELACION A LOS PUBLICOS**

	Números Absolutos	Mejor	Igual	Peor	NS/NC
Liceos privados	( 79)	77.2	16.5	-	6.3
Liceos públicos Montevideo	(824)	35.8	55.2	5.7	3.3
Liceos públicos Interior	(326)	23.6	66.0	8.0	2.5
UTU Montevideo	(193)	44.6	48.2	2.1	5.2
UTU Interior	(137)	27.7	59.1	2.9	10.2

**PRINCIPAL VENTAJA DE LA ENSEÑANZA EN LOS PRIVADOS**

	Números Absolutos	Calidad enseñanza Local	Organiz.	Act. Extras	Faltas de Prof.	Recursos	Nada	Otros	NS/NC
Liceos privados	( 79)	40.5	13.9	13.9	8.9	5.1	13.9	1.3	2.5
Liceos públicos Montevideo	(824)	30.8	12.1	14.4	10.7	6.8	12.1	6.3	1.8
Liceos públicos Interior	(326)	24.8	7.4	16.0	8.3	3.1	4.3	13.2	2.1
UTU Montevideo	(193)	35.8	17.1	16.1	4.1	6.7	5.2	6.2	1.0
UTU Interior	(137)	27.0	5.8	13.1	6.6	1.5	4.4	16.8	2.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

## **6. Autoevaluación de la competencia en Matemática y Expresión Escrita**

El Cuadro 73 presenta la autopercepción que tienen los jóvenes respecto a sus conocimientos en Matemática e Idioma Español.

La mayoría absoluta de los estudiantes de todos los subsistemas cree que sus conocimientos de Matemática son aceptables, idea que contrasta netamente con los resultados en las pruebas de evaluación que fueron base de esta investigación.

Al considerar dichas pruebas como una medida objetiva de los conocimientos matemáticos adquiridos por los jóvenes a lo largo del CBU se observa que, en términos generales, los estudiantes que hicieron correctamente más de la mitad de la prueba tienen una percepción relativamente exacta de su saber matemático, ya que la amplia mayoría evaluó que el mismo era muy bueno o aceptable. En cambio, entre quienes reunieron entre 11 y 24 puntos un 81.2% declaró que sus conocimientos matemáticos eran "**muy buenos**" o "**aceptables**", e hizo lo mismo un 63.2% de quienes reunieron menos de 10 puntos. Estos estudiantes no son, pues, plenamente concientes de sus déficits instrumentales, lo que concuerda con los hallazgos respecto a la brecha existente entre los resultados en las pruebas y las calificaciones que los profesores le asignaron a los mismos estudiantes en oportunidad de la primera reunión de profesores en 1991.

Un análisis muy semejante puede realizarse de las respuestas de la autopercepción de los estudiantes sobre su capacidad de expresión escrita. Entre quienes obtuvieron 51 puntos y más, el 33.2% considera muy buenos sus conocimientos en Idioma Español y otro 63.1% como aceptables, lo que indica una relativa congruencia entre autoevaluación y resultados objetivos. La sorpresa se produce cuando se aprecia que quienes tuvieron entre 21 y 50 puntos se ubican en un 14.2% y en un 74.4% en cada una de las posiciones y, más aún, cuando se aísla el sector de estudiantes de insuficiencia absoluta (0-20 puntos) que en un 8.9% piensa que tiene una muy buena capacidad de expresión escrita, mientras que un 75.3% la considera aceptable. Si estos estudiantes tuvieran algún registro de la realidad, debieran autopercebirse todos como insuficientes. La discrepancia entre autopercepción y resultados en las pruebas es mayor en el caso de Idioma Español que en el de Matemática, probablemente porque los estudiantes confunden la competencia lingüística oral con la escrita, mientras que la autopercepción de conocimientos en Matemática está referida a un tipo de competencia que sólo conocen por la enseñanza en las aulas.

Esta confusión de los estudiantes entre lo que ellos piensan que saben -expresada a través de la encuesta realizada antes de las pruebas- y lo que efectivamente saben se presenta muy asociada a su historia liceal. Entre quienes fueron promovidos en 1o. y 2o. un 22.8% piensa que es muy bueno en Matemática y un 24.6% que lo es en expresión escrita, al tiempo que un 67.7% y un 69.5%, respectivamente, expresa que dichos conocimientos son aceptables. Inversamente, en la categoría de "observados o repetidores" un 3.2% cree que es bueno en Matemática y un 11% en expresión escrita, mientras estima su dominio matemático como insuficiente un 40.8% y el del código escrito un 13.7%.

**Cuadro 73**  
**AUTOPERCEPCION DE LOS JOVENES RESPECTO A SUS CONOCIMIENTOS**  
**EN MATEMATICA Y CAPACIDAD DE EXPRESION ESCRITA**  
**POR EDUCACION DE LA MADRE, HISTORIA LICEAL**  
**Y RESULTADOS EN LA PRUEBA MAT**

	Números Absolutos	Muy buenos	Aceptables	Insufi- cientes	NS/NC
<b>Conocimientos en Matemática</b>					
<i>Educación de la madre</i>					
Primaria incomp.	(213)	6.1	59.6	34.3	-
Primaria compl.	(352)	8.5	62.8	28.1	0.6
Liceo-UTU incomp.	(270)	11.9	62.2	24.4	1.5
Liceo-UTU compl.	(338)	15.7	66.9	17.5	-
Terciario	(189)	22.2	64.0	13.8	-
<i>Historia Liceal</i>					
Promovidos	(609)	22.8	67.7	8.7	0.8
No observados	(320)	8.8	70.6	20.3	0.3
Observados y repetidores (593)		3.2	55.8	40.8	0.2
<i>Resultados en Matemática</i>					
0-10	(556)	3.1	60.1	36.0	0.8
11-24	(605)	12.1	69.1	18.7	0.1
25-48	(193)	38.9	57.5	3.1	0.5
<b>Capacidad de expresión escrita</b>					
<i>Educación de la madre</i>					
Primaria incomp.	(213)	9.4	75.6	14.6	0.4
Primaria compl.	(352)	17.0	69.0	13.4	0.6
Liceo-UTU incomp.	(270)	13.7	76.3	9.6	0.4
Liceo-UTU compl.	(338)	20.4	70.1	9.5	—
Terciario	(189)	24.3	68.8	6.3	0.6
<i>Historia liceal</i>					
Promovidos	(609)	24.6	69.5	5.3	0.6
No observados	(320)	14.1	72.5	13.1	0.3
Observados y repetidores (593)		11.0	75.2	13.7	0.1
<i>Resultados en Idioma Español</i>					
0-20	(292)	8.9	75.3	15.1	0.7
21-50	(794)	14.2	74.4	11.1	0.3
51-100	(274)	33.2	63.1	2.9	0.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Como ya fuera dicho, la autopercepción de insuficiencia en Matemática es más coherente con los resultados de las pruebas pero también con los juicios de los profesores. Hay que marcar que la autopercepción de los estudiantes se gesta a partir de la evaluación que les brindan los docentes y el sistema. Si éstos les permiten pasar de cursos sin exigencias mayores, si éstos los declaran competentes, es lógico que los estudiantes se autoestimen muy buenos o aceptables. De no hacerlo, se estaría en presencia de una verdadera "subversión" del orden educativo, ya que implicaría que los estudiantes adolescentes declararían incompetentes a sus docentes e inválidos los juicios académicos lo que, como fuera comentado, comienza a emerger al dejar de autoinculparse un sector de los alumnos por sus bajas performances.

A lo largo de su permanencia en el CBU los alumnos no han conocido pruebas objetivas y universales, diseñadas por tribunales distintos de sus profesores, que los enfrentaran al registro de aprendizajes de otras instituciones o de otros grupos en su propio establecimiento y que, por su carácter público, permitieran a estudiantes, familias y sociedad evaluar lo que se enseña y lo que se aprende y establecer, por comparación, en qué posición en la escala del conocimiento se encuentra cada individuo.

Esta carencia de evaluación objetiva sume al sistema en un relativismo generalizado. Desde las autoridades hasta los estudiantes nadie sabe cuál es el "producto" que resulta de la enseñanza y cómo es la calidad del mismo en relación al deber ser al que aspira la sociedad.

Resulta significativo que, al término de la aplicación de las pruebas, varios estudiantes manifestaran angustia ante la incapacidad de resolver adecuadamente los ejercicios propuestos. Ellos participaron con amplio espíritu de colaboración y tenían confianza en la pertinencia de las pruebas, por lo que se enfrentaban por primera vez en sus vidas de estudiantes a la comprobación de que lo que ellos creían era una competencia adquirida no existía en la realidad. El sistema educativo medio cuenta, en la práctica, con mecanismos que le han permitido funcionar sin enfrentar el desafío de la calidad de la enseñanza y de la evaluación exigente de los aprendizajes.

Los profesores enseñan poco porque los reducidos horarios y la multitud de asignaturas no permiten enseñar más, porque se han adaptado al bajo nivel cultural de los estudiantes o porque carecen de formación académica para enseñarles mejor. Ellos evalúan a sus estudiantes y las promociones o aprobaciones que confieren llevan a los alumnos a considerar que sus conocimientos son aceptables o muy buenos.

Precisamente a causa de su bajo nivel cultural, muchos padres y alumnos carecen de competencia para darse cuenta que el nivel de enseñanza-aprendizaje actual es insuficiente por lo que, lejos de poder reivindicar una mejora de la calidad, ingenuamente creen que han aprendido, con lo que se cierra un circuito de autosatisfacción social con la situación actual del Ciclo Básico que alimenta la inercia ante el cambio por parte de docentes y autoridades educativas. Las dificultades de implementación de cambios para incrementar la calidad son de por sí considerables -especialmente porque ante el crecimiento de la matrícula el gasto por alumno viene descendiendo desde hace muchos años- y docentes y autoridades encontraron hasta el presente dos razones fundamentales para no emprender una acción vigorosa: el "estado de satisfacción general" que reina en escuelas técnicas y liceos y la inexistencia de pruebas objetivas y comunes al sistema que midieran lo poco que efectivamente se aprende.

## **E. EXPECTATIVAS E IMAGENES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU FUTURO Y EL FUTURO DEL PAIS**

### **1. La perspectiva de conjunto**

La **Encuesta a estudiantes del Ciclo Básico Unico** aporta un sinnúmero de informaciones sobre la jornada liceal, las expectativas de estudio y trabajo, las opiniones sobre el futuro y la familia en la vida del estudiante. Dentro de ese vasto espectro se seleccionaron aquellas preguntas y respuestas de mayor significación para comprender quiénes son los actuales adolescentes incorporados masivamente al CBU, qué aspiraciones y expectativas de futuro ellos tienen -con lo que implica para la nueva generación pero también para la sociedad- y cómo se sienten "mirados" por la sociedad.

La obligatoriedad del primer ciclo de enseñanza media implica obligaciones para las familias pero también para la sociedad. De cómo se esté llevando a cabo esta etapa educativa tan clave en la vida de los jóvenes dependerá no sólo el destino individual o generacional de esos jóvenes sino también el futuro de la sociedad, su eventual desarrollo o, por el contrario, la generación de un sinnúmero de bloqueos y conflictos. La sociedad puede llegar a carecer no sólo de los recursos humanos adecuados al futuro, directamente dependientes del conocimiento que adquiera la respectiva población nacional, sino también asistir a la deserción en relación al futuro de Uruguay -por la vía de la emigración- o a conflictos muy complejos derivados de la generación de expectativas y autoevaluaciones positivas, no compatibles con la efectiva capacidad de los demandantes de status.

La percepción de los jóvenes respecto a la mirada que sobre ellos proyectan los adultos permite perfilar cómo será su relación con la sociedad. La percepción puede ser correcta o incorrecta pero lo cierto es que sobre esa percepción se construyen las opiniones y las actitudes de la juventud ante la sociedad.

A lo largo de este informe se ha analizado el funcionamiento del nivel medio del sistema educativo nacional, con las distintas variables que sobre él actúan, y se han aportado reflexiones que eventualmente pueden ser útiles para mejorarlo. En este punto final la mirada aspira a dirigirse a los efectos de ese sistema en el futuro social considerando únicamente cómo los estudiantes del CBU miran el mundo adulto, su futuro y el futuro del país.

Las urgencias de la sociedad uruguaya, los problemas de la reconstrucción institucional, la crisis económica del endeudamiento internacional, la transformación del papel del Estado, las demandas de ingresos de empresarios endeudados o de ciertas categorías de población, etc., han constituido en los años recientes los temas centrales en la discusión política. Los otros problemas cruciales de la sociedad han sido temporalmente postergados o atendidos con las provisorias medidas que posibilita el ajuste fiscal hasta que se solucionen los problemas urgentes y, de acuerdo a ciertas expectativas, comience el crecimiento económico que permita sustentar la solución de las dimensiones sociales básicas de la sociedad.

En el marco de las urgencias del presente, por momentos, pareciera que la sociedad estuviera viviendo un "vacío de futuro". Si bien las políticas que se asumen día a día están orientadas al

cambio de dimensiones centrales de la estructura económica, al nivel del discurso es poco frecuente que se plantee una visión integrada del fenómeno del desarrollo.

Por eso, es poco frecuente que, en los discursos del sistema político, se tracen líneas sobre cómo podría ser el país ya no en el 2.020 sino en el inmediato año 2.000, para considerar una fecha que tiene un evidente simbolismo en la historia humana.

En el marco de recursos financieros y económicos muy limitados se registra una cierta dificultad para impulsar hoy políticas de recursos humanos que recién darán sus frutos años o décadas después. Incluso ciertos temas sobre los que hay consenso nacional -como la común preocupación por la educación y los jóvenes- se encuentran limitados en el discurso y en las políticas porque se considera problemático atender las demandas, que implicarían hoy el inicio de acciones inmediatas que fueran actuando en la construcción del largo plazo de la sociedad uruguaya.

Sin pretender ingresar a un campo de tan compleja resolución -que es hoy genérico en América Latina- y que escapa a las competencias de este análisis, se impone observar la visión de presente y de futuro de los actuales educandos.

La educación es de por sí la institución más articulada con el futuro, aunque más no sea porque forma seres humanos que luego van a actuar en la sociedad, por lo menos durante medio siglo. Sólo por ello se justifican estas observaciones finales que, por otra parte, se vinculan con la percepción de jóvenes de mayor edad -los de 15 a 29 años- que fueron encuestados por el Gobierno de la República en la **1a. Encuesta Nacional de la Juventud**.

## **2. La visión del propio futuro por parte de los estudiantes**

Los estudiantes de 3o. del CBU fueron interrogados sobre sus futuras etapas de estudio y de trabajo así como acerca de la edad en que comenzarían a desempeñar una ocupación. En el conjunto de esas preguntas se destacó una que reza: "**A los 18/20 años, ¿qué preferirías hacer?**", que intentaba asociar los anhelos de futuro a una determinada edad.

Un 46.2% del total de 1.679 estudiantes encuestados respondió "estudiar en la Universidad o en Magisterio o en la carrera de profesorado", lo que prácticamente implica que uno de cada dos estudiantes aspira a realizar una carrera intelectual de nivel terciario (Cuadro 74). La creación del CBU como etapa final de la obligatoriedad educativa, lejos de haber generado una idea de enseñanza terminal, parecería que hubiera exacerbado y generalizado la concepción, hasta entonces propia de las élites, que el ciclo de formación educativa sólo tiene sentido si culmina en estudios superiores.

Aquel porcentaje es resultado de un promedio de tendencias disímiles. El 81% de los estudiantes de liceos privados de status social medio-alto declara esta aspiración, la que resulta congruente con los antecedentes familiares de educación terciaria, la naturaleza de los estudios que reciben y la posición económica de sus familias. Ocupan la segunda posición, con un 52.8% de jóvenes, los liceos de las capitales departamentales del Interior, en los que los niveles culturales y sociales son sensiblemente inferiores y, más aún, los conocimientos adquiridos, superando de esta forma la proporción de preferencias por la educación terciaria de los estudiantes de liceos oficiales de Montevideo (47.3%). Esta mayor adhesión de los estudiantes del Interior es especialmente

significativa desde que las oportunidades materiales de acceder a la enseñanza universitaria o al Instituto de Profesores "Artigas" son marcadamente mayores para los capitalinos por razones de localización, como se demuestra por el origen educativo de los estudiantes censados en la Universidad de la República. Por su parte, los alumnos del Ciclo Básico que se imparte en las escuelas técnicas de Montevideo comienzan a asemejarse más a los liceales que a los antiguos estudiantes de la enseñanza técnica. Efectivamente, un 36.8% piensa en la enseñanza superior, lo que constituye un porcentaje prácticamente igual al de los que preferirían **"especializarse en una técnica"**.

Podría decirse, entonces, que la creación del Ciclo Básico Único, incorporando a un patrón homogéneo a los estudiantes de la UTU, ha tenido el efecto de transferir a éstos las aspiraciones de los liceales de clase media. Sólo queda un subsistema -el de las escuelas técnicas de capitales departamentales- en el cual la aspiración de incorporarse a la enseñanza terciaria ocupa la tercera opción y, con sólo un 16.8%, se ubica muy lejos del deseo de especializarse en una técnica.

Existe, sin duda, una importante distancia entre lo deseado y lo realizable y tanto por condiciones sociales como aptitudes acordes con los estudios superiores, no todos los que aspiran llegarán a la meta. Así y todo, se está en presencia de una verdadera revolución en las expectativas educacionales y todo permite prever que el sistema educativo superior se enfrentará a una demanda mucho más alta que la actual.

Tendencialmente, la preferencia por la educación superior está vinculada a la mejor performance educativa relativa al interior de cada subsistema. Así, en los liceos privados se manifiesta por esta opción el 71% de los estudiantes que obtuvieron entre 11 y 24 puntos en las pruebas de Matemática y el 87% de quienes manifestaron una suficiencia mayor, mientras en los liceos públicos de Montevideo y del Interior quisiera acceder a la educación superior alrededor del 40% de la categoría de insuficiencia absoluta en Matemática y del 69% y 60%, respectivamente, de los que lograron 25 y más puntos en dicha prueba. Como las condiciones de origen social son más bajas en las escuelas técnicas de Montevideo y, seguramente, el interés por la carrera técnica más definido "sólo" el 28% de los que ostentan insuficiencia absoluta en Matemática aspira a estar matriculado en la educación superior frente a un 43% de los que registraron entre 11 y 24 puntos y al 70% de los que superaron ese registro.

Si algo indican las cifras precedentes, es una profunda discrepancia entre los aprendizajes académicos logrados y las aspiraciones de estudios superiores. Que 4 de cada 10 estudiantes de liceos públicos que no lograron ni 11 puntos en Matemática -lo que implica no saber calcular un porcentaje, hacer un ejercicio con números decimales y menos aún resolver un ejercicio de álgebra- conciben que ellos podrían realizar estudios de nivel terciario, implica que carecen de toda idea de los requerimientos académicos del 2o. ciclo de Enseñanza Secundaria y, aún más, de los estudios superiores o que sencillamente visualizan todo el sistema educativo a imagen y semejanza de su presente experiencia: el Ciclo Básico Único.

El sistema educativo en las etapas siguientes y superiores, ¿podrá transmitirles que se requieren conocimientos, dedicación y aptitudes para acceder a las etapas más complejas de la formación o, sencillamente, rebajará su calidad para adaptarse a las expectativas de quienes no han adquirido capital cultural suficiente en su pasaje por el CBU?.

Diversos indicadores sugieren que esta segunda opción se está imponiendo progresivamente. Cabe preguntarse entonces: ¿Una sociedad que aspira a la modernización y a la alta competitividad internacional puede optar por ese camino impunemente? ¿Son esas las normas académicas que existen en países como Alemania y Japón -para mencionar sólo a los más destacados en crecimiento económico y avance tecnológico- o, en general, en los países de Europa Occidental? Y si ésta no fuera la línea a asumir en el futuro, ¿qué efectos tendría sobre la joven generación el pasaje de un ciclo de alta permisividad en enseñanza y aprendizajes a uno que tuviera signos contradictorios?

Paralelamente, la opción "**hacer carrera en una empresa**" casi carece de sentido para los jóvenes estudiantes del CBU. Apenas un 11% la considera como opción para sus 18/20 años, con pocas diferencias según subsistemas. La respuesta no es de extrañar. El país, a lo largo de su historia, en lugar de considerar los ejemplos de las leyes de aprendizaje de países como Alemania Federal que obligan tanto a empresarios como a jóvenes que no logran las calificaciones para seguir estudios universitarios a transitar por un período de formación-trabajo en las firmas comerciales o industriales, labró una profusa legislación para los menores de 18 años que ha tenido, en la práctica, como principal consecuencia excluir a los jóvenes de las empresas <sup>47/</sup>.

El divorcio entre éstas y la enseñanza regular es hartamente evidente, al igual que lo es la virtual inexistencia de centros de capacitación de codirección Empresas-Estado que posibiliten, no sólo la formación, sino incluso la creación de nexos entre los jóvenes y el mundo organizado de la ocupación.

Emerge sí como una nota promisoriosa la aspiración de un 28.9% de los estudiantes a "especializarse en una técnica" y, si bien son los que asisten a la UTU los que entre un tercio y casi la mitad (los del Interior) asignan preferencia a esta alternativa, también casi un tercio de los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo la erigen como prioridad.

Estos resultados tienen su correlato en la demanda mayoritaria entre los estudiantes y las familias de un ciclo básico con computación y su proyección en el hecho que, de los jóvenes urbanos de 15 a 29 años, casi un 40% haya realizado cursos complementarios para adquirir conocimientos y capacitaciones, figurando como primera opción la formación técnica y manual.

Finalmente, un 10.7% quiere "**trabajar y no estudiar más**", franca y normal respuesta que abarca a uno de cada cinco estudiantes de las UTU del Interior -urgidos por una capacitación y forzados a recibir una enseñanza general de raíces humanistas-, a uno de cada diez de los estudiantes de liceos públicos y, como era esperable, a casi ningún asistente a los liceos privados que ostentan, más definidamente, la tradicional imagen del liceo como antesala de la Universidad.

Del conjunto surge una constatación y una pregunta. La primera es que la introducción de la asignatura Tecnología y de las APO no ha tenido los efectos esperados en cuanto a orientación vocacional; incluso donde la orientación ha sido más claramente hacia la formación técnico-manual, como ocurrió en los liceos de capitales departamentales, la opción "especializarse en una técnica" ha tenido menos predicamento.

---

<sup>47/</sup> El estudio de CEPAL/CINTERFOR, Políticas de recursos humanos de la industria exportadora de Uruguay develó, sobre la base del relevamiento en 60 empresas, la existencia de sólo 32 jóvenes en una masa ocupada de 17.300 personas.

**Cuadro 74**  
**VISION DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU PROPIO FUTURO,**  
**POR RESULTADOS EN MATEMATICA, SEGUN SUBSISTEMAS**

	Resultados en Matemática			
	Total	0-10	11-24	25-48
<b>Liceos Privados</b>				
Estudiar en la Universidad, Magisterio o profesorado	81.0	60.0	71.4	87.5
Hacer carrera en una empresa	7.6	20.0	10.7	5.0
Especializarse en una técnica	7.6	20.0	7.1	7.5
Trabajar y no estudiar más	1.3	-	3.6	-
<b>Liceos Públicos Montevideo</b>				
Estudiar en la Universidad, Magisterio o profesorado	47.3	43.6	44.7	69.7
Hacer carrera en una empresa	11.3	12.5	12.8	9.0
Especializarse en una técnica	29.4	30.0	31.9	17.2
Trabajar y no estudiar más	9.1	10.1	8.3	1.6
<b>Liceos Públicos Interior</b>				
Estudiar en la Universidad, Magisterio o profesorado	52.8	45.7	55.9	60.0
Hacer carrera en una empresa	11.0	11.6	12.7	10.0
Especializarse en una técnica	20.9	24.0	19.5	25.0
Trabajar y no estudiar más	11.0	12.4	7.6	5.0
<b>UTU Montevideo</b>				
Estudiar en la Universidad, Magisterio o profesorado	36.8	28.4	42.9	70.0
Hacer carrera en una empresa	10.4	12.6	7.8	-
Especializarse en una técnica	37.3	43.2	32.5	30.0
Trabajar y no estudiar más	13.0	14.7	13.0	-
<b>UTU Interior</b>				
Estudiar en la Universidad, Magisterio o profesorado	16.8	8.6	12.9	-
Hacer carrera en una empresa	12.4	11.4	16.1	-
Especializarse en una técnica	46.0	51.4	48.4	100.0
Trabajar y no estudiar más	21.9	22.9	22.6	-
<b>Total</b>				
Estudiar en la Universidad,				

Magisterio o profesorado	46.2	38.8	47.7	73.2
Hacer carrera en una empresa	11.0	12.8	12.6	7.9
Especializarse en una técnica	28.9	34.9	30.2	17.4
Trabajar y no estudiar más	10.7	13.5	9.5	1.5

---

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La segunda plantea qué consecuencias puede tener el que casi la mitad de los jóvenes conciban su futuro vinculado a un conjunto de un centenar de especializaciones que se brindan en la educación superior, que están fuertemente orientadas hacia los servicios sociales y administrativos y registran indicadores de saturación de mercado y de descenso de los ingresos relativos, mientras el mercado de empleo tiende -y tenderá aún más en el futuro en el caso de afirmarse la tendencia de desarrollo de una economía industrial exportadora- a expandirse y a remunerar mejor las ocupaciones que emergen de las actividades de producción de bienes o de servicios de apoyo a la producción.

### **3. El futuro y las predisposiciones migratorias**

Los jóvenes no son marcadamente pesimistas sobre el futuro de Uruguay pero tampoco se destacan por tener grandes expectativas.

Ante la pregunta "**¿Cómo ves a nuestro país en el futuro?**", un 25.6% dijo "progresando" mientras, en el polo opuesto, un 19.2% consideró que "**empeorando**" y casi la mitad -exactamente el 45.7%- sintió que el país sigue "**arrastrando los mismos problemas**" (Cuadro 75).

Si bien es altamente positivo que una cuarta parte de los jóvenes sienta que el país progresa -lo que es un porcentaje alto cuando se le compara con encuestas de opinión para la totalidad de la población de la misma época o cuando se observa la respuesta de los jóvenes de 15 a 29 años en la **1a. Encuesta Nacional de la Juventud**-, no deja de impresionar que el grueso de las respuestas se concentre en esa imagen de una sociedad que "**arrastra los mismos problemas**", sin ser capaz de solucionarlos. Esta reflexión tiene especial validez cuando se recuerda que se trata de una población en el entorno de los 15 años de edad, que se abre al mundo y a la vida con la sensación de vivir en un país que, en su visión, podría asemejarse a una noria que no logra romper las tendencias al bloqueo y al estancamiento.

La percepción de que el país progresa es particularmente intensa entre los estudiantes con madres con nivel de enseñanza primaria incompleta (32%) y completa (27.5%), lo que podría interpretarse en dos sentidos complementarios: uno, se trata de la primera generación que traspone la "barrera" familiar de la escolaridad primaria y siente el progreso en sus propias vidas al haberse incorporado a la ansiada educación media; otro, son presumiblemente hijos de hogares que han experimentado mayores y mejores oportunidades ocupacionales y de ingreso en los últimos años con el desarrollo de la ocupación manual y técnico-manual en una serie de actividades industriales, agrícolas y de servicios vinculadas a la exportación.

A su vez, esta misma visión la sostienen algo menos del 25% de los hijos de madres con educación media o terciaria, con una ligera superación de este tope entre quienes provienen de hogares con educación superior.

La desagregación de quienes ven al país empeorando muestra que se afilian menos a esta visión los jóvenes de los niveles extremos de la educación materna: primaria incompleta y educación superior comparten un 16%, mientras las categorías de instrucción intermedia se ubican en el eje del 20%.

Observada esta percepción del país por tipo de establecimiento al que asisten los estudiantes, se aprecia una mayor polarización de las respuestas, lo que indica que la socialización que se

produce entre los pares ejerce una definida influencia en la previsión del futuro nacional que construyen los jóvenes. Son los alumnos de los liceos privados los que, con un 38%, marcan el punto más alto de creencia en el progreso del país, seguidos por los estudiantes de las escuelas técnicas de capitales departamentales (34%) y por sus similares de Montevideo (30.5%).

Inversamente, son los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo y del Interior los que menos creen que el país está progresando (23%) y, por el contrario, registran los más altos porcentajes entre quienes entienden que el país está empeorando (20.7%). En este caso, podrían estar actuando visiones familiares de clases medias que experimentaron restricciones en sus ingresos y, tal vez, la misma experiencia cotidiana de estudiantes que asisten a locales hacinados y, muy frecuentemente, deteriorados o que comprueban las irregularidades en la atención de la educación. Lo que sí es comprobable es que son esas familias de extracción media las que más quejas manifiestan con el estado actual de la enseñanza secundaria.

Esas percepciones sobre el país no afectan una común esperanza de los jóvenes en su propio futuro. Interrogados sobre "**¿cómo piensas que será tu nivel de vida después de los 30 años?**" sólo un porcentaje residual (1.5%) entiende que va a ser inferior al de sus padres, mientras un 45% considera que será "**más o menos igual**" y casi un 49% confía en que será "**superior al que tuvieron sus padres**". Esas visiones no se ven afectadas por el origen sociocultural. Aún cuando los miembros de hogares con educación superior creen que la movilidad ascendente será algo menor -porque ya es alta la posición de la familia-, en las restantes categorías de instrucción materna las respuestas se ubican en torno al eje del 50%. Fenómeno similar se produce entre quienes creen que el nivel de vida que tendrán será más o menos similar al de sus padres, porque las frecuencias algo mayores entre los estudiantes de las familias más educadas son seguidas de cerca por las de los hijos de madres con primaria incompleta (Cuadro 76).

Es muy importante destacar que los estudiantes que provienen de hogares con niveles socioculturales más bajos (de primaria incompleta a liceo-UTU incompletos), en más de la mitad de los casos, tienen una actitud optimista estimando que su nivel social futuro superará al de sus padres.

Pero, a la vez emerge -como en tantas otras dimensiones de la sociedad uruguaya- una contradicción entre las expectativas de unos y otros que reflejan los desiguales grados de cambio de los distintos grupos sociales. Promedialmente, un 45% piensa que su nivel de vida no será diferente al de sus padres. Esta respuesta es normal para quienes provienen de los niveles socioculturales más elevados pero llama a reflexión en relación a los de origen social más bajo, en donde figuran el 44% de los estudiantes hijos de madres con educación primaria incompleta y completa que piensan que su futura posición social será "más o menos igual".

Podrían suponerse varias interpretaciones. Una, que en la respuesta se reflejan arraigadas actitudes de la sociedad uruguaya, que ha cultivado criterios de autoestima, fundados en la responsabilidad, el trabajo, el buen desempeño y desestimado los ingresos monetarios como indicadores del logro personal.

Otra podría ser que ni las expectativas de movilidad social ascendente ni los valores que la acompañan son particularmente vigorosos en este subsector de los jóvenes estudiantes.

**Cuadro 75**

**PERCEPCION DEL FUTURO DEL PAIS POR EDUCACION DE LA MADRE Y SUBSISTEMAS**

	Nivel educativo de la madre						
	Total	Prim. Incompl.	Prim. Compl.	Liceo Incompl.	Liceo Compl.	Terciario	
El país empeorará	19.2	15.9	21.9	19.3	19.2	16.1	
El país arrastrará los mismos problemas	45.7	43.5	42.2	48.3	48.6	50.8	
El país progresará	25.6	31.9	27.5	23.4	24.7	25.1	
NS/NC	9.5	8.6	8.3	9.0	7.5	8.0	
							Subsistemas
Total	Primaria	Públ. Mont.	Públ. Interior	UTU Mont.	UTU Interior	UTU	
El país empeorará	19.2	7.6	20.7	20.7	15.3	17.7	
El país arrastrará los mismos problemas	45.7	50.6	49.1	37.5	47.8	41.1	
El país progresará	25.6	38.0	23.2	22.7	30.5	34.0	
NS/NC	9.5	3.8	6.9	19.1	6.4	7.1	

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Por último, se puede suponer que, en ese sector de hogares, se perciben como poco viables, dada la estructura social, los proyectos de movilidad ascendente.

Inversamente, entre quienes sostienen una actitud de optimismo se encuentra una ligera mayor predisposición emigratoria. Así, entre los hijos de madres con primaria incompleta, los que piensan que su nivel de vida será más o menos igual al de sus padres consideran la emigración en el 30% de los casos frente al 40% de los que, a igual nivel educativo de origen, piensan que lo mejorarán. Las proporciones son del 37% y del 50% entre los hijos de madres con liceo-UTU incompleto y del 36% y del 45% entre quienes provienen de hogares que completaron al menos ese nivel pero no accedieron a la educación superior.

En la pregunta siguiente del cuestionario se consultó a los estudiantes sobre su preferencia, para cuando fueran adultos, entre las siguientes opciones: 1) "**ir a trabajar o estudiar unos años en el extranjero**"; 2) "**irte a hacer tu vida en el extranjero**"; 3) "**quedarte en Uruguay**". Con la primera se acotaba el tiempo de emigración con la expresión unos años, intentando recalcar que se trataría de un período limitado con posterior retorno al Uruguay, en cambio con la segunda se suponía tanto una noción de expatriación definitiva como un perfil de construcción de la existencia personal en otras sociedades.

La última opción recogió el 58% de las voluntades de los 1.679 estudiantes entrevistados mientras que los que piensan ir al extranjero por unos años son el 23.1% y los que consideran como destino irse a hacer la vida fuera del Uruguay son el 16% (Cuadro 77).

En otras palabras, de los actuales estudiantes de 3er. año del Ciclo Básico, cuatro de cada diez piensan en la emigración provisoria o definitiva. Las cifras son impresionantes y superan las respectivas de predisposición emigratoria del conjunto de jóvenes urbanos de 15 a 29 años analizadas por CEPAL en el libro **Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos**. Cabe preguntarse si el tramo de edad 14-16 años, representado por los estudiantes del CBU, está expresando un recrudescimiento de las actitudes emigratorias entre el momento del relevamiento de la **1a. Encuesta Nacional de Juventud** (julio de 1989 y octubre de 1990) y el de esta encuesta a los estudiantes (junio de 1991) y si la sociedad uruguaya no comenzará a experimentar el alto flujo emigratorio que conoció en la década de 1970. En principio, los adolescentes se encuentran en una etapa de descubrimiento de la relación entre pares, de la exaltación de la vida de grupo y de la intensa comunicación entre ellos, condiciones todas que, en teoría, reducirían la predisposición emigratoria. La magnitud de ésta habla a las claras de una población con elevadísima apertura hacia el exterior y con una voluntad de desplazamientos internacionales, poco usual en sociedades con similar grado de desarrollo e integración nacional.

La voluntad de irse a "**hacer la vida**" en el extranjero atraviesa las distintas capas socioculturales, con un mínimo entre los estudiantes que provienen de los hogares menos educados (13.1% primaria incompleta) y un máximo en los hijos de hogares medianamente educados (18.9% liceo-UTU incompletos). Los primeros son los que ostentan mayor voluntad de quedarse en Uruguay (63.4%), mientras los que exhiben la menor son los hijos de madres con educación universitaria y superior (51.9%), entre quienes apenas un décimo piensa en la expatriación definitiva, pero más de un tercio se iría unos años a trabajar o estudiar. Esta última categoría -con la excepción de los más educados ya citados- comprende entre el 20 y el 24% de todas las categorías socioculturales de jóvenes.

Es decir que, globalmente, son menos móviles los que provienen de hogares de nivel educativo primario, seguramente por las distancias que median entre su situación (ingresos, información, vínculos comunitarios) y la perspectiva de una vida provisoria o definitiva en el extranjero. Este corte por educación se combina con la localización y carácter de los institutos. El carácter más provinciano de la vida social en el Interior hace que los jóvenes se sientan menos abiertos a la emigración.

Efectivamente, mientras sólo el 44.3% de los estudiantes de liceos privados opta por el país -cabe recordar que dos de los tres institutos analizados son de cultura y filiación extranjera-, piensa lo mismo el 55.9% de los liceales de establecimientos públicos de Montevideo, el 59.5% de los del Interior, el 61.1% de los que asisten a las escuelas técnicas de Montevideo y el 72.3% de los de las similares del Interior.

Mientras **"ir a hacer la vida en el extranjero"** no tiene marcadas desviaciones según subsistemas -aunque predomina notoriamente en los liceos-, la aspiración de **"ir a trabajar o estudiar unos años"** se polariza entre un máximo del 44.3% entre los estudiantes de los liceos privados y un mínimo del 11.7% en las UTU del Interior, lo cual revela las distancias entre los horizontes posibles de vida, de formación y búsqueda de experiencias de unos y otros.

Las relaciones entre calificaciones en las pruebas de Matemática y la predisposición emigratoria no arroja cambios sensibles en cuanto a quedarse en Uruguay (en el entorno al 55% para las tres categorías de calificaciones 0-10, 11-24 y 25 y más), en tanto que muestra diferencias significativas en cuanto a qué tipo de emigración se concibe como la más deseada. Si se trata de ir a vivir unos años para trabajar o estudiar, la mayor predisposición se encuentra entre los mejores alumnos que, en un 30.1% en todo el sistema educativo, consideran que bien vale la pena realizar una capacitación o una experiencia en el extranjero, en tanto que, en el otro polo, sus compañeros que demostraron insuficiencia absoluta en Matemática sólo consideran esta alternativa en un 17.9%, de los casos denotando menor espíritu de formación o de ensayo de una realidad internacional. Los porcentajes se invierten cuando se trata de **"ir a hacer la vida en el extranjero"**: los insuficientes acarician esta idea en el 18.1% de los casos mientras los excelentes sólo la consideran en el 10% de los casos. Los resultados llevarían a pensar que quienes desempeñan un mejor rol de estudiantes piensan en la emigración provisoria como asociada a un cálculo de inversión, mientras que los que tienen peor desempeño la asocian a un imaginario de evasión o de logros en una sociedad en la que suponen que los conocimientos no serán determinantes del éxito.

En estos promedios influyen condiciones específicas de cada subsistema educativo. Los estudiantes de los liceos privados con las más altas calificaciones son los más dispuestos a la emigración temporaria, mientras entre los estudiantes de las UTU de Montevideo los más dispuestos son los jóvenes de calificaciones medias e inferiores.

Cuando se observa a los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo -que aportan más de la mitad del volumen total de la encuesta y que ostentan más alta predisposición emigratoria que los estudiantes del Interior- las relaciones establecidas (a mayor rendimiento en la prueba MAT mayor predisposición para emigración temporaria y a menor rendimiento mayor predisposición a la expatriación) se confirman plenamente. Unos años es la opción del 19.5% de los que obtuvieron calificaciones de 0 a 10 puntos y del 30.6% de los que lograron 25 y más puntos, mientras que asumir la vida en el extranjero es la aspiración del 22.5% de los primeros y del 8.9% de los segundos.

**Cuadro 76**  
**EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU NIVEL DE VIDA**  
**DESPUES DE LOS 30 AÑOS POR EDUCACION DE LA MADRE**

	Nivel educativo de la madre					
	Total	Prim.		Liceo		Terciario
		Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	
Inferior al que tuvieron tus padres	1.5	0.9	1.1	1.5	0.6	2.6
Más o menos igual	44.8	45.5	44.0	40.4	47.9	49.7
Superior al que tuvieron tus padres	48.6	50.2	50.6	52.2	47.0	40.7
NS/NC	5.2	3.3	4.3	5.9	4.4	6.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 77**  
**PREDISPOSICION MIGRATORIA DE LOS ESTUDIANTES**  
**POR SUBSISTEMAS**

	Nivel educativo de la madre					
	Total	Liceos Privados		Liceos Públ.		UTU Int.
		Montevideo	Interior	Montevideo	Interior	
Unos años en el extranjero	23.1	44.3	24.3	19.6	23.3	11.7
Vida en el extranjero	16.0	10.1	17.4	17.2	13.0	13.1
Uruguay	58.0	44.3	55.6	59.5	61.1	72.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Los que piensan emigrar definitivamente alegan, en la mitad de los casos, como razón fundamental, que los países extranjeros en los que piensan son más desarrollados y hay, por tanto, más posibilidades, y más de una cuarta parte viene a afirmar lo mismo a través de la negativa visión "en Uruguay no hay oportunidades". Es decir, unos se sienten atraídos por los países de destino y otros se sienten rechazados por su tierra natal (Cuadro 78).

Distinta motivación define a los que piensan emigrar por unos años, ya que casi la mitad afirma que lo haría "para conocer y especializarse", lo que implica una actitud de superación y también "un toque de aventura". Esta motivación es especialmente marcada entre quienes provienen de hogares cuyas madres tienen educación superior.

Por su parte, algo menos del 40% siente, al igual que los eventuales emigrantes definitivos, que la sociedad nacional los rechaza al no ofrecer oportunidades para los jóvenes.

No deja de ser extraño que una generación de jóvenes con resultados promedio de aprendizajes nada destacados piense tan frecuentemente en emigrar y afrontar los desafíos de una inserción en el extranjero, especialmente cuando las historias familiares o las anécdotas sobre las colonias uruguayas en el exterior recalcan cuan complejo, doloroso y duro puede ello ser desde el punto de vista del trabajo a ejercer y las actividades a desempeñar. El hecho es que esas mismas historias, también, hablan de los éxitos de muchos, por lo menos en cuanto a acumulación y disponibilidad de bienes de larga duración.

Es posible que en estas desproporcionadas aspiraciones en relación a sus saberes sigan actuando ciertos estereotipos de uso antiguo, aún frecuentemente citados en los medios de comunicación de masas, sobre la alta valía de la población uruguaya y sobre la calidad de los recursos humanos nacionales, afirmación esta última que poco se compadece con los reales aprendizajes de esos estudiantes, de acuerdo a la evaluación realizada en las pruebas de Matemática y de Idioma Español.

**Cuadro 78**  
**RAZONES QUE FUNDAMENTAN LA PREDISPOSICION MIGRATORIA**  
**DE LOS ESTUDIANTES**

	Estudiantes que piensan .	
	Ir a trabajar o estudiar unos años en el extranjero	Irse a hacer su vida en el extranjero
En Uruguay no hay oportunidades	10	30
Hay más posibilidades y están más desarrollados	36	51
Para conocer y especializarse	46	8
Otros	8	11
Total	100 (360)	100 (250)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

**Cuadro 79**

**PAIS PREFERIDO POR LOS ESTUDIANTES QUE QUISIERAN QUE URUGUAY FUESE COMO OTRO PAIS  
POR NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE**

	Nivel educativo de la madre									
	Total	Prim.		Liceo		Liceo		Terciario		Ignorado
		Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	
EEUU y Canadá	55.2	65.0	66.0	57.6	48.8	31.3	56.4	31.3	48.8	56.4
Europa	25.5	16.8	21.0	20.6	28.6	45.2	25.6	45.2	28.6	25.6
URSS, China	2.2	3.6	0.5	-	4.4	2.6	2.6	2.6	4.4	2.6
Argentina	3.1	4.4	2.5	4.7	3.9	0.9	0.9	0.9	3.9	0.9
Brasil	3.3	1.5	2.0	5.3	2.5	6.1	3.4	6.1	2.5	3.4
Cuba y Nicaragua	3.0	-	1.5	2.9	5.9	4.3	2.6	4.3	5.9	2.6
Otro Latinoamericano	1.8	2.9	2.5	1.8	1.0	0.9	1.7	0.9	1.0	1.7
Otro	4.9	3.6	3.0	5.9	3.9	7.8	6.8	7.8	3.9	6.8
NS/NC	1.0	1.5	1.0	1.2	1.0	0.9	-	0.9	1.0	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Ante la pregunta "**¿Te gustaría que Uruguay fuera como algún otro país?**", 942 estudiantes sobre los 1.679 encuestados contestaron que sí y pasaron a indicar con cuál quisieran que se pareciese. Para todas las categorías de instrucción materna, más de la mitad de los jóvenes encuestados quisiera que Uruguay fuera como otro país (Cuadro 79).

Para una sociedad que cree en su intensa integración nacional y que alimentó durante largos y no tan lejanos períodos la creencia en que "**como Uruguay no hay**", esta información parece desconcertante <sup>48/</sup>. Sin embargo, podría considerarse que esa aspiración está en la lógica de la apertura poblacional al extranjero, establecida con emigraciones que comprendieron a alrededor de un décimo de su población en el período intercensal 1963-1985, y de la apertura al mundo exterior a través de los medios de comunicación de masas. Ella puede alimentarse, también, en la experiencia del período de lento crecimiento económico transcurrido promedialmente entre 1955 y 1985 y sostenerse en la percepción, bastante fundamentada, que las oportunidades de movilidad social ascendente son hoy relativamente reducidas. Asimismo, la alta tecnología de ciertos países desarrollados, con sus proezas espaciales, militares o productivas o con sus creaciones cinematográficas, han generado cierta fascinación entre los estudiantes adolescentes y desarrollado la visión de "un mundo de fantasía" en relación a lo que son sus vidas cotidianas.

Finalmente, cabría agregar el papel que podrían haber jugado y estar jugando ciertas apreciaciones sobre el desarrollo y la posición relativa de Uruguay. Para una de ellas, el país tendría las condiciones del Tercer Mundo y, a partir de la común identificación de la situación de dependencia del centro de poder mundial, resultaría que la sociedad uruguaya no sería ni más desarrollada ni más moderna que la de Nicaragua o las sociedades de países de Africa y Asia en lucha por su liberación de constricciones externas. Esta versión implica el no reconocimiento de las características de mediano desarrollo económico y, más aún, del grado de modernización similar a países del Norte, la estructura de distribución del ingreso real, las políticas sociales y la cultura de Uruguay, con lo que la aspiración a que "**Uruguay fuera como otro país**" seguramente se vio fortificada porque si la imagen era tan baja, la modificación a realizar debiera ser total.

---

<sup>48/</sup> Hacia 1950 la creencia en la superioridad de Uruguay en cuanto a calidad de vida, seguridad social, oportunidades de movilidad ascendente y democracia fue un valor compartido y frecuentemente manifestado por el Presidente Luis Batlle Berres. En el libro Luis Batlle. Pensamiento y acción (Ed. Alfa, Montevideo 1966) se encuentran múltiples ejemplos de ello; el discurso pronunciado al cumplir el primer año de su gobierno (29 de julio de 1948) dice lo siguiente: "Puedo decir que cuando salimos de fronteras allí donde el país levanta su voz siempre estamos bien. Comprenderán que no presiden mis palabras ningún sentimiento de jactanciosa vanidad nacional pero si somos chicos geográficamente y todos nos dicen que somos chicos geográficamente ¿por qué vamos a callarnos si somos grandes en nuestro pensamiento y en nuestra organización social y económica y el mundo nos atiende y nos respeta? (...) Fui visitado por algunos obreros de militancia sindical para darme noticia de la actuación que ellos desarrollaron en la Conferencia Internacional de Trabajo y que tuvo lugar en San Francisco una de las ciudades más poderosas de Estados Unidos (...) me expresaron con acento emocionado que el Uruguay está colocado a la vanguardia del mundo en materia de justicia social. Fuimos allí donde estaban representados todos los países de la tierra -me dijeron- creyendo que traeríamos nuevas ideas que nos permitirían continuar la lucha a través de nuestras organizaciones sindicales para la conquista de nuevas reivindicaciones que aún no habían sido alcanzadas por los obreros de nuestro país. Pero regresamos con la satisfacción y orgullo patriótico de haber cumplido un deber de solidaridad con los obreros de todos los continentes allí representados, y descubrirles el panorama para ellos ignorado de nuestra avanzada legislación social."

En el otro extremo posiblemente está actuando la transmisión de un mensaje según el cual el desarrollo de una nación es equivalente al crecimiento económico y que éste depende, entre otros factores, de la apertura máxima de su mercado, de forma tal que el país pase a ser competitivo y disfrute de los bienes importados, considerados en todos los casos como de mejor relación calidad-precio. Las expresiones de exaltación del mercado pueden provocar un deslizamiento de la identidad de ciudadanos nacionales a la de consumidores que definen sus orientaciones por una relación de "costo-beneficio". Si este es el patrón normativo, la consecuencia obvia es que existirían más ventajas individuales si Uruguay fuera como algún otro país, es decir, como uno de los ricos del mundo.

En todos los casos podría estar actuando una común demanda de desarrollo del Uruguay. Como ya lo anotara CEPAL en el libro **Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos** se estaría en presencia de una nueva generación más pragmática que aspira al desarrollo del país y reclama de oportunidades individuales de realización. En el caso de los adolescentes liceales habría que agregar las aspiraciones de que su país fuera como otro, lo que deja pendiente la pregunta acerca de un posible debilitamiento de la conciencia nacional.

Estados Unidos y Canadá recogen el 55% de las preferencias de país modelo, llegando a ser de dos tercios entre los de origen educativo primario y de menos de uno entre los provenientes de hogares con educación universitaria y superior, con una clara tendencia decreciente en la medida que asciende el nivel educativo familiar. Los EEUU son la "América" de nuestros estudiantes y ese país ocupa abrumadoramente el imaginario adolescente. Los jóvenes se apasionan con su música, con sus logros, con las oportunidades de altísima movilidad social que están inscriptas en las visiones estereotipadas sobre esa sociedad.

En este sentido, Uruguay ingresó en la "órbita norteamericana", al igual que otros tantos países de América Latina, y lo que se creía era su conciencia de "pertenencia simbólica" a Europa parece periclitada, a pesar de tan fuertes raíces familiares y adscripción al modelo europeo por parte de las élites nacionales.

La vigencia del modelo europeo está muy asociada con la alta educación familiar. El 45% de los jóvenes provenientes de familias con educación universitaria y superior quisiera que Uruguay fuera como un país europeo, en tanto que sólo comparte esa aspiración el 17% de los de más baja educación. La búsqueda de asemejarse a Europa se incrementa nítidamente a partir del nivel de liceo completo de las madres.

En virtud de los respectivos niveles de educación y cultura familiar de cada uno de los subsistemas educativos y de las filiaciones con la cultura o la técnica, propias de las opciones por la enseñanza secundaria o la UTU, la aspiración a que el país fuera como EEUU y Canadá cubre a la mitad de los estudiantes desconformes de los liceos públicos de Montevideo y a dos tercios de los estudiantes de las escuelas técnicas de Montevideo e Interior. Por su lado, la filiación europea comprende al 44% de los estudiantes de los liceos privados testigos -con igual porcentaje que EEUU y Canadá- al 30% de los respectivos de los liceos públicos de Montevideo, al 20% de los equivalentes en las capitales departamentales y sólo al 15% de los estudiantes de escuelas técnicas de ambas regiones.

Argentina y Brasil no constituyen modelos. Con apenas un 6.4% entre ambos se muestra que los grandes países vecinos prácticamente no constituyen modelos de referencia, tanto por identidad

nacional -siempre teóricamente amenazada para un pequeño país que convive con "gigantes"- como por conocimiento permanente, a través de los medios de comunicación de masas y experiencias personales sobre inestabilidad y crisis en años recientes.

Por su parte, los países de América Latina y Eurasia que hasta hace apenas dos años eran de definición comunista o continúan siéndolo (URSS, China, Cuba y Nicaragua), sólo siguen siendo modelos para el 5.2% de los estudiantes, lo que habla de la caída de los mitos y del fin para esta generación de las "utopías reales".

El conjunto de la información considerada en este punto debiera llamar a reflexión sobre cuáles son las relaciones entre la sociedad uruguaya y sus adolescentes estudiantes. Debería llevar a cuestionar, por un lado, si no se ha desconocido a la juventud, y por otro, si los problemas que han ocupado en los últimos 5 años el escenario social y político no están implicando una pérdida de conciencia colectiva sobre el futuro y sobre cómo construir ese futuro para los jóvenes.

#### **4. El futuro y la percepción de la mirada del mundo adulto**

Entre las últimas preguntas de opinión se interrogó a los estudiantes "**¿los jóvenes son mirados con esperanza, indiferencia o con poca estima por ...?**" y se les presentó como categorías a evaluar los adultos, las autoridades liceales, los profesores en general y el Gobierno.

En el cuestionario de la **1a. Encuesta Nacional de Juventud** realizada por la Dirección General de Estadística y Censos se había incluido una pregunta similar, pero más global, "**¿cómo crees que son mirados los jóvenes por los adultos?**".

Al presentar el tema en el estudio de CEPAL, se dijo "El discurso oficial ha transmitido tradicionalmente una imagen consistente hacia las nuevas generaciones. Esta imagen permea prácticamente todas las esferas del mundo adulto transmitiendo un mensaje en el cual las nuevas generaciones son, de hecho, la 'esperanza' de la sociedad. Desde su más temprana edad los niños incorporados al sistema de educación primaria están expuestos a una ideología que proclama positivamente que son 'el futuro del país'. Tampoco el discurso de políticos y personalidades públicas deja de insistir, frecuentemente, en estas imágenes cada vez que se hace manifiesto y/o crítico algún tipo de problema de -o con- la juventud, cuando se alega la necesidad de estimular la formación de 'recursos humanos' o cuando se lamenta la emigración o la predisposición migratoria." Y al comentar los resultados se afirmó que "La percepción global de toda la juventud encuestada exhibe una percepción claramente positiva y acorde con el juicio emitido desde el mundo de los adultos. Predomina la respuesta 'con esperanza' en un 62.1% de los jóvenes, 'con indiferencia' responde un 22.0%, y 'con poco aprecio' 15.3%. Es significativo con todo que, a pesar del discurso dominante, las respuestas que indican una percepción negativa comprendan casi a un 40% de los jóvenes" <sup>49</sup>/.

---

<sup>49</sup>/ CEPAL, Oficina de Montevideo, Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos. Montevideo, 1992, páginas 167-168.

Esta visión comprendía al 57% de los montevideanos y al 71% de los jóvenes del mismo tramo de 15 a 19 años del Interior urbano. Desagregados por nivel de educación, resultaba, que de los jóvenes entre 15 a 29 años, el 61% de los que tenían como nivel educativo el 1er. ciclo de enseñanza secundaria consideraban que los adultos los miraban con esperanza, al igual que el 54% de los que cursaron el 2o. ciclo y el 57% de los que realizaron estudios universitarios.

Las respuestas de los estudiantes del CBU parecen acentuar el descreimiento puesto que creen que la mirada es de "**esperanza**" apenas un 50% mientras que un 41% se agrupa en las respuestas de "**indiferencia**" y "**poca estima**" y el resto no se pronuncia.

Son los estudiantes de los liceos privados quienes más creen en la mirada "**con esperanza**" (64.6%), seguidos por los matriculados en las escuelas técnicas de Montevideo (55.2%), mientras que en los liceos del Interior el porcentaje baja al 50% y registra su punto más bajo en los estudiantes de liceos públicos de Montevideo que, con apenas un 47.1%, equiparan la respuesta de otro 46.8% que piensa que los adultos los miran con indiferencia y poca estima.

Cuando se observan las respuestas "**indiferencia**" y "**poca estima**" en los otros subsistemas se aprecia que se distribuyen en la franja comprendida entre el 31 y el 40%.

Son los estudiantes de más alto status sociocultural y con mejores servicios educativos los que más creen en la mirada esperanzada, lo que aparentemente es congruente porque la "mirada" va acompañada de las gratificaciones que ellos reciben. Por su parte, los estudiantes de las escuelas técnicas en esta respuesta se comportan como ante todas las preguntas que implican opción entre juicio positivo o negativo ante la educación que reciben. Como ya fuera anotado, el menor nivel educativo de origen actúa en el sentido de aceptación de lo existente -en este caso el discurso oficial de la sociedad- y el reconocimiento por haber accedido a la educación media impulsa a una visión más esperanzada en todos los órdenes.

Inversamente, los profesores son percibidos como la categoría de adultos que los mira con más "**esperanza**" y prácticamente no existen diferencias según subsistema educativo ya que las respuestas se concentran en torno al 65% del promedio general mientras que los juicios de "**indiferencia**" y "**poca estima**" lo hacen en el entorno del 24%.

La calificación de "**poca estima**" comprende un 9/10% de las respuestas de los estudiantes de los establecimientos públicos de todo el país, mientras que se reduce al 4% entre los estudiantes de los liceos privados.

Podría pensarse que los juicios de los estudiantes que consideran no positivas las miradas de los profesores podrían estar determinados por los bajos rendimientos que aquéllos logran. No hay tal sesgo. La visión de la mirada "**indiferente**" o de "**poca estima**" no resulta de la calificación o del aprendizaje insuficiente sino que, seguramente, de cómo sienten la dedicación de los profesores hacia ellos.

En conjunto, deben percibir a los docentes como una categoría de personas que se sacrifican por ellos, especialmente dadas sus bajas remuneraciones, que los acompañan en su desarrollo personal y que les están entregando instrumentos de conocimiento; resulta muy probable que los juicios de "**indiferencia**" y "**poca estima**" estén asociados a la imagen de los profesores que faltan, que no tienen los conocimientos adecuados o que manifiestan indiferencia en relación a la actividad

de enseñar, que sólo adquiere significación en la medida en que es acompañada de una generosa actitud hacia los alumnos.

Como es habitual en las distintas encuestas de actitud, la percepción del Gobierno -identificada como el conjunto del poder del Estado y no sólo como Poder Ejecutivo- es muy similar a la de categorías que refieren al colectivo nacional, ya sea "la gente" o "los adultos".

La representación democrática es la esencia del funcionamiento de la sociedad uruguaya, es una convicción colectiva, no sólo ampliamente difundida sino firmemente internalizada en cada uno de sus miembros. Por eso, las respuestas de los estudiantes de 3er. año del CBU no se apartan de esa tendencia a establecer una simbiosis entre la sociedad y la representación política, lo que se manifiesta en que el 49.8% de los estudiantes tiene la creencia de ser mirados esperanzadamente por los adultos y un porcentaje muy similar (46%) por los poderes públicos. Por su lado, la percepción de "**indiferencia**" y "**poca estima**" es igualmente similar: un 40.9% de los estudiantes se la adjudican a los adultos y un 38.6% al Gobierno.

Cuando se observan las respuestas según subsistemas educativos se comprueban matices significativos. Mientras los estudiantes de los liceos privados consideran que la mirada de esperanza con que los mira el Gobierno es ligeramente más alta que la de los adultos y son mucho más bajas las frecuencias de los que sienten "**indiferencia**" y "**poca estima**" (33% y 21.6%) los estudiantes de todos los establecimientos públicos consideran que la mirada del Gobierno es menos esperanzadora que la de los adultos y si bien decrecen las frecuencias de "**indiferencia**" y "**poca estima**" lo hacen en una escala mucho más reducida que la registrada entre los estudiantes de los liceos privados de status social medio-alto.

Se destacan como extremas las opiniones de los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo y de las escuelas técnicas del Interior ya que comparadas sus respuestas con la visión de los adultos en general, se anota que la mirada de "**esperanza**" del Gobierno es menos percibida. Incluso en Montevideo los que piensan que el Gobierno mira a los jóvenes con "**indiferencia**" o con "**poca estima**" (45.1%) superan a los que consideran que lo hace con "**esperanza**" (42.5%).

A los efectos de poder calificar esas percepciones de los encuestados y poder asociarlas a la forma en que desempeñan su rol de estudiantes se separaron las respuestas de aquellos que lograron calificaciones de suficiencia (25 y más puntos) en la prueba de Matemática (en las escuelas técnicas se tomó el tramo de puntaje de 11 a 24 puntos por el bajo número del universo que logró rendimientos superiores) de los que manifestaron insuficiencia absoluta, registrando hasta 10 puntos como calificación máxima.

En cada uno de los subsistemas los mejores estudiantes en relación a los peores perciben la mirada de los poderes públicos hacia los jóvenes como menos esperanzadora y, tanto en los liceos públicos de Montevideo y del Interior como en las escuelas técnicas de esta región, son más los que piensan que dicha mirada es de "**indiferencia**" o de "**poca estima**" que los que consideran que es de "**esperanza**".

**Cuadro 80**  
**PERCEPCION DE LA MIRADA DE LOS PODERES PUBLICOS**  
**POR CALIFICACION EN LA PRUEBA DE MATEMATICA**  
**Y SEGUN SUBSISTEMA EDUCATIVO**

Subsistemas	Resultados en Matemática	
	0-10 puntos	25 y más puntos
<hr/>		
<u>Liceos privados</u> (a)		
Con esperanza	78.6	55.0
Indiferencia y poca estima	7.1	30.0
<u>Liceos Montevideo</u>		
Con esperanza	43.1	41.9
Indiferencia y poca estima	44.9	50.0
<u>Liceos Interior</u>		
Con esperanza	50.7	37.5
Indiferencia y poca estima	25.6	41.7
<u>UTU Montevideo</u> (b)		
Con esperanza	57.9	50.6
Indiferencia y poca estima	34.7	42.9
<u>UTU Interior</u> (b)		
Con esperanza	48.6	37.5
Indiferencia y poca estima	37.5	46.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) La categoría 0-10 puntos está sustituida por la de 11-24 puntos por el escaso volumen de la primera.

(b) La categoría 25 y más puntos está sustituida por la de 11-24 puntos por el escaso volumen de la primera.

Estos jóvenes de 14 a 16 años, en puridad adolescentes, seguramente no manejan un amplio conjunto de informaciones para afirmar un juicio sobre la orientación general de los poderes públicos y la particular hacia los jóvenes. Por tanto, lo que aquí se registra no es una opinión política, como se estilaba en las encuestas especializadas en dicho género.

Para ellos, el Gobierno es algo muy lejano y la política por el momento seguramente poco interesante o en muchos casos incomprensible. No obstante, como en todas las encuestas de opinión y de actitud, los entrevistados construyen sus respuestas de acuerdo a la experiencia personal y sólo

las categorías más educadas o profesionalmente interesadas en los asuntos públicos incorporan juicios que provienen de una visión de lo colectivo que se integra con la percepción de su situación particular (antes de la aparición de las teorías y de las técnicas de medición de opiniones y actitudes el saber popular afirmaba que "cada uno cuenta la feria según le fue en ella").

Estos adolescentes tienen como experiencia inmediata y concreta del accionar de los poderes públicos el estado de la educación que reciben. Las condiciones de la misma respecto a edificios, equipamientos, libros y material, tiempo anual y diario de formación recibida, profesionalización y remuneración de los docentes, calidad y pertinencia de la enseñanza y seriedad en la evaluación de los conocimientos aprendidos son para ellos la manifestación visible y registrable cotidianamente de la preocupación de los poderes públicos por la juventud.

El balance que ellos realizan seguramente entra en conflicto con los valores transmitidos desde la escuela primaria que establecen que una de las funciones primordiales del Estado es promover el desarrollo de la juventud.

La contradicción entre valores declarados y profesados resulta más evidente para aquéllos que se esfuerzan más en responder a otro imperativo uruguayo: la obligación de retribuir, a través de un alto desempeño individual, al esfuerzo colectivo de brindarles oportunidades educativas.

Mientras los estudiantes de más baja performance tienden a ubicarse en el liceo o en la escuela técnica como protagonistas de una cultura adolescente y juvenil y disfrutando la relación de pares, los de más alta performance tienden a identificarse con el rol de estudiante tratando de adquirir conocimientos.

La transformación personal que demanda el transitar de una autodefinición de joven adolescente a una de estudiante implica otorgar un papel central al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la cultura que en él se transmite y se "re-crea". Los juicios y las opiniones de esos estudiantes se establecen a partir de sus performances como tales. El liceo deviene el centro de sus experiencias y de su desarrollo, por lo que son los buenos estudiantes los que exigen calidad de la educación y también los que reclaman liceos y escuelas técnicas con jornadas más largas para aprender mejor, los que demandan más horas de Matemática y de Ciencias y así sucesivamente. Pero son también ellos los que reclaman mayor exigencia en el contralor de los aprendizajes, es decir, mayor esfuerzo por parte de sí mismos.

Por eso, es totalmente congruente que, al evaluar la mirada de los poderes públicos hacia los jóvenes, identifiquen esa mirada con lo que dichos poderes hacen por ellos, lo que se manifiesta en la calidad de los servicios educativos que reciben en el Ciclo Básico de Enseñanza Media.

La realidad del mismo, evaluada a lo largo de este informe, explica que sean precisamente los mejores estudiantes los que perciben con mayor frecuencia que los poderes públicos -expresión representativa del colectivo social- miran a los jóvenes con "**indiferencia**" y con "**poca estima**" y no con la decidida "**esperanza**" que, seguramente, quisieran poder recibir y reconocer.

## *ANEXOS*



Liceo: \_\_\_\_\_

Nro. de lista: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. Lee atentamente el siguiente texto:

### **El cautivo**

En Junin o en Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón; se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron inútilmente; al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé) y creyeron reconocerlo. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. Ahí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron. Miró la puerta, como sin entenderla. De pronto bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió en la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí, cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo.

Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa.

Jorge Luis Borges

\* malón (voz araucana): ataque inesperado de los indios.

2. Define, muy brevemente, cada uno de los tres momentos principales de la historia de "El Cautivo".

1er. momento: \_\_\_\_\_

2do. momento: \_\_\_\_\_

3er. momento: \_\_\_\_\_

3. ¿Por qué reconocieron los padres que el cautivo era el hijo desaparecido? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Explica el significado del siguiente fragmento: "El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal..."

\_\_\_\_\_

5. Selecciona dos oraciones gramaticales (Sujeto + Predicado) de "El Cautivo", cópialas separadamente (en renglones distintos) y marca el sujeto de cada una.

\_\_\_\_\_

6. Señala persona, número y tiempo de las siguientes formas verbales: (Ejemplo: hemos reconocido: 1era. persona, plural, pretérito perfecto) \_\_\_\_\_

refieren \_\_\_\_\_

habían robado \_\_\_\_\_

dieron \_\_\_\_\_

Indica el modo de :

querría \_\_\_\_\_

7. En el siguiente fragmento de "El Cautivo", marca dos pronombres diferentes y señala su función gramatical (uno que cumpla función de sujeto y otro de complemento).

Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa. \_\_\_\_\_

8. Supongamos que en un diario ha aparecido un ofrecimiento de trabajo y tú decides contestarlo. Lee el aviso y redacta la carta de respuesta que tú enviarías utilizando la extensión prevista en la página rayada siguiente.

ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Empresa dedicada a la organización de espectáculos artísticos (musicales o teatrales) y deportivos que, además, posee una red de distribución y venta de libros, videos, discos y cassettes ofrece oportunidades de trabajo.

-No es imprescindible experiencia previa.

-Trabajos dirigidos. Capacitación a cargo de la empresa.

-Buen sueldo inicial y perspectivas de ascenso.

Presentarse por carta dirigida a Sr. Gerente de Personal.

-Indicar datos personales, aptitudes y habilidades.

-Seleccionar el campo de actividad preferido y explicar las razones de la elección.

---

---

---

Grupo: \_\_\_\_\_

No. de lista: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### PRUEBA DE MATEMATICAS

El objetivo de esta Prueba es evaluar los conocimientos de Matemática de los estudiantes de 3o. del CBU en todo el país. El trabajo debe ser realizado **individualmente**. Las operaciones y los planteos necesarios en cada uno de los ejercicios debes realizarlos **en la hoja de la Prueba**. Para esto hemos dejado suficiente espacio en cada ejercicio. Necesitamos además que los resultados de cada ejercicio queden **prolijos y claros**. **No puedes usar calculadora**. Gracias por tu colaboración.

#### EJERCICIO I

Efectúa las siguientes operaciones combinadas en las que intervienen números fraccionarios y decimales. Usaremos como signo de división los dos puntos (:). Haz las operaciones en la hoja.

I.1  $3,5 + 9,2 \times 10 + 4 =$

I.2  $\frac{3}{4} \times \frac{4}{8} - \frac{1}{4} : 2 =$

I.3  $\frac{3}{4} + 0,25 - \frac{1}{2} =$

#### EJERCICIO II

Completa la siguiente tabla. En la primera línea del cuadro tienes un **ejemplo**. Léelo con atención.

	Fracción irreducible	Fracción decimal	Notación decimal
Ejemplo →	$\frac{3}{5}$	$\frac{60}{100}$	0,60
	$\frac{1}{4}$		
		$\frac{20}{100}$	
			0,90

### EJERCICIO III

III.1 Opera y reduce a un polinomio de segundo grado la siguiente expresión. Usaremos como signo de multiplicación un punto ( . ).

$$4x^2 - 3x + 1 + 5x \cdot (2x - 1)$$

Resultado: \_\_\_\_\_

III.2 Opera y reduce a un polinomio de segundo grado la siguiente expresión. Recuerda que el desarrollo del cuadrado de un binomio es:

$$(a - b)^2 = a^2 - 2 \cdot a \cdot b + b^2.$$

$$(6x - 1)^2 - (2x + 1) \cdot (3x - 2)$$

Resultado: \_\_\_\_\_

### EJERCICIO IV

En la televisión aparece el siguiente aviso:

GRAN LIQUIDACION DE VAQUEROS ANTES: N\$ 45.000 AHORA: N\$ 36.000
--

Realiza el planteo y las operaciones para saber qué tanto por ciento de descuento se hizo al precio de ANTES.

Resultado

Porcentaje de Descuento: \_\_\_\_\_

### EJERCICIO V

Resuelve la ecuación: (Haz el planteo en la hoja)

$$5 \cdot (x - 2) = 3x + 14$$

Resultado: \_\_\_\_\_

### EJERCICIO VI

Hay un terreno con forma de rectángulo que tiene 120 metros de perímetro y 15 metros de largo. El terreno se vende a N\$ 9.560 el metro cuadrado. ¿Cuál es el precio total del terreno?

Precio total del terreno: \_\_\_\_\_

### EJERCICIO VII

El profesor planteó a Paola y a Martín el siguiente problema:

Un triángulo isósceles mide 18 cm. de perímetro y su lado desigual mide 4 cm. ¿Cuánto mide cada uno de los lados iguales?
---

Martín lo resolvió así:

Dividió el perímetro entre 2 y al cociente obtenido le restó 4.
---

Paola lo resolvió así:

Al perímetro le restó 4 y a la diferencia obtenida la dividió entre 2.
--

¿Quién lo resolvió correctamente? \_\_\_\_\_

**EJERCICIO VIII**

Observa la siguiente sucesión de números y completa los cuatro términos que faltan:

2, 5, 4, 7, 6, 9, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

**EJERCICIO IX**

Arturo, Blas, Carlos y Dionisio van a un gran centro comercial. Uno de ellos compra un reloj, otro un libro, el tercero unas zapatillas y el cuarto una cámara fotográfica. El centro comercial tiene cuatro pisos. En cada uno de ellos se vende sólo un tipo de artículos.

- \* Arturo hace su compra en el primer piso
- \* Los relojes se venden en el cuarto piso
- \* Carlos hace su compra en el segundo piso
- \* Blas compra un libro
- \* Arturo no compra una cámara fotográfica

Escribe en el cuadro de abajo lo que ha comprado cada uno y en qué piso.

Persona	Objeto Comprado	Piso
Resultado:		

### **EJERCICIO X**

Alicia invitó a su baile a Cecilia, Gabriela, Pablo, Gonzalo, Luis y Diego. Durante el baile, varones y chicas fueron cambiando de pareja. Al final del baile cada chica había bailado con cada varón. ¿Cuántas parejas se formaron?

Se formaron \_\_\_\_\_ parejas

## ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL CICLO BASICO UNICO

### I. IDENTIFICACION

1. Liceo _____					
2. Grupo _____	3. Turno _____				
4. Número de lista _____					
5. Apellido del estudiante					
6. Nombre del estudiante					
7. Sexo:	Hombre			1	
	Mujer			2	
8. Fecha de nacimiento:		MES	AÑO		
9. ¿Realizó la prueba de idioma español?	Sí			1	
	No			2	
	NS/NC			9	
10. ¿Realizó la prueba de matemática?	Sí			1	
	No			2	
	NS/NC			9	
11. Localidad: _____					
12. Dirección:					
	(calle)				
entre _____ y					
13. Teléfono:					
14. Fecha y hora de la entrevista: Día _____ Mes _____ Comienzo _____ Finalización _____					

**II. CODIGO DEL FUNCIONARIO**

Encuestador	_____	<input type="text"/>
Supervisor	_____	<input type="text"/>
Crítico y codificador	_____	<input type="text"/>
Digitador	_____	<input type="text"/>

OBSERVACIONES:

**A. HISTORIA EDUCACIONAL**

- A.1. ¿Fuiste a preescolar? 3  
 No 0 Sí, pero no sabe desde que edad  
 Desde los 5 años 1 NS/NC 9  
 Desde los 3 ó 4 años 2
- A.2. Ese preescolar era de 4  
 una escuela pública 1 una maestra que atendía un jardín o club  
 un gran colegio privado 2 una señora que atendía una guardería 5  
 un colegio privado de barrio 3 NS/NC 9
- A.3. La mayor parte de la escuela la realizaste en: 9  
 una escuela privada 1 NS/NC  
 una escuela pública 2
- A.4. ¿En la escuela, alguna vez quedaste repetidor? 4  
 No 1 Tres y más veces 9  
 Una vez 2 NS/NC  
 Dos veces 3
- A.5. ¿Qué edad tenías al terminar la escuela (en años cumplidos al mes de diciembre)? 4  
 11 años 1 14 años 5  
 12 años 2 15 y más años 9  
 13 años 3 NS/NC
- A.6. Localización de la escuela donde hiciste 6to. año. 9  
 País \_\_\_\_\_ [ ]  
 Departamento \_\_\_\_\_ [ ] [ ]
- A.7. ¿Cómo te fue en 1er. año del CBU? ¿Y en 2do.? ¿Estás repitiendo 3ero.?

	1era. Reunión Final			2da. Reunión Final			Repite	
	Nota de Promoción	Recuperación		Nota de Promoción	Observadas			
		Nro.	Mat.	Id.Esp.		Nro.	Mat.	Id.Esp.
1º								
2º								
3º								

**B. LICEO O ESCUELA INDUSTRIAL**

B.1.	¿Cómo consideras la condición física de este local liceal?			
	Buena	1	Mala	3
	Regular	2	NS/NC	9
B.2.	¿Cómo es el estado del salón de clase?			
	Buena	1	Mala	3
	Regular	2	NS/NC	9
B.3.	En este liceo la disciplina es:			
	Exigente	1	No exigente	4
	Medianamente exigente	2	NS/NC	9
	Poco exigente	3		
B.4.	En los estudios te sientes:			
	Exigido	1	Poco exigido	3
	Medianamente exigido	2	NS/NC	9
B.5.	¿Te gusta venir al liceo?			
	Bastante	1	Poco	3
	Más o menos	2	NS/NC	9
B.6.	¿Qué es lo que más te gusta del liceo? ¿Y en segundo lugar?			
	1. _____			[ ]
	2. _____			[ ]
B.7.	¿Qué es lo que menos te gusta del liceo? ¿Y en segundo lugar?			
	1. _____			[ ]
	2. _____			[ ]
B.8.	¿Crees que en los liceos privados se enseña:			
	Mejor que en los públicos	1	Peor que en los públicos	3
	Igual que en los públicos	2	NS/NC	9
B.9.	En tu opinión, ¿cuáles son las tres principales ventajas de los liceos públicos sobre los privados?			
	1. _____			[ ]
	2. _____			[ ]
	3. _____			[ ]

B.10. En tu opinión, ¿cuáles son las tres principales ventajas de los liceos privados sobre los públicos?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

B.11.	¿Es este el liceo que elegiste?			
	No	0	NS/NC	9
	Sí	1		
B.12.	¿Es el turno que elegiste?			
	No	0	NS/NC	9
	Sí	1		
B.13.	¿Cuánto tiempo te lleva llegar al liceo?			
	15 minutos	1	60 minutos	4
	30 minutos	2	Más de 60 minutos	5
	45 minutos	3		

**C. MATERIAL Y PRACTICAS DE ESTUDIO**

C.1. A continuación te voy a hacer una serie de preguntas sobre el material de estudio de cada asignatura.

	L	M	Fr	Q	F	G	H	EC	B
¿Profesor recomendó libro? 0. NO 1.SI									
¿Tienes libro? 0.NO 1.SI									
¿Por qué no tienes libro? 0. No corresponde 1. No conseguiste 2. No pudiste comprarlo 3. No es necesario									
Cantidad de repartidos									

L = Literatura; M = Matemáticas; Fr = Francés; Q = Química; F = Física;  
G = Geografía; H = Historia; EC = Educación Cívica; B = Biología

Observaciones:

C.2. ¿Cómo se llama el texto de?:

Matemática

Historia

Física

C.3. ¿Cuál fue el principal material con el que preparaste el último escrito de cada materia?

	Apuntes	Libro	Repartido	NS/NC
Literatura	1	2	3	9
Matemática	1	2	3	9
Francés	1	2	3	9
Química	1	2	3	9
Física	1	2	3	9
Geografía	1	2	3	9
Historia	1	2	3	9
Educación Cívica	1	2	3	9
Biología	1	2	3	9

C.4. En la semana pasada, ¿para qué materias estudiaste? ¿para cuál hiciste deberes?

	Estudió		Hizo deberes		NS/NC
	No	Sí	No	Sí	
Literatura	0	1	0	1	9
Matemática	0	1	0	1	9
Francés	0	1	0	1	9
Química	0	1	0	1	9
Física	0	1	0	1	9
Geografía	0	1	0	1	9
Historia	0	1	0	1	9
Educación Cívica	0	1	0	1	9
Biología	0	1	0	1	9

C.5. Cuando tienes dudas respecto a las tareas del liceo, ¿con quién consultas más frecuentemente?

Madre	1	Profesores particulares	5
Padre	2	Con nadie	6
Hermanos mayores y otros miembros de la familia	3	NS/NC	9
Compañeros	4		

C.6. En alguna asignatura, ¿un tema te interesó tanto como para ir a leer algo fuera de lo indicado por el Profesor?

No	0	NS/NC	9
Sí	1		

C.7. ¿Sobre qué tema leíste?

\_\_\_\_\_

C.8. ¿Estudiaste ayer?

No	0	NS/NC	9
Sí	1		

C.9. ¿Cuántas horas?

Ninguna	0	4 horas	4
1 hora	1	5 o más horas	5
2 horas	2	NS/NC	9
3 horas	3		

C.10. Para obtener la promoción, ¿piensas que ...?

Hay que estudiar en la casa regularmente	1	Atendiendo en la clase alcanza	4
Hay que estudiar en la casa de vez en cuando	2	NS/NC	9
Preparándose para los escritos es suficiente	3		

**D. REGIMEN DE EVALUACION Y COMPENSACION**

D.1. Te pido que me digas tu opinión sobre las siguientes afirmaciones. D.A Ni D. NS/NC

La recuperación sirve para aprender lo que no aprendiste durante el año.	1	2	3	9
La recuperación debería culminar con una prueba final.	1	2	3	9
En vez de recuperación debería haber una prueba final.	1	2	3	9
Es más fácil irse a recuperación que estudiar duro durante el año.	1	2	3	9

D.2. En tu opinión, ¿cuál es el máximo de asignaturas que se puede aprovechar en la recuperación?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

D.3. Hay quienes dicen que las clases deberían seguir para todos hasta diciembre y la recuperación debería ser en febrero. ¿Qué piensas tú? D.A Ni D. NS/NC

1 2 3 9

**(PARA LOS QUE QUEDARON CON MATERIAS OBSERVADAS)**

D.4. ¿Cómo levantaste la observación en .....?

D.5. ¿Cómo levantaste la observación en .....?

D.6. Para tí, ¿levantar la(s) observación(es) fue fácil o difícil?

Difícil	1	Fácil	3
Ni fácil ni difícil	2	NS/NC	9

D.7. ¿Fuiste a cursos de compensación?

Sí	1	NS/NC	9
No	2		

D.8. ¿En qué áreas?

	Razonamiento		Expresión		Técnicas de estudio		Dificultades múltiples
	No	Sí	No	Sí	No	Sí	
1ero.	0	- 1	0	- 1	0	- 1	0 - 1
2do.	0	- 1	0	- 1	0	- 1	0 - 1

**(PARA LOS QUE SE FUERON A COMPENSACION)**

D.9. ¿Para qué te sirvió la compensación?

D.10. ¿Te parece que la compensación sería mejor por materias y no por áreas?

Sí	1	NS/NC	9
No	2		

D.11. ¿Por qué?

**E. LAS ASIGNATURAS**

E.1. De las materias obligatorias que tienes en 3ro., ¿cuáles te parecen las más difíciles? (Indicar hasta 3 en orden decreciente de dificultad)

- |               |                     |                            |
|---------------|---------------------|----------------------------|
| 0. Ninguna    |                     |                            |
| 1. Literatura | 6. Geografía        | 1era. <input type="text"/> |
| 2. Matemática | 7. Historia         | 2da. <input type="text"/>  |
| 3. Francés    | 8. Educación Cívica | 3era. <input type="text"/> |
| 4. Química    | 9. Biología         |                            |
| 5. Física     | 99. NS/NC           |                            |

E.2. Dime para cada materia la principal razón de la dificultad (Encuestador: anotar en el cuadro una razón por materia).

- |  |                            |
|--|----------------------------|
| 1. Porque el profesor no explica bien                    | 1era. <input type="text"/> |
| 2. Porque tienes muy mala preparación de años anteriores | 2da. <input type="text"/>  |
| 3. Porque falta material didáctico                       | 3era. <input type="text"/> |
| 4. Porque tienes dificultades con la materia             |                            |
| 5. Porque no te gusta                                    |                            |
| 9. NS/NC   |                            |

E.3. ¿En qué materia asististe a profesor particular en 2do. año?

- |                     |                       |                            |
|---------------------|-----------------------|----------------------------|
| 0. Ninguna          | 6. Historia           | 1era. <input type="text"/> |
| 1. Idioma Español   | 7. Dibujo             | 2da. <input type="text"/>  |
| 2. Matemática       | 8. Ciencias Naturales | 3era. <input type="text"/> |
| 3. Francés          |                       |                            |
| 4. Ciencias Físicas |                       |                            |
| 5. Geografía        |                       |                            |

E.4. ¿A cuáles de las asignaturas actuales le darías más horas?

- |               |                     |                            |
|---------------|---------------------|----------------------------|
| 0. Ninguna    |                     |                            |
| 1. Literatura | 6. Geografía        | 1era. <input type="text"/> |
| 2. Matemática | 7. Historia         | 2da. <input type="text"/>  |
| 3. Francés    | 8. Educación Cívica |                            |
| 4. Química    | 9. Biología         |                            |
| 5. Física     | 99. NS/NC           |                            |

E.5. ¿A cuáles le reducirías las horas?

- |               |                     |                            |
|---------------|---------------------|----------------------------|
| 0. Ninguna    |                     |                            |
| 1. Literatura | 6. Geografía        | 1era. <input type="text"/> |
| 2. Matemática | 7. Historia         | 2da. <input type="text"/>  |
| 3. Francés    | 8. Educación Cívica |                            |
| 4. Química    | 9. Biología         |                            |
| 5. Física     | 99. NS/NC           |                            |

E.6. ¿Qué APO tuviste en 1990?

- |            |                            |
|------------|----------------------------|
| 1ra. _____ | 1era. <input type="text"/> |
| 2da. _____ | 2da. <input type="text"/>  |

E.7. ¿Qué fue lo más positivo de las APO de 1990?

- |            |                            |
|------------|----------------------------|
| 1ra. _____ | 1era. <input type="text"/> |
| 2da. _____ | 2da. <input type="text"/>  |

E.8.	¿Qué fue lo más negativo de ellas?			
	1ra. _____			1ra. <input type="text"/>
	2da. _____			2da. <input type="text"/>
E.9.	Cómo evalúas las APO?			
	Hay que suprimirlas	1	Estás satisfecho	4
	Tendrían que ser sobre otros temas	2	NS/NC	9
	Se podrían mejorar	3		
E.10.	Cuáles nuevas APO te gustaría tener?			
	1ra. _____			1ra. <input type="text"/>
	2da. _____			2da. <input type="text"/>
E.11.	¿Cómo son tus conocimientos en Matemáticas?			
	Muy buenos	1	Insuficientes	3
	Aceptables	2	NS/NC	9
E.12.	¿Sirve saber Matemáticas?			
	Es fundamental	1	Da lo mismo	3
	Tiene importancia	2	NS/NC	9
	<b>(Si E.12 = 1,2)</b>			
E.13.	¿Para qué? (Indicar la razón principal)			
	Para seguir estudios superiores	1	Para razonar	4
	Para conseguir un buen trabajo	2	NS/NC	9
	Para desarrollar una actividad técnica	3		
E.14.	¿Cómo es tu capacidad de expresión escrita?			
	Muy buena	1	Insuficiente	3
	Aceptable	2	NS/NC	9
E.15.	¿Sirve saber Idioma Español?			
	Es fundamental	1	Da lo mismo.	3
	Tiene importancia	2	NS/NC	9
	<b>(Si E.15 = 1, 2)</b>			
E.16.	¿Para qué? (Indicar la razón principal)			
	Para seguir estudios superiores	1	Para pensar y expresarte correctamente	3
	Para conseguir un buen empleo	2	NS/NC	9

**F. INASISTENCIAS**

F.1. ¿Cuántas faltas tuviste en 2o. año?	<input type="text"/>	<input type="text"/>
F.2. ¿Cuáles fueron los principales motivos de las inasistencias?		<input type="text"/>
1. _____		<input type="text"/>
2. _____		<input type="text"/>
F.3. ¿Hasta cuántos días piensas que se puede faltar sin perjudicar el rendimiento?	<input type="text"/>	<input type="text"/>
F.4. ¿Con cuántas faltas piensas que se debería perder el año?	<input type="text"/>	<input type="text"/>



**H. LA JORNADA LICEAL**

H.1. Si el liceo ofreciera otras actividades, (deportes, talleres, estudios dirigidos) y se pudieran mejorar las actuales, ¿te gustaría pasar más tiempo en el liceo?			
No	1	Sí, hasta 8 horas.	3
Sí, hasta 6 horas.	2	NS/NC	9
H.2. En tu opinión, los módulos de 70 minutos son:			
Muy cansadores	1	No son cansadores	3
Depende del profesor	2	NS/NC	9
H.3.	En la semana pasada, ¿cuántas horas libres tuviste?		<input type="text"/>
H.4.	¿Qué hicieron en esas horas libres?		<input type="text"/>
	1era. _____		<input type="text"/>
	2da. _____		<input type="text"/>
	3era. _____		<input type="text"/>
H.5.	En lo que va del año, ¿los profesores organizaron alguna de estas actividades?	No	Sí
	Les pasaron una película	0	1
	Les pasaron diapositivas	0	1
	Fueron al teatro	0	1
	Realizaron una salida o visita interesante (Visita a fábrica, etc)	0	1
	Otra actividad (completar): .....		<input type="text"/>
H.6.	¿ Qué actividades recreativas te gustaría que el liceo organizara?		<input type="text"/>
	1era. _____		<input type="text"/>
	2da. _____		<input type="text"/>
H.7.	Y si el liceo dispusiera de un espacio para uso de los estudiantes, ¿qué propondrían hacer allí?		<input type="text"/>
	1era. _____		<input type="text"/>
	2da. _____		<input type="text"/>
H.8.	Si existiera la posibilidad de reformar el Ciclo Básico y hubiera orientaciones alternativas, ¿por cuál de las siguientes te interesarías?		<input type="text"/>
	1. Ciclo Básico con más Matemáticas y Ciencias	1era.	<input type="text"/>
	2. " " con más horas de idiomas		<input type="text"/>
	3. " " con computación	2da.	<input type="text"/>
	4. " " con verdaderos talleres técnicos		<input type="text"/>
	5. " " con formación para comercio		<input type="text"/>

**I. EXPECTATIVAS DE ESTUDIO-TRABAJO**

I.1. ¿Cuál es tu opinión sobre estas afirmaciones acerca del CBU?		D.A.	NI	D.	NS/NC
	No sirve porque no enseña cosas prácticas	1	2	3	9
	No sirve porque no te ayuda a conseguir trabajo	1	2	3	9
	Sirve porque te lo exigen en cualquier trabajo	1	2	3	9
	Es imprescindible para seguir estudiando	1	2	3	9
	Sirve porque se aprenden cosas interesantes	1	2	3	9

  

I.2.	¿Qué otros cursos realizas además del Ciclo Básico? (Indicar hasta 2)				
	1. Inglés u otro idioma	1era.	<input type="text"/>		
	2. Computación				
	3. Dactilografía				
	4. Contabilidad y/o secretariado	2da.	<input type="text"/>		
	5. En técnicas u oficios				
	6. Otras:				
I.3.	¿Cuántas horas semanales le dedicas al conjunto de estas actividades?	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
I.4.	¿Estás aprendiendo un oficio o una técnica en algún taller, con familiares u otros?	No	0		
		Sí	1		
		NS/NC	9		
	<b>(Sí I.4 = 1)</b>				
I.5.	¿Cuál? _____			<input type="text"/>	
I.6.	¿Trabajas actualmente?	No	0		
		Sí	1		
		NS/NC	9		

**(PARA LOS QUE TRABAJAN)**

I.7.	¿Cuántas horas diarias?	<input type="text"/>			
I.8.	¿Desde cuándo?				
	Hasta 3 meses	1	Más de 6 meses		3
	Entre 3 y 6 meses	2	NS/NC		9
I.9.	En esa ocupación eres:				
	Empleado administrativo	1	Ayudante familiar		6
	Auxiliar de servicio (mensajero, empaquetador, cadete, repartidor)	2	Por cuenta propia con local		7
	Empleado de comercio	3	Por cuenta propia sin local		8
	Aprendiz	4	NS/NC		9
	Obrero				5

I.10.	Describe la ocupación que tienes actualmente			
	_____			
I.11.	¿Cómo conseguiste el empleo que tienes?			
	Enviaste o te presentaste en una empresa o agencia			3
	Buscaste a través de conocidos o parientes			1
	NS/NC			1
I.12.	¿Cuánto ganaste el último mes? (En miles de nuevos pesos)			
	_____			
I.13.	¿Cuál es la razón más importante por la que trabajas? ¿Y en segundo lugar?			
	Para ayudar en tu hogar	1	Porque te relacionas con la gente	3
	Para cubrir gastos personales	2	Porque te obligan	1
	Porque aprendes lo que no da la educación	3	NS/NC	1

<b>(PARA QUIENES NO TRABAJAN ACTUALMENTE)</b>				
I.14.	¿Tuviste algún trabajo este año o el pasado?			
	No	0	Sí, más de 3 meses	3
	Sí, hasta 1 mes	1	NS/NC	1
	Sí, hasta 3 meses	2		
I.15.	¿Estás buscando trabajo actualmente?			
	No	0	NS/NC	1
	Sí	1		
<b>(Sí I.15 = 1)</b>				
I.16.	¿Qué hiciste en el último mes para conseguir trabajo?			
	Enviaste o te presentaste en una empresa o agencia	NS/NC		1
	Buscaste a través de conocidos o parientes	2		
<b>(Sí I.15 = 1)</b>				
I.17.	¿Qué tipo de trabajo estás buscando?			
	_____			
<b>(PARA TODOS)</b>				
I.18.	¿A qué edad piensas que vas a empezar a trabajar?			
	A los _____ años			
	Aún no se	00		
	NS/NC			99

I.19.	¿A qué edad piensas que tendrás un empleo de tiempo completo?			
I.20.	Para conseguir un buen trabajo, ¿qué es más importante?			
	1. La formación en la enseñanza regular			
	2. La capacitación que dan las escuelas de informática y otros centros privados	1ero.		
	3. Las relaciones y amistades			
	4. La suerte	2do.		
	5. NS/NC			
I.21.	Al terminar el Ciclo Básico, ¿qué vas a hacer?			
	Seguir en Secundaria 2o. ciclo	1	Trabajar	4
	Ir a la Universidad del Trabajo	2	Aún no sabes	5
	Estudiar en una Academia	3	NS/NC	9
	<b>(Sí I.21 = 1,2,3)</b>			
I.22.	Si al terminar el Ciclo Básico te ofrecieran un trabajo donde hacer carrera, ¿seguirías estudiando?			
	No	0	NS/NC	9
	Sí	1		
I.23.	¿Por qué?			
	_____			
	<b>(Sí I.21 = 2,3)</b>			
I.24.	¿Qué piensas aprender?			
	_____			
I.25.	A los 18/20 años, ¿qué preferirías hacer?			
	Estudiar en la Universidad/ Magisterio o profesorado	1	Trabajar y no estudiar más	4
	Hacer carrera en una empresa	2	NS/NC	9
	Especializarte en una técnica	3		
I.26.	Cuando seas adulto, ¿dónde preferirías trabajar?			
	En el Estado	1	Por tu cuenta	9
	En empresas privadas	2	NS/NC	9
I.27.	¿Por qué?			
	_____			
I.28.	¿Qué es lo más importante en un trabajo?			
	1. Que sea seguro		1ero.	
	2. Que permita adquirir y desarrollar conocimientos y oficio			
	3. Que de tiempo libre para estudiar y estar con la familia			
	4. Que paguen bien		2do.	
	5. Que facilite los ascensos			
	9. NS/NC			

<b>J. <u>OPINIONES DE LOS JOVENES SOBRE EL FUTURO</u></b>				
J.1.	Piensas que tu futuro dependerá principalmente de:			
	Lo que estudies	1	Como sepas desenvolverte en la vida	3
	Lo que aprendas en un trabajo	2	NS/NC	9
J.2.	¿Cómo piensas que será tu nivel de vida después de los 30 años?			
	Inferior al que tuvieron tus padres	1	Superior al que tuvieron tus padres	3
	Más o menos igual	2	NS/NC	9
J.3.	Cuando seas adulto preferirías:			
	Ir a trabajar o estudiar unos años en el extranjero	1	Quedarte en Uruguay	3
	Irte a hacer tu vida en el extranjero	2	NS/NC	9
J.4.	¿Por qué?			<input type="text"/>
J.5.	Y dentro de Uruguay, ¿te irías a vivir o trabajar en otro departamento?			
	No	00		<input type="text"/>
	Montevideo	01	Paysandú	11
	Artigas	02	Río Negro	12
	Canelones 03	Rivera		13
	Cerro Largo	04	Rocha	14
	Colonia	05	Salto	15
	Durazno	06	San José	16
	Flores	07	Soriano	17
	Florida	08	Tacuarembó	18
	Lavalleja	09	Treinta y Tres	19
	Madonado	10		
J.6.	¿Por qué?			<input type="text"/>
J.7.	¿Cómo ves a nuestro país en el futuro?			
	Empeorando	1	Progresando	3
	Arrastrando los mismos problemas	2	NS/NC	9

J.8.	En tu opinión, ¿el progreso del país depende de que...? D.A. Ni D. NS/NC			
	la gente trabaje más		1	2 3 9
	cambien los políticos		1	2 3 9
	Uruguay se integre en un mercado común con			
	Argentina y Brasil		1	2 3 9
	se enseñe y se aprenda en serio		1	2 3 9
J.9.	En tu opinión, ¿los jóvenes son mirados con esperanza, indiferencia o con poca estima por...?			
		Esperanza	Indiferencia	P.estima NS/NC
	Los adultos	1	2	3 9
	Las autoridades liceales	1	2	3 9
	Los profesores en general	1	2	3 9
	El gobierno	1	2	3 9
J.10.	¿Te gustaría que Uruguay fuera como algún otro país?			
	No	1	NS/NC	9
	Sí	2		
	<b>(Sí, J.10 = 2)</b>			
J.11.	¿Cómo cuál?			
	Uruguay	0	Cuba y Nicaragua	6 1ero. <input type="text"/>
	EEUU y Canadá	1	Otro latinoamericano	7 <input type="text"/>
	Europa	2	Otro	8 <input type="text"/>
	URSS, China	3	NS/NC	9 2do. <input type="text"/>
	Argentina	4		
	Brasil	5		
J.12.	¿Por qué?			
	_____			<input type="text"/>

**K. TIEMPO LIBRE**

K.1.	¿Cuáles son tus dos programas favoritos de TV?			
	1. _____			<input type="text"/>
	2. _____			<input type="text"/>
K.2.	En promedio, ¿cuántas horas de TV y/o videos viste la semana pasada? (Incluyendo sábados y domingos)			
				<input type="text"/> <input type="text"/>
K.3.	¿Tienes algún aparato de música propio? (Indicar el principal)			
	Radio portátil o walkman	1	Equipo de música o tocadiscos	3
	Pasa-cassette	2		

K.4.	¿Lees los diarios...?			
	Diariamente	1	Casi nunca	4
	Algunos días o el domingo	2	NS/NC	9
	De tanto en tanto	3		
K.5.	¿Cuál es tu sección o suplemento del diario preferida?			
	_____			<input type="text"/>
K.6.	¿Lees revistas...?			
	Muy frecuentemente	1	Casi nunca	4
	Algunas veces	2	NS/NC	9
	De tanto en tanto	3		
K.7.	¿Qué revistas lees?			
	1. _____			<input type="text"/>
	2. _____			
K.8.	Este año, ¿leíste algún libro completo, no exigido por un profesor?			
	Ninguno	0	4 libros	4
	1 libro	1	5 y más libros	5
	2 libros	2	NS/NC	9
	3 libros	3		
K.9.	¿Cómo se llama el libro que más te gustó?			
	_____			<input type="text"/>
	¿De qué se trataba?			
K.10.	¿Cómo obtuviste ese libro?			
	Estaba en tu casa	1	Era de biblioteca	4
	Lo compraste	2	Vino con el diario	5
	Lo pediste prestado	3		
K.11.	Fuera del liceo, ¿qué actividades de expresión realizas? (por ej., talleres de artesanía, música, fotografía).			
	1. _____			<input type="text"/>
	2. _____			<input type="text"/>
K.12.	¿Cuántas horas le dedicaste la semana pasada?			
				<input type="text"/>
K.13.	Fuera del liceo ¿practicabas deportes? ¿Cuántas horas le dedicaste en la semana?			
				<input type="text"/>

K.14. ¿Con qué frecuencia fumas? ¿Con qué frecuencias tomas alcohol?				
	Fumas	1	2	:
	Tomas alcohol	1	2	:
K.15.	¿Participas en algún grupo, asociación, club, parroquia,...?			<input type="text"/>
	_____			<input type="text"/>

**L. LA FAMILIA EN LA VIDA DEL ESTUDIANTE**

L.1.	¿Residiste tú en el extranjero?				<input type="text"/>
	Uruguay	0	Cuba y Nicaragua	6	1ero. <input type="text"/>
	EEUU y Canadá	1	Otro latinoamericano	7	
	Europa	2	Otro	8	<input type="text"/>
	URSS, China	3	NS/NC	9	2do. <input type="text"/>
	Argentina	4			
	Brasil	5			
	<b>(Sí L.1 = Sí)</b>				<input type="text"/>
L.2.	¿Cuántos años?				<input type="text"/>

L.3. ¿Habitualmente, ayudas en las tareas de las casa? Durante la semana pasada, ¿cuánto tiempo le dedicaste a esas tareas?

--	--

L.4. En tu familia, ¿te controlan en algunos de los siguientes aspectos de tu vida?

	Mucho	Un poco	Casi nada	NS/NC
La asistencia al liceo	1	2	3	9
La hora a la que llegas a casa por la noche	1	2	3	9
En qué empleas tu tiempo	1	2	3	9
Tus diversiones	1	2	3	9
Lo que bebes y fumas	1	2	3	9
Tus relaciones con el otro sexo	1	2	3	9

L.5. Supongamos que perdieras el año, ¿cómo reaccionarían en tu casa?

Lo aceptarían aunque para ellos fuera un problema	1	Me sancionarían NS/NC	3
Se disgustarían mucho	2		9

L.6. ¿Qué prefieren tus padres que hagas al terminar el CBU?

Que estudies	1	Que trabajes y sigas estudiando	3
Que empieces a trabajar	2	NS/NC	9

(Si L.6 = 1,3)

L.7. ¿Qué quieren que estudies?

--

L.8. Para terminar, ¿cuáles son los principales problemas que tienen hoy los jóvenes como tú?

1. \_\_\_\_\_

--

2. \_\_\_\_\_

--

**ENCUESTA DE FAMILIAS DE ESTUDIANTES  
DEL CICLO BASICO UNICO DE  
ENSEÑANZA MEDIA**

(A ser llenado por el Encuestador)

<b>A. IDENTIFICACION</b>		
Número de Liceo o Escuela Técnica _____		[ ][ ]
Nombre		
Grupo _____		[ ][ ]
Número de lista de estudiante _____		[ ][ ]
Nombre del estudiante		
Sexo:	1. Hombre	2. Mujer
Fecha de nacimiento:	Mes	[ ][ ]
	Año	[ ][ ]
Realizó pruebas:	Idioma español	0. No 1. Si
	Matemáticas	0. No 1. Si
Domicilio:	Calle	
	No.	
	Teléfono	
Localidad _____		[ ][ ]

**B. INFORMANTE**

Indicar la relación de parentesco del estudiante con la persona que contesta el cuestionario.

- |                        |                       |
|------------------------|-----------------------|
| 1. Padre               | 5. Unido con la madre |
| 2. Madre               | 6. Unida con el padre |
| 3. Casado con la madre | 7. Otro familiar      |
| 4. Casada con el padre | 8. Otro no pariente   |

C. EL CICLO BASICO

Su hijo/a finaliza este año el Ciclo Básico en un Liceo o en una Escuela Industrial. Quisiéramos que nos dé su opinión sobre cómo ve esos estudios.

C.1 Lo que les enseñan a los muchachos y lo que les exigen en liceos y escuelas industriales a su juicio es:

Un exceso de conocimientos	1
Una enseñanza adecuada con lo que pueden aprender	2
Les enseñan y les exigen muy poco	3

C.2 ¿Cómo juzga el liceo o la escuela industrial donde asiste su hijo?

	Bueno	Regular	Malo
El estado del edificio	1	2	3
El equipamiento	1	2	3
Los talleres	1	2	3
La asistencia de los profesores	1	2	3
La disciplina	1	2	3
La disponibilidad de libros	1	2	3

C.3 De las frases siguientes sobre el Ciclo Básico, diga con cuáles está de acuerdo o en desacuerdo.

	De acuerdo	Ni si ni no	En des-acuerdo
1. Forma a los muchachos para el trabajo	1	2	3
2. La enseñanza es de mala calidad	1	2	3
4. Es una enseñanza de palabras y no de experiencias	1	2	3
5. Les da el conocimiento necesario	1	2	3
6. Los desadapta para la realidad de sus futuras vidas	1	2	3

C.4 Si existiera la posibilidad de reformar la enseñanza y hubiera alternativas para elegir, ¿cuál preferiría para su hijo/a?. Ponga un círculo alrededor de sus dos opciones preferidas.

Una enseñanza con muchas Matemáticas	1
Una enseñanza con muchas horas de idiomas	2
Una enseñanza con computación	3
Una enseñanza con buenos talleres técnicos	4
Una enseñanza con formación para comercio	5

C.5 ¿Con cuántas faltas en el año se compromete el aprendizaje de los estudiantes?


C.6	¿Cuántos días faltó su hijo/a hasta fines de mayo?	□ □ □ □
C.7A	los estudiantes que faltan mucho habría que hacerlos repetir	
	No	0
	Si	1
C.8Y	a los que no estudian, ¿habría que eliminarlos (hacerlos repetir)?	
	No	0
	Si	1
C.9	¿Qué piensa que es mejor?	
	Que las clases sigan <u>para todos</u> hasta diciembre	1
	Que terminen en noviembre y sigan los cursos sólo para los que aprendieron poco	2
C.10	Preferiría que el liceo o la escuela industrial sea ...	
	De media jornada como actualmente	1
	Que los muchachos pasen el día completo en el liceo o escuela industrial recibiendo más clases, haciendo deberes, practicando deportes, etc.	2
C.11	¿Qué le recomendaría a las autoridades que hicieran para mejorar la enseñanza?	
	_____	

D. EL FUTURO DE SU HIJO/A

D.1	Después que termine el Ciclo Básico (en el liceo o en la escuela industrial), ¿qué le parecería más adecuado para su hijo/a?	
	Que vaya a los cursos técnicos de la UTU	1
	Que aprenda computación, secretariado, etc.	2
	Que haga el 2o. ciclo de enseñanza secundaria	3
	Que empiece a trabajar (aunque siga estudiando)	4
D.2Y	cuando llegue a los 18/20 años, de acuerdo a sus medios, ¿qué piensa que estará haciendo?	
	Trabajando	1
	Perfeccionándose en una escuela técnica	2
	Estudiando de maestro o profesor, laboratorista, etc.	3
	Estudiando en la Universidad (Medicina, Ingeniería, etc.)	4
D.3	En cualquier caso, ¿a qué edad piensa que su hijo comenzará a trabajar?	□ □ □ □

D.4 Cuando tenga 25 a 30 años, ¿qué ocupación, profesión, arte u oficio desearía que tuviera?

---

D.5 ¿Piensa que cuando tenga 30 años el nivel de vida de su hijo (su pasar, sus comodidades) será?

Inferior al de ustedes	1
Más o menos igual	2
Superior al de ustedes	3

D.6 ¿Qué será lo más importante para que su hijo pueda conseguir un buen trabajo cuando sea grande?

Capacitarse	1
Empezar de abajo en una empresa o negocio	2
Tener suerte	3
Estudiar en la Universidad	4

D.7 Pensando en el Uruguay del futuro, ¿qué cosas, conocimientos o técnicas específicas serán fundamentales que aprenda?

---

E. LA MADRE DEL ESTUDIANTE

Se entiende por madre: la madre o aquella mujer adulta que en la familia, día a día, actúa de madre del estudiante (abuela, tía, esposa del padre u otra).
--

E.1	Estado conyugal	
	Casada	1
	Unida	2
	Soltera	3
	Divorciada	4
	Viuda	5

E.2	¿Qué es en relación al estudiante?	
	Madre	1
	Casada con el padre del estudiante	2
	Unida con el padre del estudiante	3
	Otro familiar	4
	Otro no familiar	5

E.3	Edad en años cumplidos	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				

E.4	¿Cuál es el último año o grado aprobado en el nivel más alto de enseñanza regular?	
	Nunca asistió	0
	Primaria incompleta	1
	Primaria completa	2
	Liceo o UTU incompleto	3
	Liceo o UTU completo	4
	2o. Ciclo Secundaria (Preparatorio)	5
	Estudios en Universidad, Magisterio, Inst. de Profesores o Escuela Militar incompletos	6
	Estudios en Universidad, Magisterio, Inst. de Profesores o Escuela Militar completos	7
E.5	Por trabajos o estudios (incluido transporte), ¿cuántas horas está ausente de su casa diariamente?	
	No está ausente	0
	Hasta 4 horas	1
	Hasta 6 horas	2
	Hasta 8 horas	3
	Hasta 10 horas	4
	Más de 10 horas	5
E.6	¿Es usted?	
	Ocupada remunerada	1
	Desocupada	2
	Busca trabajo por primera vez	3
	Jubilada o pensionista y no trabaja	4
	Jubilada o pensionista y está ocupada	5
	Estudiante	6
	Ama de casa	7

**(Para ocupadas, desocupadas y jubiladas)**

E.7	Describe las tareas que realiza (o realizó) en su última ocupación. (Si tiene o tuvo más de una, en la principal)	
<hr/>		
E.8	En esa ocupación es (era)	
	Empleada privada	1
	Empleada pública	2
	Obrera privada	3
	Obrera pública	4
	Patrón con personal a su cargo	5
	Trabajadora por cuenta propia sin local	6
	Trabajadora por cuenta propia con local	7
	Trabajadora familiar no remunerada	8
E.9	En su ocupación, ¿utiliza(ba) instrucciones escritas, escribe (escribía) cartas, cuentas, textos, etc.?	
	Frecuentemente	1
	Algunas veces	2
	Casi nunca o nunca	3

**(Para las desocupadas y quienes buscan trabajo por primera vez)**

E.10	Qué tipo de trabajo está buscando? Describalo	
E.11	Con qué frecuencia compra o se recibe el diario en su casa?	
	Diariamente	1
	Algunos días o el domingo	2
	De tanto en tanto	3
	Casi nunca	4
E.12	Hay libros en la casa?	
	No hay	0
	Hay unos 10 libros	1
	De 10 a 50 libros	3
	De 50 a 100 libros	4
	Más de 100 libros	5

**F. EL PADRE DEL ESTUDIANTE**

Se entiende por padre: el padre o el hombre que que, día a día, actúa como padre en el hogar.

F.1	Qué es usted en relación al estudiante?	
	Padre	1
	Casado con la madre	2
	Unido con la madre	3
	Otro familiar	4
	Otro no familiar	5
F.2	Edad en años cumplidos	<input type="text"/>
F.3	Cuál es el último año o grado aprobado en el nivel más alto de enseñanza regular?	
	Nunca asistió	0
	Primaria incompleta	1
	Primaria completa	2
	Liceo o UTU incompleto	3
	Liceo o UTU completo	4
	2o. Ciclo Secundaria (Preparatorio)	5
	Estudios en Universidad, Magisterio, Inst. de Profesores o Escuela Militar incompletos	6
	Estudios en Universidad, Magisterio, Inst. de Profesores o Escuela Militar completos	7
F.4	Por trabajo o estudios (incluido transporte), ¿cuántas horas está ausente de su casa diariamente?	
	No está ausente	0
	Hasta 4 horas	1
	Hasta 6 horas	2
	Hasta 8 horas	3
	Hasta 10 horas	4
	Más de 10 horas	5

F.5	¿Es usted?	
	Ocupado remunerado	1
	Desocupado	2
	Busca trabajo por primera vez	3
	Jubilado o pensionista y no trabaja	4
	Jubilado o pensionista y está ocupado	5
	Estudiante	6
	A cargo de la casa	7

**(Para ocupados, desocupados y jubilados)**

F.6	Describa las tareas que realiza (o realizó) en su última ocupación. (Si tiene más de una, en la principal)	
F.7	En esa ocupación es (era)	
	Empleado privado	1
	Empleado público	2
	Obrero privado	3
	Obrero público	4
	Patrón con personal a su cargo	5
	Trabajador por cuenta propia sin local	6
	Trabajador por cuenta propia con local	7
	Trabajador familiar no remunerado	8
F.8	En su ocupación, ¿utiliza(ba) instrucciones escritas, escribe (escribía) cartas, cuentas, textos, etc.?	
	Frecuentemente	1
	Algunas veces	2
	Casi nunca o nunca	3

**(Para los desocupados y buscan trabajo por primera vez)**

F.9	¿Qué tipo de trabajo está buscando? Descríbalo	
F.10	Indique si hay una persona en el hogar que tenga una educación más alta que el padre o madre del estudiante.	
	No	0
	Si	1
F.11	(En caso de SI), indicar el nivel educativo alcanzado por esa persona.	
	Nunca asistió	0
	Primaria incompleta	1
	Primaria completa	2
	Liceo o UTU incompleto	3
	Liceo o UTU completo	4
	2o. Ciclo Secundaria (Preparatorio)	5
	Estudios en Universidad, Magisterio, Inst. de Profesores o Escuela Militar incompletos	6
	Estudios en Universidad, Magisterio, Inst. de Profesores o Escuela Militar completos	7

G. EL HOGAR, LA VIVIENDA

G.1	En cuanto a la vivienda, ¿es usted?	
	Propietario	1
	Arrendatario	2
	Casero, portero, guardián	3
	Ocupante	4
G.2	¿Cómo catalogaría su vivienda?	
	Confortable	1
	Mediana	2
	Modesta	3
G.3	¿Cuántas personas integran este hogar?	<input type="text"/> <input type="text"/>
G.4	De ellas, ¿cuántas tienen 14 años o menos?	<input type="text"/> <input type="text"/>
G.5	¿Cuántas habitaciones tiene su hogar sin contar cocina y baño?	<input type="text"/> <input type="text"/>
G.6	¿Cuántas son utilizadas para dormir?	<input type="text"/> <input type="text"/>
G.7	¿Tiene conexiones?	
	Agua corriente (OSE)	0. No 1. Si
	Saneamiento	0. No 1. Si
G.8	El servicio sanitario es	
	Privado de su hogar	1
	Compartido con otro o más hogares	2
G.9	¿Cuál es el equipamiento de su hogar?. Ponga un círculo alrededor de los números correspondientes a los equipos que hay en su hogar.	
	Calefón o calentador de agua	1
	Refrigerador	2
	Refrigerador con freezer	3
	TV blanco y negro	4
	TV color	5
	Videocassetero	6
	Atari o similar	7
	Máquina de escribir	8
	Equipo computación	9
	Auto de uso exclusivo del hogar	10
G.10	En el mes pasado, ¿cuánto fue el ingreso total de su hogar?. (Sume los sueldos, jornales, jubilaciones o ingresos de cualquier tipo, de <b>todos</b> los que aportan al mismo).	

H. CODIGO DEL FUNCIONARIO

\_\_\_\_\_                      \_\_\_\_\_                      \_\_\_\_\_  
Encuestador                      Supervisor Codificación                      Digitación