

Línea de Trabajo

Sub-Comisión C S E

“Articulación y Flexibilización Curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Universidad de la República”

Documento de Trabajo N°3

**El estudiante universitario:
una aproximación al perfil de ingreso**

**Comisión Sectorial de Enseñanza
Unidad Académica**

EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: UNA APROXIMACIÓN AL PERFIL DE INGRESO.

Lic. Elba Bertoni

I) INTRODUCCIÓN

Antecedentes y contexto institucional. Este informe, cuya finalidad es acercar al colectivo universitario una aproximación al perfil del ingresante, se inscribe en las actividades directamente derivadas del cumplimiento de los objetivos específicos del Proyecto Institucional “*Articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado, fortalecimiento y estímulo a nuevas ofertas.*” A cargo de la Subcomisión respectiva, el Proyecto responde al propósito de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de encontrar vías de fortalecimiento académico al tramo inicial de la formación del estudiante universitario en el marco de las acciones pertinentes a la concreción del primer objetivo estratégico del PLEDUR.

La intención es dar cuenta del estado de situación en relación a la información disponible sobre las condiciones culturales y conocimientos previos del estudiante que ingresa a la Universidad. Otro proyecto de la CSE sobre “*Características deseables de la formación del estudiante al ingreso a la Universidad*” aborda la misma problemática pero desde otra óptica y con otros informantes. Este documento, que fuera presentado en diciembre de 2004, recoge las aspiraciones de los distintos servicios en torno a los requerimientos sobre “*conocimientos, capacidades y competencias*” necesarios en quienes aspiran a ingresar y cursar, con posibilidades de éxito razonable y en tiempos pedagógicos aceptables, la carrera universitaria elegida.

Este informe, considerado un antecedente valioso para la presente comunicación, permitirá confrontar resultados y complementar datos sobre la problemática que nos ocupa en una articulación interesante: conjugar la demanda de competencias deseables en los estudiantes, características que deberían poseer y no poseen, con las condiciones académicas emergentes de las diversas investigaciones que dan cuenta de la situación real con que los bachilleres abordan los estudios universitarios. La conjunción de estas informaciones proporcionarán los insumos necesarios para visualizar la distancia que media entre un perfil de ingreso lo más próximo a la realidad y el nivel formativo reclamado por la Universidad.

Importancia del diagnóstico inicial. Conocer los aspectos concernientes a la realidad socio-económica y cultural como contexto de procedencia del ingresante a la Universidad (futuro sujeto de aprendizaje) es fundamental para la planificación de los estudios, sobre todo cuando ésta es entendida como propuesta de cambio. Las instancias de diagnóstico, de fijación de objetivos, de programación y de evaluación deben utilizar los criterios lógicos de la tarea científica y enriquecerse con los aportes de la investigación, entendida tanto como investigación-acción (reflexión del docente sobre su propia práctica) como la tradicional investigación experta. La finalidad del diagnóstico es conocer la realidad sobre la que se va a actuar, sus problemas y también recursos, a través de una metodología de indagación que no solo busque medir sino comprender los problemas y ubicar sus posibles causas.

En la etapa de diagnóstico se debe **clarificar cuál es la situación de partida de los aprendizajes** (perfil de ingreso), fortalezas, problemas o dificultades para responder a **las demandas institucionales curriculares** (competencias generales y específicas del futuro profesional) y **no curriculares** (necesidades de la sociedad).

El conocimiento del perfil de los grupos de aprendizaje al iniciar su ingreso al nivel universitario exige un relevamiento de las investigaciones que permita conocer la cultura del joven, sus expectativas e intereses tanto como sus potencialidades y “debilidades,” para afrontar los requerimientos de la formación técnica o profesional a la que aspira. Conocimiento que habrá de complementarse con un análisis más ajustado, a nivel de las áreas y/o carreras, sobre las condiciones concretas para encarar, con posibilidades de éxito, los estudios más específicos. La viabilidad de los cambios curriculares propuestos depende, entre otros factores, de lo ajustado o no del diagnóstico inicial. Es así que intentaremos una aproximación, a través de la información disponible, a los aspectos generales que estarían caracterizando al estudiante en condiciones de ingreso a la enseñanza superior.

Estructura del informe y criterios de organización. Esta comunicación debe ser entendida como un documento de trabajo de la Subcomisión, en el entendido que lo aquí presentado refleja un estado transitorio de las informaciones y reflexiones emergentes de la comprensión personal y situada de uno de sus miembros. Está en la mente del equipo de trabajo transitar por otras etapas de profundización e incluso delinear de investigaciones puntuales que permitan tener una visión más ajustada a la realidad de lo que aquí se presenta.

El trabajo consta de dos bloques informativos centrales: “*Características generales de la población joven*” y “*El joven que ingresa a la Universidad*” precedidos de esta breve “*Introducción*” y las “*Conclusiones Generales*” a modo de cierre. El criterio adoptado para el relevamiento informativo está centrado fundamentalmente en: a) tomar los estudios, ya sea para ubicar al joven en su contexto social y cultural como para conocer sus potencialidades formativas, de la década de los 90 en adelante; b) seleccionar, en primer lugar, los aportes disponibles de investigadores de nuestro medio, fundamentalmente, los provenientes de la UR y c) manejar los datos oficiales de la ANEP, se compartan o no los criterios de evaluación utilizados, en cuanto al rendimiento del estudiantado de la Educación Media Superior (Bachilleratos).

II) CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN JOVEN

Sabemos que el perfil del joven, que aspira a ingresar a la Universidad de nuestro país, comparte con los demás jóvenes de nuestro tiempo aquellos rasgos que caracterizan una forma de cultura que ha dado en denominarse de la posmodernidad. Posmodernidad vivida desde los condicionamientos propios de un país latinoamericano. De allí que podríamos comenzar a plantearnos:

A) ¿QUÉ SIGNIFICA SER ADOLESCENTE O JOVEN EN LA POSMODERNIDAD?

El fenómeno posmoderno se nos presenta como un fenómeno cultural complejo que, en una primera instancia, lo percibimos como una formulación interpretativa de los nuevos tiempos y un intento por superar las concepciones teóricas de la modernidad en diversos campos. Sus representantes comparten algunos problemas propios de la contemporaneidad y en otros aspectos se abren a propuestas personales innovadoras que hacen imposible nuclearlas en una única teoría. La visión compartida, que es la que vamos a tratar aquí, tiene que ver precisamente con el prefijo “post” cuyo significado nos remite a una actitud crítica frente a la herencia filosófica occidental siempre condicionada por los intereses del presente desde el cual se interroga al pasado.

En el plano cultural el término “posmoderno” significa en las palabras de Lyotard¹ *“estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado las reglas de juego de las ciencias, de la literatura, de las artes, a partir del siglo XIX”*. (Lyotard, 1994; p. 9). Es una cultura que se ha creado como contrapartida a la de la modernidad y que, si nos atenemos a las relaciones de producción, se corresponde con las sociedades posindustriales. Se percibe ese “estado” como una necesidad de ir “más allá” de las líneas tradicionales y ese ir “más allá”, lleva a posturas que tienen que ver con una pérdida de legitimación del estado anterior y una búsqueda de nuevas bases que permitan superar, cambiar o reformular el estado precedente.

La modernidad se había caracterizado por sostener una ideología basada, fundamentalmente, en las ideas de que la verdad y el progreso se podían conquistar a través del desarrollo científico y tecnológico y que, como consecuencia, el hombre podría disfrutar plenamente de esos beneficios. Así como la ciencia y la tecnología harían más próspera la vida humana, el proyecto social de un desarrollo ilimitado de las libertades del hombre, acuñado durante el período de la Ilustración, consolidaría en el futuro sociedades más solidarias y justas. Esta cosmovisión encuentra su máxima expresión en el positivismo científico y en la consolidación de los grandes sistemas políticos como el liberalismo, el socialismo y el comunismo.

La puesta en tela de juicio de la legitimidad del proyecto moderno, de la validez de los “grandes relatos”² para la **acción, la ciencia y la sociedad**, durante la segunda mitad del siglo XX, acarrea un estado muy especial de las conciencias: desilusión ante los ideales no cumplidos, desamparo por no saber hacia dónde se va, incertidumbre acerca del futuro. Un presente, instalado como la “era del vacío” en palabras de Lypovetski³, provocado porque esos ideales universales sustentados en la idea de un progreso sin límites de la ciencia, la tecnología y la política ya no tienen una respuesta para la situación del presente ni para las aspiraciones del hombre. Cabe aquí la interrogante central: ¿El proyecto moderno es un proyecto “agotado” como afirman algunos filósofos o aún posee un potencial para su renovación como dice Habermas?

Las evidencias de la realidad presente nos interroga: ¿Dónde está la prometida sociedad sin clases? ¿Qué validez tiene el criterio que permite constatar si una ley es justa o un enunciado verdadero si el saber se ha convertido en mercancía y fuente de poder? En la interpretación de

¹ Lyotard, J. (1994), “La condición postmoderna”. Madrid. Cátedra.

² Denominación que Lyotard confiere al proyecto moderno.

³ Lipovetsky, G., (1996), “La era del vacío”. Barcelona. Anagrama.

Follari⁴ el fenómeno posmoderno es la culminación de la modernidad que termina negándose a sí misma según las leyes de la dialéctica: determinismo y razón esclarecedora reemplazados por la incertidumbre y la razón instrumental.

Muchas interpretaciones para una realidad actual que busca no solo explicaciones sino fundamentos. El hombre posmoderno debe buscar otras alternativas o principios que puedan responder coherentemente a un proceso de creciente fragmentación social, a la disputa por la apropiación del conocimiento, al individualismo, a la falta de propósitos comunes.

La expresión “el fin de las utopías” refleja, con claridad meridiana, la denominada “condición posmoderna”, la realidad ha demostrado y demuestra lo contrario de aquellas promesas de liberar a la humanidad de la ignorancia, de la pobreza y del despotismo... Las consecuencias de la tecno-ciencia están a la vista, amenazas de catástrofes nucleares, de manipulación genética y de destrucción del medio ambiente, es una cuestión de todos los días en los titulares de la prensa. Una existencia humana “cosificada” es el resultado de un desarrollo científico promisorio que ha escapado a las normas del derecho y de la ética.

Tomar conciencia de esta situación, podría ayudar a controlar la “cara oscura” de ese desarrollo permitiendo, a la vez, salir de la pasividad y de la impotencia en la que se podría desembocar. Pasar del sentimiento de impotencia de la “condición posmoderna” e incluso de su aceptación, a una concepción emancipadora parecería ser el camino de salida para Jürgen Habermas cuando defiende la herencia del racionalismo occidental, corregible pero no desechable, y que fundamenta en la tesis de un cambio de paradigma de la “filosofía del sujeto” a una filosofía de la “intersubjetividad comunicativa”.

Sintetizando la reacción del posmodernismo como fenómeno social y cultural, como ya lo habíamos explicitado hace unos años en la Revista “La Educación del Pueblo” (Nº72/1998), podemos señalar:

- ❖ La pérdida de la noción de proyecto social global que ha golpeado contra los totalitarismos, centralizaciones y jerarquizaciones que pretendían legislar sobre todo y por sobre todos; como contrapartida surge una afirmación de la potencialidad de los espacios “micros”, los juegos del lenguaje, lo cercano, lo contextualizado, lo inmediato, la socialidad directa, lo cotidiano, la presencialidad ...
- ❖ Este rechazo a las pretensiones totalizadoras se extiende a las supuestas verdades absolutas, a una única interpretación de los textos escritos, a una única ciencia, a un único sentido de la historia, a un único proyecto político de sociedad ... La condición posmoderna parece abrirse a la diversidad y la complejidad manifestando situaciones ambivalentes y en algunos aspectos contradictorios.
- ❖ Se denuncia todo sistema de dominación que ahogue la expresión auténticamente humana, por consiguiente, se denuncian las concepciones científicas e históricas que acuñaron sistemas políticos de opresión y enajenación del hombre. Se ha ensombrecido el horizonte de una posible transformación de conjunto: el todo deja de ser epistemológicamente estructurable, globalmente formalizable y, lo más significativo, el desinterés por asumir estas cuestiones como problema.

⁴ Follari, R.,(1992),”Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina”. Bs. As. Aique.

La cuestión de la posmodernidad se relaciona, por un lado, con la pérdida del sentido de la universalidad, del logocentrismo, de la libertad y del progreso que identificaron al proyecto moderno y, por otro lado, con la elaboración de una nueva cosmovisión que se proyecta a todas las expresiones del pensamiento: arte, filosofía, literatura, política ... Es en este contexto cultural en el que se inscribirán las experiencias de vida de nuestros jóvenes.

En principio dos interrogantes clave en el análisis. ¿Cómo asume el joven de hoy el “fenómeno posmoderno”? ¿Lo vivencia simplemente como una **actitud** personal contestataria o contribuye activa y creativamente a consolidar la **cultura de la época**? Estas interrogantes preocuparon y ocuparon diversos campos del saber en la década de los 90; entrados ya en el siglo XXI una nueva cuestión se agrega, ¿es que aún podemos hablar de la cultura posmoderna, tal como se la describió, afectándonos y afectando a los adolescentes y jóvenes de nuestra sociedad latinoamericana o habrá que introducir las conceptualizaciones correspondientes al término “hipermodernidad” para referirnos a las nuevas formas y manifestaciones de la cultura de la época?⁵ Como siempre, la toma de conciencia y la reflexión sobre la realidad cultural es una instancia “a posteriori” de los hechos que demanda tiempo y que, a veces, no llega a tiempo para intervenir o proyectar el futuro.

Y otra cuestión más próxima a nuestra realidad geográfica, ¿de qué manera afecta “lo posmoderno” a las sociedades latinoamericanas y, específicamente, a la vida de nuestros jóvenes? Breves puntualizaciones acerca de la cuestión, a modo de introducción al tema sobre adolescencia y juventud.

Es indudable que este fenómeno cultural nos afecta, no de igual manera, pero nos afecta. Aparecen muy visibles en nuestra sociedad el desarrollo tecnológico y su contracara el consumismo: el uso de la informática en todos los ámbitos, en la producción, en la administración, en la enseñanza y en los hogares; el aumento extraordinario de las comunicaciones a nivel local y planetario vía satélite era impensado hace unas décadas atrás; la televisión cable nos informa al instante de los acontecimientos ocurridos en el mundo; la internet, el video y el DVD nos acercan otras experiencias y otros lenguajes. De hecho, desde el punto de vista tecnológico estamos afectados por la irrupción del mismo fenómeno posmoderno que en los países del 1er. mundo, pero no en la misma forma. La situación socioeconómica en la que se inscribe el hecho es diferente, la “lectura” que se hace del mismo también es diferente, así como tampoco repercute de la misma manera en nuestras sociedades los problemas de desempleo y de acceso a los servicios elementales de sus habitantes, ni afecta de la misma forma a las poblaciones rurales que a las urbanas. El fenómeno posmoderno tiene una multiplicidad de facetas, tantas como contextos socio-culturales existen.

Para Follari la cultura posmoderna se ha incorporado en nuestras sociedades latinoamericanas fundamentalmente como “modos de vida” que encuentra en los jóvenes una penetración más directa que se traduce en la construcción de una identidad cultural propia a partir de “insumos no nacionales”. En relación a este aspecto dice que los jóvenes que se reconocen en un género musical “venido de fuera” son tan nacionales como aquellos que gustan de la música

⁵ Cfr. con las conceptualizaciones de Morin en Fried Schnitman, D., (comp), (1995), “Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad” Bs. As., Paidós, donde expresa: “lo que llamamos modernidad está en crisis. Pero como aún no sabemos la cara de lo que está emergiendo, tenemos una manera pobre de denominarlo, el término es “pos”, “posmoderno”. Pienso que los términos “pos”, “neo”, “hiper”, etc. traducen la imposibilidad de conceptualizar, la nueva cara que todavía no está formada. Creo que es importante reaccionar contra toda simplificación semántica, contra toda tentativa de homogeneización cultural” (pp: 445-446).

folclórica o el tango por ejemplo; la mayoría de ellos es dentro del país donde asimila, como propias, estas manifestaciones culturales para recrearlas según perfiles muy claros de identificación. *“No hay una cultura nacional a la que asimilarse, sino una multivocidad de subculturas según zonas geográficas, clases sociales, edades cronológicas, niveles de escolarización. Sin duda los jóvenes, los intelectuales, y personas de clase media y media alta han recibido de manera directa influjos de la cultura posmoderna impuesta en los países del capitalismo desarrollado. Y, como sucede con toda apropiación, no han copiado nada, sino que habrán reconfigurado sus representaciones previas combinándolas con las nuevas, y recomponiendo a éstas a su vez”* (Follari, 1992; pp. 144 - 145).

Subrayamos el hecho de un impacto mayor del fenómeno en la clase media y media alta ya que los grupos de menor poder adquisitivo están limitados, desde el inicio, en sus posibilidades de bienestar. El consumismo que aparece como una de las características más marcadas en quienes tienen posibilidades económicas adquiere otras manifestaciones en los sectores más pobres de la sociedad. La percepción de que la educación ya no ofrece un camino de ascenso social hace que muchos jóvenes latinoamericanos, con posibilidades reales de acceso a la universidad, adviertan que el esfuerzo de estudiar tiene una única compensación: mejores condiciones para emigrar hacia países más prósperos económicamente.⁶

El nivel socio-económico y cultural determina vivencias, actitudes y expectativas de futuro diferentes entre la población más joven aunque el denominador común, para todas las clases sociales, parece ser vivir el presente porque el futuro no promete, el individualismo más que la solidaridad y un marcado desencanto del mundo y del sentido de vivir en él. Como se ve, en la visión de los estudiosos del tema, el fenómeno posmodernidad se ha instalado entre nosotros aunque sus razones tengan otra naturaleza o se mezclen con otras causas.

B) ¿ADOLESCENCIA O JUVENTUD? Una conceptualización difícil de construir.

Si entendemos a la “adolescencia” que etimológicamente significa “ir creciendo”, como aquella etapa de la vida del ser humano que se ubica en el tránsito entre la niñez y la adultez joven, podríamos decir que va desde los 11 o 12 años hasta los 20 o 22 años. ¿Adolescente o joven? Conceptualizaciones de difícil demarcación por la interpenetración de características que solo podrán ser entendidas si se contextualizan. Sabemos que la mayor o menor duración de este período de adquisición de la madurez adulta es relativa al contexto sociocultural. Para algunas sociedades prácticamente esta etapa de la vida del hombre no existe; en edades muy tempranas se asumen las responsabilidades de los mayores mientras que en la sociedad posmoderna se dilata más allá de ese límite, con una marcada tendencia a hacer desaparecer parte de la infancia e instalarse incluso en la adultez.

⁶ En cuanto a la situación concreta de nuestro país: a) la investigación realizada por Rita Perdomo, da cuenta que la percepción sobre el tema educación que tienen los jóvenes de nuestro medio varía notoriamente en los diferentes grupos de enclasmiento; destacándose en los enclasmientos Medio y Popular una mayor jerarquización del estudio y de la profesión como forma de enfrentarse en mejores condiciones al mercado laboral. Perdomo, R., (1998) “Los adolescentes uruguayos hoy” MEC., p. 50.; b) en relación al proceso migratorio un dato interesante nos aporta el estudio de la CEPAL divulgado en 1991 bajo el título “Los jóvenes del Uruguay esos desconocidos”, allí se reafirma la convicción de una gran movilidad de los jóvenes del medio rural a los centros urbanos y del país al extranjero constatándose, en ese estudio, una predisposición a emigrar de un 37% de la población entre 15 y 29 años. Esta “disponibilidad migratoria” estaría reflejando frustración y disconformidad con la situación local o nacional en cuanto a lo que ofrece para el desarrollo de las aspiraciones de orden personal, y aquí no hay distinción de nivel educativo alcanzado.

En la actualidad prácticamente la tercera parte de la vida transcurre dentro de los parámetros indicadores del “ser joven”. La estética del adulto, en la cultura occidental, indica cuánto se sobrevalora el ser joven; se produce lo que ha sido denominado “idolatrización de la juventud”. Mientras a principios del siglo XX se pasaba sin transición alguna de la niñez al trabajo, sobre todo en los sectores más pobres de la población, en la cultura posmoderna la categoría “ser joven” ofrece un conjunto de ilusiones y libertades que estimula a quedarse, lo más que se pueda, en esa etapa.

La relación posmodernidad – adolescencia es una relación muy particular: el modelo que la cultura posmoderna impone a este grupo etario termina por caracterizarla, se habla de la “adolescencización” de la sociedad en el sentido de un modo de manifestarse particular donde priman, los modos de pensar y actuar de adolescentes y jóvenes.

Mientras el modelo que la sociedad moderna ofrece al adolescente es el modelo adulto de los padres, la sociedad posmoderna revierte la situación, tanto el cuerpo del joven como su forma de vida es la meta de todos. ¿Dónde quedan los duelos por el cuerpo y los padres de la infancia perdidos que las teorías psicológicas explicitaban unas décadas atrás? ¿Es que realmente los padres, los docentes y la sociedad en su conjunto siguen imponiendo las pautas válidas para consolidar la identidad y la autonomía del yo? Un giro importante en las percepciones y valoraciones culturales se ha producido.

Algunos autores señalan que la nueva identidad se consolidaría sin necesidad de los “duelos tradicionales” ya que habría desaparecido el conflicto que supuestamente los desencadenara. Algo similar ocurre con la “identidad sexual”; desde la década de los sesenta la diferenciación sexual, tan rígidamente establecida durante la modernidad, en la posmodernidad, al menos en los aspectos externos los límites se vuelven borrosos. Con una creciente aceptación social, la ropa, la presentación del cabello y los adornos son compartidos por ambos sexos. Nada de complicaciones o esfuerzo, la vida debe transcurrir sin drama. Vivir a pleno el presente y la instantaneidad de los acontecimientos parece ser la consigna. El filósofo argentino Guillermo Obiols⁷ nos describe muy bien esta situación:

“ Si pensamos a la adolescencia desde el momento actual nos encontramos, en cambio, con que los adolescentes ocupan un gran espacio. Los medios de comunicación los consideran un público importante, las empresas saben que son un mercado de peso y generan toda clase de productos para ellos; algunos de los problemas más serios de la sociedad actual: la violencia, las drogas y el sida los encuentran entre sus víctimas principales y la escuela secundaria los ve pasar sin tener en claro qué hacer con ellos.

Pero, sobre todo, aparece socialmente un modelo adolescente a través de los medios masivos en general y de la publicidad en particular. Este modelo supone que hay que llegar a la adolescencia e instalarse en ella para siempre. Define una estética en la cual es hermoso lo muy joven y hay que hacerlo perdurar mientras se pueda y como se pueda. Vende gimnasia, regímenes, moda unisex cómoda, cirugía plástica de todo tipo, implantes de cabello, lentes de contacto, todo aquello que lleve a disimular lo que muestra el paso del tiempo. El adulto deja de existir como el modelo físico, se trata de ser adolescente mientras se pueda y después, viejo. Ser viejo a su vez es una especie de vergüenza, una muestra del fracaso ante el paso inexorable del tiempo,(...). No sólo se toma como modelo al cuerpo del adolescente, también su forma de vida. La música que ellos escuchan, los videoclips que ven, los lugares donde bailan, los deportes que hacen, la jerga que hablan.” (Obiols, 1994; pp. 38 –39).

⁷ Obiols, G y Di Segni, S., (1994), “Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria”. Bs. As. Kapelusz.

La actitud de los padres se ha revertido, no más imponer normas, enseñar con el ejemplo la responsabilidad, transmitir experiencias, servir de modelo para el joven; escuchar, comprender, hablar de igual a igual, más que padres amigos, es la actitud convencida de los mayores ... Resulta visible la pérdida de autoridad parental con una fuerte sustitución del modelo identificatorio de los progenitores por modelos universales proporcionados fundamentalmente por los medios masivos de difusión.

Como consecuencia, las instituciones educativas, acuñadas en la modernidad, que encontraron su justificación y fundamento en pedagogías que propiciaban la formación de un ciudadano ilustrado y, como consecuencia, libre y dueño de su propio destino, también han entrado en crisis. Crisis provocada porque se han quedado en el tiempo, instituciones modernas para niños, adolescentes y jóvenes posmodernos. Desfasaje entre un mundo hipermediado como el que vivimos y una institución que no desarrolla competencias para la lectura de otros códigos como el de la imagen televisiva (el video clip, por ejemplo). Instituciones que habrán de repensarse desde sus bases y sobre otros principios para que respondan más adecuadamente a los nuevos tiempos, a los cambios en los modos de producción, a la construcción de nuevas subjetividades.

Contexto cultural diferente, en permanente transición, cuyas marcas visibles podemos percibir las en la fragmentación de los espacios, en la cultura consumista en correspondencia con la velocidad del flujo mercantil, con la transitoriedad de la mercancía y con la inestabilidad de los valores y no solo económicos. Nuevos espacios ciudadanos manifiestan esta desterritorialización y exclusión, fundamentalmente, de los sectores populares; en lugar del “Centro” que convocaba a todos para todo, el *shopping* bajo la estética y las leyes del mercado para comprar o simplemente ver vidrieras y el *Cyber-café* para comunicarse con los amigos por Internet.

¿Cómo vive el joven estos cambios en los espacios públicos donde tradicionalmente establecía sus primeros contactos con sus pares? ¿Qué valor adquiere el barrio cómo espacio de socialización inmediato? ¿Cuáles son los “objetos” o propósitos comunes capaces de convocar a los jóvenes en un espacio y en un tiempo particulares? Interrogantes que intentaremos contestar desde nuestro propio contexto cultural planteándonos, a modo de introducción, la visión que tienen los propios jóvenes (incluyendo los adolescentes en esta categoría) sobre sí mismos, si hay elementos identificatorios de su condición y grado en que esta clase etaria se percibe como integrante de una “única juventud”.

C) LOS JÓVENES URUGUAYOS. ¿Cómo se perciben?

Investigaciones llevadas a cabo, fundamentalmente a partir de la década de los 90, nos aportan datos interesantes como para aproximarnos al perfil que buscamos. Veamos algunas percepciones emergentes del estudio de la CEPAL sobre los jóvenes del Uruguay, específicamente en el capítulo referido a “*La percepción de los jóvenes acerca de sus pares*”⁸: a) ¿son capaces de percibirse como formando parte de una única juventud?, ¿qué incidencia tiene esta percepción en los distintos estratos sociales? En este plano nos interesa específicamente ver la incidencia de una variable clave para la comprensión de la formación de los grupos juveniles, posibles factores de nucleamiento, las relaciones intergrupales y su peso en los cambios de la sociedad.

⁸ Rama, G. y Filgueira, C., (1991), “Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos”. Análisis de la Encuesta Nacional de Juventud. CEPAL. Montevideo.

La encuesta revela el sentimiento dominante (de un 60%) de que “la juventud piensa de forma parecida”, cuestión que varía cuando se introduce la categoría que relaciona el peso de las condiciones sociales de los distintos grupos de encuestados donde emergen distancias, incomunicaciones y sentimientos de pertenecer a distintas “juventudes” (un 45.7% reconoce esta diferenciación frente a un 41.7 % que no), estando los universitarios entre los que perciben una mayor heterogeneidad de la juventud en lo relativo a opiniones y actitudes.

“(...) la percepción de diferencias es mayor al responder sobre la tercer afirmación (los jóvenes tienen entre sí las mismas distancias sociales que hay entre sus padres) que explica las distancias entre los jóvenes por las recibidas de la estratificación social de sus padres. El 49.6% de los jóvenes entrevistados está de acuerdo en afirmar que los jóvenes tienen las mismas distancias sociales que sus padres, en tanto el 36.1% no perciben diferencias atribuidas al origen social, (...) (Ibid.,p. 143).

Dos percepciones desde diferentes subjetividades. Si solamente se tiene en cuenta la globalidad de la percepción podríamos considerar, que más allá de las diferencias relacionadas con la estratificación social, existe un sentimiento de pertenencia por la simple razón de compartir una misma etapa de la vida que conlleva similar forma de pensar, al margen de las problemáticas propias del nivel educativo alcanzado o de las diferencias socioeconómicas de la familia de origen. Para el 49.6% de los entrevistados jóvenes se sigue manteniendo la misma “distancia” social que había entre sus padres, una percepción clara de la imposibilidad de abrir canales de movilidad social.

“En los jóvenes más educados operan criterios de afinidad que discriminan predominantemente matices y variaciones de naturaleza ideológica o política, es decir perciben la existencia de grupos de jóvenes con pensamiento diferenciado u opuesto, mientras que tienden a negar las diferencias de clases sociales entre los mismos. Dicho de otra forma, conciben a la juventud como un agrupamiento sin discontinuidades sociales pero en cuyo seno hay “clivajes” ideológicos. Inversamente, los jóvenes de más bajo nivel educativo y, por ende, de estratos sociales más bajos perciben en forma nítida las distancias y la estratificación social de los jóvenes pero suponen en menor grado que el corte entre los estratos sociales se manifieste en desigualdades en la forma de pensar.”(Ibid., pp. 144 - 145)

El referente identificador de “ser joven”, como señalábamos anteriormente, parece resultar solamente de pertenecer a una misma franja etaria y de encontrarse en la etapa de búsqueda y consolidación de la identidad, que podrá ser más breve o más prolongada según el status sociocultural de su núcleo familiar: más tardía en las clases media y alta de la sociedad o de pasaje brusco a la adultez como es el caso de los jóvenes provenientes de los sectores más empobrecidos, que obligados a emigrar del sistema educativo ingresan, en forma temprana y en peores condiciones de salario, al campo laboral.

Las contradicciones no solo se dan en el plano de los hechos y entre la población joven, también están instaladas en el imaginario de los adultos, en la percepción que tienen sobre la juventud y el papel que representa para el futuro de la sociedad. Un discurso esperanzador, explícito o no, de que “los niños y los jóvenes son el futuro del país” convive con los juicios valorativos acerca de la peligrosa relación entre juventud, droga, marginalidad e inseguridad. Es la cara problemática frente a la idealización del ser joven. Dos facetas con un denominador común deseable: la democratización de la educación como una vía legítima de transformación de la sociedad.

Estos estudios, y los más actuales, muestran la subjetividad y complejidad subyacente en las apreciaciones valorativas que sobre la información de las encuestas se explicitan. Con todo, se desprende una conclusión generalizada: **casi la mitad de los jóvenes sienten que existen diversas manifestaciones de “ser joven” y que esto tiene que ver con el enclasmiento sociocultural.** Aspecto que otros trabajos de investigación, realizados en años posteriores, confirman.

D) LOS JÓVENES URBANOS. Espacios de socialización.

La rápida aculturación de nuestra población joven tiene que ver prioritariamente con la denominada revolución tecnológica, en especial la de los medios masivos de comunicación que a la vez que facilitan la expansión de la cultura, dificultan el intercambio entre los grupos de jóvenes pertenecientes a los distintos barrios. Los rasgos de la cultura dominante, asimilada y recreada por adolescentes y jóvenes se manifiesta de múltiples formas en los espacios y tiempos propios disponibles para entablar contacto con los pares.

El peso del desarrollo tecnológico se hace sentir por igual en toda la cultura; consideramos que quizás las diferencias mayores, para la población de nuestro interés, no estén dadas por la disponibilidad o no de las tecnologías de la comunicación sino más bien por la ubicación geográfica de los diferentes circuitos de contacto e intercambio juvenil: el de los centros urbanos y el que corresponde al medio rural.

Los estudios mayoritariamente acerca de los “circuitos de jóvenes urbanos” señalan algunos factores comunes que estarían determinando un comportamiento similar al observado en otras sociedades latinoamericanas. **El impacto del fenómeno de la hiperinformación**, que permite la convergencia en el tiempo de una multiplicidad de hechos que se superponen a la velocidad del videoclip y el de la TV cable que introduce en el hogar los nuevos modelos identificadorios, serían los de mayor incidencia principalmente en los grupos más desfavorecidos del sistema.⁹

Así es que, por un lado la tecnología que pone toda la información a disposición de los sectores más pobres (y esto podría entenderse como un paso importante en la democratización de la información), por otro lado conspira con la poca movilidad territorial del sector. Los espacios que tradicionalmente permitían un intercambio personal y cultural entre la población de distintos orígenes, nivel educativo o clases sociales, desaparecen. El joven residente en los barrios periféricos de la ciudad a la hora de buscar trabajo, por ejemplo, no tiene que desplazarse para solicitarlo, alcanza con ir al cyber-café cercano, llenar un formulario y enviarlo a través del correo electrónico. El costo relativamente bajo de estos servicios lo hace disponible para cualquier usuario.

Este aislamiento territorial se ve reforzado por, lo que hoy se denomina, “razones de seguridad”. Barrios aislados, controlados por la policía o guardias de seguridad privados, desestimula el encuentro en las esquinas, en los clubes deportivos o sociales que convocaban,

⁹ Un ejemplo del peso de lo que llega a través de los medios masivos de comunicación, se percibe en la amplia aceptación, entre la población más joven de nuestro medio, del fenómeno musical de la “cumbia villera” proveniente de los sectores marginales de la Rca. Argentina. Música y letra tienen que ver con la expresión de aspectos identificadorios de nuestros jóvenes: un lenguaje muchas veces ofensivo para el sexo opuesto, de rechazo al orden, a la autoridad y de reivindicación de las drogas (legales y no legales) son los elementos convocantes para la comunicación y el encuentro con los pares .

hace unas décadas atrás, a la población más joven proveniente de diversos lugares y clases sociales. Estas razones que se invocan han terminado estigmatizando barrios (zonas rojas) y lugares de diversión (parques, estadios, lugares bailables, etc.) con consecuencias negativas para todos. En estas condiciones la movilidad se vuelve muy difícil, los jóvenes lo perciben y esto genera resentimiento y una ruptura mayor del tejido social.

Por eso, con todo el reparo que podamos tener acerca del desarrollo tecnológico este termina abriendo, aún para los sectores considerados marginales, reales posibilidades de entrar en contacto con otro mundo, con otras ilusiones, con otros ídolos, con otra música... Al alcance de la mano el adolescente y el joven de nuestro país encuentra los referentes identificadorios necesarios para su proceso de maduración. Veamos, con más detalles, algunos espacios de nucleamiento y expresión juvenil.

1 - El tiempo libre. ¿Qué importancia le asignan y en qué lo utilizan? Las ideas que se explicitan a continuación provienen fundamentalmente de investigaciones realizadas por sociólogos u orientadas por docentes de la FCS en talleres para estudiantes avanzados en la misma disciplina: *“Los jóvenes hablan de su tiempo libre”*¹⁰ y *“Tribus urbanas en Montevideo”*¹¹. Estos estudios nos permiten aproximarnos a la realidad que viven los jóvenes de nuestro país, aunque acotados a la capital, Montevideo.

Se define el “tiempo libre” en contraposición con el “tiempo ocupado”, entendiéndose este como el tiempo destinado al trabajo y al estudio prioritariamente, aunque para los que trabajan dicen que utilizan el tiempo libre para estudiar.

En este sentido, nos interesan algunas observaciones sobre las respuestas a la pregunta: “en qué utilizan el tiempo libre”.

a) Muy pocos mencionan la lectura como actividad de tiempo libre. Este espacio lo capitaliza la cultura de la imagen, imponiéndose la imagen televisiva como predominante. Mirar la TV o concurrir al cyber a “chatear” pasa a ser el entretenimiento mayor sobre todo cuando los recursos económicos del joven limitan su desplazamiento hacia los lugares donde se ubican la mayoría de los centros de diversión (teatro, cine, espectáculos musicales o bailables, etc).

El no tomar la lectura como un espacio de entretenimiento y de goce, constituye un indicador importante de la formación cultural general del joven que, indudablemente, incide en el perfil del que ingresa a la Universidad; los docentes, en general, manifiestan que los estudiantes tienen serias dificultades en el manejo de la lengua materna, en particular, a la hora de comprender y producir textos. El poco o muy poco contacto con la cultura letrada parecería ser una de las principales causas de esta falta de competencia lectora.

b) Este estudio indica, además, la poca iniciativa en relación a la creación de espacios propios para la recreación. La demanda a las Instituciones (IMM por ej.) de espacios barriales para el uso del tiempo libre como carpas para representaciones de teatro, espectáculos musicales, talleres para pintar o hacer artesanías demuestra que los jóvenes no sienten el compromiso de resignificar espacios o apropiarse de ellos como elemento clave de expresión de la libertad en el sentido de la búsqueda de la gratificación y ejercicio de la espontaneidad en lugares

¹⁰ Scaron, P., Weisz, B., Laroca, A. y Guidobano, N. (1995) “Los jóvenes hablan de su tiempo libre”. Montevideo. IMM.

¹¹ Filardo, V. (Coordinadora), (2002), “Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil”. Montevideo. Trilce.

próximos a sus hogares. Sin embargo, otros estudios realizados seis años después muestran una situación un tanto diferente, diríamos casi contradictoria.

Las denominadas “tribus urbanas”, como espacios de construcción de subculturas y búsqueda de una identidad propia, es una realidad en distintas zonas de la capital y en torno a diferentes “actividades u objetos” cargados de significación en la medida que constituyen expresión de la necesidad de identificarse “con” y separarse “de” ciertos valores y formas de vida. Diversos elementos estarían caracterizando una “tribu urbana” entendida como un territorio conquistado por los jóvenes para su socialización, jóvenes que buscan formas propias de pensar, actuar y sentir el mundo.

Estos elementos diferenciadores, según la investigación a la que hacíamos referencia, se establecen básicamente en torno a:

a) **la imagen** que los identifica y diferencia de otros grupos: un lenguaje propio que muchas veces tiene que ver con adaptaciones de términos provenientes del inglés, una música particularmente del mundo anglosajón, una estética que los muestra con vestimenta, colores y adornos particulares;

b) **la afectividad** generada en las experiencias compartidas, lazos de afectividad grupal que les permite ligar los “iguales” y separarse de “los otros”;

c) **la rebeldía** manifiesta en la búsqueda de formas alternativas de vida y como desafío al mundo con actitudes y códigos propios, forma de expresar el sentirse “radiados del sistema”;

d) la incidencia de la medios de comunicación de masas: **la mediatización** tiene un enorme peso ya que se hace presente como fuente inagotable de propuestas de un mundo particular de vivir que los jóvenes adoptan y expresan en modas y estilos propios y no como mera imposición de la cultura hegemónica, como ocurre con el “fenómeno cyber” instalado más fuertemente en la población adolescente de nuestro medio.¹²

Todas estas manifestaciones de búsqueda y consolidación de identidades se hacen presente en torno a catalizadores como la práctica de actividades musicales, deportivas o recreativas como los raperos, los skaters, los rollers, los malabaristas o los tamborileros. Agrupaciones en las cuales los jóvenes se sienten que tienen poder, capacidad para crear y recrear valores, espacios para identificarse, para diferenciarse de los adultos, de los adultos “maquillados” de jóvenes y de otros jóvenes. (Ruiz, M.s/f. *“Entre exigencias y rebeldía, las máscaras”*)

2 - Participación. ¿En qué medida y circunstancias lo hacen? En cuanto a la capacidad de participación, en opinión de quienes trabajan en los diferentes proyectos dirigidos a la población joven y coordinados por la IMM, resulta interesante y prometedora. Transcribimos el juicio que le merece al sociólogo Alvaro Paciello en su función de coordinador de los trabajos para la elaboración del Plan Estratégico de Adolescencia y Juventud impulsado por la IMM.

¹² La incidencia de la cibernética no solo penetra en la vida de los más jóvenes sino que afecta también a las conceptualizaciones sobre la educación; por ejemplo, el aprendizaje pasa a definirse en términos que rompen con la tradición: “sólo es posible hablar de aprendizaje cuando el comportamiento aumenta manifiestamente la eficiencia con la cual se procesa la información de manera que se alcancen los estados deseados, se eviten los errores, y una parte del mundo ambiente pase a ser controlada” Krippendorff, (1998), “Principios de cibernética”.

“Lo destacable de la participación juvenil de nuestros días es que lo hacen desde una situación de elaboración y protagonismo directo, dejando en un segundo plano la simple aceptación o aval de una idea o acción. Así, entendemos que la participación directa en la elaboración, producción, actuación y ejecución de las actividades en las que participan se da en la mayoría de las experiencias que conocemos.

*Ejemplo de ello lo constituyen las iniciativas presentadas año tras año en el Foro Social Uruguay, donde se dan cita una centena de proyectos participativos en desarrollo (la mayor parte de ellos protagonizados por jóvenes), entre los cuales se destacan radios comunitarias, centros juveniles, comedores barriales, huertas comunitarias, clubes de trueque, espacios culturales, grupos por los derechos sexuales y reproductivos, y cientos de grupos artísticos y de investigación cultural.”*¹³ Una mirada actualizada sobre un aspecto de la cuestión quizás no valorado lo suficiente como potencial formativo.

E) LOS JÓVENES RURALES. Un sector poco conocido.

Finalmente queremos señalar la falta de estudios sobre qué pasa con los jóvenes del interior del país y, fundamentalmente, del medio rural. Sin embargo, la Tesis de Maestría “Heterogeneidad en la condición juvenil rural” de Ma. Eugenia Caggiani con la Tutoría del Prof. Alberto Riella aporta elementos interesantes para los objetivos de esta comunicación.¹⁴ De dicho trabajo solo se tomarán los datos relacionados con el nivel educativo alcanzado, dificultades para el acceso al nivel terciario de formación y, específicamente, en relación a la enseñanza superior.

Si bien el nivel de alfabetización es alto en el medio rural del 97.3% (los que saben leer y escribir) y no existe diferencia alguna con el medio urbano, el problema radica sobre todo en la capacidad de retención de los alumnos en el sistema educativo, agravado aún más cuando se trata de los tramos educativos superiores a la educación básica. *“Al respecto los datos muestran que la mayor parte de los jóvenes rurales, el 53,2%, presenta como máximo nivel educativo alcanzado, la enseñanza primaria. El 26.3% de los jóvenes rurales de este estudio han alcanzado como máximo nivel, el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria, nivel a partir del cual comienza a descender el porcentaje de jóvenes. De esta forma se observa que solo el 3% de los jóvenes rurales alcanzan un nivel terciario de formación (universidad, formación docente o carrera militar)”*(Caggiani, 2004. P:66). Los datos son elocuentes al mostrar una retención mínima de los jóvenes rurales en el sistema educativo, de indudable mayor incidencia en las zonas geográficas de mayor dispersión de la población.

Un recorte al cuadro estadístico elaborado por la citada investigadora que, a la vez, toma por base al **VI Censo de Población, Hogares y Viviendas- INE 1996** ejemplifica esta problemática. (Caggiani, 2004. P:67).

¹³ Paciello, A., “*Cultura y códigos juveniles*”(2004) en **Revista Interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa. Conversación**. N°9 de XI/04. P:15.

¹⁴ Caggiani, M^a E., (2004). “*Heterogeneidad en la condición Juvenil Rural. Aportes para una definición sociológica de la juventud rural*”. Tesis de Maestría en Sociología. Facultad de Ciencias (versión fotocopiada).

NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO	JÓVENES RURALES HOMBRES	JÓVENES RURALES MUJERES	TOTALES	JÓVENES INTERIOR	JÓVENES MONTEVIDEO
TOTAL	62.350 100%	49.096 100%	111.446 100%	294.181 100%	317.559 100%
BACHILLERATO	6.393 10.3%	8.708 17.7%	15.101 13.6%	72.268 24.6%	86.379 27.2%
UNIVERSIDAD	1.319 2.1%	1.497 3%	2.816 2.5%	14.416 4.9%	54.960 17.3%

La diferencia entre los totales de jóvenes censados y los que han alcanzado, como máximo nivel educativo, el Bachillerato y la Universidad corresponde a los que cursan Primaria, Ciclo Básico, los que han optado por otras carreras como Formación Docente, los ignorados e incluso los que nunca asistieron a instituciones educativas aunque sepan leer y escribir. Un dato aproximado para pensar en temas de descentralización de carreras universitarias nos proporciona la columna de totales que alcanzaron el bachillerato y los que lograron titulaciones universitarias: un porcentaje importante habría quedado con posibilidades de ingresar a la Universidad y por algún motivo particular no lo hizo. Estos motivos están relacionados básicamente con las condiciones de vida y el ingreso temprano al campo laboral de los jóvenes rurales.

El cuadro N° 15 se refiere al “Nivel educativo alcanzado frente al “esperable” para cada tramo etario de la juventud según distintos escenarios de ruralidad.”(Caggiani. 2004, p:69)

	RURALIDAD	RURALIDAD DISPERSA	RURALIDAD NUCLEADA	RURALIDAD AMPLIADA
% DE JÓVENES ENTRE 15 Y 19 AÑOS CON C.B y/o BACHILLERATO	48%	41%	52.1%	56%
% DE JÓVENES ENTRE 20 Y 29 AÑOS CON UNIVERSIDAD Y ESTUDIOS TERCARIOS.	5.8%	5.9%	3.9%	7%

Es interesante haber contemplado la situación educativa de los jóvenes rurales dentro de las franjas etarias en las cuales deberían estar cursando los correspondientes ciclos formativos. En estas cuestiones inciden tanto el tamaño de las localidades del interior del país, la presencia o no de ofertas educativas de nivel superior, el nivel socio-económico de las familias de origen y la necesidad de una inserción laboral temprana. Así, en la denominada “ruralidad dispersa” (entre 15 y 19 años) se detectan comparativamente (41%) los niveles educativos más bajos, en contraposición con el porcentaje de los que acceden a la enseñanza superior, jóvenes entre 20 y 29 años, que con un 5.9% representan a quienes tienen posibilidades reales de desplazamiento hacia los centros de formación.

III) EL JOVEN QUE INGRESA A LA UNIVERSIDAD

A) PROCEDENCIA DE LOS INGRESOS SEGÚN EL SUBSISTEMA EDUCATIVO MEDIO.

Un breve repaso a la evolución histórica de nuestro sistema educativo para situar a los potenciales ingresantes al nivel universitario en la problemática propia de su formación previa.

A mediados del siglo pasado, en la década de los 50, se producen una serie de cambios en el sistema educativo de nuestro país que van a pautar la formación cultural general de la población. Es así que la enseñanza primaria, único nivel educativo de cursado obligatorio en ese momento, comienza a resultar insatisfactoria en relación a las demandas formativas de la sociedad. Ya no alcanza con tener un excelente porcentaje de alfabetizados (entendiendo por alfabetizado el sujeto que sabe “leer y escribir”). El crecimiento acelerado de los conocimientos producidos luego de la 2ª Guerra Mundial y la divulgación de los mismos a través de los medios masivos de comunicación, que comienzan a perfeccionarse y universalizarse, reclaman otros saberes y otras competencias. Sin embargo, el aumento de la matrícula en la enseñanza básica es un indicador de la confianza, aún existente, en que la educación es una forma válida de mejorar las condiciones de vida de la población, fundamentalmente, de los sectores populares.

La modernización de la educación podría decirse que comienza en nuestro país con la separación de la Enseñanza Media de la órbita de la Universidad en 1930. A partir de ese momento la matrícula del nivel educativo medio crece progresivamente, de tal forma que las estadísticas marcan el pico más alto de ese crecimiento entre los años 1940-1960 de alrededor de un 400%. A este aumento del alumnado de Secundaria le sigue también un incremento, pero de menor magnitud, de los ingresos a la Enseñanza Superior. Son los estudiantes que habiendo cursado el ciclo denominado entonces “preparatorios” optan por una formación profesional.¹⁵ Esta formación de carácter netamente propedéutica se consolida, más tarde, en lo que pasó a llamarse “bachilleratos diversificados” que quedan incorporados al plan de Estudios, a partir de 1976, como consecuencia de la aplicación de la Ley de Educación Pública sancionada en 1973.

En el marco de esta Ley se crea un Ciclo Básico común, de tres años con carácter obligatorio, para Secundaria y UTU, al que se agrega un Bachillerato de tres años: diversificado en orientaciones para Secundaria y de carácter técnico para la Universidad del Trabajo. En el caso de esta última institución, sus egresados podrán acceder a determinados servicios universitarios mientras los bachilleres provenientes de Secundaria lo podrán hacer según la orientación habilitante que en 1982 se traslada al 5º año.

El incremento de la población universitaria, acompasando los cambios en la matrícula del nivel anterior, se hace también progresivo, sobre todo cuando comienza el proceso democratizador de la educación superior promovido en 1958 con la sanción de la Ley Orgánica de la Universidad. En ese momento existe una clara conciencia de que, cuanto mayor sea el nivel educativo alcanzado por el estudiante, mayores las posibilidades de una mejor inserción laboral o de desarrollo profesional; una convicción que perdura hasta nuestros días.

¹⁵ El término “preparatorios” es muy significativo: los dos años del 2º ciclo de Secundaria están pensados de hecho como “preparación” para cursar estudios universitarios.

Sin embargo, esta percepción de que la educación genera posibilidades reales de movilidad social comienza a cuestionarse ya en la década de los 60 por algunos sectores más críticos de la sociedad quienes aprecian: a) que la enseñanza primaria es una formación insuficiente para la mayoría, b) que para tener medianas posibilidades laborales se necesita como mínimo el primer ciclo de secundaria y c) la educación superior, aunque gratuita, no es posible para todos por múltiples causas, entre ellas la pauperización creciente de los sectores populares entre quienes se ubica el mayor porcentaje de expulsados del sistema educativo (repitientes y excluidos).

También se observa que, en los hechos, la Enseñanza Secundaria aparece como una formación terminal aunque no se haya pensado y planificado con ese criterio. Múltiples causas se suman a esta situación. Como ya señalamos, un alumnado proveniente en su gran mayoría de los sectores con ingresos y niveles socioculturales más bajos, un currículo “expulsador” pensado como una propuesta educativa igual para quienes (desde sus saberes previos) no son iguales, un equipo de docentes desprofesionalizados, carentes de la formación necesaria no responden adecuadamente a las necesidades de los alumnos. Un sistema que se ha resentido y reclama profundos cambios (más que nada en el nivel medio), que ayude a revertir la situación de quienes si no son expulsados antes de finalizar el o los ciclos previstos en el Plan egresan con serias carencias formativas. Déficit en las denominadas “competencias específicas” pero también en las “básicas o genéricas”; capacidades y conocimientos necesarios para asegurar un aprovechamiento medianamente aceptable de los estudios universitarios.

Desde la recuperación de la democracia en 1985 hasta la fecha, muchos han sido los intentos por modificar esta situación. Variadas experiencias de reforma, microexperiencias y planes piloto que nunca se evaluaron en la forma debida o que no se evaluaron; generalmente rechazados por gran parte del profesorado estos proyectos van marcando los sucesivos intentos por resolver la compleja problemática de la enseñanza media hasta nuestros días.

La situación hoy. En la actualidad los estudiantes que ingresan a los distintos servicios de la Universidad son egresados de las distintas dependencias Militares (Escuelas Militar, Naval y de la Aeronáutica), de la Educación Técnico Profesional (UTU): Bachilleratos Técnicos y Tecnológicos o de la Enseñanza Media Superior. Estos últimos, egresados de la variedad de planes actualmente vigentes: Plan 1976 del Bachillerato Diversificado (BD), la denominada Microexperiencia del Bachillerato (1993) y la más reciente propuesta de diseño curricular preuniversitario elaborado por una Comisión (TEMS)¹⁶ que comenzó a aplicarse en marzo del 2003.

Es importante destacar que la Universidad habrá de recibir el próximo año (2006) los primeros egresados de este nuevo diseño curricular. De aplicación inicial limitada a 10 liceos (dos en Montevideo y los demás en el interior del país) consta de una estructura que consiste en: un 1er. año común (4º año) seguido de un 2º año (5º) con cinco orientaciones que se desagregan en diferentes áreas del conocimiento y “enfaticaciones” en el 3º año (6º); la diferencia con el BD está en que las orientaciones y opciones dentro de aquellas, responden a criterios más independientes de la función claramente propedéutica del anterior BD. Si esta experiencia se consolida, la Universidad tendrá que revisar las condiciones de ingreso a los diferentes servicios para contemplar este nuevo perfil de bachiller.

¹⁶ TEMS: sigla que identifica a la Comisión de Transformación de la Educación Media Superior.

A continuación nos limitaremos a describir los requisitos de ingreso requeridos, hasta el momento, para cursar las carreras universitarias en titulaciones de grado e intermedias.

1– Bachillerato Tecnológico. En marzo de 1996 la Educación Técnico Profesional (UTU) comienza a reestructurar su propuesta educativa en el marco general del proceso de cambio llevado adelante por la ANEP desde el año anterior. Sus objetivos de fortalecimiento de la educación técnica apuntan a introducir una mayor equidad social y un mejoramiento de la calidad educativa. Es en este contexto que se crean los Bachilleratos Tecnológicos (1º, 2º y 3º año).

Esta oferta educativa, puesta en práctica a partir de 1997, se propone los siguientes objetivos:

- ❖ “ (...), preparar al alumno para el desempeño eficaz en ocupaciones de distintos sectores: agrario, industrial, comercial y de servicios.
- ❖ Ofrecen una formación técnica profesional de carácter terminal, con apertura vertical.
- ❖ Sirven de refuerzo para la formación técnico profesional, posibilitando la prosecución de estudios superiores”.¹⁷

La duración de este ciclo es de tres años; se egresa con una titulación en la especialidad tecnológica seleccionada con dos posibilidades de futuro:

- a) ingresar al campo laboral como Bachiller Auxiliar Técnico y/o
- b) continuar los estudios en tres ámbitos posibles:
 - ❖ ingresar a la Universidad de la República,
 - ❖ a los Institutos de Formación Docente o seguir dentro del
 - ❖ Consejo de Educación Técnico Profesional para acceder a otras titulaciones.

Especialidades que se imparten y título habilitante para continuar estudios en la Universidad.

AÑO DE ORIGEN DEL PLAN	ESPECIALIDADES QUE SE IMPARTEN EN UTU	INGRESAN A LA UNIVERSIDAD EN:
1997	Administración y Servicios	Fac. de Ciencias Económicas
	Tecnología Agraria	Facultad de Agronomía, Ciencias y Veterinaria
	Química Básica e Industrial	Facultad de Química y Ciencias
	Mantenimiento y Procesamiento Informático	Facultad de Ingeniería y Ciencias
	Termodinámica (Frío y Calor)	Facultad de Ingeniería y Ciencias
1998	Electromecánica, Electroelectrónica y Mecánica Automotriz	Facultad de Ciencias. Facultad de Ingeniería* Facultad de Ingeniería* Facultad de Ingeniería*
1999	Diseño y Tecnología de la Construcción	Facultad de Arquitectura, de Ingeniería y de Ciencias
	Organización y Promoción de Turismo	F. Ciencias Económicas, Cs. de la Comunicación y Licenciatura en Turismo

¹⁷ ANEP, (1999). “Bachilleratos Tecnológicos”, Montevideo, p:17.

(Fuente: publicación de ANEP.UTU. “Bachilleratos Tecnológicos”. 1997 – 1999).

*Formación de grado y de pre-grado como tecnólogos en la especialidad.

Por resoluciones correspondientes al año 1998 para la Facultad de Química y 1999 para Ingeniería los egresados de estos bachilleratos quedan habilitados para cursar las respectivas carreras universitarias. No disponemos de información sobre la habilitación o no para el ingreso a los otros servicios universitarios que figuran en el título habilitante expedido por UTU.

2) Bachillerato Técnico. Provenientes del Plan de estudios anterior al de la implementación de los Bachilleratos Tecnológicos, los denominados Bachilleratos Técnicos impartidos por UTU continúan habilitando el ingreso a los servicios universitarios que se detallan a continuación.

BACHILLERATO TÉCNICO	INGRESAN A LOS SERVICIOS
En Administración, Administración y Servicios, Organización y Servicios y Organización y Promoción de Turismo. Curso técnico en Administración.	Ciencias Económicas y Administración y/o Escuela de Administración.
Bachillerato Técnico Administrativo.	Derecho: Relaciones Laborales.
Periodismo y cursos técnicos homologados a los bachilleratos generales.	Ciencias de la Comunicación.
Bachillerato Técnico más materias opcionales (Area construcción).	Arquitectura.
En Mecánica Automotriz, General, Electrónica o Electrotecnia.	Facultad de Ciencias: Lic en Matemática, Estadística, Física y Astronomía.
Mecánica General, Automotriz, Electrotecnia, Electrónica, Ayudante Ingeniero, etc.	Ingeniería (Plan 1989) con materias de nivelación.
Cualquier Bachillerato Técnico.	IENBA y Escuela Universitaria de Música.
Cualquier Bachillerato o Técnico Agrario (Plan 1992).	Facultad de Veterinaria. Facultad de Agronomía.

(Fuente: UdelaR. “Carreras Universitarias”. Títulos de Grado. Posgrado. Maestrías. Especializaciones. Publicación 2005).

3) Bachillerato Diversificado de Enseñanza Secundaria. La aprobación total o parcial de los Bachilleratos Diversificados (BD) del sistema Público o Privado (habilitado), permite acceder a la carrera deseada, siempre y cuando, se haya cursado la orientación establecida en los requisitos de ingreso de los respectivos Planes de Estudio o Reglamento de cada Facultad, Escuela o Instituto universitario. También en estos requisitos exigidos, se estipulan otras condiciones como número de materias pendientes de aprobación, plazos para la aprobación total, etc.

(Fuente: UDELAR. “Carreras Universitarias”. Publicación 2005).

BACHILLERATO DIVERSIFICADO	ORIENTACIONES	REQUISITOS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD PARA LAS TITULACIONES DE GRADO E INTERMEDIAS:
BIOLÓGICO	<p style="text-align: center;">5° BIOLÓGICO</p> <p style="text-align: center;">6° AGRONOMÍA</p> <p style="text-align: center;">6° MEDICINA</p>	<p>INDE (Plan 1993): <i>Lic. en Enfermería</i>, cualquier orientación sin asignaturas pendientes. Certificado intermedio con el 5° semestre aprobado, <i>Practicante de Enfermería</i>.</p> <p>CIENCIAS SOCIALES: <i>Lic. Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social</i>. (1 materia previa a aprobar en abril).</p> <p>AGRONOMÍA (Plan 7/89): <i>Ingeniero Agrónomo</i>. Opción Agronomía sin materias previas.</p> <p>DERECHO: <i>Relaciones Laborales y Técnico Asesor en Relaciones Laborales, Traductorado</i> con prueba de Idioma Español y de la Lengua Extranjera.</p> <p>ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN (CCEE): <i>Técnicos en Administración Pública y en Administración de Empresas</i> (1 materia previa a aprobarse antes del 31/7).</p> <p>QUÍMICA (Plan 2000) <i>Químico, Bioquímico Clínico, Químico Farmacéutico y en el intermedio Bachiller en Ciencias Químicas</i>: Opción Medicina, Ingeniería y Agronomía.</p> <p>MEDICINA (Plan 1968) <i>Dr. en Medicina</i>: Op. Medicina o su equivalente en caso de reválida.</p> <p>ESC. NUTRICIÓN Y DIETÉTICA <i>Lic. en Nutrición</i>: Opción Medicina.</p> <p>ESC. DE PARTERAS: <i>Obstetra Partera, Obstétrica</i> (dictada en Pdú y Entre Ríos): Opción Biológico sin previas.</p> <p>TECNOLOGÍA MÉDICA: <i>Lic. Fisioterapia, Laboratorio Clínico y Hemoterapia. Técnicos: Fonoaudiólogo, Neumocardiologista, Psicomotricista, Oftalmología, Podología, Radiólogo, Anatomía Patológica, Radioisótopos, Electroencefalografía y Neumofisiología Clínica y en Registros Médicos. Tecnólogos: en Radioterapia, Cosmetología Médica e Instrumentista Quirúrgico</i>. Opción Medicina, sin previas y con prueba de ingreso.</p> <p>ODONTOLOGÍA (Plan 2001) <i>Odontólogo</i>: Orientación Biológica, sin previas.</p> <p>TECNOLOGÍA ODONTOLÓGICA (Plan 1995): <i>Higienista en Odontología, Asistente en Odontología y Laboratorista en Odontología</i>. Orientación Biológica, sin previas.</p> <p>VETERINARIA (Plan 1997): <i>Veterinario y en el título intermedio Asistente de Veterinario</i>: 6° Agronomía o 6° Medicina, sin previas.</p> <p>FACULTAD DE CIENCIAS (Plan 1992/3): <i>Lic. Ciencias Biológicas, Lic. en Bioquímica, Lic. Geología, Lic. en Geografía</i>.</p> <p>EUBCA (Plan 1987, modificado en 1993) <i>Archivólogo, Lic. en Bibliotecología</i>. Cualquier orientación.</p> <p>FHCE (Plan 1990) <i>Lic. en Filosofía, Lingüística, Letras, Cs. Históricas, Antropológicas y de la Educación y para la Tecnicatura en Turismo</i>. Cualquier orientación.</p> <p>CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN (Plan 1995) <i>Lic. en Ciencias de la Comunicación</i>. Cualquier orientación.</p>
	<p style="text-align: center;">5° CIENTÍFICO</p>	<p>INDE (Plan 1993) <i>Lic. en Enfermería</i>. Cualquier orientación. Certificado con el 5° semestre aprobado <i>Practicante de Enfermería</i>.</p> <p>CIENCIAS SOCIALES (Plan 1992): <i>Lic. Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social</i>. (1 materia previa a aprobar en abril).</p> <p>DERECHO (Plan 1989): <i>Relaciones Laborales y Traductorado</i> con prueba de Idioma Español y de la Lengua Extranjera.</p>

<p>CIENTÍFI-CO</p>	<p>6° ARQUI-TECTURA</p> <p>6° INGENIERÍA</p>	<p>PSICOLOGÍA (IPUR, Plan 1988) <i>Lic. en Psicología</i>: cualquiera de sus opciones (Resolución N°40, 8/96).</p> <p>ARQUITECTURA (Plan 2002) <i>Arquitecto</i>: Opción Arquitectura (1 materia previa a aprobar antes del inicio de los cursos).</p> <p>FACULTAD DE CIENCIAS (Plan 1992/93): <i>Lic. Cs. Biológicas, Lic. Geología, Lic. Geografía, Lic. Matemáticas</i> y con <i>Orientación Estadística</i>, egresados BD con matemática en último año, <i>Lic. Física (Opciones Física o Astronomía)</i>, con matemática en el último año y <i>Lic. en Bioquímica</i>.</p> <p>INGENIERÍA (Plan 1997) en todas sus titulaciones (<i>Ingeniero Civil, Industrial Mecánico, Naval, Electricista, Agrimensor, en Computación, Químico, Alimentario</i>) y en el intermedio de <i>Analista en Computación</i>: Opción Ingeniería.</p> <p>TECNÓLOGO MECÁNICO (título expedido por ANEP-UR): Opción Ingeniería.</p> <p>CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRACIÓN (Plan 1990) <i>Contador Público, Lic. en Administración (Sector Público o Sector Privado), en Economía, en Estadística</i> y títulos intermedios de <i>Analista correspondiente a las distintas carreras</i>: Opción Ingeniería, estudiantes de Arquitectura con Matemática Superior aprobada. En ambos casos deben aprobar curso propedéutico de Contabilidad.</p> <p>ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN para las dos <i>Tecnicaturas en Administración Pública y en Administración de Empresas</i> (1 materia previa a aprobarse antes 30/4).</p> <p>QUÍMICA (Plan 2000): <i>Químico Farmacéutico y en el intermedio Bachiller en Química</i> se requiere Opción Ingeniería, Medicina o Agronomía.</p> <p>EUBCA (Plan 1987 modificado en 1993) <i>Archivólogo, Lic. en Bibliotecología</i>. Cualquier orientación.</p> <p>FHCE (Plan 1990) <i>Lic. en Filosofía, Lingüística, Letras, Cs. Históricas, Antropológicas y de la Educación</i> y para la <i>Tecnicatura en Turismo</i>. Cualquier orientación.</p> <p>CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN (Plan 1995) <i>Lic. en Cs. de la Comunicación</i>. Cualquier orientación.</p>
<p>HUMANÍS-TICO</p>	<p>5° HUMANÍS-TICO</p> <p>6° DERECHO</p> <p>6° ECONOMÍA</p>	<p>INDE (Plan 1993) <i>Lic. en Enfermería</i>. Cualquier orientación. Certificado con el 5° semestre aprobado <i>Practicante de Enfermería</i>.</p> <p>ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN para las dos <i>Tecnicaturas en Administración Pública y en Administración de Empresas</i> (1 materia previa a aprobar antes del 30/4).</p> <p>MÚSICA – E U (Plan 2004) <i>Lic. en Musicología, en Interpretación Musical (en diferentes instrumentos), en Canto, en composición, en Dirección Musical, en Dirección Orquestal</i>: “haber culminado el BD de Enseñanza Secundaria o el Bachillerato Tecnológico (UTU)”</p> <p>IENBA (Plan 1990) <i>Lic. en Artes</i>, Certificado como “<i>Creador Plástico</i>”. Haber cumplido el Ciclo Básico preparatorio de la Escuela Nal. De Bellas Artes de 2 años de duración (equivalente al 2°. Ciclo de Ens. Secundaria) al que se ingresará con la aprobación del 1er. Ciclo de Enseñanza Secundaria.</p> <p>CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN (Plan 1995) <i>Lic. en Cs. de la Comunicación</i>: cualquier orientación.</p> <p>CIENCIAS ECONÓMICAS (Plan 1990) <i>Contador Público, Lic. en Administración (Contador Público o Privado), en Economía, en Estadística</i> y <i>Títulos intermedios de Analistas en Economía y en Administración y Contabilidad</i>: Opción Economía (1 materia a aprobar en abril).</p> <p>CIENCIAS SOCIALES (Plan 1992): <i>Lic. Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social</i>. (1 materia previa a aprobar en</p>

		<p>abril).</p> <p>HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (Plan (1990) <i>Lic. en Filosofía, Lingüística, Letras, Cs. Históricas, Antropológicas y de la Educación y para la Tecnicatura en Turismo</i> se requiere ser egresado del 2º Ciclo de Enseñanza Secundaria en cualquiera de sus orientaciones.</p> <p>DERECHO (Plan 1989): <i>Abogacía y Notariado</i>. Egresado BD Opción Derecho. <i>Relaciones Internacionales</i>: Opción Derecho o Economía. <i>Relaciones Laborales y Traductorado</i> con prueba de Idioma Español y de la Lengua Extranjera.</p> <p>EUBCA (Plan 1987, modificado 1993) <i>Archivólogo, Lic. Bibliotecología</i>: cualquier orientación, con 2 previas hasta julio.</p>
		<p>REGIONAL NORTE: TITULACIONES</p> <p>TÍTULOS DE GRADO (ver condiciones de ingreso de las respectivas carreras):</p> <p>Doctor en Derecho.</p> <p>Escribano Público.</p> <p>Licenciado en Enfermería.</p> <p>Licenciado en Ciencias Sociales.</p> <p>Licenciado en Trabajo Social.</p> <p>CURSOS PARCIALES DE FACULTADES:</p> <p>AGRONOMÍA (1º y 2º años).</p> <p>ARQUITECTURA (1º a 4º años).</p> <p>MEDICINA (5º, 6º y 7º años).</p> <p>VETERINARIA (1º y 2º años).</p> <p>Con los requisitos de ingreso de las respectivas Facultades.</p> <p>Diploma de Música habilitado para la Docencia. Debe tener BD aprobado de cualquier orientación al egreso.</p> <p>CENTRO UNIVERSITARIO DE PAYSANDÚ.</p> <p>CURSOS PARCIALES DE FACULTADES:</p> <p>ESCUELA DE TECNOLOGÍA MÉDICA: clases teóricas. Lic. en Salud Ocupacional.</p> <p>ODONTOLOGÍA: onceavo semestre.</p> <p>AGRONOMÍA: 4º y 5º año.</p> <p>VETERINARIA: Orientación Producción Animal, 4º año.</p> <p>DERECHO: Práctica Forense III.</p> <p>PSICOLOGÍA: pasantías 4º año.</p> <p>ESCUELA BINACIONAL DE PARTERAS: <i>Obstetra</i> (Pdú y Entre Ríos Rca. Argentina).</p> <p>MEDICINA: 5º, 6º y 7º años (¿se quitaron?, aparece en 2002 pero no en 2005).</p> <p>CENTRO UNIVERSITARIO DE RIVERA</p> <p>CURSOS:</p> <p>ODONTOLOGÍA. Pasantías de Odontología, <i>Higienista en Odontología</i>.</p> <p>EUBCA. <i>Archivología y Bibliotecología</i>.</p> <p>DIPLOMATURA:</p> <p>FHCE: Diplomatura en Lenguaje, <i>Lenguaje, Educación y Sociedad en Areas de Frontera</i> para docentes de Secundaria.</p> <p>ESCUELA UNIVERSITARIA DE MÚSICA: <i>Música Populares y Tradicionales Uruguayas</i> para docentes de Música y músicos.</p> <p>IENBA: El Volumen Escultórico y Diseño Preindustrial.</p> <p>INDE: <i>Auxiliar de Enfermería</i>.</p> <p>CIENCIAS: <i>Técnico en Gestión de Recursos Naturales</i>.</p>

Observaciones. El cuadro presentado muestra todas las posibilidades que la Universidad ofrece al egresado de los bachilleratos diversificados. Del análisis del mismo se desprende con claridad el carácter propedéutico de esta formación, aspecto que lo diferencia de la actual propuesta de la Educación Técnico Profesional. Pocas carreras (que por lo general corresponden al Área Social y Artística) consideran que cualquier Bachillerato es suficientemente formativo como para que el estudiante pueda realizarlas con posibilidades de éxito. Lo más común es reclamar la formación específica de las “orientaciones” y “opciones” que supuestamente fortalecerían los saberes disciplinares previos considerados necesarios para una adecuada asimilación de los contenidos inherentes a la formación profesional elegida.

Se percibe en este análisis de los requisitos de ingreso, servicios con un sistema más abierto y laxo frente a otros más estrictos. Estos últimos ligados a las profesiones consideradas de mayor “cientificidad” como aquellas que incluyen dentro del eje profesional las asignaturas estrechamente vinculadas al lenguaje lógico-matemático de las “ciencias formales”; este criterio, propio de un paradigma científico muy cuestionado en la actualidad, introduce valoraciones que perjudican la visión que tienen los estudiantes acerca de la carreras consideradas “menos científicas” como las humanidades por ejemplo.

Así es que las mayores exigencias, en cuanto a la especificidad de las competencias adquiridas para continuar con buenas posibilidades el aprendizaje profesional, se encuentran en aquellas disciplinas epistemológicamente entroncadas con las denominadas “ciencias duras”. Mientras que los bachilleratos en las opciones Científico y Biológico sirven para ingresar a cualquier carrera del campo de las Humanidades, la recíproca no es válida. Este hecho da a entender que las capacidades cognitivas, tradicionalmente asociadas al razonamiento matemático, no son necesarias para la comprensión y asimilación de los saberes propios de las humanidades pero sí imprescindibles para los considerados de mayor “cientificidad”. Muchas veces la opción profesional del joven ingresante está fundada en esta estrecha y equivocada percepción.

Remover viejos prejuicios como el que solo se razona en matemáticas o en las ciencias afines, que las Ciencias Sociales o las Humanidades por ser “menos científicas” no requieren formación lógico-matemática, parecería una cuestión central para reflexionar. La estadística demuestra que el fracaso, el rezago y la deserción de la población estudiantil universitaria es general en todas las áreas y servicios; problema agravado, sin lugar a dudas, por otros factores como los socioeconómicos o la masividad que afecta generalmente a los cursos correspondientes al primer año.

En relación a estas cuestiones, caben varias preguntas de pertinencia actual: ¿cuántos estudiantes realmente ingresan hoy a las aulas universitarias?, ¿de todos los que ingresan, cuántos las abandonan ya en los primeros años de estudio?, ¿cuáles son los principales motivos de esta deserción temprana?, ¿tiene alguna relación con la preparación necesaria para abordar las dificultades propias de los aprendizajes de este nivel educativo?

Para una primera aproximación a esta cuestión y según investigaciones realizadas, de alrededor de 14.000 estudiantes que ingresan, a fines de los 90, a la Universidad provenientes de los BD aproximadamente la mitad estaría desertando en el primer tramo de la carrera.¹⁸ Esta problemática será tratada más adelante intentando una actualización de los datos

¹⁸ Adriana Marrero señala en el art. “*Del Bachillerato a la Universidad. Rupturas y continuidades. Éxitos y fracasos*”, p. 226., en Buchiazzo y otros (comp.), (1999): *Pedagogía Universitaria: Presente y Perspectivas*, Montevideo, UDELAR-AUGM, que la deserción del estudiantado durante los primeros años de estudio rondaría el 50% o aún más.

disponibles a los efectos de un mayor acercamiento a la realidad concreta del estudiantado de hoy.

Otro requisito de ingreso para analizar. En algunos servicios universitarios se contempla la formación docente de nivel terciario como condición de ingreso a la formación de grado (licenciaturas). La Facultad de Ciencias establece dentro de los requisitos del ingresante a los profesores egresados del IPA en aquellas disciplinas que se consideran iguales o afines. Lo mismo pasa con Bibliotecología y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en relación a los Maestros, incluyendo esta última también a los egresados de INET (Instituto de Enseñanza Técnica).

En realidad esta inclusión nos resulta innecesaria ya que para el ingreso a cualquiera de los Institutos de Formación Docente se requiere, desde hace muchos años, el haber cursado alguno de los Bachilleratos Diversificados o del tradicional Preparatorios. Sería una formación de posgrado la que estarían recibiendo estos docentes en la Universidad. Un ejemplo de lo que afirmamos lo constituye puntualmente la situación de los maestros que cursan la Lic.Ciencias de la Educación en FHCE y los egresados del IPA en la Facultad de Ciencias. En ambos casos existe una formación previa (salvo excepciones) de cuatro años. Esta cuestión habría que repensarla en el marco de las acciones de articulación que se vienen dando entre la ANEP y la UDELAR.

B) ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS REVELADORES.

El 2º Ciclo de la Enseñanza Media, de formación general, debiera proponerse a la vez: el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades y competencias que faciliten los estudios universitarios y, para aquellos que no desean o se ven obligados a finalizar su educación formal, una preparación acorde a las demandas de un correcto ejercicio de la ciudadanía y buen desempeño en el campo laboral.

No hay que olvidar que el perfil del bachiller se define en la articulación de varios roles no siempre equilibradamente asumidos: el de joven, hijo y ciudadano en una articulación, más o menos clara, con el de estudiante. Para un sector más reducido del alumnado se agrega la condición de trabajador o de cónyuge. Roles definidos y ejercidos con mayor o menor coherencia en el contexto de una redemocratización de nuestra sociedad y de apertura internacional creciente del país que reclama una formación cultural particular: de fortalecimiento del campo científico-tecnológico necesariamente “en diálogo” con las humanidades, de manera que permita afrontar las demandas de las personas, de las empresas, del país y la región sin atrofiar la capacidad de participación y decisión responsable propia del civismo.

En otras palabras, una formación de calidad que habilite académicamente para cualquier tipo de aprendizaje ya que, por distintos motivos, un buen porcentaje de los que culminan el 2º Ciclo de la Enseñanza Secundaria, si bien no ingresan a la Universidad, deben estar en condiciones de seguir aprendiendo. Las cifras permiten visualizar otra dimensión de la situación a la que se ven enfrentados los bachilleres.

Según el estudio realizado por la Oficina Montevideo de la CEPAL¹⁹ “*La magnitud del crecimiento de la matrícula de la educación media ha provocado una presión demográfica*

¹⁹ La CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) es un organismo regional de las Naciones Unidas cuya finalidad es cooperar y asistir a los países de la región, en este caso América Latina y el Caribe, en los procesos de desarrollo económico y social.

muy fuerte en algunas de las bocas de entrada a la Universidad. Importa recordar que un 34.5% de la población que integró los grupos encuestados y evaluados en esta investigación había solicitado pase en el mes de marzo siguiente, con destino a alguna institución del Tercer Ciclo. Dentro de los dos tercios restantes figuraba una altísima proporción (45% del total de estudiantes) que debían múltiples asignaturas y un 18% que, habiendo aprobado todas o debiendo solo una, podría aspirar al pase y no lo solicitó. A pesar de los tropiezos y dificultades que los jóvenes encuentran en su pasaje por el bachillerato, estos manifiestan un altísima vocación por continuar aprendiendo más allá del mismo en una suerte de fuga hacia delante en las credenciales educativas.” (CEPAL: p. 351).

Hace una década atrás (marzo de 1993) este estudio realizado sobre los bachilleres uruguayos, arrojó que un 34.5% de los alumnos que habían iniciado las clases 12 meses antes fueron habilitados para continuar con los estudios. De quienes obtienen el pase alrededor del 10% le resta una asignatura por aprobar, en este caso el ingreso a la Universidad estaría restringido a los servicios que aceptan esta condicionalidad transitoria que no va más allá de la mitad del 1er. año. Este dato significativo se complementa con la discriminación establecida entre los Bachilleratos del subsistema Privado (categorías A y B) y Público de la Capital e Interior del país: *“No tuvieron pase, menos de la mitad de los estudiantes de los privados A, la mitad de los alumnos de los privados B, dos tercios de los estudiantes de los liceos del Interior y tres cuartos de los de los liceos públicos de Montevideo”*. A esto debemos agregar que del total de la población estudiada, con todos los exámenes aprobados, el 8.4% no solicitó el pase. En conclusión, el alumnado que culmina con éxito el 2º Ciclo de Enseñanza Secundaria, sin ninguna asignatura pendiente, es para el total de la muestra de un 38.2%.(CEPAL:pp.78- 79).

Estos aspectos cuantitativos son relevantes, pero necesitamos datos actualizados que nos permitan considerar la situación presente del fenómeno: saber cuál es el número de egresados de los BD, del total de egresados cuántos ingresan a los distintos servicios de la Universidad de la República y cuántos permanecen al final del primer año de cursado. Estas cifras serían buenos indicadores de la evolución del proceso, no solo de la población estudiantil que estando en condiciones de entrar a la Universidad no lo hace, también de la validez de la hipótesis de cómo el curriculum universitario, generalmente a través de determinadas asignaturas y desde el 1er. año de cursado, constituyen un verdadero “filtro” que termina coartando las aspiraciones profesionales del alumnado.²⁰

(Fuente: Dirección Gral. Planeamiento.UDELAR.Estadísticas Básicas. 2003)

	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003
Egresan BD*	S/d	S/d	S/d	S/d
Pases a UR*	S/d	S/d	S/d	S/d
Ingresos a UR	14.895	15.648	17.028	17.346
Matrícula activa 1er.Año				

²⁰ Al finalizar la redacción de este comunicado nos encontramos con un reciente informe (V/2005) de investigación sobre estas cuestiones que nos preocupan; se trata del Proyecto coordinado por el Sociólogo Dr. Miguel Serna sobre: *“El rendimiento escolar en la UR: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes”*. En el capítulo III, específicamente, aborda el desempeño estudiantil en el 1º año de la carrera.

* Consultados los Departamentos de Estadística del MEC y de Enseñanza Secundaria informan que carecen de un Registro acerca del número total de egresados de los BD y de solicitud de pases a la Universidad. Un serio impedimento para obtener los datos necesarios de los cuales extraer conclusiones acerca del destino y proceso formativo de los jóvenes bachilleres.

Sí existen investigaciones recientes sobre deserción del sistema universitario; aquí interesa destacar la información relativa a la denominada “deserción inicial” y de los 1º años, incluida en el estudio realizado y presentado en el 2004 por Marcelo Boado “*Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en el Uruguay*” (UNESCO – IESALC).²¹ El estudio de cohortes y entrevistas a los Decanos permitió una aproximación a los diferentes tipos de deserción: a) una inicial donde no inciden los resultados académicos universitarios (“*resultado académico nulo*”). Por generación oscila según las facultades entre el 20% y el 30% de los ingresos por año; “(*...*) *los informantes calificados que fueron los decanos coincidieron abrumadoramente en señalar elementos de tipo vocacional y motivacional en este tipo de fase o modalidad de deserción. Y señalaron que además respondería a las modalidades de inscripción múltiple, es decir en más de una facultad*”; b) otra que opera en los primeros años de la carrera y que se debe, ahora sí, a los rendimientos académicos, dificultades en la adaptación, la masificación y las condiciones locativas, relacionamiento con los docentes y mecanismos de evaluación. “*Todos los informantes calificados señalaron que en este caso el efecto del espacio institucional era el más gravitante de todos*”; c) el tercer tipo se debe fundamentalmente a causas externas a la institución universitaria, “*de carácter social o personal; particularmente vinculado con la condición de estudiante trabajador. Y que sería minoritaria en comparación con las otras dos. La misma se ubicaría en las etapas más avanzadas de las carreras.*” (Boado: pp. 74-75).

C) NIVEL ACADÉMICO DEL EGRESADO DE LOS BACHILLERATOS DIVERSIFICADOS.

1- ¿Qué nos dicen las investigaciones en cuanto a la formación y nivel de competencias generales del ingresante? Es importante tener en cuenta que el estudio realizado por la CEPAL en cooperación con la ANEP, sobre los jóvenes bachilleres en 1994²² integra un conjunto de investigaciones cuyo comienzo en 1989-1990 es la “*1ª Encuesta Nacional de Juventud del Uruguay*”. De ahí que se tomen las mismas interrogantes pero acotadas en edad y en formación (6º año de los Bachilleratos) para obtener un perfil acerca de las percepciones de la población joven encuestada que resulta más homogénea, más educada y con interacciones grupales capaces de consolidar una opinión generacional más uniforme que la que se registra a nivel nacional. A estos aspectos ya tratados, nos interesa recoger aquí los datos aportados por la investigación sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por los bachilleres que cursan el último año del BD en los dos campos del saber considerados clave para la comprensión y adquisición de los conocimientos de las demás disciplinas; en este sentido considerados saberes “instrumentales” más allá del valor que pueda tener su dominio en sí mismo.

²¹ Marcelo Boado es investigador de la UDELAR. Agradecemos el material proporcionado por la FCS.

²² CEPAL. (1994). “Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan”. Oficina de Montevideo.

2 - ¿Qué nos dicen los resultados de la prueba de matemáticas? En primer lugar el objetivo que se propone la evaluación es: *identificar los conocimientos matemáticos incorporados durante todo el período de la educación formal. En un segundo plano, determinar la capacidad de razonamiento adquirida en ese período de escolarización.*

Se selecciona para la aplicación de la prueba los estudiantes provenientes de las seis opciones del BD correspondientes a las tres orientaciones (científico, biológico y humanístico), contemplando los contenidos comunes a los diferentes programas vigentes y a la diversidad de cargas horarias destinadas a la enseñanza de la disciplina. El criterio usado en la prueba y en su evaluación trata de absorber algunas cuestiones medulares: a) tiene en cuenta que una cosa son los contenidos programáticos como declaración de intención y otra los que realmente son enseñados en las aulas, b) propone para la resolución ejercicios y problemas similares a los que están acostumbrados a resolver en clase (mecanización) y otros que “rompan” con estas rutinas (auténticos problemas donde hay que transferir saberes a situaciones nuevas) y c) se adjudica un máximo de 51 puntos a la prueba distribuidos en cuatro grandes áreas: lenguaje algebraico y técnicas operatorias, estudio básico de funciones, lógica y uso social de la matemática.

Los resultados son realmente desalentadores. Esta afirmación se ilustra con la transcripción de los totales correspondiente al Cuadro IV.2 (CEPAL:p:87).

	MUES- TRA	PUNTOS	PUNTOS	PUNTOS	PUNTOS	PUNTOS	PUNTOS
TOTAL	1331 EST.	0 A 5	6 A 10	11 A 15	16 A 20	21 A 31	32 A 51
%	100%	32.4	20.8	17.2	9.9	12.9	6.7

“La extrema gravedad del problema se manifiesta al precisar que 1 de cada 3 estudiantes logra menos de 5 puntos en la prueba. Dicho de otra forma, su rendimiento no le permite a ese estudiante alcanzar el décimo de puntaje de la prueba.”

El rendimiento en la disciplina teniendo en cuenta las orientaciones del BD “(...) en un extremo se ubican los estudiantes de Ingeniería, en el otro los de Derecho y, en el medio, los de Arquitectura, Economía, Agronomía y Medicina, en forma decreciente.” (CEPAL, p:83). El mejor rendimiento lo ostentan los estudiantes de Ingeniería con un 31.3% y, en el otro extremo los estudiantes de Derecho, un 87.9% que reúnen como máximo 10 puntos. En los lugares intermedios se ubican las demás orientaciones.

Las conclusiones académicas a extraer de estos estudios, relativizados por las diversas condicionantes no contempladas son que:

- 1) *“(...) los estudiantes de Ingeniería son los mejores posicionados en el campo de la Matemática, pero solo 1 de cada 3 hace bien más del 60% de la prueba.”*
- 2) *“(...) el fracaso en Matemática de los alumnos de Derecho es contundente y lleva a catalogar el impacto positivo de los cursos impartidos como muy bajo, prácticamente nulo: 6 de cada 10 estudiantes reunieron a lo sumo 5 puntos, (...)”*
- 3) *“(...) los alumnos de Agronomía y Medicina exhiben un bajo nivel de aprovechamiento de los cursos de Matemática que se les han impartido en la enseñanza media: estando a punto de finalizar el BD, 1 de cada 2 apenas logra como máximo 10 puntos en la prueba”.*

- 4) *“Finalmente los alumnos de Economía tienden a concentrarse en las categorías intermedias de rendimiento (hasta 30%, 40% y 60%) y logran un nítido tercer lugar, luego de Ingeniería y Arquitectura, (...)” (CEPAL, p: 84- 85)*

Un aspecto muy interesante son las dificultades en el aprendizaje aparecidas en la **intersección lenguaje matemático-lengua materna**. Muchos de los problemas en la resolución de las pruebas de matemáticas tienen que ver con la dificultad en la comprensión de las consignas dadas y en el dominio de la lengua materna en situación de comunicación, como explicar o justificar metodologías de resolución, por ejemplo. El estudio percibe estos aspectos interdisciplinarios conflictivos evidenciados en la aplicación de las pruebas: dificultades importantes para comunicarse con precisión en su propia lengua y falta de comprensión de enunciados sencillos o conceptos comunes de la disciplina.

También el desarrollo de las capacidades puestas en juego en el aprendizaje matemático aparecen muy comprometidas: las diferentes formas de razonamiento (deductivo, inductivo y por analogía), los procesos de abstracción, generalización y sistematización y las diversas habilidades metacognitivas que permiten al sujeto el control del propio aprendizaje (autodidaxia) como lo es la identificación de un problema, elaboración de planes adecuados para su resolución, diseño de estrategias de evaluación, seguimiento y reajuste del proceso. La formación deficitaria de estas capacidades y habilidades comprometen seriamente el aprendizaje de cualquier campo científico, tanto de las ciencias físico-naturales como de las ciencias sociales y las humanidades.

3 - ¿Qué nos dicen los resultados de la prueba de lengua? La evaluación se propone conocer el dominio de la lengua materna que tienen los estudiantes que cursan el último año del BD, concretamente sus competencias en comprender y producir textos formales. Se busca evaluar las destrezas y capacidades instrumentales en el manejo de la lengua estándar en el entendido que es el mediador didáctico para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento.

Para la elaboración de la prueba se tienen en cuenta los objetivos correspondientes a los programas de Idioma Español y Literatura de la Enseñanza Media asegurándose, por otro lado, de hacer un planteo “motivador” para no desvirtuar dichos objetivos. Se parte del entendido de que la lengua materna cumple funciones esenciales: a la vez de ser un instrumento para la interacción social, para aprehender los conocimientos y la cultura acumulada históricamente por la humanidad también juega un papel importante en la representación del mundo y en el desarrollo de las capacidades de orden superior del sujeto.

La prueba debía dar cuenta de la adquisición de las destrezas básicas e instrumentales del manejo de la lengua sobre la base de los componentes del acto comunicativo, el receptor y el emisor de un mensaje. La finalidad concreta es valorar: a) la **capacidad para comprender**, procesar e inferir a partir de los contenidos del texto escrito y b) **producir un texto** a partir de la información contenida en referentes verbales y no verbales. El nivel de comprensión alcanzada por el sujeto se hace a partir del análisis de “unidades de información” que demuestren la capacidad para discriminar, seleccionar y jerarquizar la información contenida en un texto formal. La capacidad para producir textos usando la lengua estándar en estilo formal, se realiza a partir de una orden verbal que permite “medir” variados referentes de la información: ortografía, puntuación, morfosintaxis, textualidad, léxico y enunciación.

Resultados generales de la prueba de Lengua. Se adjudican 60 puntos para el total de la prueba, 30 para evaluar el nivel de comprensión y 30 para la elaboración del informe (producción textual). Los resultados se expresan en el siguiente cuadro que recoge solo los resultados generales presentados en uno más amplio (Cuadro V.19. CEPAL, p: 179).

TOTAL DE LA MUESTRA	PUNTOS 0 A 18	PUNTOS 19 A 24	PUNTOS 25 A 30	PUNTOS 31 A 36	PUNTOS 37 A 42	PUNTOS 43 A 60
1475 EST.	27.2%	25.0%	23.8%	15.0%	7.4%	1.6%

Estos porcentajes recogen los magros resultados que indican el grado de apropiación de la Lengua que tienen los bachilleres, potenciales ingresantes a la Educación Superior:

- 1) Más de la cuarta parte se caracterizan por una competencia insuficiente lo que equivale a no alcanzar el 30% del puntaje total de la prueba.
- 2) El rango de muy buenos o excelentes solo ha llegado al 1.6% de la muestra (1475 estudiantes).
- 3) La distribución por orientaciones en orden decreciente (de mayor a menor puntaje obtenido): Arquitectura, Economía, Ingeniería, Derecho, Medicina y Agronomía; escasas diferencias porcentuales alcanzan a las tres primeras separándose con claridad de Derecho, Medicina y Agronomía.

Los resultados en relación a la prueba de comprensión. Los resultados globales son tan desalentadores como los de matemáticas. A continuación se presenta una tabla resultado de una reelaboración del Cuadro V.1 tomándolo para el análisis solamente los porcentajes totales correspondientes a las tres secciones que permiten evaluar el grado de comprensión del texto: procesamiento de la información, contenidos léxicos y síntesis; divididos en cuatro categorías que indican el nivel alcanzado: deficientes (0-9 puntos), insuficientes relativos (10-15 puntos), competentes (16-21 puntos) y muy buenos y excelentes (22-30 puntos). Se maneja un total de 30 puntos en la prueba con distinta distribución interna atendiendo a los respectivos objetivos programáticos.

Fuente: Cuadro V1. (CEPAL, p: 127).

AREAS EVALUADAS	DEFICIENTES (menos del 30% del total de puntos)	INSUFICIENTES RELATIVOS (menos del 50% del total de puntos)	COMPETENTES (entre el 51% y el 70% de los puntos)	MUY BUENOS Y EXCELENTES (más del 70% del total de puntos)
COMPRESIÓN	31.6	38.4	23.8	6.2
PROCES. INFORMACIÓN	34.5	35.4	21.5	8.6
CONTENIDOS LÉXICOS	49.4	19.6	26.2	4.9
SÍNTESIS	21.5	23.9	25.8	28.9

Observaciones: 1- “Resulta grave tener que señalar que el 31.6% de los estudiantes evaluados se ubicó en el 30% inferior del puntaje.”

2- “En el escalón siguiente del puntaje se encuentran los estudiantes que lograron entre 10 y 15 puntos inclusive, es decir que se ubicaron por encima de los deficientes pero sin superar la mitad del puntaje de la prueba.”

3- “Superando el 50% de la prueba se encuentra a otro 30% de estudiantes que se subdivide en un 23.8% que obtuvo entre 16 y 21 puntos y un 6.2% que se ubicó en el tramo superior.” (CEPAL, p: 126 - 127).

4- Una observación que interesa destacar es la lectura de estos resultados a la interna de las orientaciones del BD. “(...) mientras el 38.9% de los de Ingeniería, el 36.1% de los de Economía y el 35.5% de los de Arquitectura superan el 50% del puntaje solo el 16% de los de Agronomía y el 22.6% de los de Medicina llegan a dicho nivel.” A criterio de los investigadores este resultado estaría relacionado con la selección académica de la orientación que incluye las matemáticas en su currículum; generalmente los insuficientes eligen por exclusión carreras que no tienen esta asignatura. Una segunda hipótesis, que puede ser complementaria de la anterior, estaría dada por el carácter de las matemáticas en cuanto a una mayor exigencia en estudio y dedicación. Es destacable, también que los más altos puntajes en comprensión lo tienen estudiantes de la orientación humanística como Derecho y Economía.

Es evidente las dificultades de comprensión que manifiestan los estudiantes. Sus posibilidades de éxito son muy limitadas teniendo en cuenta las demandas, cada vez más exigentes, del mercado laboral como los posteriores estudios postsecundarios. “Cada vez más se exigen calificaciones transversales, flexibles, sujetos capaces de interpretar y transmitir órdenes, de entenderse con sus compañeros para la complementación y las decisiones y, fundamentalmente, con una sólida educación de base (expresión oral y escrita, matemática, ciencia y tecnología) y una clara capacidad de aprender rápido y constantemente nuevas prácticas y especialidades.” (CEPAL, p:129).

¿Están en condiciones estos jóvenes de responder a estas demandas de la sociedad actual con capacidades tan limitadas para inferir o sintetizar textos escritos?

Los resultados en relación a la prueba de producción. El puntaje adjudicado a la elaboración del informe fue de 30 puntos distribuidos según los aspectos estudiados (ortografía, morfosintaxis, léxico, textualidad, puntuación, enunciación y contenidos referenciales). Transcribimos algunas consideraciones que merecen los resultados obtenidos luego de una presentación general en formato de tabla.

(Fuente: Cuadro V.7 (CEPAL, p:148). Resultados totales de la prueba de producción.)

TOTAL DE LA MUESTRA	PUNTOS DE 0 A 9	PUNTOS DE 10 A 15	PUNTOS DE 16 A 21	PUNTOS DE 22 A 30
1450 EST.	35.7%	37.2%	23.8%	3.3%

1) “En el tramo de insuficiencia plena (o sea hasta el 30% del puntaje total) se encuentra el 35.7% del alumnado del BD. Esto quiere decir que 1 de cada 3 estudiantes no parece capaz de escribir con un mínimo de corrección en su lengua materna” (Ibid, p:147).

2) (...) una proporción ligeramente superior a la de los que incurrieron en deficiencia logró entre 10 y 15 puntos obteniendo como máximo la mitad del puntaje previsto. Resulta difícil imaginar el funcionamiento de grupos de enseñanza de las clases terminales de Secundaria cuando casi las tres cuartas partes del alumnado muestran rendimiento deficiente o insuficiente.” (Ibid, p:148).

- 3) *“Si la mirada se ubica en el tramo superior del puntaje, promedialmente para toda la población estudiada, solo el 3.3% registra una sólida competencia lingüística.” (Ibid, p: 150).*

Algunas otras observaciones de interés.

- A) **La ortografía:** *“De 1450 estudiantes que efectuaron la prueba de producción solo 19 tuvieron 0 error de ortografía o, dicho de otro modo, solo 1 estudiante de cada 100 de los que llegaron al último mes de clases del año terminal de la enseñanza secundaria escribe sin ninguna falta de ortografía.”(CEPAL:152).*
- B) En cuanto a la **morfosintaxis** (adecuación gramatical, concordancia verbal y nominal, etc) *“2 de cada 3 estudiantes no lograron superar la barrera del 50% del puntaje posible.”(CEPAL, p: 165).*
- C) **Léxico.** Teniendo en cuenta que lo solicitado no exigía el uso de un vocabulario técnico sino uno básico al alcance de cualquier estudiante, las tres cuartas partes de los alumnos se ubicaron por debajo del 50% del puntaje posible.
- D) *“Solamente 9 de los 1475 bachilleres que realizaron la prueba, no contrariaron la norma del registro escrito en su informe o manejaron variaciones de **la puntuación** de orden meramente estilístico sin afectar el reconocimiento de las estructuras oracionales, por lo que merecieron el máximo de puntaje asignado.”(CEPAL, p:171).*

Ante el desempeño demostrado en las pruebas de Matemáticas y de Lengua y, a más de una década de realizado este estudio, cabe preguntarse si la situación ha variado sustancialmente. Otros estudios, quizás menos ambiciosos y con objetivos diferentes que el realizado por CEPAL Montevideo, señalan resultados confirmatorios a los ya explicitados. Así Marrero²³ en la investigación mencionada anteriormente dice:

“Al ingreso a la universidad, los estudiantes muestran en general serias dificultades para hacer un uso inmediato de conocimientos y habilidades que deberían darse por supuestos: Conocen poco el idioma y lo manejan mal, tienen dificultades para expresarse en forma tanto oral como escrita, les cuesta leer, y cuando lo hacen, les cuesta comprender; han desarrollado escasamente su capacidad de razonamiento, desconocen los rudimentos del lenguaje matemático o formal y tampoco tienen idea del método científico empírico; no saben estudiar, no tienen disciplina, son pasivos y sobre todo, no están habituados a ejercer el espíritu crítico”.(Marrero, p: 12).

Sería importante ver también qué aportan las evaluaciones (diagnóstico inicial) realizadas a nivel de algunos servicios universitarios más allá de que las comparaciones puedan resultar no pertinentes científicamente.

²³ Ver documento con una versión ampliada del trabajo publicado en: Buschiazzo y otros (comp.): “Pedagogía Universitaria: Presente y perspectivas” ya mencionado y que forma parte de la Tesis de Doctorado en Sociología, Universidad de Salamanca.

IV) CONCLUSIONES GENERALES.

Algunas precisiones acerca de la relatividad de estas conclusiones.

- a) El pretendido “perfil del ingresante” debe ser entendido como una aproximación lograda a través de las informaciones, más o menos actualizadas, provenientes de las más diversas fuentes y con finalidades pocas veces acordes a las perseguidas en esta comunicación. De ahí que resulte importante señalar estas dificultades y los consabidos riesgos que se corren en la interpretación derivada del relevamiento realizado:
- La mayoría de los materiales consultados tienen más de 10 años de publicados; provienen de investigaciones realizadas en los primeros años de la década de los noventa. Una confrontación con estudios puntuales más recientes permitió cierta actualización de la información.
 - Los objetivos perseguidos por estas indagaciones no se corresponden con “la búsqueda del perfil del ingresante universitario”; los recortes efectuados, de alguna manera, distorsionan el propósito inicial.
 - La mayor parte de los datos estadísticos incorporados constituyen fuentes de “segunda mano”.
 - Finalmente, es muy probable que existan otros estudios que por desconocimiento o por dificultad para acceder a ellos no se han tenido en cuenta.
- b) No se ha encontrado en este relevamiento un señalamiento de las “fortalezas” que sí sabemos los jóvenes de hoy poseen y que determinan, en gran medida, el “piso” positivo para cualquier aprendizaje. Llenar este “vacío” creemos es fundamental para las nuevas propuestas que están en la agenda del cambio curricular, en el entendido que todo aprendizaje se construye a partir de los conocimientos académicos, pero también de los intereses, expectativas, motivaciones y saberes por experiencia y no escolarizados. La falta de información sobre estos aspectos sesga el juicio acentuando solo las “carencias”.
- c) Este estudio debe ser complementado con la información proveniente de las UAEs que, desde la perspectiva universitaria y directamente sobre la población ingresante a cada servicio en particular, permite conocer más ajustadamente las aptitudes y competencias específicas para afrontar los desafíos propios del aprender una profesión determinada. Sabemos que estos estudios existen, se realizan regularmente, se hacen los seguimientos necesarios para conocer el proceso de formación, se señalan las dificultades y se implementan soluciones. Algunos servicios apuntan únicamente al conocimiento de las competencias específicas pero otros complementan el estudio incorporando las denominadas de cultura general o competencias transversales. Lo que no se dispone es de criterios comunes aplicables a un diagnóstico único de toda la UdelaR; no sabemos tampoco si sería necesario o deseable.

Sintetizando podemos decir que:

A) Los bachilleres comparten con los demás jóvenes las características propias de la cultura y el momento actual. El pasaje de la cultura posmoderna que caracteriza a la sociedad occidental a la denominada hipermodernidad es un hecho y se refleja en todas las manifestaciones de la vida del joven. La incidencia del desarrollo tecnológico, y fundamentalmente el de los medios masivos de comunicación, constituyen un indicador nada

despreciable de su forma de vivir y de pensar, muy bien ejemplificado con la denominación “cultura del zapping”.

B) Los serios problemas de adaptación a la cultura y desafíos propios de la vida universitaria parecería tienen más que ver con el enfrentamiento de dos culturas. Por un lado la Universidad fuertemente arraigada más que cualquier otra institución educativa a los criterios de la “racionalidad instrumental” propios de la modernidad y, por otro, la impronta del estudiante actual (posmoderno-hipermoderno) que maneja otros códigos y otros tiempos. Es en esta encrucijada que debemos situar los señalamientos en cuanto a carencias formativas, obstáculos y desafíos que debe enfrentar el joven bachiller para llegar a la culminación de una carrera universitaria.

C) ¿Qué nos dicen las investigaciones sobre las competencias y aptitudes necesarias para enfrentar las exigencias del aprendizaje en el contexto universitario?

- a) La información consultada sobre la situación de los jóvenes rurales nos dice que solo el 3% alcanza el nivel terciario de educación. Las razones son múltiples pero si quisieran realmente continuar su formación ¿ qué posibilidades tienen o se les ofrece? La Universidad tiene mucho que decir en este aspecto.
- b) En los centros urbanos los bachilleres que ingresan a los distintos servicios de la Universidad provienen de los subsistemas: 1) Educación Técnico Profesional (UTU) (Bachilleratos Técnicos y Tecnológicos); 2) Educación Secundaria, egresados del 2º Ciclo de la variedad de planes actualmente vigentes: Plan 1976 del Bachillerato Diversificado (BD), la denominada Microexperiencia del Bachillerato (1993) y la más reciente propuesta de diseño curricular preuniversitario elaborado por la Comisión T.E.M.S que comenzó a aplicarse en marzo del 2003. Si esta última experiencia se consolida habrá que rever los requisitos de ingreso para cursar las carreras universitarias ya se trate de titulaciones de grado o intermedias.
- c) En cuanto a las carencias formativas detectadas en las dos grandes áreas del saber que prioritariamente han sido exploradas, el conocimiento matemático y el dominio de la lengua materna, se perciben aspectos comunes fuertemente interrelacionados; dos formas de lenguaje cuyo dominio es imprescindible tanto para acceder al conocimiento como para producirlo y comunicarlo. El estrecho vínculo entre el dominio del lenguaje y el desarrollo de las capacidades intelectuales lo califica como el instrumento fundamental en la producción del saber. Si las habilidades cognitivas o de pensamiento dependen del dominio del lenguaje los resultados de las investigaciones (aunque tengan algunos años) es realmente preocupante y la Institución Universidad tendrá que hacerse cargo de alguna manera de la situación.
- d) **En relación a las matemáticas** concluye el estudio de la CEPAL: *“La extrema gravedad del problema se manifiesta al precisar que 1 de cada 3 estudiantes logra menos de 5 puntos en la prueba (de un total de 51). Dicho de otra forma, su rendimiento no le permite a ese estudiante alcanzar el décimo de puntaje de la prueba.”* Las capacidades involucradas en el aprendizaje matemático aparecen muy comprometidas: las diferentes formas de razonamiento (deductivos, inductivos y por analogía), los procesos cognitivos (análisis, abstracción, generalización y sistematización), condicionan seriamente las habilidades metacognitivas que caracterizan al aprendizaje autónomo, la libertad de criterio y el juicio crítico. La formación deficitaria de estas capacidades y habilidades

comprometen seriamente el aprendizaje de cualquier campo científico, tanto de las ciencias físico-naturales como de las ciencias sociales y las humanidades.

- e) **En relación a la competencia lingüística**, más precisamente al uso de la lengua materna, los resultados de la CEPAL no son más alentadores. **En comprensión lectora:** 1- “*Resulta grave tener que señalar que el 31.6% de los estudiantes evaluados se ubicó en el 30% inferior del puntaje*”. 2- “*En el escalón siguiente del puntaje se encuentran los estudiantes que lograron entre 10 y 15 (de un total de 60) puntos inclusive, es decir que se ubicaron por encima de los deficientes pero sin superar la mitad del puntaje de la prueba.*” **En producción de textos:** 1- “*En el tramo de insuficiencia plena (o sea hasta el 30% del puntaje total) se encuentra el 35.7% del alumnado del BD. Esto quiere decir que 1 de cada 3 estudiantes no parece capaz de escribir con un mínimo de corrección en su lengua materna*”(CEPAL, p:147). 2- (...) *una proporción ligeramente superior a la de los que incurrieron en deficiencia logró entre 10 y 15 puntos obteniendo como máximo la mitad del puntaje previsto (30 puntos). Resulta difícil imaginar el funcionamiento de grupos de enseñanza de las clases terminales de Secundaria cuando casi las tres cuartas partes del alumnado muestran rendimiento deficiente o insuficiente.*”(Ibid, p:148).

Es evidente las dificultades tanto en comprensión como en la producción de textos que manifiestan los bachilleres. En estas condiciones las posibilidades de éxito son muy escasas teniendo en cuenta las demandas, cada vez más exigentes, del mercado laboral como los posibles estudios universitarios. ¿Están en condiciones estos jóvenes de responder a estas demandas de la sociedad actual con capacidades tan limitadas para comprender, sintetizar o producir textos escritos?

“*Cada vez más se exigen calificaciones transversales, flexibles, sujetos capaces de interpretar y transmitir órdenes, de entenderse con sus compañeros para la complementación y las decisiones y, fundamentalmente, con una sólida educación de base (expresión oral y escrita, matemática, ciencia y tecnología) y una clara capacidad de aprender rápido y constantemente nuevas prácticas y especialidades.*” (CEPAL, p:129).

A una década de estas conclusiones creemos que la situación no ha variado demasiado, el reciente documento elaborado por la CSE sobre las “*Características deseables de la formación del estudiante al ingreso a la Universidad*” (2004) reafirma este estado de situación desde la percepción que tienen los docentes a partir de una realidad constatada en las aulas. Queda en manos de esta institución administrar la situación de manera tal que no conspire con el principio de equidad e igualdad de oportunidades formativas para todos los jóvenes de nuestro país así como abatir el nivel de rezago en los estudios y la deserción que oscila entre un 20% y 30%, aspecto constatado recientemente en diferentes servicios universitarios (Boado: 2004).

BIBLIOGRAFÍA:

- ❖ ANEP.(1999).Consejo de Educación Técnico Profesional. “*Bachilleratos Tecnológicos*”. Montevideo.
- ❖ Boado, M., (2004). “*Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en el Uruguay*” UNESCO.
- ❖ Buschiazzo, O; Contera, C y Gatti, E. (Comp.) (1999). “*Pedagogía Universitaria. Presente y Perspectivas.*” UDELAR. UNESCO –AUGM. Uruguay.
- ❖ Caggiani, Ma. E., (2004) “*Heterogeneidad en la condición juvenil rural. Aportes para una definición sociológica de la juventud rural.*” Tesis de Maestría en Sociología. Tutor: Prof. Alberto Riella. Facultad de Ciencias Sociales. Udelar.
- ❖ CEPAL Oficina de Montevideo., (1994), “*Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan?*”
- ❖ Filardo, V. (Coordinador). (2002), “*Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil.*”. Montevideo. Trilce.
- ❖ Follari, R. (1992). “*Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina.*” Bs. As. Aique.
- ❖ Lipovetsky, G. (1996). “*La era del vacío*”. Barcelona. Anagrama.
- ❖ Marrero, A. (2000)., “*El Bachillerato de Educación Secundaria en Uruguay. Un intento de evaluación.*” Tesis de Doctorado en Sociología. Universidad de Valencia. España.
- ❖ Obiols, G. y Di Segni, S. (1994). “*Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria.*” Bs. As. Kapelusz.
- ❖ Perdomo, Rita. (1998). “*Los Adolescentes Uruguayos Hoy*”. Montevideo. MEC.
- ❖ Rama, G. (Dirección general). (1994). “*Los Bachilleres Uruguayos: Quiénes son, qué aprendieron y qué opinan?*” CEPAL. Montevideo.
- ❖ Rama, G y Filgueira, C. (1991). “*Los jóvenes del Uruguay. Esos Desconocidos*”. CEPAL. Montevideo.
- ❖ Ruiz Barbot, Mabela. (s/f). “*Nueva temporalidad, la búsqueda de un lugar.*” (art. fotocopiado).
- ❖ ----- (s/f). “*Entre exigencias y rebeldía*”. (art. fotocopiado).

- ❖ Sarlo, B. (2000). *“Escenas de la vida posmoderna”*. Bs. As. Ariel.
- ❖ Scaron, P., y otros. (1995). *“Los jóvenes hablan de su tiempo libre”*. Montevideo. IMM.
- ❖ UDELAR. *“Carreras Universitarias. Títulos de grado. Posgrado. Maestrías. Especializaciones.”* Ediciones 2002 , 2005.

Montevideo, octubre de 2005.



INDICE

I – INTRODUCCIÓN	1
II – CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN JOVEN	2
A) ¿QUÉ SIGNIFICA SER ADOLESCENTE O JOVEN EN LA POSMODERNIDAD?	
B) ¿ADOLESCENCIA O JUVENTUD? Una conceptualización difícil de construir ---	6
C) LOS JÓVENES URUGUAYOS. ¿Cómo se perciben?	9
D) LOS JÓVENES URBANOS. Espacios de socialización	10
E) LOS JÓVENES RURALES. Un sector poco conocido	14
III – EL JOVEN QUE INGRESA A LA UNIVERSIDAD	15
F) PROCEDENCIA DE LOS INGRESOS SEGÚN EL SUBSISTEMA EDUCATIVO MEDIO	15
G) ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS REVELADORES	24
H) NIVEL ACADÉMICO DEL EGRESADO DE LOS BACHILLERATOS DIVERSIFICADOS	26
IV – CONCLUSIONES GENERALES	32
V – BIBLIOGRAFÍA	35