

¿SON NUESTRAS ESCUELAS Y LICEOS
CAPACES DE ENSEÑAR?¹

DR. PABLO DA SILVEIRA
SOC. ROSARIO QUEIROLO

AÑO 1998

¹ Las opiniones vertidas en los trabajos de investigación son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan la opinión de CERES ni de sus órganos de dirección.

ADVERTENCIA PRELIMINAR

Para la realización de este trabajo se realizaron varias solicitudes de información a las autoridades educativas. Específicamente, se presentaron cartas ante el CODICEN (por intermedio de la Oficina de CEPAL en Montevideo), los programas MECAEP y MESyFOD (que también remitieron las solicitudes al propio CODICEN), el Consejo de Educación Primaria y el Departamento de Estadística de Educación Secundaria. La primera de dichas solicitudes fue realizada el 9 de junio de 1998. A la fecha de cierre de este informe (10 de octubre) no se había podido obtener ningún dato que no hubiera sido previamente publicado.

La mayor parte de las cifras correspondientes a 1997 fueron amablemente proporcionadas por el Departamento de Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

1. Introducción

Este texto presenta un resumen de la información disponible sobre el desempeño de las escuelas y liceos públicos en Uruguay. El propósito que se persigue es doble. Por una parte, poner en manos del lector algunos elementos de evidencia sobre los resultados que estamos obteniendo los uruguayos con nuestro esfuerzo por financiar la educación pública. En segundo lugar, sustentar dos ideas que no siempre reciben la atención que merecen y que probablemente sean decisivas para el desarrollo del debate educativo de los próximos años.

La primera de esas ideas tiene que ver con la naturaleza de nuestros problemas. A diferencia de lo que ocurre en otros países del continente, la mayor dificultad que enfrenta el Uruguay no es conseguir que los niños y jóvenes asistan a las instituciones educativas o que se mantengan en ellas. Nuestras tasas de escolarización (es decir, la cantidad de personas que reciben educación formal comparada con la cantidad de personas que están en edad de recibirla) son comparativamente altas y en algunos niveles no están lejos de las que alcanzan los países desarrollados. Nuestros índices de deserción (es decir, la cantidad de alumnos que abandonan un ciclo o un año dado comparada con la cantidad de alumnos que lo empezaron) son un poco elevados en algunos niveles del sistema, pero son bajos cuando se los compara con los que predominan en otros países en desarrollo. Nuestros mayores problemas no están, entonces, en conseguir que los 7 docentes y alumnos se encuentren en un salón de clase, sino en lo que ocurre como resultado de ese encuentro. Dicho de otro modo, nuestras dificultades más preocupantes aparecen cuando atendemos a lo que los alumnos efectivamente aprenden como resultado de la asistencia a las instituciones de enseñanza.

La segunda idea que se defiende en este texto es la siguiente. En nuestro país, los intentos por explicar el fracaso de los aprendizajes han apuntado tradicionalmente a lo que ocurre fuera de los centros de enseñanza. Todavía hoy, cuando se examinan los materiales más recientemente difundidos, se observa que el fracaso es explicado en función del índice de necesidades básicas insatisfechas en la zona de residencia de los alumnos, de los años de escolarización de la madre o del hacinamiento en el hogar. Obviamente, todos estos son factores que merecen ser atendidos. Pero lo llamativo es la poca atención que se presta a la posibilidad de que el fracaso educativo se deba, al menos en parte, a lo que ocurre dentro del propio recinto escolar.

La literatura internacional producida a lo largo de la última década muestra que la estabilidad del cuerpo docente, la antigüedad de los directores en el cargo o el compromiso con un proyecto educativo claramente definido tienen efectos directos sobre lo que aprenden o no aprenden los alumnos. Pero entre nosotros esta idea sigue resultando exótica. Si los alumnos no aprenden, axiomáticamente se asume que la causa no puede encontrarse dentro de los establecimientos de enseñanza sino fuera de ellos.

Esta manera tradicional (pero al mismo tiempo muy vigente) de encarar el fracaso escolar merece ser revisada. Es por lo menos plausible que buena parte de nuestras dificultades sean una consecuencia directa del modo en que hemos organizado la vida escolar. Si esto es así, los esfuerzos que realizamos para evaluar nuestro sistema educativo deberían tener en cuenta esta dimensión, y las acciones de reforma deberían incluir vigorosamente este componente.

2. Las tres olas de la escolarización

El proceso de expansión de la educación formal uruguaya se produjo en tres olas sucesivas². La primera consistió en la casi universalización de la educación primaria. La segunda consistió en la amplia generalización del acceso a la educación secundaria. La tercera, muy reciente, consistió en la rápida generalización del acceso a la educación pre-escolar.

La expansión de la educación primaria empezó con la propia reforma vareliana y se mantuvo muy vigorosa en los dos primeros tercios de este siglo. Para tener una idea de la magnitud de este crecimiento, téngase en cuenta que en 1930 había unos 178 mil escolares, en 1950 había unos 250 mil y en 1970 había cerca de 400 mil³.

Dado que el crecimiento de la población uruguaya en el mismo período se produjo a menor ritmo, esta expansión de la matrícula implicó un mejoramiento sostenido de las tasas de cobertura. Desde que se cuenta con estadísticas confiables en nuestro país, la tasa bruta de escolarización⁴ se ubica por encima del 100%. Dicho de otro modo: al menos desde principios de los años 60 de este siglo, la cantidad de uruguayos que van a la escuela es algo mayor que la cantidad de uruguayos que están en edad de hacerlo.

La tasa bruta de escolarización es un indicador sólo aproximativo, pero es relativamente fácil de obtener y por eso es muy empleado en los estudios comparativos. Es importante entender su significado para percibir el modo en que evolucionaron las cosas en nuestro país.

En una situación ideal, la tasa bruta de escolarización debería ser 100. Eso significa que (de manera aproximada) todo niño en edad de asistir a la escuela efectivamente lo hace y ninguna persona por encima de la edad escolar está todavía en la escuela. Una tasa bruta de escolarización muy por debajo de 100 (por ejemplo, 85) significa que el país en cuestión no está consiguiendo escolarizar a una proporción importante de sus niños. Una tasa bruta muy por encima de 100 (por ejemplo, 115) significa que el país en cuestión probablemente esté consiguiendo escolarizar a la gran mayoría de sus niños, pero además está dando educación primaria a una cantidad de personas que ya debería haber abandonado la escuela. Esto puede ocurrir porque hay mucha repetición o porque se está escolarizando a personas que no fueron escolarizadas cuando tenían la edad apropiada.

Esto explica por qué las tasas brutas muy por encima de 100 son típicas de aquellos países que están expandiendo rápidamente su educación primaria. Normalmente, esos países están escolarizando a la enorme mayoría de los niños en edad escolar junto a una parte importante de la población que no había sido escolarizada en los años anteriores.

² Sólo se hablará aquí de la educación primaria y secundaria, dejando fuera de consideración la educación técnico-profesional y la universitaria.

³ MEC/OEA: *Estadística Educativa* (Montevideo, 1974). Estos datos incluyen al estudiantado de los colegios privados, de primaria rural y de las primarias especiales.

⁴ Es decir, el total de alumnos matriculados en Primaria multiplicado por 100 y dividido por el total de la población de entre 6 y 11 años de edad.

En el año 1963 el Uruguay tenía una tasa bruta de escolarización de 118.4. Era una tasa típica de un país en fase de expansión de la cobertura de su educación primaria, similar a la que tienen hoy algunos países de Asia y Oceanía. En 1975 la tasa había caído a 106.6 y en 1985 se ubicaba en 105.6. En los últimos tiempos este valor ha vuelto a subir levemente. En 1996 (año en que se realizó el último censo de población) la tasa era de 109.1.

Tendencialmente nuestro país se ubica en una situación intermedia entre los países desarrollados (que tienen en promedio una tasa bruta de escolarización próxima a 102) y el conjunto de los países de América Latina y el Caribe (que tienen en promedio una tasa próxima a 110). Gruesamente esto significa que, al igual que los países desarrollados, hemos llegado a un nivel de cobertura casi total, pero que, al igual que otros países del subcontinente, tenemos algunos problemas de extraedad debidos en parte a la repetición y en parte a la deserción intermitente (es decir, a los alumnos que dejan de ir a la escuela pero la retoman más tarde).

En otra parte de este informe nos ocuparemos de los aspectos problemáticos de esta realidad. Lo que importa resaltar aquí es que desde hace muchos años nuestro país ha conseguido escolarizar a la casi totalidad de los niños que están en edad de serlo. A este logro se han sumado otros más recientes, como el de conseguir que la inmensa mayoría de los alumnos siga estudiando hasta culminar el ciclo. Desde hace algo más de diez años, la cantidad de egresos de primaria representa más del 90% de la población de 11 años de edad⁵.

La primera ola de escolarización de la sociedad uruguaya consistió, entonces, en la universalización del acceso a la educación primaria. No se trata de una batalla ganada por completo (en estos asuntos nunca hay victorias definitivas) pero sí se trata de un logro muy estable cuando se lo compara con lo que ocurre en el resto del continente. La segunda ola de escolarización consistió en la generalización, más tardía y menos completa, de la educación media. Este es un proceso que tuvo altos y bajos a lo largo del tiempo, pero que se consolidó en la década pasada.

Durante un lapso relativamente prolongado, la educación secundaria estuvo fuera del alcance de importantes sectores de la población. Como punto de referencia téngase en cuenta que en el año 1950, cuando ya había unos 250 mil escolares, los estudiantes liceales eran menos de 35 mil⁶. Los avances que se lograban en la generalización de la educación primaria no eran seguidos por logros similares en el terreno de la educación media.

Esta situación se vio alterada por un primer empuje de crecimiento que se produjo entre mediados de los años 50 y principios de lo 70. En 1960 el número de liceales había llegado a casi 70 mil, es decir, había duplicado la cifra de 1950. En 1972 había llegado a los 145 inscriptos, es decir, se había duplicado nuevamente. Como la población de entre 12 y 17 años estuvo lejos de cuadruplicarse entre 1950 y 1972, este crecimiento de la matrícula significó un aumento real de las tasas de cobertura.

En 1970 la tasa bruta de escolarización para la población de entre 12 y 17 años era de 60.0 (en este cálculo también se incluyen los estudiantes de la enseñanza técnico-

⁵ Ver PRIS/OPP/BID: *Diagnóstico Sectorial. Educación*. Montevideo, 1994, tomo IV, p. 75.

⁶ MEC/OEA: *Estadística Educativa* (Montevideo, 1974).

profesional). En ese mismo momento la tasa promedio para los países de Europa era de 72.7 y la tasa promedio para el conjunto de las Américas era de 51.6. En otras palabras: si bien la tasa de escolarización de la población en edad de ir al liceo era menor que la tasa de escolarización de la población en edad de ir a la escuela, Uruguay volvía a colocarse a medio camino entre los países desarrollados y los países en desarrollo.

Este primer impulso de la educación secundaria se complementó con un segundo impulso que se verificó en la segunda mitad de los años 80. En ese período, la cantidad de estudiantes pasó de unos 170 mil a unos 210 mil, lo que representa un crecimiento de casi el 25%. Esto, sumado a un crecimiento más modesto de la enseñanza técnico-profesional, colocó la tasa bruta de escolarización para la población de entre 12 y 17 años algo por encima del 80%. En ese momento (principios de la presente década) los países desarrollados tenían una tasa bruta próxima a 95 y los de América Latina y el Caribe se ubicaban promedialmente en el entorno del 60%.

Un resultado de este crecimiento de la cobertura de la enseñanza media (y de la secundaria en particular) es que nuestro país se encuentra relativamente cerca de cumplir con el mandato legal de asegurar la escolarización obligatoria hasta el tercer año de la enseñanza media. Algunos cálculos recientes⁷ indican que la tasa bruta de escolarización para la población de entre 12 y 15 años es superior a 84% (dato correspondiente a 1996). Esto significa que, aunque todavía no se ha conseguido cumplir estrictamente con el mandato legal, la amplia generalización del acceso a los estudios de segundo nivel ha pasado a ser un rasgo característico del paisaje educativo uruguayo. Este fenómeno (que marca una gran diferencia con lo que ocurría a mediados del siglo) es lo que hemos identificado como la segunda ola de la escolarización.

La tercera ola es mucho más reciente y consiste en la amplia y rápida expansión de la educación pre-escolar. Este era un aspecto en el que Uruguay estaba significativamente atrasado respecto de los países desarrollados, fundamentalmente a causa de una oferta limitada de parte del sector público. Las actuales autoridades educativas se fijaron como una de sus principales metas la reversión de esta situación y efectivamente lo están consiguiendo. Se trata del mayor logro de la actual administración, y de uno de los cambios más importantes que ha conocido nuestra educación en los últimos decenios.

De acuerdo al censo de 1996, había en el país 106.302 niños de 4 y 5 años. De ellos, 51.733 estaban inscriptos en instituciones públicas de educación inicial y aproximadamente 18 mil eran educados en instituciones privadas⁸. Esto implica que la tasa bruta de escolarización era de aproximadamente 65.5%. Desde entonces la situación ha cambiado radicalmente. En 1997, la matrícula pública de educación inicial fue de 64.002 inscriptos y en 1998 fue de 70.995 (en ambos casos sólo se consideran los grupos de 4 y 5 años). Esto significa que la educación pre-escolar pública tuvo un crecimiento del 37% en dos años. Las autoridades educativas estiman que en este momento está siendo escolarizado (considerando conjuntamente el sector público y el privado) el 88% de los niños de 4 y 5 años. En esta gran novedad consiste la tercera ola de la escolarización en Uruguay.

⁷ Ver ANEP/CODICEN: *La educación uruguaya. Situación y perspectivas*. Montevideo, 1998, p. 30ss.

⁸ Esta última cifra sólo puede obtenerse indirectamente de la Encuesta de Hogares. Todos los datos que se emplean aquí provienen de ANEP/CODICEN: *La educación uruguaya. Situación y perspectivas*. Montevideo, 1998, p. 5ss.

El resultado de estas tres olas sucesivas es que hay un tipo de problema educativo que el Uruguay *no tiene*. A diferencia de lo que ocurre en buena parte del continente, nuestro país no enfrenta el desafío de incorporar a las aulas a grandes masas de niños y jóvenes que no están siendo escolarizados. El grueso de este trabajo está hecho y lo que nos queda es obtener progresos marginales, así como evitar que se deteriore la situación que hemos alcanzado. Esto es sin duda una buena noticia, pero es además una pista importante en el esfuerzo por identificar los problemas que realmente nos afectan.

Cuadros correspondientes al Capítulo 2

CUADRO 1

Matrícula de enseñanza pre-primaria, scundaria y técnico-profesional (1985-1996)

AÑO	Matrícula de pre-primaria	Matrícula de primaria	Matrícula de secundaria	Matrícula de técnico-profesional
1985	55092	352245	159676	53987
1986	55524	344883	169957	54727
1987	58915	354177	174904	52766
1988	61187	351984	187909	53795
1989	65647	358376	196851	56084
1990	65802	352557	204198	61780
1991	64170	346676	210784	65698
1992	68048	346112	208024	64598
1993	67209	345665	201432	54839
1994	68999	349002	201659	61521
1995	69464	353679	202158	61458
1996	75580		209862	59964

Fuente: Programa ANEP/FAS sobre la base de la información aportada. Por el Diagnóstico de la CIDE, CEPAL (“Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay”). Anuarios Estadísticos de Educación, Depto. de Estadísticos de UNESCO.

CUADRO 2**Matrícula de enseñanza primaria común según región y forma de administración**

AÑO	PUBLICA		Total pública	PRIVADA		Total privada	TOTAL
	Mont.	Interior		Mont.	Interior		
1975	82060	185093	267153	37543	17906	55449	322602
1980	88427	188591	277018	35352	18877	54229	331247
1885	105423	195816	301239	33399	17607	51006	352245
1990	97193	193150	290343	37433	18640	56073	346416
1991	94222	190940	285162	37290	18337	55627	340789
1992	92546	190678	283224	36894	17902	54796	338020
1993	91519	190516	282035	37824	18345	56169	338204
1994	91346	191049	282395	37608	17886	55494	337889
1995	92628	193775	286403	37260	17534	54794	341197
1996	94508	197348	291856	36654	17063	53717	345573

Fuente: MEC

CUADRO 3**Población de 6 a 11 años, matrícula, tasa bruta de escolarización de educación primaria común e índice de crecimiento de la población (1963-1996)**

Total País	Población 6-11 años	Matrícula	Tasa bruta	Índice poblacional 1963=100	Índice matrícula 1963=100
1963	286.698	339.519	118.4	100.0	100.0
1975	302.746	322.602	106.6	105.6	95.0
1985	333.586	352.245	105.6	116.4	103.7
1991	317.366	340.789	107.4	110.7	100.4
1996	316.538	345.573	109.1	110.4	101.8

Fuente: Cooperación Técnica OPP/BID en base a información aportada por la D.G.E. y C., "Uruguay: Proyecciones de Población por edad y sexo". Poblaciones calculadas de acuerdo a la hipótesis media recomendada y el D.I.P.E. del CEP. Cifras correspondientes a 1996: elaboración propia en base a datos del INE y del MEC.

CUADRO 4**Población de 6 a 11 años, matrícula y cobertura de educación primaria común según área geográfica y años (1963-1991)**

	Población 6-11 años	Matrícula	Cobertura
Total del país			
1963	286.698	339.519	118.4
1985	333.586	352.245	105.6
1991	317.366	340.789	107.4
Montevideo			
1963	113.819	136.792	120.2
1985	132.434	138.822	104.8
1991	125.994	131.512	104.4
Interior			
1963	172.879	202.727	117.3
1985	201.152	213.423	106.1
1991	191.372	209.277	109.4
Urbano			
1963	231.652	279.974	120.9
1985	292.560	314.298	107.4
1991	284.852	308.997	108.5
Rural			
1963	55.046	59.545	108.2
1985	41.026	37.947	92.5
1991	32.514	31.792	97.8

Fuente: Cooperación Técnica OPP/BID en base a información aportada por la D.G.E. y C. (Censos 1963/75/85;

Uruguay: Proyecciones de Población por edad y sexo, total del país 1950-2025) y el D.I.P.E., del CEP.

CUADRO 5**Tasas brutas de escolarización en el primer nivel de enseñanza por años, según grupos de países (1970-1994)**

	1970	1975	1980	1985	1990	1993	1994
Total mundial	88,5	94,5	96,1	99,5	99,6	99,4	99,5
Africa	54,6	64,9	79,5	79	75,8	76,8	77,8
América	95,8	97,8	103,6	104,6	106,4	108	108,8
Asia	89,2	98,5	96,4	102,7	104,5	104,1	103,7
Europa	105,1	101,9	107,4	107,4	103,8	100,3	101,4
Oceanía	111,7	108,8	104,4	100,3	103,1	104,1	104,5
Uruguay	107	106	106	108	108	109	109
Chile	112	109	105	100	99	98	99

Fuente: UNESCO "Informe mundial sobre la educación"

CUADRO 6**Egresos de escuelas primarias, población de 11 años y relación egresos/población, según años (1950-1991)**

Años	Total egresos	Egresos escuelas públicas	Población de 11 años (1)	Egresos/población
1950	13.993	---	40.079	35.0
1963	27.790	---	45.891	60.6
1975	42.850	35.172	52.017	82.4
1977	---	34.653	50.431	---
1980	42.520	34.949	48.053	88.5
1984	46.998	38.699	52.849	88.9
1985	46.506	39.182	54.048	86.1
1986	48.216	40.596	54.425	88.6
1987	50.868	42.554	54.802	92.8
1988	51.669	43.385	55.179	93.6
1989	52.362	44.078	55.556	94.3
1991	51.519	42.949	54.923	93.8

Fuente: Cooperación Técnica OPP/BID en base a información de DGEyC, CEPAL y Consejo de Educación Primaria. Las poblaciones de los años respectivos se estiman a partir de las proyecciones de población de la DGEyC, consideradas como hipótesis recomendadas.

CUADRO 7**Matrícula de enseñanza secundaria (1980-1996)**

AÑO	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	TOTAL
1980*	88211	37237	125448
1985	91957	67719	159676
1986	99560	70397	169957
1987	104680	70224	174904
1988	112920	74989	187909
1989	116341	80510	196851
1990	118261	85937	204198
1991	120037	90747	210784
1992	119594	88430	208024
1993	115039	86393	201432
1994	113151	88508	201659
1995	114358	87800	202158
1996	118714	91148	209862

Fuente: Informe de CEPAL "El ciclo básico de Educación Media", MEC

Nota: * La matrícula correspondiente a 1980 omite los registros de los liceos Nocturnos.

CUADRO 8**Matrícula de enseñanza secundaria según región y forma de administración (1970-1996)**

AÑO	PUBLICA		Total	PRIVADA		Total	TOTAL
	Mont.	Interior	Pública	Mont.	Interior	Privada	
1970			108197			22938	131135
1975			112463			31389	143852
1980			97070			28378	125448
1985			129214			27462	184138
1990	70537	96497	167034	28875	8289	37164	204198
1991	73425	99938	173363	29102	8319	37421	210784
1992	72366	99189	171555	28588	7881	36469	208024
1993	69392	95963	165355	28178	7899	36077	201432
1994	69436	96090	165526	28484	7649	36133	201659
1995	69649	97245	166894	27961	7303	35264	202158
1996	71906	103171	175077	27477	7308	34785	209862

Fuente: Anuarios Estadísticos de Educación del MEC. Informe de CEPAL "El ciclo básico de Educación Media".

CUADRO 9**Matrícula de enseñanza técnico-profesional (1979-1996)**

AÑO	Ciclo básico	Otros*	TOTAL
1979	18214	25259	43473
1980	18246	24038	42284
1981	19235	26777	46012
1982	21341	30356	51697
1983	23805	31454	55259
1984	24581	30778	55359
1985	23728	30259	53987
1986	21725	33002	54727
1987	17207	35559	52766
1988	15874	37921	53795
1989	15966	40118	56084
1990	17554	44226	61780
1991	19384	46314	65698
1992	18951	45647	64598
1993	18864	35975	54839
1994	18694	42827	61521
1995	18131	43327	61458
1996	16680	43284	59964

Fuente: Informe de CEPAL "El ciclo básico de Educación Media" Anuarios Estadísticos de Educación del MEC.

* Incluye los siguientes tipo de cursos: Bachillerato Técnico, Formación Profesional (Primer nivel, Acelerado, Segundo), Curso de Articulación, Cursos Técnicos, Educación Profesional, Práctica Profesional y Cursos Móviles.

CUADRO 10**Matrícula y tasa bruta de escolarización de enseñanza secundaria por forma de administración (1970-1992)**

AÑOS	TOTAL		PUBLICA		PRIVADA	
	Matrícula	Tasa bruta	Matrícula	Tasa bruta	Matrícula	Tasa bruta
1970	131.135	45,8	108.197	37,8	22.938	8,0
1975	143.852	47,8	112.463	37,4	31.389	10,4
1980 (1)	125.448	43,1	97.070	33,3	28.378	9,8
1985	159.676	53,8	132.214	44,5	27.462	9,3
1990	204.198	62,2	167.034	50,9	37.164	11,3
1991	210.784	64,4	173.363	53,0	37.421	11,4
1992	208.024	63,8	171.555	52,6	36.469	11,2

Fuente: Cooperación Técnica sobre la base de la información aportada por el Diagnóstico de la CIDE, CEPAL ("Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay"), Anuarios Estadísticos de Educación y Depto. de Estadística de Secundaria.

(1) La matrícula correspondiente a 1980 omite los registros de los liceos nocturnos.

CUADRO 11**Tasas de escolarización para la población de 11 a 17 años en otros países (1980-1997)**

AÑO	1980	1990	Indice Base 1980=100
Total Mundial	44,6	52,1	116,8
Países en Desarrollo	35,3	44,1	124,9
Africa Subsahariana	16,8	17,5	104,2
Estados Arabes	38	52,7	138,7
América Latina y Caribe	44,9	57,6	128,3
Asia Oriental y Oceanía	43,8	53,3	121,7
Asia Meridional	26,7	38,4	143,8
Países Desarrollados	84,4	93,6	110,9
América del Norte	89,4	98,9	110,6
Asia y Oceanía	91,5	96,8	105,8
Europa y la URSS	83,6	93,1	111,4
Uruguay	57,6	78,6	136,4

Fuente: Cooperación Técnica OPP/BID sobre la base de información del informe Mundial sobre la Educación 1991 de UNESCO. Respecto a Uruguay, las tareas se calculan a partir de información proporcionada por el Depto. de Estadística de Secundaria y la División de Planeamiento Educativo de UTU.

Nota: Por tasa bruta de escolarización se entiende el cociente entre el total matriculados en Educación Secundaria y Técnico-Profesional (UTU) y el total de la población entre 12 y 17 años (hipótesis media de proyección de población recomendada por la DGEyC).

CUADRO 12**Tasas brutas de escolarización en el segundo de enseñanza por años (1970-1994)
según grupos de países**

	1970	1975	1980	1985	1990	1993	1994
Total mundial	36,2	42,7	46,3	47,8	51,2	54,4	55,4
Africa	10,8	15	21,9	27,1	29,1	30,5	31,1
América	51,6	59,8	64,1	68,3	66,3	68,8	70,2
Asia	27,9	34,9	39,5	40,9	46	50,5	51,7
Europa	72,7	81,6	84,4	87,6	91,8	94	95,2
Oceanía	70,8	76	74,6	79,9	81,4	71,9	73
Uruguay	60	62	72	81	83	81	81
Chile	48	52	67	72	69	67	68

Fuente: UNESCO "Informe mundial sobre la educación"

3. Cada vez más gente con más años de escolarización

El desafío de los sistemas educativos no consiste solamente en lograr que acceda a ellos la gran mayoría de las personas que están en edad de hacerlo, sino en que, una vez incorporadas, no abandonen los estudios a mitad del trayecto. Este abandono puede producirse de dos maneras: o bien porque los alumnos se salen del sistema en la mitad de un año lectivo, o bien porque abandonan luego de haber terminado un grado pero dejando inconcluso un ciclo (por ejemplo, terminan el segundo año de secundaria pero no llegan a inscribirse en el tercero). Un sistema educativo que se ve enfrentado a cualquiera de estos problemas (o, peor aun, a una combinación de ambos) es un sistema que enfrenta dificultades serias.

Existen varios procedimientos que permiten evaluar la capacidad de retención de un sistema educativo. El primero consiste en calcular lo que se suele llamar la "tasa de deserción". El segundo consiste en realizar lo que se denomina un "análisis de cohortes". El tercero, mucho menos preciso que los anteriores, consiste en observar la distribución de la matrícula por grado.

La tasa de deserción informa sobre la cantidad de deserciones producidas en el transcurso de un año, expresada como porcentaje de la inscripción inicial. Para obtener esta cifra hace falta conocer la matrícula en el momento del inicio de los cursos y tener claramente identificado un momento en el que se pueda medir la matrícula definitiva (cosa que no es fácil, por ejemplo, en la etapa final de nuestra enseñanza secundaria). Se trata de un dato frecuentemente utilizado en las comparaciones internacionales.

El análisis de cohortes permite evaluar el impacto de la deserción (y también de la repetición) sobre una misma promoción de alumnos a medida que van pasando de grado. Básicamente nos informa sobre la trayectoria que éstos siguen a lo largo del tiempo, en comparación con la que

hubieran debido seguir si todos hubieran tenido éxito en sus estudios. De esta manera no sólo obtenemos información global sobre la deserción o la repetición, sino que somos informados acerca del modo en que éstas evolucionan en el transcurso del ciclo escolar. Se trata de un procedimiento muy útil pero difícil de aplicar porque exige información estadística de muy buena calidad.

El tercer procedimiento (normalmente empleado cuando no es posible utilizar los anteriores), consiste en analizar la relación entre la matrícula del primer grado y la de los grados sucesivos en un año dado. Este es un tipo de abordaje que resulta de utilidad cuando se cuenta con una matrícula relativamente estable (es decir, no se está en un proceso de fuerte expansión ni de fuerte retracción del total de inscriptos) y las tasas de repetición también se mantienen estables (es decir, el porcentaje de alumnos que repite no ha tenido grandes fluctuaciones en los años precedentes). Dadas estas condiciones, un análisis de la matrícula por grado puede aportarnos una idea general e indirecta de la capacidad que tiene el sistema de retener a los estudiantes por encima del pasaje de grados.

3.1. Una educación primaria con alta capacidad de retención

Los datos relativos a la educación primaria común indican que, desde hace ya algunos años, no tenemos grandes dificultades en este terreno. Las cifras oficiales sólo hablan de lo que ocurre en el sector público, pero este dato es suficiente porque hay motivos para pensar que, si aparecen problemas de retención de alumnos, es justamente aquí donde deberían surgir.

De acuerdo a datos del Ministerio de Educación y Cultura, todo a lo largo de los años 90 la deserción de la enseñanza primaria común pública fue del orden del 1%. Esto quiere decir que, de cada 100 niños que se inscriben a principios de año en alguna escuela estatal, solamente uno abandona los cursos antes de terminarlo.

A esta baja tasa de deserción durante el año se suma una tasa relativamente baja de pérdidas en el pasaje de un grado a otro. Una manera de confirmar este dato consiste en realizar un análisis de cohorte, lo que sólo puede hacerse para el caso de la educación pública.

Tomemos la “generación” de alumnos de primaria común pública que ingresó a primero de escuela en el año 1991 y llegó a sexto en 1996. Esta generación estaba originalmente integrada por 52.864 niños. De ellos, 11.341 quedaron repetidores en el primer grado y 41.523 fueron promovidos a segundo (en este cálculo ya se han descontado las deserciones producidas durante el año).

¿Cuántos alumnos deberíamos esperar en segundo de primaria común pública en 1992? Una estimación gruesa es la siguiente: deberíamos encontrar los 41.523 que promovieron primero el año anterior, más los 6.807 alumnos que quedaron repetidores en segundo en 1991, más los 418 alumnos que perdió la enseñanza privada en el pasaje entre el primer y el segundo grado en esas mismas fechas. Esta cifra “ideal” suma 48.931 alumnos. Quienes realmente se inscribieron en segundo grado de primaria común pública en 1992 fueron 48.513, es decir, 418 alumnos menos.

Si se repite este cálculo año tras año, se verifica que en cada pasaje de grado hay una pérdida de

unos pocos cientos de alumnos. Cuando llegamos al sexto grado en el año 1996, las pérdidas acumuladas suman 3.293. Esta cifra representa un 6.2% de la matrícula inicial, es decir, de la matrícula del primer grado en 1991.

Esta cifra de 6.2% es seguramente exagerada. Por una parte, en este cálculo se supuso que todas las pérdidas de la educación privada se debieron a traslados hacia el sector público. Esto seguramente no es así en todos los casos. Por ejemplo, algunos de los alumnos perdidos por la educación privada pueden haber abandonado el país (situación relativamente frecuente en los colegios internacionales). En segundo lugar, y mucho más importante, este cálculo no tiene en cuenta la situación de quienes sólo abandonaron momentáneamente el sistema educativo, es decir, quienes no se inscribieron al año siguiente en el grado al que habían sido promovidos, pero sí lo hicieron dos o tres años más tarde. Aquí se han considerado como pérdidas definitivas lo que al menos en parte pueden ser abandonos transitorios.

Todo esto significa que la tasa real de pérdidas entre la finalización de un grado y el inicio de otro debe ser inferior al 6% para el conjunto del ciclo. Y no hay que olvidar que estamos hablando exclusivamente de la educación pública, que es la que atiende a la población más propensa a hacer abandono de la educación formal. Si incluyéramos los datos correspondientes a la educación privada, la tasa sería más baja. Esta conclusión es consistente con un dato que se presentó en el capítulo anterior: desde hace algo más de una década, los egresos de primaria en un año dado representan más del 90% de la población que en ese momento tiene 11 años de edad.

Este bajo nivel de pérdida de estudiantes es una buena noticia, pero una noticia que puede parecer llamativa cuando se analiza la distribución de la matrícula entre los diferentes grados. Considérense algunos de los años más recientes: en 1996, la matrícula del sexto grado de primaria común pública era el 72.4% de la matrícula del primer grado; en el año 1995 era el 71,7% y en 1994 era el 74,8%. En promedio, la matrícula del último grado en los tres años considerados era el 73% de la matrícula del primero. Si la pérdida de estudiantes es baja y si la matrícula total no está creciendo, ¿cómo explicar esta diferencia de más del 25% entre la cantidad de alumnos que están empezando primaria y la cantidad de alumnos que la están terminando?

Esta diferencia se debe principalmente a un fenómeno que será analizado en el próximo capítulo: nuestra educación primaria pública tiene altas tasas de repetición al inicio del ciclo y bajas tasas de repetición hacia el final. Para cualquier año reciente que se considere, la tasa de repetición del primer grado es del orden del 20% y la de segundo es próxima al 15%. En cambio, la tasa de repetición de sexto se ubica en torno al 3%. El fracaso escolar es esencialmente un problema de quienes empiezan. En consecuencia, hay una “aglomeración” de alumnos en los primeros grados.

3.2. Los costos del crecimiento en secundaria

La situación en enseñanza secundaria es menos favorable que la que se viene de analizar. Hasta cierto punto esto es lógico porque, como se vio en el capítulo anterior, su expansión ha sido más reciente que la expansión de la educación primaria. Y en todas partes ocurre que los sistemas educativos primero consiguen generalizar el acceso y sólo después afirman su capacidad de retener a las poblaciones que han incorporado.

Lamentablemente, la información de la que se dispone en secundaria es menos completa que la que existe en primaria. Esto hace difícil, por ejemplo, el seguimiento de cohortes. Pero los datos con los que se cuenta son suficientes para hacerse una idea general de lo que ha estado ocurriendo en los últimos años.

Un primer elemento a considerar es la relación entre la matrícula del primer y del último grado de secundaria. Como se dijo más arriba, la matrícula del último grado de la educación primaria común pública representa aproximadamente el 75% de la matrícula del primero. En el caso de la educación secundaria pública esta diferencia es bastante más importante y requiere una explicación.

Tomemos los datos correspondientes a 1996. Ese año se inscribieron 37.384 estudiantes en el primer grado del Ciclo Básico. En el tercer grado lo hicieron 28.838 estudiantes, es decir, un 77% de la matrícula de primero. Quiere decir que la diferencia entre el primer grado de secundaria y el tercero (último de escolarización obligatoria) es similar a la que existe entre el primero y el sexto de primaria. Por último, en el sexto grado de secundaria se inscribieron 21.170 estudiantes, es decir, un 56.6% de los que se inscribieron en el primero.

Este desequilibrio podría ser el reflejo de un crecimiento de la inscripción en los primeros grados de secundaria. Si la matrícula del Ciclo Básico estuviera creciendo mucho, entonces sería normal que el número de inscriptos en los primeros años tuviera mucho peso dentro de la matrícula total. Pero las cifras indican que no es esto lo que está ocurriendo. La matrícula del Ciclo Básico creció significativamente en la segunda mitad de los años 80, pero se ha mantenido muy estable a lo largo de los 90. Si el número de inscriptos en este Ciclo tiene mucho peso relativo, no puede deberse a esta causa.

En el próximo capítulo veremos que una parte de este fenómeno se explica en función de la repetición. Pero un segundo factor igualmente importante es la menor capacidad de retención por parte del sistema educativo: la educación secundaria pública sufre una fuga de estudiantes bastante más significativa que la que se produce en primaria.

Las autoridades educativas divulgaron recientemente cifras sobre la deserción en los liceos públicos de Montevideo. En el año 1997, la tasa de deserción para el primer grado del Ciclo Básico fue del 17.3%. La tasa para el segundo grado fue del 12.2% y la del tercero fue del 12.5%. Sólo se divulgó información correspondiente al primer grado del Bachillerato, es decir, al cuarto de los estudios secundarios. En este caso la tasa de deserción era del 11.6%.

No hay que olvidar que estas cifras sólo refieren a los liceos públicos de Montevideo. No se incluyen los datos relativos al interior del país ni a los liceos privados, donde la deserción tiende a ser menor. Pero, aun teniendo en cuenta estas limitaciones, parece claro la deserción es un fenómeno mucho más digno de atención en secundaria que en enseñanza primaria.

Esta impresión se refuerza cuando se observa que las tasas de deserción en secundaria parecen haber crecido en el correr de los últimos años. En 1981, la tasa de deserción para el Ciclo Básico en los liceos públicos diurnos de Montevideo era del 5.8%. En 1985 había ascendido al 7.6% y en

1987 se ubicaba en el 8.4%. Diez años más tarde, la tasa de deserción para el conjunto del Ciclo Básico en Montevideo se aproxima al 14%. Aun suponiendo que las cifras de los liceos nocturnos tiendan a elevar esta tasa, los alumnos del Ciclo Básico que cursan en horario nocturno sólo representan el 6% del total de estudiantes del Ciclo Básico de la capital.

Los datos anteriores sólo refieren a las deserciones que se producen entre el comienzo del año lectivo y el mes de febrero del siguiente año. No incluyen, por lo tanto, información sobre las pérdidas de estudiantes que se producen en el momento de la reinscripción. Si se dispusiera de información detallada sobre este último aspecto, seguramente se terminaría de conformar una realidad mucho menos auspiciosa que la de primaria.

Con todo, es importante recordar que estas dificultades son la contracara de un fenómeno positivo, a saber, la generalización del acceso a la educación media consolidada en la segunda mitad de la década anterior. Muchos de los estudiantes que hoy asisten al liceo tienen padres que no llegaron a ese nivel de instrucción. Muchos de ellos provienen de hogares poco favorecidos en términos socioeconómicos. Esta es una población con mayor predisposición a salirse de la educación formal que la clientela tradicional de enseñanza secundaria, de modo que su incorporación aumentó el riesgo de que ocurriera lo que efectivamente ocurrió.

3.3. Conclusión: la verdadera naturaleza de nuestros problemas

En el capítulo anterior se sostuvo que la sociedad uruguaya consiguió universalizar el acceso a la educación primaria, generalizar el acceso a la educación secundaria y casi universalizar en muy poco tiempo la educación preescolar.

En la experiencia internacional, el desafío que sigue a la generalización del acceso consiste en mejorar la capacidad de retención del sistema: primero se consigue que más gente acceda a la educación formal y luego se consigue que más gente permanezca más años en ella.

Los datos presentados en este capítulo permiten evaluar cuál es nuestra situación en este proceso. En el caso de la enseñanza primaria, las dos fases han sido casi plenamente cumplidas. En el caso de la enseñanza secundaria, se ha dado el primer paso pero todavía no el segundo. Pese a esto, y dado que el crecimiento de la matrícula de secundaria ha sido mayor que el aumento de las tasas de deserción, puede afirmarse que nunca antes como ahora tanta gente fue educada durante tanto tiempo.

Este panorama nos permite calibrar la naturaleza de nuestras dificultades. Nuestro país no enfrenta desafíos dramáticos allí donde los enfrentan otros países del continente. Nuestro principal problema no es lograr que los miembros de las nuevas generaciones se incorporen masivamente a la educación formal. Tampoco es que se mantengan en ella más tiempo del necesario para recibir una alfabetización superficial. Ciertamente quedan esfuerzos por hacer en estos terrenos, pero en ningún caso se trata de esfuerzos desmesurados.

Nuestros verdaderos problemas son de otra naturaleza y han sido creados por nosotros mismos: ¿estamos sacando un buen provecho del enorme esfuerzo que hemos hecho y del que todavía estamos realizando? El estar escolarizando durante más tiempo a una mayor proporción de niños y jóvenes, ¿está¹⁸

implicando que los miembros de las nuevas generaciones efectivamente reciban una educación de calidad?
¿O estamos malgastando parcialmente nuestro empeño, porque del encuentro entre docentes y alumnos en un salón de clase no salen los frutos que sería razonable esperar?

Cuadros correspondientes al Capítulo 3

CUADRO 13

Matrícula de enseñanza primaria común por grado (1970-1975)

AÑO	GRADO						TOTAL
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1970	71287	62921	61876	56782	51402	43343	347611
1971	69256	62351	61059	57782	52017	45281	347746
1972	66712	61407	60407	57825	52843	45404	344598
1973	64403	58408	59702	57452	53286	46903	340154
1974	62703	56547	56261	56446	52276	46814	331047
1975	62652	55295	54200	53139	51368	45948	322602

Fuente: DGEyC

CUADRO 14

Matrícula de enseñanza primaria común por grado, según región (1990-1996)

	GRADO						TOTAL
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1990							
Montevideo	24003	22543	22142	21889	22137	21912	134626
Interior	38899	35855	35494	34610	34440	32492	211790
Todo el país	62902	58398	57636	56499	56577	54404	346416
1991							
Montevideo	23894	22225	21625	21668	21101	20999	131512
Interior	39014	35351	34744	34492	33276	32400	209277
Todo el país	62908	57576	56369	56160	54377	53399	340789
1992							
Montevideo	24491	22170	21192	21087	20693	19807	129440
Interior	40163	35786	34366	33993	33127	31145	208580
Todo el país	64654	57956	55558	55080	53820	50952	338020
1993							
Montevideo	25264	22223	21340	20573	20374	19569	129343
Interior	40552	36358	34672	33634	32729	30916	208861
Todo el país	65816	58581	56012	54207	53103	50485	338204
1994							
Montevideo	24874	22815	21305	20819	19897	19243	128953
Interior	40554	36399	35029	33959	32337	30657	208935
Todo el país	65428	59214	56334	54778	52234	49900	337888
1995							
Montevideo	25560	22732	21832	20911	19983	18870	129888
Interior	41522	36784	35082	34449	32845	30627	211309
Todo el país	67082	59516	56914	55360	52828	49497	341197
1996							
Montevideo	25417	23159	21928	21416	20257	18985	131162
Interior	41548	37644	35741	34676	33501	31301	214411
Todo el país	66965	60803	57669	56092	53758	50286	345573

Fuente: Anuarios del MEC

CUADRO 15**Matrícula de enseñanza primaria común por grado,
según forma de administración (1990-1996)**

	GRADO						TOTAL
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1990							
Pública	52735	48866	48154	47284	47623	45681	290343
Privada	10167	9532	9482	9215	8954	8723	56073
Todos	62902	58398	57636	56499	56577	54404	346416
1991							
Pública	52864	48018	47169	46966	45446	44699	285162
Privada	10044	9558	9200	9194	8931	8700	55627
Todos	62908	57576	56369	56160	54377	53399	340789
1992							
Pública	54780	48513	46433	46215	44913	42370	283224
Privada	9874	9443	9125	8865	8907	8582	54796
Todos	64654	57956	55558	55080	53820	50952	338020
1993							
Pública	55271	48948	46611	45094	44389	41722	282035
Privada	10545	9633	9401	9113	8714	8763	56169
Todos	65816	58581	56012	54207	53103	50485	338204
1994							
Pública	55334	49376	47096	45612	43554	41423	282395
Privada	10094	9838	9239	9166	8680	8477	55494
Todos	65428	59214	56335	54778	52234	49900	337889
1995							
Pública	57257	49992	47559	46472	44033	41090	286403
Privada	9825	9524	9355	8888	8795	8407	54794
Todos	67082	59516	56914	55360	52828	49497	341197
1996							
Pública	57669	51549	48584	47015	45260	41779	291856
Privada	9296	9254	9085	9077	8498	8507	53717
Todos	66965	60803	57669	56092	53758	50286	345573

Fuente: Anuarios del MEC

CUADRO 16**Matrícula de enseñanza secundaria por grado, según región (1990-1996)**

	GRADO						TOTAL
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1990							
Montevideo	19351	17837	17250	15818	17156	12000	99412
Interior	22910	21064	19849	17826	14273	8864	104786
Todo el país	42261	38901	37099	33644	31429	20864	204198
1991							
Montevideo	19969	17915	17498	16474	18529	12142	102527
Interior	22908	21544	20203	18747	15830	9025	108257
Todo el país	42877	39459	37701	35221	34359	21167	210784
1992							
Montevideo	21008	17728	16656	14634	18288	12640	100954
Interior	23114	20975	20113	17052	16335	9481	107070
Todo el país	44122	38703	36769	31686	34623	22121	208024
1993							
Montevideo	19567	16556	16685	14286	17533	12943	97570
Interior	22723	19683	19825	16945	14899	9787	103862
Todo el país	42290	36239	36510	31231	32432	22730	201432
1994							
Montevideo	19044	16811	15785	15153	17796	13331	97920
Interior	22669	19877	18965	17240	15270	9718	103739
Todo el país	41713	36688	34750	32393	33066	23049	201659
1995							
Montevideo	19432	16825	15716	14223	18200	13214	97610
Interior	23065	20289	19031	16628	15700	9835	104548
Todo el país	42497	37114	34747	30851	33900	23049	202158
1996							
Montevideo	20118	16725	16085	14024	18120	13765	98837
Interior	24493	21537	19756	17392	16651	10650	110479
Todo el país	44611	38262	35841	31416	34771	24415	209316

Fuente: Anuarios del MEC

CUADRO 17**Matrícula de enseñanza secundaria por grado, según forma de administración
(1990-1996)**

	GRADO						TOTAL
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1990							
Pública	34106	30979	29682	27484	27078	17705	167034
Privada	8155	7922	7417	6160	4351	3159	37164
Todos	42261	38901	37099	33644	31429	20864	204198
1991							
Pública	34863	31615	30360	28716	29902	17907	173363
Privada	8014	7844	7341	6505	4457	3260	37421
Todos	42877	39459	37701	35221	34359	21167	210784
1992							
Pública	36311	31093	29561	25690	30138	18762	171555
Privada	7811	7610	7208	5996	4485	3359	36469
Todos	44122	38703	36769	31686	34623	22121	208024
1993							
Pública	34283	29018	29304	25294	28127	19329	165355
Privada	8007	7221	7206	5937	4305	3401	36077
Todos	42290	36239	36510	31231	32432	22730	201432
1994							
Pública	33762	29070	27880	26311	28780	19723	165526
Privada	7951	7618	6870	6082	4286	3326	36133
Todos	41713	36688	34750	32393	33066	23049	201659
1995							
Pública	35021	29667	27702	25040	29644	19820	166894
Privada	7476	7447	7045	5811	4256	3229	35264
Todos	42497	37114	34747	30851	33900	23049	202158
1996							
Pública	37384	31129	28838	25499	30645	21036	174531
Privada	7227	7133	7003	5917	4126	3379	34785
Todos	44611	38262	35841	31416	34771	24415	209316

Fuente: Anuarios del MEC

CUADRO 18**Deserción en escuelas primarias públicas comunes (1990-1996)**

Año	Total de desertores	Tasa de deserción
1990	3.260	1,12
1991	3.363	1,18
1992	3.686	1,09
1993	3.719	1,09
1994	3.584	1,06
1995	3.132	1,06
1996	2.437	0,81

Fuente: Anuarios Estadísticos del MEC

CUADRO 19**Deserción en escuelas primarias públicas comunes (1990-1996)**

Año/Grado	Matrícula	Repetidores	Repetidores año anterior	Pérdidas privados	Matrícula esperada	Diferencia	Diferencia acumulada
1991/Prim.	52.864	11.341	6.807	601	48.931	0	0
1992/Segund	48.513	6.526	4.835	42	46.864	-418	-418
1993/Tercero	46.611	4.513	4.044	235	46.377	-253	-671
1994/Cuarto	45.612	4.122	3.187	371	45.084	-765	-1.436
1995/Quinto	44.033	3.108	1.408	288	42.621	-1.015	-2.451
1996/Sexto	41.779					-842	-3.293

Fuente: MEC

CUADRO 20**Alumnos Promovidos, Repetidores y Desertores de Ciclo Básico de Liceos Diurnos de Montevideo (1981-1987)**

AÑO	Promoción	Repetición	Deserción	Otras situaciones	TOTAL
1981	72,1	18,7	5,8	3,4	100,0
1985	73,4	16,8	7,6	2,2	100,0
1987	77,9	10,9	8,4	2,8	100,0

Fuente: Departamento de Estadística de la División Planeamiento Educativo del CODICEN, sobre la base de la información aportada por el Departamento de Estadística de Educación Secundaria.

Nota: La categoría otras situaciones refiere a los pases solicitados para proseguir estudios en otros liceos y a sin información sobre el resultado de la reunión.

CUADRO 21

**Evaluación total Ciclo Básico y 1er. año Bachillerato Diversificado
Fallos finales de diciembre de 1997 y febrero de 1998 en liceos oficiales diurnos de Montevideo
(En %)**

Resultados	TODOS	Ciclo Básico			BD
		1° año	2° año	3° año	1° año
Promovidos totales	30,0	31,4	31,2	29,2	24,5
Promovidos parciales	33,0	29,1	35,2	34,0	38,3
Estudios libres	0,6	0,3	0,7	0,9	0,8
Repetidores	21,0	20,6	18,9	21,6	22,4
Desertores	14,0	17,3	12,2	12,5	11,6
Pases	2,0	1,2	1,7	1,8	2,4
TOTAL	100	100	100	100	100

Fuente: Diario *El País* sobre Informe del Consejo de Educación Secundaria.
Nota: el total de alumnos evaluados es de 42.258.

CUADRO 22**Indicador de deserción (1) de 1er. Ciclo de Secundaria por área geográfica según cuartiles de hogares, encuesta de hogares 2do. semestre 1991**

	TOTAL PAIS			MONTEVIDEO			INTERIOR URBANO		
	Asist. 1° ciclo	Total desertores	% de desertores	Asist. 1° ciclo	Total desertores	% de desertores	Asist. 1° ciclo	Total desertores	% de desertores
TOTAL	1.637	113	6,9	829	59	7,1	808	54	6,7
1C	578	69	11,9	290	37	12,8	288	32	11,1
2C	444	30	6,8	229	17	7,4	215	13	6,0
3C	332	14	4,2	168	5	3,0	164	9	5,5
4C	283	0	0,0	142	0	0,0	141	0	0,0

Fuente: Cooperación Técnica sobre la base de la información procesada de la Encuesta Nacional de Hogares del 2° Semestre 1991.

Nota: (1) La deserción calculada a través de la Encuesta Nacional de Hogares define como la cantidad de jóvenes entre 12 y 17 años que asistieron a un establecimiento de 1er. Ciclo de Secundaria y que no completaron el último año, sobre el total de población asistente a establecimientos de 1er. Ciclo de Secundaria.

4. El fracaso escolar (I): los datos provenientes del sistema

Hay esencialmente dos maneras de medir el fracaso escolar. La primera consiste en atender al fracaso curricular, es decir, a la proporción de alumnos que repiten cursos, se atrasan respecto a lo que debería haber sido su trayectoria ideal y eventualmente abandonan. La segunda manera consiste en evaluar los aprendizajes, es decir, en determinar lo que los alumnos efectivamente aprendieron con independencia de cuál sea el juicio de los docentes sobre el punto. Cada uno de estos abordajes tiene sus puntos débiles y sus puntos fuertes.

Los resultados curriculares se apoyan principalmente en la evaluación de los docentes encargados de impartir la enseñanza, que son quienes mejor conocen a los alumnos y, por lo tanto, quienes pueden hacerse un juicio más acabado sobre su desempeño. Pero tienen algunos inconvenientes de muy difícil superación.

En primer lugar, los resultados curriculares no son fácilmente comparables entre sí. Un mismo examen de literatura puede recibir notas muy diferentes según sea corregido en un instituto ubicado en una zona favorecida de la capital, en un barrio carenciado de Montevideo o en una ciudad del interior. Un muchacho que repetiría en el caso de cursar en un instituto de la costa montevideana tal vez apruebe si alcanza el mismo rendimiento en otro sitio.

En segundo lugar, los resultados curriculares no son fáciles de interpretar. Un aumento en los índices de repetición puede deberse a que los muchachos están aprendiendo menos o a que los docentes están exigiendo más. Un descenso de esos índices puede deberse a una mejora genuina de los aprendizajes, o simplemente a que muchos docentes no quieran tener problemas con unas autoridades que se han manifestado preocupadas por el tema.

Las mediciones externas de aprendizajes permiten compensar estas insuficiencias. Básicamente se trata de pruebas altamente estandarizadas, diseñadas por equipos ajenos a los cuerpos docentes, que permiten evaluar aquello que los estudiantes efectivamente aprendieron tanto en base a comparaciones interpersonales como en relación a los objetivos establecidos en los planes de estudio. Por esta vía se obtienen resultados fácilmente comparables y mucho menos refractarios a la interpretación.

Naturalmente, las mediciones externas de resultados no pueden sustituir la evaluación de los docentes. Estos últimos siguen siendo quienes están en mejor posición para evaluar el proceso de aprendizaje de un alumno determinado. Pero las mediciones externas no se proponen como un sustituto de la evaluación docente, sino como un complemento.

En este capítulo y en el próximo se proporcionará información sobre el éxito y el fracaso en nuestras escuelas y liceos medidos desde ambos puntos de vista. En el presente capítulo se atenderá a los índices de éxito o fracaso curricular. En el siguiente se comentarán algunos resultados de las pruebas externas de aprendizaje que se han aplicado en los últimos años.

4.1. Los resultados curriculares en primaria

Los mecanismos de evaluación que han operado tradicionalmente en primaria sólo nos proporcionan dos informaciones sobre el desempeño de los alumnos. La primera es que hay altos índices de repetición en los dos primeros años del ciclo. La segunda es que esos índices decrecen en los años siguientes hasta volverse muy bajos.

En el año 1997, la tasa de repetición del primer grado en las escuelas públicas de todo el país fue del 20,9%, en el segundo grado fue del 12,4% y en el tercero fue del 9,4%. En los tres grados finales la tasa de repetición se ubicó bastante por debajo de esta última cifra: 8,1% en cuarto, 6,7% en quinto y 3,3% en sexto. La tasa global fue del 10,7%.

Una primera observación acerca de la alta repetición en los primeros grados es que ha demostrado ser muy estable a lo largo del tiempo. En los últimos 25 años nuestra educación primaria pública ha conseguido reducir su tasa global de repetición desde casi un 20% hasta el actual 10%. Sin embargo, todo a lo largo de este proceso los repetidores han seguido concentrándose en el inicio del ciclo. Más aún, este fenómeno ha tendido a acentuarse con el paso del tiempo, ya que la caída de la tasa global de repetición se logró en buena medida gracias a una caída abrupta de la repetición en los últimos años.

Una segunda observación es que la repetición es esencialmente un problema de la educación primaria pública. En el sector privado, se mantiene desde hace muchos años por debajo del 5%. Este es un dato interesante porque indica que la tasa es baja aun en aquellos colegios privados que atienden a poblaciones no favorecidas desde el punto de vista socio-económico.

Una tercera observación es que, particularmente en Montevideo, la repetición en los grados iniciales tiende a distribuirse muy desigualmente entre las escuelas públicas. Hay un 25% de escuelas públicas montevideanas con más de un 30% de repetición en el primer grado, y hay un 17% con índices de repetición inferiores al 10%.

Este conjunto de datos nos plantea dos interrogantes que merecen nuestra atención. El primero es: ¿cómo debemos interpretar la abrupta caída de las tasas a medida que se avanza en el ciclo? El segundo es: ¿por qué la repetición tiende a distribuirse tan desigualmente entre las escuelas?

La primera pregunta no es nada fácil de responder, pero al menos hay un punto que está suficientemente claro: cualquiera sea la explicación correcta, la caída de los índices hacia el final del ciclo no debe ser interpretada como un indicio tranquilizador respecto a la calidad de los aprendizajes.

El que la tasa de repetición del sexto grado sea de apenas el 3,3% no significa que el 96,7% restante haya hecho los aprendizajes requeridos para seguir adelante en el camino de la educación obligatoria. De hecho, aproximadamente uno de cada cinco egresados de primaria fracasará al año siguiente al cursar el primer grado del Ciclo Básico. Haber aprendido lo suficiente a ojos de los maestros de sexto no equivale a estar en condiciones de responder a las exigencias planteadas por los docentes de la enseñanza media.

Este problema puede deberse a muchas causas. Puede ocurrir que los alumnos de sexto no estén llegando a los niveles de aprendizaje tradicionalmente requeridos para ingresar a la enseñanza media, puede ocurrir que quienes diseñaron los programas del Ciclo Básico se hayan fundado en exigencias desmedidas o puede ocurrir que los docentes del Ciclo Básico estén exigiendo más allá de lo que establecen los programas. De momento no importa cuál es la explicación correcta. Lo que importa es que la propia existencia de la duda no nos permite tomar la baja tasa de repetición como un dato tranquilizador. Aun para poder interpretar este dato debemos contar con información independiente acerca de lo que están aprendiendo los alumnos.

La segunda pregunta que plantea el fracaso curricular en primaria es por qué las tasas de repetición se distribuyen de un modo tan desigual entre las escuelas. Una respuesta plausible es: porque hay escuelas que atienden a poblaciones mucho más carenciadas que otras. Pero si bien esta respuesta es plausible, no es evidente que sea la correcta. Las escuelas que atienden a poblaciones carenciadas son también las que cuentan con planteles docentes menos experimentados y estables, así como las que padecen una mayor rotación de directores⁹. Es muy probable que ambos elementos tengan consecuencias negativas sobre la repetición, pero no se puede decidir de antemano cuál de ellos es el más determinante.

En resumen, el comportamiento de las tasas de repetición en primaria plantea preguntas que no pueden ser contestadas apelando a los resultados generados por los mecanismos tradicionales de evaluación curricular. Hace falta generar datos de otro tipo para averiguar qué provecho estamos sacando del esfuerzo por poner a la inmensa mayoría de los niños en contacto con un maestro. Por eso son importantes los resultados que se han obtenido en las mediciones externas realizadas en los últimos años.

4.2. Los resultados curriculares en secundaria

En el capítulo anterior se observaba que los indicadores de deserción son peores en secundaria que en primaria. Lo mismo ocurre con las cifras relativas al fracaso curricular. La tasa de repetición en el primer grado del Ciclo Básico público es similar a la del primer grado de primaria (en torno al 20%) pero, a diferencia de lo que ocurre en la escuela, no desciende en los grados posteriores.

Los datos más recientes de que se dispone (año 1997) corresponden a los liceos oficiales diurnos de Montevideo. En ese año, la tasa de repetición fue del 20.6% para el primer grado del Ciclo Básico, del 18.9% para el segundo y del 21.6% para el tercero. En el primer grado de Bachillerato Diversificado (cuarto año liceal) los repetidores representaron el 22.4% de la matrícula. Estas cifras merecen al menos tres comentarios.

⁹ Ver sobre este punto la sección IIIa del Informe Organizacional.

En primer lugar, las altas tasas de repetición (al igual que las de deserción) parecen estar asociadas al aumento de la matrícula registrado en la segunda mitad de los años ochenta. En la primera mitad de esa década las tasas de repetición tenían una tendencia descendente, pero esta se invirtió poco después de que se reiniciara la expansión del número de inscriptos. Una vez más se verifica que la incorporación de población ajena a la clientela tradicional del sistema tiene como primer resultado un deterioro de los indicadores de desempeño.

En segundo lugar, y tal como ocurría en primaria, los índices de repetición no nos dicen nada acerca de los niveles de aprendizaje que realmente se están logrando en el ciclo. Puede ocurrir que los que repiten hayan aprendido poco y los que promueven hayan hecho un aprendizaje razonable, pero también puede ocurrir que buena parte de los que promueven hayan hecho aprendizajes insuficientes.

Por último, lo que sí podemos decir es que los altos índices de repetición, sumados a los problemas de deserción, disminuyen drásticamente el número de alumnos que llegan a culminar los nueve grados de educación obligatoria en el tiempo en que teóricamente deberían hacerlo. De cada 100 alumnos registrados en 1997 en el primer grado de los liceos públicos de Montevideo, solamente 62 pasaron a segundo (el resto repitió o desertó). De ellos, probablemente una parte ya arrastraba algún rezago de primaria. Y todavía les quedaba por cursar dos años en los que las tasas de repetición y deserción serán elevadas. En estas condiciones, lo más probable es que la mayoría absoluta de quienes terminen el tercer grado liceal en 1999 tenga más de 14 años.

Cuadros correspondientes al Capítulo 4

CUADRO 23

Alumnos matriculados, promovidos y repetidores en escuelas urbanas y rurales públicas
Diciembre de 1997

	1er. año	%	2do. año	%	3er. año	%	4to. año	%	5to. año	%	6to. año	%	Total	%
TOTAL														
Matriculados	57.568		51.777		49.474		47.678		45.379		43.003		294.9	
Promovidos	45.537	79.1	45.355	87.6	44.79	90.5	43.799	91.9	42.34	93.3	41.575	96.7	263.4	89.3
Repetidores	12.031	20.9	6.422	12.4	4.684	9.5	3.879	8.1	3.039	6.7	1.428	3.3	31.48	10.7
MONTEVIDEO														
Matriculados	18.609		17.033		15.902		15.358		14.508		13.623		95.03	
Promovidos	14.624	78.6	14.745	86.6	14.38	90.4	14.052	91.5	13.58	93.6	13.298	97.6	84.68	89.1
Repetidores	3.985	21.4	2.288	13.4	1.522	9.6	1.306	8.5	928	6.4	325	2.4	10.35	10.9
INTERIOR														
Matriculados	38.959		34.744		33.572		32.32		30.871		29.38		199.8	
Promovidos	30.913	79.4	30.61	88.1	30.41	90.6	29.747	92	28.76	93.1	28.277	96.3	178.7	89.4
Repetidores	8.046	20.7	4.134	11.9	3.162	9.4	2.573	8	2.111	6.8	1.103	3.8	21.13	10.6

Fuente: ANEP. Consejo de Educación Primaria, Departamento de Estadística Educativa.

CUADRO 24

**Repetición en escuelas primarias comunes públicas por tasa de repetición
por grado según años (1963-1991)**

AÑO	Total rep.	Tasa global de repetición	Tasa de repetición/grado					
			1°	2°	3°	4°	5°	6°
1963 (1)	70.335	26.1	41.4	25.7	23.2	20.2	16.7	21.7
1963 (2)	67.550	24.9	---	---	---	---	---	---
1974	---	17,1	---	---	---	---	---	---
1975	45.555	17.1	28.2	19.0	16.6	16.6	12.7	7.7
1982	---	12,4	---	---	---	---	---	---
1983	---	12,1	---	---	---	---	---	---
1984	36.034	12.0	23.0	13.7	10.1	10.1	7.6	4.5
1985	---	12,8	---	---	---	---	---	---
1986	---	11,4	---	---	---	---	---	---
1987	---	10,9	---	---	---	---	---	---
1989	28.286	9.6	19.8	11.5	8.5	8.5	5.8	3.3
1990	29.941	10.3	20.5	12.4	9.3	8.2	6.6	3.6
1991	33.402	11.7	21.5	14.2	11.1	9.9	7.9	3.9
1992	32.823	11.6	22.4	13.4	10.4	9.0	7.8	3.8
1993	31.691	11.2	21.9	12.9	9.7	9.0	7.4	3.4
1994	31.899	9.4	18.2	11.0	8.1	7.5	6.1	3.2
1995	31.836	9.3	18.4	10.7	8.0	7.3	5.9	2.8
1996	31.548	10.8	21.2	12.5	9.2	8.4	6.6	3.5

Fuente: Cooperación Técnica OPP/BID en base a información aportada por CEPAL y por el DIPE, CEP.

Nota:

- (1) La tasa de repetidores de 6to. curso fue estimada sobre alumnos que no tuvieron pase a educación sec.
 (2) La tasa de repetidores de 6to. curso fue estimada en el 50% de los alumnos que no tuvieron pase considerando que el otro sector fue promovido pero no continuó.

CUADRO 25**Tasas de repetición en enseñanza primaria común, según forma de administración (1963-1994)**
(1)

AÑO	EDUCACION PUBLICA COMUN				FORMACION DE ADMINISTRACION	
	Montevideo	Interior	Urbano	Rural	Pública	Privada
1963(1)	19,6	29,3	22,8	36,9	26,1	---
1972	11,5	19,4	15,3	24,2	16,9	---
1974	---	---	---	--	17,1	---
1975	13,7	18,5	15,8	22,8	17,0	---
1980	13,0	15,7	13,8	20,5	14,8	---
1982	---	---	---	--	12,4	---
1983	---	---	---	---	12,1	---
1984	---	---	---	---	12,0	---
1985	9,6	12,7	10,9	15,6	12,8	3,6
1986	---	---	---	---	11,4	---
1987	---	---	---	---	10,9	---
1990	8,4	9,7	8,9	11,8	10,3	3,2
1994	12,1	10,9	10,8	11,7	11,3	2,8

Fuente: Programa ANEP/FAS en base a cálculos de CEPAL e información de D.I.P.E., Consejo de Educación Primaria.

Notas:

- (1) Los datos de 1972, 1975 y 1980 corresponden únicamente a escuelas públicas.
- (2) Los datos de este año se obtuvieron en "Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo". Tomo I. Los mismos corresponden únicamente a la enseñanza pública.

CUADRO 26

Tasas de repetición en enseñanza primaria común en otros países por grado según años
(1980-1995)

País	Año	Total	Tasa de repetición	Tasa de repetición/grado					
				1°	2°	3°	4°	5°	6°
Congo	1980	100.439	26	27	19	32	27	24	23
	1985/86	142.051	30	33	20	37	32	28	24
	1990/91	183.475	36	36	20	45	39	39	39
	1991/92	161.423	33	31	21	44	34	32	30
	1993/94	180.397	36	35	22	45	37	37	34
México	1980	1.432.143	10	19	10	8	7	5	1
	1985/86	1.496.746	10	19	12	9	7	5	1
	1990/91	1.352.359	9	18	11	9	7	5	1
	1991/92	1.254.229	9	17	11	8	7	5	1
	1993/94	1.046.363	7	13	9	8	6	4	1
Cuba	1980	83.747	6	-	14	2	8	5	3
	1985/86	34.573	3	-	12	2	3	2	1
	1990/91	23.386	3	-	8	-	4	2	1
	1991/92	29.066	3	-	9	-	5	3	1
	1993/94	27.883	3	-	8	-	4	3	1
Uruguay	1980	41.151	15	27	16	13	13	10	7
	1985/86	40.391	11	21	12	10	9	8	4
	1990/91	31.738	9	18	11	8	7	6	3
	1991/92	33.265	10	19	11	8	8	6	3
	1993/94	33.425	10	19	11	8	8	6	3
Bélgica	1980	163.040	19	13	17	20	21	23	22
	1985	120.541	17	10	13	16	18	22	21
	1990	113.985	16	11	14	16	17	19	18

Fuente: Anuarios Estadísticos de UNESCO

CUADRO 27

Escuelas de Montevideo por índice de contexto sociocultural (UMRE) (1) y grado, según tramos de alumnos repetidores en el grado sobre la matrícula (En%)

Porcentaje de alumnos repetidores	Contexto sociocultural					TOTAL
	Muy favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable	
Primer grado						
Hasta un 10%	76,7	25,5	8,5	1,6	2,1	17,2
De un 10% a un 20%	23,3	50,9	61,0	17,5	6,4	33,2
De un 20% a un 30%	---	16,4	22,0	39,7	34,0	24,6
30% o más	---	7,3	8,5	41,3	57,4	25,0
TOTAL	100	100	100	100	100	100
Segundo grado						
Hasta un 10%	86,7	58,2	57,6	7,9	6,4	39,1
De un 10% a un 20%	13,3	29,1	37,2	49,2	36,2	35,2
De un 20% a un 30%	---	9,1	3,4	39,7	42,6	20,3
30% o más	---	3,6	1,7	3,2	14,9	5,5
TOTAL	100	100	100	100	100	100
Sexto grado						
Hasta un 10%	100,0	83,6	94,9	93,7	89,4	91,7
De un 10% a un 20%	---	16,4	3,4	6,3	10,6	7,9
De un 20% a un 30%	---	---	1,7	---	---	0,4
30% o más	---	---	..	---	---	---
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Área de Planeamiento de ANEP, en base a Información del Planeamiento de Estadísticas Educativas del CEP y el Programa MECAEP-UMRE.

(1) El programa MECAEP-UMRE elaboró un índice de medición ordinal para el contexto socioeconómico de las escuelas. El Índice varía entre 1 y 5. El valor 1 corresponde a una situación muy favorable y el valor 5 a un contexto muy desfavorable.

CUADRO 28**Distribución de los alumnos de primaria común pública por edad (1992-1996)**

AÑO	EDAD									TOTAL
	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años	14 años y más	
1992	28677	42815	42261	42159	42879	42291	26497	11036	4609	283224
1993	28312	42958	43178	42550	42542	42233	25739	10433	4090	282035
1994	25324	42613	43672	43475	42469	41755	28111	10731	4245	282395
1995	24739	44106	43816	44417	43439	42369	28064	11021	4432	286403
1996	24349	44520	45706	43878	44556	43066	29380	11612	4789	291856

Fuente: MEC

CUADRO 29**Extraedad, repetición y deserción en escuelas primarias públicas comunes de Montevideo (1974-1987)**

AÑO	Tasa de extraedad			Tasa de repetición	Alumnos desertores
	Total	Normal	Grave		
1974	37,2	19,4	17,8	17,1	9.892
1975	34,9	18,4	16,5	16,7	8.681
1982	28,4	16,0	12,4	12,4	4.881
1983	26,7	15,3	11,4	12,1	3.464
1984	25,1	14,8	10,3	12,0	3.698
1985	24,2	14,6	9,6	12,8	3.594
1986	24,1	14,6	9,5	11,4	2.983
1987	24,5	15,0	9,5	10,9	2.856

Fuente: CEPAL. Extraído de DIPE, Criterios para la Ubicación de los Centros de Asistencia a la Infancia y la Familia, CAIF. Montevideo, 1988.

CUADRO 30**Alumnos Promovidos, Repetidores y Desertores de Ciclo Básico de Liceos Diurnos de Montevideo 1981-1987 (En %)**

Año	Promoción	Repetición	Deserción	Otras	TOTAL
				situaciones	
1981	72,1	18,7	5,8	3,4	100,0
1985	73,4	16,8	7,6	2,2	100,0
1987	77,9	10,9	8,4	2,8	100,0

Fuente: Departamento de Estadística de la División Planeamiento Educativo de CODICEN, sobre la base de la información aportada por el Departamento de Estadística de Educación Secundaria.

Nota: La categoría otras situaciones refiere a los pases solicitados para proseguir estudios en otros liceos y a sin información sobre el resultado de la reunión.

CUADRO 31**Tasas de repetición en enseñanza secundaria en otros países según año de estudio (1980-1988)**

País	Año	Total	Tasa de repetición	Tasa de repetición/grado					
				1°	2°	3°	4°	5°	6°
Congo	1980	54.846	33	27	29	35	43	19	20
	1983	69.673	38	39	37	34	46	32	28
	1986	85.010	42	43	38	35	57	20	28
México	1980	98.517	2	2	3	2	2	5	4
	1985	119.133	2	1	2	1	4	5	5
	1987	184.304	3	1	3	2	5	7	7
	1988	154.345	3	1	2	1	5	6	7
Cuba	1980	36.944	4	7	4	3	3	2	1
	1985	22.125	3	4	3	2	3	1	-
	1987	35.078	5	8	5	3	2	1	-
	1988	25.433	3	5	4	2	4	1	-
Bélgica	1985	369.814	45	34	41	47	50	51	47
	1987	367.434	46	32	41	49	51	52	48

Fuente: Departamento de Estadística de la División Planeamiento Educativo de CODICEN, sobre la base de la información aportada por el Departamento de Estadística de Educación Secundaria.

Nota: La categoría otras situaciones refiere a los pases solicitados para proseguir estudios en otros liceos y a sin información sobre el resultado de la reunión.

CUADRO 32

Tasas de repetición en enseñanza secundaria en otros países Según año de estudio (1980-1988)

Resultados	TODOS	Ciclo Básico			BD 1° año
		1° año	2° año	3° año	
Promovidos totales	30,0	31,4	31,2	29,2	24,5
Promovidos parciales	33,0	29,1	35,2	34,0	38,3
Estudios libres	0,6	0,3	0,7	0,9	0,8
Repetidores	21,0	20,6	18,9	21,6	22,4
Desertores	14,0	17,3	12,2	12,5	11,6
Pases	2,0	1,2	1,7	1,8	2,4
TOTAL	100	100	100	100	100

Fuente: Diario *El País* sobre Informe del Consejo de Educación Secundaria.

Nota: el total de alumnos evaluados es de 42.258

CUADRO 33**Liceos públicos diurnos de Montevideo por tramos de NBI según (1) tasa de promoción y repetición total en Ciclo Básico de Educación Secundaria Año 1991**

	0-20%	21-40%	40% y más
Repetidores (2)	32,3	39,6	38,3
Promovidos	66,2	58,7	60,8
Otras situaciones (3)	1,3	1,6	1,6

Fuente: Cooperación Técnica sobre la base de la información aportada por el Diagnóstico de la CIDE, CEPAL ("Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay"), Anuarios Estadísticos de Educación y Depto. de Estadística de Secundaria.

- 1) El NBI refiere al % de población entre 12 y 17 años que vive en Hogares NBI por barrios de Montevideo.
- 2) Dentro de los repetidores, se incluyen aquellos estudiantes que tienen 50 faltas o más sin causal justificativo durante el año.

Otras situaciones se refiere a pases solicitados para proseguir estudios en otros liceos y a sin información sobre el resultado de la reunión.

5. El fracaso escolar (II): los datos de las evaluaciones externas

Los datos generados por los mecanismos tradicionales de evaluación no son suficientes para darnos una idea de lo que están aprendiendo los escolares y liceales. Sabemos que hay algunos problemas (por ejemplo, una alta tasa de repetición a principios de primaria o en el Ciclo Básico) pero no sabemos exactamente a qué se deben. Tampoco sabemos cuánto aprenden los alumnos que no aparecen en las cifras de fracaso curricular. Esta información sólo puede ser proporcionada por mecanismos de evaluación externa, pero durante mucho tiempo nuestro país careció de este tipo de instrumento.

Las cosas recién empezaron a cambiar a fines de los años 80, cuando la oficina de CEPAL en Montevideo, en ese entonces dirigida por el actual presidente del CODICEN, puso en marcha una experiencia de medición de aprendizajes que fue sucesivamente aplicada a estudiantes de educación primaria, del primer ciclo de la educación media y de bachillerato. Algunos años más tarde el mismo equipo de técnicos inició una nueva serie de mediciones, ahora realizadas desde dentro del propio sistema educativo.

5.1. Los resultados del estudio de CEPAL

Las pruebas de CEPAL se aplicaron en los tres niveles del sistema. En primaria, se diseñó una muestra representativa de los alumnos que estaban cursando cuarto año en las escuelas públicas de Montevideo, dos muestras intencionales de alumnos que estaban cursando ese mismo grado en escuelas privadas de la capital y otras dos muestras, también intencionales, de alumnos que estaban cursando el cuarto grado en escuelas públicas de Tacuarembó y Canelones. Se evaluaron aprendizajes en idioma español y matemáticas. Las pruebas se administraron los días 21 y 22 de agosto de 1990. La de idioma español fue realizada por 1.181 alumnos y la de matemáticas por 1.167.

Para la evaluación de aprendizajes en el Ciclo Básico se optó por estudiantes que estaban cursando el tercer año de ese nivel, tanto en liceos como en institutos de formación técnico-profesional. La prueba se administró a varias muestras que, con diferentes grados de confiabilidad, representaban al estudiantado de los liceos públicos de Montevideo, de las escuelas técnicas de la capital, de los liceos y escuelas técnicas de varias capitales departamentales y de los liceos privados de Montevideo. Nuevamente, las materias evaluadas fueron idioma español y matemáticas. Las pruebas se administraron los días 2 y 3 de julio de 1991. La primera fue realizada por 1.454 estudiantes y la segunda por 1.433.

Por último, en el caso del Bachillerato Diversificado se optó por evaluar los aprendizajes de los estudiantes que estaban cursando el sexto y último grado. Se utilizó una técnica de muestreo similar a la del Ciclo Básico y se evaluaron conocimientos en las mismas disciplinas que en los otros dos niveles. La prueba de idioma español fue administrada el 8 de octubre de 1992 a 1.475 estudiantes. La prueba de matemáticas fue aplicada el 9 de octubre a 1.331 alumnos.

La estrategia seguida por el equipo de CEPAL fue la misma en los tres casos: se procuró evaluar los aprendizajes efectivamente logrados por los estudiantes, en comparación con lo que hubieran debido aprender si se hubieran cumplido los objetivos fijados en los programas vigentes.

Los resultados obtenidos constituyeron el primer grito de alarma (o al menos el primer grito fundado en datos contrastables) acerca de que algo estaba andando mal en materia de aprendizajes. Aunque se aplicaron pruebas benévolas, que sólo aspiraban a verificar un mínimo cumplimiento de los objetivos fijados en los programas, la calidad de las respuestas obtenidas fue desalentadora.

La mayoría absoluta de los alumnos del cuarto año escolar quedó por debajo del nivel de suficiencia en la prueba de idioma español. El 17% obtuvo resultados extremadamente bajos que, en el caso de aplicarse los criterios establecidos en los programas, hubieran justificado la repetición (pero la tasa de repetición para cuarto año era del 7%). Otro 34% demostró haber aprendido algo pero no lo suficiente. El 48% alcanzó el nivel de suficiencia, pero solamente el 18% mostró tener el dominio del idioma español que los programas establecen como meta.

Los resultados de la prueba de matemáticas no fueron muy diferentes. Nuevamente la mayoría absoluta quedó por debajo del nivel de suficiencia. El 20% evidenció no haber aprendido prácticamente nada y un 32% mostró haber aprendido algo pero se mantuvo por debajo del nivel mínimo requerido por los programas (vale la pena recordar que la tasa de repetición era del 7%). La suficiencia fue alcanzada por el 48%, pero sólo el 16% mostró tener el dominio de la materia previsto como resultado de la acción de los maestros.

Estos resultados obtenidos en 1990 eran preocupantes, pero más preocupante fue descubrir al año siguiente que las cosas eran todavía peores en el Ciclo Básico. El equipo de CEPAL descubrió que el hecho de pasar muchos años en un salón de clase, lejos de aumentar la capacidad de aprender, parecía tener el efecto contrario.

La prueba de lenguaje reveló que una parte importante de los alumnos de tercer año del Ciclo Básico (último de educación obligatoria) padece lo que el estudio califica como una “insuficiencia absoluta en Idioma Español”. En esta situación se encuentra el 15% de quienes asisten a liceos públicos de Montevideo, la cuarta parte de quienes cursan ese grado en liceos públicos de capitales departamentales y el 40% de quienes asisten a las escuelas técnicas de todo el país.

Este fracaso de la educación formal en el intento de desarrollar las capacidades lingüísticas de los estudiantes no es un simple contratiempo académico que pueda interesar a los especialistas, sino un acontecimiento que seguramente tendrá consecuencias importantes sobre la vida de los alumnos: la mayoría absoluta de los estudiantes del interior y el 40% de los que asisten a liceos públicos de Montevideo se revelaron incapaces de escribir una carta que les diera mínimas chances de ser seleccionados por un empleador.

Los resultados de la prueba de matemáticas en el Ciclo Básico no fueron mejores que los

de idioma español. El equipo de CEPAL diseñó una prueba que planteaba un bajo nivel de dificultad y aplicó criterios de corrección sumamente benignos. Aun así, más de la tercera parte de quienes asistían a liceos públicos y una larga mayoría absoluta de los estudiantes de UTU no llegaron a responder el 20% de las preguntas. La cuarta parte de quienes asistían a liceos públicos de la capital y más de la tercera parte de quienes estudiaban en el interior revelaron ser absolutamente incapaces de realizar operaciones tales como convertir fracciones en decimales.

Un resultado especialmente preocupante fue la incapacidad de los alumnos para hacer un “uso social” de las matemáticas. Uno de los ejercicios propuestos informaba que unos pantalones habían sido rebajados, daba el precio inicial y el precio final, y solicitaba que se calculara el porcentaje de descuento. En esta pregunta casi trivial, el 86% de los estudiantes obtuvo cero punto. Una vez más, la insuficiencia de los aprendizajes amenazaba con tener consecuencias negativas una vez que los alumnos abandonaran los centros de estudio.

Las pruebas realizadas al año siguiente permitieron verificar que los déficits de aprendizaje se arrastraban hasta el Bachillerato Diversificado. Casi un tercio de los estudiantes de ese nivel obtuvieron menos de 10 puntos en una prueba de comprensión lectora que permitía acumular hasta 30 unidades. Un porcentaje todavía superior evidenció una insuficiencia absoluta en redacción.

Los resultados de la prueba de matemáticas fueron peores. La mayoría absoluta de los examinados quedó por debajo del nivel de suficiencia y solamente el 7% demostró haber adquirido el nivel de conocimientos previsto en los programas. Sólo uno de cada 15 estudiantes consiguió responder el 60% de las preguntas, que es el límite mínimo habitualmente utilizado en las comparaciones internacionales.

Las pruebas realizadas por CEPAL a principios de la presente década pusieron en evidencia dos hechos que hasta ese momento sólo habían sido objeto de apreciaciones subjetivas.

En primer lugar, confirmaron que algo andaba muy mal en materia de aprendizajes. Este era un dato que hasta ese momento se percibía a nivel anecdótico (por ejemplo, estaba claro que los estudiantes asistían a cursos de inglés sin aprender nada útil acerca de esa lengua) pero ahora había información contrastable que ponía en evidencia la generalidad y la gravedad del problema.

En segundo lugar, las pruebas confirmaron para el caso uruguayo algo que ya se había verificado en otras partes del mundo: los mecanismos de evaluación tradicionales (es decir, las calificaciones puestas por los docentes y las decisiones de promoción o repetición) no son capaces de decirnos lo que realmente está pasando en materia de aprendizajes. Un índice de repetición del 7% es compatible con una ignorancia muy generalizada de aspectos considerados esenciales en los programas.

5.2. Los resultados obtenidos durante la actual administración

Las siguientes experiencias de medición de aprendizajes fueron realizadas algunos años más tarde desde la propia ANEP, aunque en buena medida estuvieron a cargo del mismo equipo que había trabajado en CEPAL. Sin embargo, y al menos por dos razones, los resultados de ambas experiencias no son estrictamente comparables.

En primer lugar, las pruebas organizadas por el CODICEN se aplicaron en grados diferentes a los elegidos para realizar la experiencia de CEPAL: en primaria, CEPAL evaluó aprendizajes en el cuarto grado y CODICEN en el sexto; en el Ciclo Básico, CEPAL evaluó los aprendizajes en el tercer grado y CODICEN en el primero.

En segundo lugar, mientras CEPAL trabajó con muestras que eran sólo parcialmente representativas del total de alumnos, las pruebas organizadas desde CODICEN se ajustaron a otros criterios, diferentes a los de CEPAL pero también diferentes entre sí. Las mediciones realizadas en primaria por CODICEN tuvieron carácter censal: la prueba de matemáticas fue realizada por 45.742 niños (que representaban el 96.5% de la matrícula real) y la de idioma español fue hecha por 44.467 alumnos (un 93.8% del total). Las pruebas realizadas en el Ciclo Básico formaron parte del conjunto de iniciativas destinadas a evaluar la Experiencia Piloto que se realiza en ese nivel, de modo que los estudiantes que participan en ella estuvieron fuertemente sobre-representados en las muestras que se diseñaron.

A pesar de estas diferencias que hacen difíciles las comparaciones, los resultados obtenidos durante la presente administración aportaron información relevante sobre los niveles de aprendizaje que se están logrando en nuestras escuelas y liceos.

5.2.1. Los resultados obtenidos en primaria

En primaria, la tarea de evaluación estuvo a cargo de la Unidad de Medición de Resultados Educativos del Proyecto MECAEP, dependiente del CODICEN. Esta unidad realizó los días 16 y 17 de octubre de 1996 una Evaluación Nacional de Aprendizajes en la que se procuró llegar a la totalidad de los alumnos de sexto año asistentes a escuelas públicas y privadas, con excepción de las escuelas rurales que tuvieran menos de 6 inscriptos en ese grado. También se incluyó a 11 instituciones privadas autorizadas (es decir, no habilitadas) que solicitaron participar en la experiencia.

Los resultados globales a los que se llegó son algo menos dramáticos que los que había encontrado CEPAL, pero confirmaron las dos conclusiones principales de aquel estudio: hay serios problemas en materia de aprendizajes, y estos problemas no son reflejados por los mecanismos de evaluación tradicionales.

De acuerdo a los resultados divulgados por el programa MECAEP, dos de cada tres alumnos del sexto grado (65,4%) no llegaron al nivel de suficiencia en matemáticas. De ellos, el 10.9% tuvo un desempeño muy insatisfactorio, lo que significa que obtuvo menos

de 7 puntos sobre un total de 24 posibles. En la prueba de idioma español los resultados fueron mejores sin dejar de ser preocupantes: el 57.1% alcanzó el nivel de aprobación, pero el 42.9% quedó por debajo del mínimo exigido. El 37.9% de los alumnos examinados no alcanzó la suficiencia en ninguna de las dos pruebas. Sin embargo, la tasa de repetición del sexto grado en la educación pública fue en ese año del 3.5%. Si se incluyeran los datos de la enseñanza privada, esta tasa sería todavía menor.

5.2.2. Los resultados obtenidos en el Ciclo Básico

Las pruebas aplicadas en el Ciclo Básico estuvieron a cargo del programa MESyFOD, también dependiente del CODICEN. Se evaluaron los aprendizajes realizados en matemáticas, idioma español y ciencias experimentales. Para cada una de estas disciplinas se realizaron tres pruebas: una de diagnóstico, una de seguimiento y una final. Las primeras se realizaron en abril de 1996, las segundas en agosto y las terceras en noviembre.

Las pruebas no se administraron al total de los estudiantes del primer grado, sino a quienes participaban de la Experiencia Piloto junto con los miembros de un conjunto de “grupos testigo” (grupos con características similares a los que participaban de la experiencia, pero que trabajaban según los criterios tradicionales). Las mediciones de abril y noviembre se administraron al total de los alumnos involucrados (aproximadamente unos 4 mil). Las de agosto se administraron a muestras de unos 1.500 individuos.

Los resultados obtenidos pueden analizarse desde dos puntos de vista. El primero consiste en saber si estos datos son útiles para evaluar la Experiencia Piloto¹⁰ y, en el caso de serlo, cuál es su significado. El segundo consiste en mirarlos como una nueva evidencia sobre los niveles de aprendizaje que se están alcanzando en el Ciclo Básico, con independencia de lo que signifiquen respecto de la Experiencia Piloto.

Aunque el primer abordaje tiene una importancia evidente (dado que la Experiencia Piloto es una de las iniciativas en las que ha invertido más recursos y esfuerzos la actual administración) aquí sólo nos ocuparemos del segundo. Lo que nos interesa de las pruebas organizadas por MESyFOD es lo que nos puedan enseñar acerca de los aprendizajes realizados por una proporción importante de los alumnos del Ciclo Básico. Esta información es significativa porque, dada la inversión de recursos materiales y humanos que significó la Experiencia Piloto, la mayor parte de los estudiantes evaluados está siendo educada en mejores condiciones que el promedio de los alumnos del ciclo. Si los resultados de estas pruebas no son satisfactorios, esto sería una fuerte evidencia de que hay graves problemas de aprendizaje.

¿Cuáles fueron los resultados obtenidos? En la prueba de matemáticas realizada en abril de 1996 (es decir, la prueba inicial), solamente el 17.4% de los alumnos pertenecientes a grupos “testigo” y el 15.7 de los pertenecientes a grupos “piloto” alcanzaron el nivel de suficiencia. Dicho de otro modo, en ambos casos más del 80% quedó por debajo del

¹⁰ Sobre este punto ver Pablo da Silveira: “¿Se puede evaluar la experiencia piloto?”. El Observador, 20 de agosto de 1996, p. 8.

mínimo aceptable. En las otras dos pruebas realizadas a lo largo del año las cosas mejoraron de manera significativa, pero hay al menos dos razones para no ser demasiado optimistas.

En primer lugar, las pruebas realizadas durante el año no son estrictamente comparables entre sí. El tiempo de resolución de la primera fue de 90 minutos, mientras que el de las otras fue de 40 minutos. La primera constaba de 28 ítems (preguntas o ejercicios que deben ser contestados), mientras que la segunda constaba de 18 ítems y la tercera de 16. El grado de dificultad de una prueba no depende necesariamente del tiempo de resolución ni de la cantidad de ítems, pero variaciones importantes en estos niveles suelen tener repercusiones sobre las respuestas que se obtienen. Y nuestra propia falta de experiencia en esta materia impide evaluar hasta qué punto esto puede haber ocurrido en el presente caso.

En segundo lugar, aun si los resultados obtenidos reflejan una mejora genuina de los aprendizajes, el estado de cosas al que se llega está lejos de ser tranquilizador. En noviembre de 1996 (es decir, en la prueba final), el nivel de suficiencia sólo era alcanzado por el 30% de los alumnos pertenecientes a grupos “testigo” y el 29.7% de los pertenecientes a grupos “piloto”. En otras palabras, aproximadamente el 70% de los estudiantes no había conseguido aprender lo que los programas establecían como meta.

Algo no muy diferente ocurre en caso de idioma español. Las autoridades educativas sólo divulgaron información relativa a las pruebas de agosto y noviembre¹¹, pero esto es suficiente para hacerse una idea de lo que está ocurriendo: los resultados son algo mejores que los de matemáticas, pero confirman que el déficit de aprendizajes es un problema generalizado.

En el mes de agosto de 1996, solamente un tercio de los estudiantes evaluados (34.2%) alcanzó el nivel de suficiencia. Esto ocurrió con el 38.1% de quienes formaban parte de grupos “piloto” y con el 30.9% de quienes integraban grupos “testigo”. En el mes de noviembre, el porcentaje de estudiantes que llegaron al nivel de suficiencia ascendió al 39.5%, lo que representa una mejora del 5%. De acuerdo a los resultados, los participantes de la Experiencia Piloto mejoraron algo más que los integrantes de los grupos testigo (el nivel de suficiencia pasó en el primer caso del 38.1% al 45.3%, y en el segundo del 30.9% al 32.9%).

Desde varios puntos de vista, estos resultados son más positivos que los obtenidos en matemáticas: el porcentaje de alumnos que alcanza la suficiencia es mayor, parece haber una mejora real durante el año lectivo y el esfuerzo volcado en la organización de la Experiencia Piloto parece haber dado algunos frutos. Pero aun así no hay que olvidar el dato fundamental que arroja esta medición: un 60% de los estudiantes evaluados no alcanzaron el nivel de suficiencia en el empleo de su lengua materna.

Por último, en el Ciclo Básico también se hizo una medición de aprendizajes en ciencias experimentales, es decir, en la otra área en la que se estaba aplicando la Experiencia Piloto.

¹¹ Que son de hecho las únicas comparables en sentido estricto, ya que, al igual que ocurría en matemáticas, la prueba inicial tenía un planteo demasiado diferente.

La información divulgada es fragmentaria y hace difíciles las comparaciones¹², pero al menos vale la pena retener los resultados obtenidos en la prueba final de noviembre. En ese momento, el nivel de suficiencia fue alcanzado por el 20% de los estudiantes, con independencia de que perteneciera a un grupo “piloto” o a un grupo “testigo”. Dicho de otro modo, en ambos casos el 80% de los alumnos no había conseguido hacer los aprendizajes previstos en los programas.

Cuadros correspondientes al Capítulo 5

CUADRO 34

Puntajes promedio de la prueba de Matemática por áreas según Subsistemas y Departamentos. Ciclo Básico, año 1991

	Números Absolutos	Promedio	Operaciones	Algebra	Uso social	Comprensión	Lógica
SUBSISTEMAS							
Liceos Privados Montevideo	753	27,4	7,7	5,7	4,2	1,8	8,1
Liceos Públicos Montevideo	320	15,5	4,8	1,6	1,9	1,4	5,8
Liceso públicos Interior	182	11,9	3,8	0,6	1,3	1,4	4,8
Escuelas Técnicas Montevideo	182	11,4	3,8	0,5	0,9	1,3	4,9
Escuelas Técnicas Interior	105	8,7	2,8	0,1	0,7	1,1	4,1

Fuente: CEPAL, Oficina Montevideo

CUADRO 35

Distribución de los Resultados de Matemáticas por Tramos de Puntaje según Subsistemas y Departamentos. Ciclo Básico, año 1991

	Números Absolutos	0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	31-48	25-48
SUBSISTEMAS								
Liceos Privados Montevideo	73	---	6,8	6,8	13,7	32	39,7	54,8
Liceos Públicos Montevideo	753	12,4	23,1	23,4	15,3	17	8,6	16,6
Liceso públicos Interior	320	20,0	27,5	25	13,8	11	1,9	7,5
Escuelas Técnicas Montevideo	182	20,9	31,3	26,4	10,4	8	2,2	5,5
Escuelas Técnicas Interior	105	31,4	37,1	21	7,6	2	---	1

Fuente: CEPAL, Oficina Montevideo

¹² Los índices de aprobación pasaron del 2% en abril al 20% en noviembre, lo que lleva a pensar que el propio diseño de las pruebas incidió de manera determinante sobre los resultados.

CUADRO 36

**Puntajes Promedios de la Prueba de Idioma Español por areas según Subsistemas y Departamentos
Ciclo Básico, año 1991**

	Números Absolutos	Promedio General 0-100	Comprensión 0-25	Gramática 0-25	Producción 0-50
SUBSISTEMAS					
Liceos Privados Montevideo	74	56,0	15,1	14,8	26,8
Liceos Públicos Montevideo	775	37,8	13,6	8,5	15,6
Liceo públicos Interior	323	32,2	12,3	7,5	12,3
UTU Montevideo	177	29,1	10,6	6,7	11,8
UTU Interior	105	24,1	9,5	5,5	9,1

Fuente: CEPAL, Oficina Montevideo

CUADRO 37

Distribución de los Resultados de la Prueba de Idioma Español por tramos de puntaje según Subsistemas y Departamentos. Ciclo Básico, año 1991

	Números Absolutos	0-20	21-30	31-40	41-60	61-100	51-100
SUBSISTEMAS							
Liceos Privados Montevideo	74	56,0	15,1	14,8	26,8	50,0	60,8
Liceos Públicos Montevideo	775	37,8	13,6	8,5	15,6	11,1	22,3
Liceo públicos Interior	323	32,2	12,3	7,5	12,3	5,3	14,6
UTU Montevideo	177	29,1	10,6	6,7	11,8	5,6	12,4
UTU Interior	105	24,1	9,5	5,5	9,1	---	2,9

Fuente: CEPAL, Oficina Montevideo.

CUADRO 38

Resultados en Matemática según Orientación y Subsistema
(En porcentajes). Bachillerato Diversificado, año 1992

	Puntaje en Matemáticas						
	TOTAL	0-5	6-10	11-15	16-20	21-31	32-51
TOTAL	1331	32,4	20,8	17,2	9,9	12,9	6,7
Derecho	366	63,9	24,0	9,7	1,5	0,9	---
Economía	229	9,9	17,8	24,6	18,4	24,9	4,5
Agronomía	147	28,3	22,1	19,0	17,2	12,3	1,1
Medicina	241	26,9	26,9	24,3	12,2	8,2	1,4
Arquitectura	143	5,9	14,1	17,4	14,1	30,1	18,3
Ingeniería	205	3,0	8,2	14,8	13,1	29,6	31,3
PRIVADOS A	215	8,8	8,5	14,5	13,7	32,5	22,1
Derecho	51	35,3	31,4	21,6	7,8	3,9	---
Economía	38	2,6	---	15,8	13,2	52,6	15,8
Agronomía	27	14,8	7,4	18,5	25,9	29,6	3,7
Medicina	25	---	8,0	28,0	20,0	28,0	16,0
Arquitectura	34	---	2,9	5,9	20,6	50,0	20,6
Ingeniería	40	---	---	---	2,5	30,0	67,5
PRIVADOS B	140	38,9	18,4	14,6	14,8	8,9	4,5
Derecho	77	77,9	18,2	2,6	1,3	---	---
Economía	26	11,5	11,5	23,1	34,6	19,2	---
Medicina	21	---	33,3	33,3	28,6	4,8	---
Ingeniería	16	6,3	6,3	12,5	6,3	31,3	37,5
PUBLICOS MDEO.	487	33,3	20,9	17,6	9,6	12,4	6,2
Derecho	166	66,3	23,5	8,4	0,6	1,2	---
Economía	84	7,1	21,4	32,1	15,5	21,4	2,4
Agronomía	37	32,4	29,7	18,9	16,2	2,7	---
Medicina	106	26,4	26,4	22,6	15,1	9,4	---
Arquitectura	42	4,8	7,1	14,3	14,3	28,6	31,0
Ingeniería	52	1,9	9,6	19,2	13,5	30,8	25,0
PUBLICOS INT.	489	39,5	26,6	18,6	7,5	6,2	1,5
Derecho	72	62,5	25,0	11,1	1,4	---	---
Economía	81	19,8	29,6	19,8	18,5	11,1	1,2
Agronomía	83	34,9	27,7	19,3	12,0	6,0	---
Medicina	89	38,2	30,3	23,6	4,5	3,4	---
Arquitectura	67	13,4	34,3	32,8	7,5	11,9	---
Ingeniería	97	6,2	12,4	18,6	22,7	26,8	13,4

Fuente: CEPAL, Oficina Montevideo

CUADRO 39

**Resultados en Lengua según Orientación y Subsistema (En porcentajes)
Bachillerato Diversificado, año 1992**

	Lengua						
	TOTAL	0-18	19-24	25-30	31-36	37-42	43-60
TOTAL	1475	27,2	25,0	23,8	15,0	7,4	1,6
Derecho	407	24,7	26,2	25,8	13,6	7,3	2,3
Economía	248	21,6	21,9	24,6	18,8	11,1	1,9
Agronomía	172	44,9	28,3	15,0	8,1	3,7	---
Medicina	303	36,8	27,1	19,5	13,0	3,1	0,4
Arquitectura	136	21,6	22,6	22,0	21,0	12,3	0,4
Ingeniería	209	18,5	21,0	29,7	17,5	10,0	3,3
PRIVADOS A	223	15,4	21,4	22,6	20,1	15,0	5,6
Derecho	50	6,0	24,0	22,0	16,0	22,0	10,0
Economía	44	18,2	13,6	27,3	25,0	9,1	6,8
Agronomía	32	40,6	28,1	9,4	15,6	6,2	---
Medicina	38	23,7	31,6	18,4	18,4	7,9	---
Arquitectura	19	5,3	21,1	31,6	31,6	21,1	---
Ingeniería	40	10,0	15,0	12,5	12,5	20,0	12,5
PRIVADOS B	157	23,6	31,7	18,9	15,5	9,2	1,2
Derecho	81	22,2	32,1	22,2	13,6	7,4	2,5
Economía	30	16,7	26,7	16,7	26,7	13,3	---
Medicina	30	33,3	40,0	10,0	13,3	3,3	---
Ingeniería	16	25,0	25,0	25,0	6,2	18,7	---
PUBLICOS MDEO.	551	29,3	25,2	23,9	13,9	6,9	0,8
Derecho	180	28,3	28,3	23,3	11,7	7,2	1,1
Economía	87	19,5	23,0	27,6	14,9	13,8	1,1
Agronomía	54	42,6	31,5	13,0	7,4	5,6	---
Medicina	127	41,7	25,2	20,5	11,0	1,6	---
Arquitectura	47	21,3	19,1	25,5	23,4	10,6	---
Ingeniería	56	21,4	21,4	28,6	19,6	7,1	1,8
PUBLICOS INT.	544	30,5	24,3	25,5	14,3	4,3	1,1
Derecho	96	25,0	21,9	31,2	15,6	4,2	2,1
Economía	87	31,0	24,1	21,8	16,1	6,9	---
Agronomía	86	48,8	26,7	19,8	3,5	1,2	---
Medicina	108	35,2	25,9	20,4	13,9	3,7	0,9
Arquitectura	70	38,6	28,6	18,6	7,1	5,7	1,4
Ingeniería	97	17,5	23,7	33,0	20,6	5,2	---

Fuente: CEPAL, Oficina Montevideo

CUADRO 40

Distribución de los escolares según tramos de puntaje en matemáticas y lengua materna (en porcentajes). Sexto año de Primaria, año 1996

	MATEMATICAS	LENGUA
Alumnos de desempeño altamente satisfactorio (20 a 24 puntos)	6,8	15,8
Alumnos de desempeño satisfactorio (14 a 19 puntos)	27,8	41,3
Alumnos de desempeño no satisfactorio (7 a 13 puntos)	54,5	37,7
Alumnos de desempeño muy insatisfactorio (0 a 6 puntos)	10,9	5,2
TOTAL DE ALUMNOS	100 (45.742)	100 (44.467)

Fuente: Primer Informe de Difusión Pública de resultados de la Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF

CUADRO 41

Distribución de los alumnos según suficiencia en ambas pruebas por subsistema (En porcentajes). Sexto año de Primaria, año 1996

	Públicas Mdeo.	Privadas Mdeo.	Públicas urb. int.	Privadas interior	Rurales	TOTAL PAIS
Suficientes en ambas pruebas	30.9	57.8	23.6	43.5	15.9	30.5
Suficientes sólo en Lengua	27.2	24.5	27.2	29.2	25.9	26.9
Suficientes sólo en Matemática	5.3	3.7	4.7	3.6	3.5	4.6
Insuficientes en ambas pruebas	36.6	14.0	44.5	23.6	54.6	37.9
TOTAL PAIS	100	100	100	100	100	100

Fuente: Segundo Informe de Difusión Pública de resultados de la Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF. Marzo 1997

CUADRO 42**Alumnos suficientes en lengua según contexto sociocultural por subsistema (en porcentajes) Sexto año de Primaria, año 1996**

	Públicas Mdeo.	Privadas Mdeo.	Públicas urb. int.	Privadas interior	Rurales	TOTAL PAIS
Muy favorable	85.11	88.85	70.23	81.65	0	85.39
Favorable	69.15	68.50	70.71	72.91	0	70.16
Medio	57.33	66.10	57.71	67.12	43.75	58.41
Desfavorable	46.05	54.62	49.06	56.99	52.80	48.51
Muy desfavorable	34.23	0	37.24	57.14	39.31	37.12
TOTAL DEL PAIS	57.86	82.13	50.36	72.78	41.26	57.09

Fuente: Segundo Informe de Difusión Pública de resultados de la Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF. Marzo 1997

CUADRO 43**Alumnos suficientes en matemática según contexto sociocultural por subsistema (en porcentajes) Sexto año de Primaria, año 1996**

	Públicas Mdeo.	Privadas Mdeo.	Públicas urb. int.	Privadas interior	Rurales	TOTAL PAIS
Muy favorable	65.82	71.23	45.82	61.09	0	66.36
Favorable	46.41	41.56	48.04	44.44	0	46.16
Medio	31.93	38.96	34.39	40.50	26.47	34.05
Desfavorable	23.16	15.44	24.33	29.17	32.05	24.15
Muy desfavorable	15.31	0	16.94	24.56	17.09	16.72
TOTAL DEL PAIS	35.32	61.20	27.93	47.08	19.41	34.63

Fuente: Segundo Informe de Difusión Pública de resultados de la Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF. Marzo 1997

CUADRO 44

Alumnos suficientes en lengua según contexto sociocultural por subsistema (en porcentajes) Sexto año de Primaria, año 1996

ESTABLECIMIENTO	NIVEL DE INSUFICIENCIA			NIVEL DE SUFICIENCIA		
	Abril	Agosto	Noviembre	Abril	Agosto	Noviembre
TESTIG O						
Montevideo	80,1	75,4	65,9	19,9	24,6	34,1
Interior	85,7	77,6	74,9	14,3	22,4	25,1
Total	82,6	76,4	70,0	17,4	23,6	30,0
PILOTO						
Montevideo	82,2	69,9	67,6	17,8	30,1	32,4
Interior	87,3	81,1	74,5	12,7	18,9	25,5
Total	84,3	74,3	70,3	15,7	25,7	29,7

Fuente: ANEP-MESyFOD, sobre la base de pruebas aplicadas en abril, agosto y noviembre de 1996.

CUADRO 45

Rendimiento en la prueba de Matemáticas de los estudiantes según área geográfica y carácter del centro educativo (en porcentajes). Primero de Ciclo Básico, año 1996

ESTABLECIMIENTO	TRAMOS DE PUNTAJE				TOTAL
	De 0 a 6	De 7 a 12	De 13 a 18	De 19 a 26	
MONTEVIDEO					
Liceos pilotos	20,7	59,4	18,8	1,0	100,0
Liceos testigos	15,9	56,6	26,0	1,4	100,0
UTU pilotos	34,7	54,6	10,0	0,7	100,0
UTU testigos	35,1	59,1	5,8	0,0	100,0
Subtotal	23,3	57,9	17,9	0,9	100,0
INTERIOR					
Liceos pilotos	22,0	63,6	13,6	0,8	100,0
Liceos testigos	20,0	63,8	15,0	1,2	100,0
UTU pilotos	26,6	67,8	5,6	0,0	100,0
UTU testigos	36,7	57,4	5,3	0,5	100,0
Subtotal	23,2	63,3	12,6	0,9	100,0
TOTAL	23,2	60,1	15,7	0,9	100,0

Fuente: ANEP-MESyFOD, sobre la base de pruebas aplicadas en abril de 1996.

CUADRO 46

**Rendimiento en la prueba de Idioma Español de los estudiantes según
área geográfica y carácter del centro educativo (en porcentajes).
Primero de Ciclo Básico, año 1996**

ESTABLECIMIENTO	TRAMOS DE PUNTAJE				TOTAL
	De 0 a 6	De 7 a 12	De 13 a 18	De 19 a 26	
MONTEVIDEO					
Liceos pilotos	3,7	22,0	52,0	22,3	100,0
Liceos testigos	1,4	21,3	50,7	26,6	100,0
UTU pilotos	7,0	45,7	38,4	8,9	100,0
UTU testigos	6,1	39,9	48,2	5,8	100,0
Subtotal	3,7	27,7	49,3	19,3	100,0
INTERIOR					
Liceos pilotos	2,0	28,6	45,7	23,6	100,0
Liceos testigos	2,8	22,4	49,7	25,1	100,0
UTU pilotos	12,0	42,3	37,3	8,5	100,0
UTU testigos	7,0	40,6	40,6	11,8	100,0
Subtotal	3,8	28,3	46,2	21,7	100,0
TOTAL	3,7	28,0	48,0	20,3	100,0

Fuente: ANEP-MESyFOD, sobre la base de pruebas aplicadas en abril de 1996.

CUADRO 47

Porcentaje de suficiencia e insuficiencia en Idioma Español, según carácter del centro (en porcentajes). Primero de Ciclo Básico, año 1996

PUNTAJE	Testigos	Pilotos	TOTAL
0 a 7	67,1	54,7	60,4
8 a 14	32,9	45,3	39,6

Fuente: ANEP-MESyFOD, sobre la base de pruebas aplicadas en noviembre de 1996

CUADRO 48

Porcentaje de estudiantes con nivel de suficiencia en Idioma Español, en las pruebas de agosto y noviembre según carácter del centro (en porcentajes). Primero de Ciclo Básico, año 1996

ESTABLECIMIENTO	Agosto	Noviembre	Diferencia Ago-Nov
Sub-total Piloto	38,1	45,3	7,2
Sub-total Testigo	30,9	32,9	2
TOTAL	34,2	39,5	5,3

Fuente: ANEP-MESyFOD, sobre la base de pruebas aplicadas en agosto y noviembre de 1996.

Nota: Nivel de suficiencia es más del 50% correcto

CUADRO 49

Rendimiento en la prueba de Ciencias, según área geográfica y carácter del centro educativo (en porcentaje). Primero de Ciclo Básico, año 1996

ESTABLECIMIENTO	De 0 a 6	De 7 a 12	De 13 a 18	De 19 a 26	TOTAL
MONTEVIDEO					
Liceos pilotos	20,3	72,7	7,0	0,0	100,0
Liceos testigos	16,0	77,3	6,7	0,0	100,0
UTU pilotos	31,8	65,2	3,0	0,0	100,0
UTU testigos	28,3	69,3	2,4	0,0	100,0
Subtotal	21,6	72,7	5,7	0,0	100,0
INTERIOR					
Liceos pilotos	19,1	76,7	4,2	0,0	100,0
Liceos testigos	17,6	77,3	5,1	0,0	100,0
UTU pilotos	22,0	68,8	9,2	0,0	100,0
UTU testigos	22,4	76,6	1,0	0,0	100,0
Subtotal	19,0	76,4	4,6	0,0	100,0
TOTAL	20,5	74,2	5,2	0,0	100,0

Fuente: ANEP-MESyFOD, sobre la base de pruebas aplicadas en abril de 1996.

CUADRO 50**Rendimiento en la prueba de Ciencias, de noviembre por carácter del centro educativo (en porcentaje). Primero de Ciclo Básico, año 1996**

ESTABLECIMIENTO	TRAMOS DE PUNTAJE				TOTAL
	Hasta 5	De 6 a 10	De 11 a 15	De 16 a 20	
Subtotal Piloto	14,6	65,1	19,7	0,6	100,0
Subtotal Testigo	16,7	62,8	20,0	0,5	100,0
TOTAL	15,7	63,9	19,9	0,5	100,0

Fuente: ANEP-MESyFOD, sobre la base de pruebas aplicadas en+B2 noviembre de 1996.

6. Una cuestión de interpretación

Las experiencias de medición externa realizadas en los últimos años pueden ser discutidas en más de un sentido, pero son muy sólidamente convergentes en un punto esencial: nuestro sistema educativo no está logrando que la gran mayoría de los alumnos aprendan lo que, de acuerdo a lo establecido en los planes y programas vigentes, deberían aprender. Este fracaso tiene proporciones importantes aun cuando no se vea reflejado en la información generada por los mecanismos tradicionales de evaluación.

Este es el problema verdaderamente importante que enfrenta la educación uruguaya a fines del siglo XX: hemos conseguido que la enorme mayoría de los niños ingrese a primaria y que la termine; hemos conseguido que una proporción muy importante de los mayores de 11 años ingrese a la enseñanza media, y estamos consiguiendo que más jóvenes se mantengan en ella durante más tiempo. Pero estamos fracasando en lo esencial: no estamos logrando que del encuentro cotidiano entre alumnos y docentes nazca un proceso de aprendizaje del que puedan favorecerse los integrantes de las nuevas generaciones.

¿Cómo explicar este fenómeno a primera vista desconcertante? ¿Cómo entender que, aunque nuestra sociedad haya hecho todo lo necesario para centenares de miles de niños y jóvenes asistan diariamente a los centros de estudio, no estemos consiguiendo que la mayor parte de ellos llegue a aprender lo que la propia sociedad juzga indispensable?

Cuando se atiende al modo en que habla y actúa la mayor parte de los actores involucrados en la enseñanza, descubrimos que todos ellos optan por interpretaciones se apoyan en un mismo supuesto: las razones del fracaso escolar deben ser encontradas fuera de lo que

ocurre en las instituciones educativas; si los alumnos no aprenden, eso se debe a que el contexto en el que funcionan las escuelas y los liceos impone condiciones contra las que es muy difícil luchar.

La fuerza de este presupuesto implícito se percibe claramente cuando se examina el material publicado por las propias autoridades educativas. En esos materiales, el éxito o el fracaso escolar es constantemente analizado a la luz de variables tales como el índice de necesidades básicas insatisfechas en la zona de residencia de los alumnos, el nivel de instrucción de la madre, el grado de hacinamiento en el hogar o la cantidad de calorías ingeridas por los alumnos.

Naturalmente, no hay nada de malo en apelar a estas variables. Es indudable que los factores contextuales tienen un gran impacto sobre el rendimiento de los alumnos. Pero lo que llama la atención es lo que estos abordajes dejan afuera: muy rara vez se considera la posibilidad de que al menos parte del fracaso escolar se deba a lo que ocurre dentro de los institutos de enseñanza. En los hechos se actúa como si el modo en que se organiza la vida escolar, la manera en que se proveen los cargos docentes y se ocupan los puestos de dirección, los mecanismos que se emplean para asignar recursos o para hacer opciones metodológicas, sólo pudieran tener un impacto marginal sobre lo que aprenden o no aprenden los alumnos.

Este supuesto implícito es muy llamativo porque va contra todo lo que sugiere la producción reciente en materia de desempeño educativo. Cada vez con más claridad, los estudios provenientes de diferentes partes del mundo muestran que los aprendizajes dependen en una enorme medida de lo que ocurre dentro del recinto escolar. Hay escuelas que atienden a poblaciones carenciadas y que obtienen grandes éxitos en materia de aprendizajes, pese a no disponer de más recursos por alumno que las demás. Y hay escuelas que atienden a poblaciones relativamente favorecidas pero que logran resultados muy poco impresionantes. Lo decisivo en casi todos estos casos es el modo en que se establece el vínculo entre la dirección, los docentes, los alumnos y los padres, así como el modo en que todos ellos se relacionan con un proyecto educativo adecuadamente formulado. Y para que todos estos elementos se vinculen de manera adecuada, son fundamentales ciertas condiciones como la autonomía institucional y la descentralización de la gestión.

Las explicaciones del fracaso escolar predominantes en nuestro país casi no tienen en cuenta esta dimensión. Y esto ciertamente no se debe a que carezcamos de la evidencia necesaria para verificar su plausibilidad. Los estudios organizados por las autoridades educativas durante los últimos años muestran que hay una fuerte correlación entre el fracaso escolar y una serie de factores socioeconómicos desfavorables. Pero esos mismos estudios muestran que las escuelas que actúan en contextos socioeconómicos desfavorables son las que tienen planteles docentes menos experimentados y estables, y en consecuencia las que más sufren los efectos de la rotación de directores.

Recordemos algunos datos esenciales¹³: las escuelas públicas que operan en contextos socioeconómicos favorables tienen promedialmente un 9% de docentes poco experientes,

¹³ Todo esto es analizado con más detalle en la sección IIIa del Informe Organizacional.

es decir, con no más de 5 años de actividad profesional previa. En las escuelas que operan en contextos desfavorables, este porcentaje trepa al 40%. En el 34% de las escuelas públicas que actúan en contextos favorables, más de la mitad de los maestros llevan 5 o más años en la escuela. Esto sólo ocurre en el 9% de las escuelas públicas que actúan en contextos desfavorables. La mitad de las escuelas públicas que actúan en contextos desfavorables tuvo cuatro o más directores entre 1990 y 1996. Este porcentaje es igualmente elevado entre las que actúan en contextos favorables, pero los efectos de esta rotación suelen ser más graves en las escuelas sin planteles docentes estables que en las escuelas que los poseen.

La misma correlación que existe entre fracaso escolar y contexto desfavorable existe entonces entre fracaso escolar y debilidad de la comunidad enseñante. Sin embargo, los análisis más difundidos en nuestro medio no tienen mayormente en cuenta este último dato. Y es curioso que así sea, porque la rotación de maestros y directores, o la concentración de docentes con poca experiencia en ciertos tipos de escuela, no son hechos de la naturaleza sino consecuencias directas del modo en que se organiza la provisión de cargos.

Todo el propósito del presente documento consiste en sugerir la conveniencia de introducir esta perspectiva hasta ahora desatendida. Numerosas fuentes de evidencia sugieren que tenemos problemas de aprendizaje extremadamente graves. Abundantes datos indican que esos problemas tienden a producirse no sólo en ciertos contextos sociales, sino en ciertos tipos de escuelas que aparecen asociadas a ellos. Si ocurre en Uruguay lo que ocurre en muchas otras partes del mundo, debería suceder que una modificación profunda del modo en que se organizan las escuelas debería conducir a mejoras importantes en los aprendizajes. El fracaso en este terreno no es una consecuencia directa de ciertas condiciones socioeconómicas desfavorables, sino un resultado de la combinación de esas condiciones con un modo de organizar la vida escolar que hace imposible la constitución de comunidades educativas eficaces.

Naturalmente, cambiar de manera significativa el modo en que funcionan los centros de estudio puede obligar a cambiar algunas reglas de juego que determinan el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Esta no es necesariamente una tarea fácil de realizar. Pero esta dificultad no puede ser un motivo para no intentarlo, si de ello depende que la mayor parte de nuestras escuelas y liceos se vuelvan capaces de enseñar. En el caso contrario estaríamos cayendo en el absurdo de realizar un enorme esfuerzo para mantener en funcionamiento varios miles de institutos de enseñanza sin crear las condiciones para que esos mismos institutos sean capaces de cumplir su misión.

Cuadros correspondientes al Capítulo 6

CUADRO 51

Distribución de las escuelas primarias según porcentaje de alumnos suficientes en lengua materna y matemáticas, por contexto sociocultural(en porcentajes). Sexto año de Primaria, 1996

Porcentaje de alumnos suficientes en:	CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA ESCUELA				Total de Escuelas
	Muy favorable	Medio alto	Medio bajo	Muy desfavorable	
MATEMATICAS					
Más del 60% de los alumnos	88	50	29	24	191
30 a 59% de los alumnos	43	131	140	60	374
Menos de 30% de los alumnos	16	80	308	325	729
LENGUA MATERNA					
Más del 60% de los alumnos	136	170	158	74	538
30 a 59% de los alumnos	10	80	224	179	493
Menos de 30% de los alumnos	1	10	95	156	263
TOTAL DE ESCUELAS	147	261	477	409	1294

Fuente: Primer Informe de Difusión Pública de resultados de la Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF

CUADRO 52

Antigüedad en la docencia de los maestros de las escuelas montevideanas, según tipo de establecimiento y contexto (en porcentajes). Año 1996

INDICADORES	Escuelas públicas			Escuelas privadas	
	TOTAL	Contexto favorable	Contexto desfavor.	TOTAL	Contexto favorable
Porcentaje de escuelas con más de un tercio de maestros recientes (hasta 5 años de experiencia docente)	27,1	9,1	39,6	12,7	11,3
Porcentaje promedio de maestros recientes	22,2	14,7	28,1	14,0	13,3
Porcentaje de escuelas con más de dos tercios de maestros experientes (10 años y más de experiencia docente)	48,4	85,7	14,6	64,4	65,1
Porcentaje promedio de maestros experientes	63,2	78,8	48,9	70,1	71,1

Fuente: ANEP/Programa MECAEP/UMRE

CUADRO 53

Rotación de los maestros en las escuelas montevidéanas, según tipo de establecimiento y contexto (en porcentajes). Año 1996

INDICADORES	Escuelas públicas			Escuelas privadas	
	TOTAL	Contexto favorable	Contexto desfavor.	TOTAL	Contexto favorable
Porcentaje de escuelas con más de la mitad de maestros nuevos (menos de 2 años en la escuela)	56,7	51,3	64,2	5,9	5,6
Porcentaje promedio de maestros nuevos en la escuela (hasta 2 años en ella)	50,6	48,1	53,3	19,0	19,2
Porcentaje de escuelas con más de la mitad de maestros estables (5 o más años en la escuela)	21,9	34,2	9,5	83,2	83,2
Porcentaje promedio de maestros estables (5 o más años en la escuela)	33,1	40,0	26,8	63,1	63,3

Fuente: ANEP/Programa MECAEP/UMRE

CUADRO 54
Rotación de los maestros en las escuelas montevideanas, según tipo de establecimiento y contexto (en porcentajes). Año 1990-1996

CANTIDAD DE DIRECTORES EN EL PERIODO 1990-1996	Escuelas públicas			Escuelas privadas	
	TOTAL	Contexto favorable	Contexto desfavor.	TOTAL	Contexto favorable
Uno	10,6	5,2	12,8	54,8	58,9
Dos	13,7	11,7	17,0	31,0	30,4
Tres	19,0	20,8	20,2	12,7	8,9
Cuatro o más	56,0	62,4	50,0	1,6	1,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: ANEP/Programa MECAEP/UMRE

Bibliografía

- ANEP/CODICEN: *Seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Diseño y primeros resultados*. Montevideo, 1996.
- ANEP/CODICEN: *Seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Los planes de estudio y el cambio educativo*. Montevideo, 1996.
- ANEP/CODICEN: *Seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Resultados de la implementación en 1996*. Montevideo, 1997.
- ANEP/CODICEN: *La educación uruguaya. Situación y perspectivas*. Montevideo, 1998.
- CEPAL/ANEP: *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en Uruguay*. Montevideo, 1990.
- CEPAL/ANEP: *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo, 1991.
- CEPAL/ANEP: *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?* Montevideo, 1992.
- CEPAL/ANEP: *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Montevideo, 1994.
- Ministerio de Educación y Cultura/OEA: *Estadística Educativa*. Montevideo, 1974.
- Ministerio de Educación y Cultura: *Anuarios Estadísticos, 1990-1996*.
- Naciones Unidas/OEA/ANEP/FAS: *Programa de alimentación escolar en Uruguay. Su impacto nutricional y educacional*. Montevideo, 1997.
- PRIS/OPP/BID: *Diagnóstico Sectorial. Educación*. Montevideo, 1994.
- Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF: *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemáticas. Primer informe de difusión pública de resultados*. Montevideo, 1996.
- Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF: *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemáticas. Segundo informe de difusión pública de resultados*. Montevideo, 1997.
- Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF: *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemáticas. Tercer informe de difusión pública de resultados*. Montevideo, 1997.
- Rama, Germán: *La reforma educativa en Uruguay*. Montevideo, ANEP, 1998.
- UNESCO: *Anuarios estadísticos 1990-1996*.