

DESIGUALDAD, DEMOCRATIZACIÓN Y PEDAGOGÍAS EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE URUGUAY

TABARÉ
FERNÁNDEZ
AGUERRE*

* Premio de la
Academia Mexicana
de Ciencias (2005).
Doctor en Ciencia Social
con especialidad en
Sociología por El Colegio
de México (2004).
Correo e: tfernandez@
colmex.mx
Ingreso: 21/12/08
Aprobado: 11/09/09

Resumen

Este estudio lo conforma un marco de referencia sobre la educación superior en Uruguay. Luego describe la segmentación social y académica en la educación superior, observa prospectivamente la población objetivo de la democratización, definiéndola como aquellos estudiantes que actualmente no están ingresando a la educación superior. Finalmente aborda el problema de la relación entre pedagogías y clases sociales en los estudiantes, tomando como referencia dos enfoques de investigación a estos efectos complementarios: la teoría de los discursos pedagógicos de Basil Bernstein y la Perspectiva sobre las Escuelas Eficaces.

Palabras clave: educación superior, política educativa, segmentación social, segmentación académica.

Abstract

This study conforms a reference frame on the superior education in Uruguay. We describe the social and academic segmentation on higher education. Later, observes the objective population of the democratization, defining it like those students which at the moment are not entering to higher education. Finally, it approaches the problem of the relation between pedagogy and social level in the students, taking as a reference two complementary approaches of investigation: the theory of the pedagogical speeches of Basil Bernstein and the Perspective on the Effective Schools.

Key words: higher education, education politics, social segmentation, academic segmentation.

Introducción

Uruguay tiene una larga tradición de políticas educativas orientadas a la democratización de la enseñanza. Tempranamente institucionalizó una educación primaria pública, gratuita y obligatoria en todo el territorio nacional (Decreto Ley de Educación Común del año 1877). En 1912 el gobierno de Batlle y Ordoñez crea por Ley los Liceos Departamentales, dependientes de la Universidad Mayor de la República (UDELAR) con la finalidad de democratizar el acceso desde el nivel anterior, la educación media superior (EMS). En 1916 se suprimió el pago de la “colación de grado”, último arancel en la UDELAR. Nunca tuvo mayor apoyo una política de admisión por pruebas o cupos en la educación superior (ES), excepto por un corto periodo en que estuvo vigente durante la dictadura militar (1973-1984).

Al contrastar estas políticas con las tendencias seculares, surge la hipótesis de que los impactos de las políticas democratizadoras en el acceso han sido restringidos o rezagados. La universalización de la educación primaria se alcanzó hacia inicios de 1940, y sin perjuicio de las altas tasas de crecimiento entre 1960 y 2000, en 2006 la educación media cubría al 80% de la cohorte etaria a los 15 años. La educación superior había incluido algo más de una quinta parte de los jóvenes urbanos entre 20 y 24 años hacia el año 2000, duplicando este indicador respecto a 1981. También los efectos han sido mixtos en materia de resultados educativos. Por un lado y al menos para el periodo 1996-2002, se observó una mejora de la calidad en primaria; para 2006, Uruguay se ubica en el segundo escalón de Latinoamérica detrás de Cuba en cuanto a las competencias lectoras y matemáticas. Pero por otro lado, el análisis de la desigualdad en la distribución del conocimiento informa que aquella se incrementa conforme se avanza a los niveles superiores y es persistente a lo largo del tiempo (Fernández, 2007b; Fernández, *et al.*, 2007; UNESCO-LLECE, 2008).

Un extendido consenso indica que tales fenómenos obedecerían a la inadecuación de las estructuras y currícula universitarias; a la persistencia de una inadecuada estructura organizacional y pedagógica en la educación media; a la ausencia de políticas sociales focalizadas en los grupos sociales pobres y marginados, que requieren de una propuesta educativa que se haga cargo de las distancias entre la cultura escolar y su realidad cotidiana (CODICEN, 1999; De Armas, 2008; Cardozo, 2008; Fernández y Bentancur, 2008).

En este artículo me propongo discutir empíricamente tres hipótesis que se relacionan: la estructura actual de la ES, la auto reforma de la UDELAR y los perfiles socio académicos de quienes acceden y de quienes serían el grupo objetivo de una eventual política democratizadora. El argumento discurre en cuatro secciones. La primera presenta un marco de referencia sobre la educación superior en el Uruguay (en términos de su constitución histórica y sus logros comparados en cobertura) concluyendo con un esbozo sobre la actual reforma de la UDELAR. La segunda sección describe la segmentación social y académica en la ES, informando primero sobre los efectos de tres factores asociados al acceso: el sector institucional y el entorno sociocultural del centro educativo al que los estudiantes asistían en 2003, controlados por el nivel de desempeño evaluados por PISA 2003. En la sección 3 me ocupo prospectivamente de la población objetivo de la democratización, definiéndola como aquellos estudiantes que *actualmente* no están ingresando a la educación superior por estar rezagados en la acreditación de la educación media superior. Interesará comparar sus competencias cognitivas y metacognitivas con aquellos que accedieron a la ES. En la cuarta sección respondo a la siguiente pregunta: ¿cualquier pedagogía es eficaz para un objetivo de democratización? Mi tesis es que debe responderse que no y me apoyaré aquí en dos perspectivas distintas: el postestructuralismo de Basil Bernstein y los estudios sobre escuelas eficaces. El artículo concluye con unas reflexio-

nes generales sobre la implicancia de la política educativa en la ES y la auto reforma de UDELAR.

La base empírica de este trabajo está provista por datos relevados por la primera ronda de seguimiento del Proyecto *Estudio longitudinal de los estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003*, un proyecto de tipo PISA-L desarrollado en 2007 por el Departamento de Sociología de la Universidad de la República con el apoyo financiero del Fondo Clemente Estable y de la División de Investigación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El panel es una submuestra aleatoria y estratificada según niveles de desempeño matemático de 2,201 estudiantes uruguayos incluidos en la muestra de 5,838 estudiantes de 15 años evaluados por PISA 2003. El estrato I de la muestra se integra por aquellos estudiantes que obtuvieron los tres niveles más altos de desempeño (4, 5 y 6) y se caracterizan por su capacidad de hacer las tareas más complejas, por altos niveles de abstracción y por resolver problemas en contextos no familiares ni escolares. Representaban una elite académica con el 10.3% y dada su relevancia, optamos por censarlos. El estrato II se integra con quienes alcanzaron una alfabetización matemática básica (niveles 2 y 3, entre 420 y 544 puntos de la escala); el 41.6% de los estudiantes clasificaban aquí. El estrato III quedó compuesto por los jóvenes de más bajo dominio matemático, niveles 1 y debajo de 1 o "0", con menos de 420 puntos; no alcanza-

ban el umbral de competencia definido por PISA y por tanto a los 15 años están en un estado de alto riesgo de exclusión educativa y económica, vistos los requerimientos de competencias que ha generado la sociedad del conocimiento. El 48.1% de los jóvenes uruguayos clasificaban aquí. El periodo de ventana para la observación se determinó entre marzo de 2003 y el momento de la encuesta. La tasa de respuesta global fue del 70.2% entre titulares y suplentes (Fernández, Boado y Bonapelch, 2008).

Es importante recordar dos aspectos adicionales sobre las estimaciones a presentar. Los jóvenes de nuestro estudio fueron encuestados en el año 2007 transcurriendo el segundo año en que según las edades normativas podrían estar cursando la ES. Es factible suponer que dado los rezagos en la EMS ya comentados, en los años 2008 y 2009 hayan seguido accediendo otros jóvenes; sin embargo, planteamos la hipótesis de que sólo fueron una proporción de reducida magnitud.¹ Finalmente, nuestra medida sobre la inscripción en la ES está mediada por la normativa vigente en la UDELAR (varía en otros institutos) donde la calidad de estudiante no se pierde por razones de inasistencia o reprobación. Siguiendo esta definición institucional, consideramos inscritos en la ES a todos los jóvenes que así lo hubieran declarado entre los años 2005 y 2007 sin discriminar si efectivamente estaban cursando.

¹ Actualmente disponemos de un seguimiento intermedio que reportó que de 54 estudiantes ingresados a Facultad de Medicina de la UDELAR sólo 3 lo hicieron en 2008 y 2009.

La educación superior en Uruguay

Antecedentes

Tal como ya se indicó, el campo de la ES en Uruguay está pautado desde el inicio de la vida independiente del Uruguay² por un principio democratizador por el cual el Estado garantizó una vía de movilidad social hacia las clases de servicio, generando un mecanismo *university* de recambio y rotación de las elites.

La UDELAR, principal organización de enseñanza superior y de investigación del país, fue fundada por el Estado en los años treinta del siglo XIX en torno a la carrera de Derecho. En la década de 1890 había puesto en funcionamiento la “Sección Preparatoria”, con el objetivo de “aprestar” a sus futuros estudiantes en conocimientos y hábitos, política que se ratifica en 1912 con la creación de los Liceos Públicos Departamentales y la supresión del pago de examen y de matrícula. La gratuidad de la enseñanza ha sido el principal instrumento del Estado para eliminar las barreras (visibles) de acceso a la ES.

Por su parte, la política curricular en la EMS y en la ES ha sido históricamente consistente. Aún después de crearse el Consejo de Educación Secundaria en 1935, como organismo independiente de la UDELAR, los sucesivos planes de estudio para la EMS (1942, 1963, 1976, 1993) siguieron teniendo una lógica propedéutica. Todavía hoy las *orientaciones* continúan recibiendo su denominación a partir de las carreras universitarias

para las que habilitan: Derecho, Arquitectura, Medicina, Ingeniería, Economía, Agronomía.³

En los últimos 25 años, la ES experimenta una importante aunque limitada transformación estructural en la que se quebró el monopolio estatal y se generó un sector privado social e institucionalmente diferenciado. En 1984 se abre la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL). Desde 1995 se fundan otras privadas: la Universidad ORT, la Universidad de Montevideo (UM) y la Universidad de la Empresa (UDE).⁴ En 1995 el Decreto 308/95 autoriza también la instalación de Institutos Universitarios privados (IIUU), organizaciones de educación superior con una oferta restringida a tres o cuatro licenciaturas. A comienzos de los años 2000, los Institutos de Formación de oficiales militares alcanzaron la acreditación universitaria para las carreras de grado de sus tres fuerzas (Ejército, Marina y Aviación). La nueva Ley de Educación General (diciembre de 2008) extiende esta acreditación a la Formación Docente (FD). Sin embargo, y con la excepción parcial del desarrollo de las carreras en sistemas y en comunicación social, la oferta privada parecer continuar anclada a los trayectos tradicionales hacia la UDELAR, representando la alternativa privada a la carreras públicas.

Cobertura en educación superior

Con base en los datos en la encuesta panel, el 34.0% (ee=1.3)⁵ de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2003 se habían inscrito en alguna forma de educación superior entre 2005 y 2007

² Se habla de un proceso fundacional de la Universidad de la República, comenzado en 1834 y finalizando en 1843.

³ Está en marcha desde 2006 una Reformulación Curricular en la Educación Secundaria, que recién en el año 2008 ha definido los programas para el Tercer año de Bachillerato. Sin embargo, las variantes estructurales han sido mínimas, tales como la creación de un “Bachillerato Artístico” que sustituye al de Arquitectura.

⁴ Estrictamente, ni la UCUDAL ni la ORT son “instituciones nuevas”. A la Católica precedió durante varias décadas el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras que ya expedía títulos avalados por la Pontificia Universidad Gregoriana. La ORT, auspiciada por la red de instituciones judías homónimas, expedía títulos técnico-profesionales. La novedad radical apareció con la UDE y la UM, instaladas por cámaras empresariales y el Opus Dei, respectivamente.

⁵ Se incluye entre paréntesis el error estándar, ee, de la estimación.

(cuadro 1). La distribución de los estudiantes está claramente estratificada en tres niveles según las modalidades y sectores institucionales de la ES. La Universidad de la República sigue siendo la institución que absorbe la mayor proporción de

jóvenes que ingresan a la ES. El 67.0% (ee=2.1) de los estudiantes inscritos en la ES ingresaron a la UDELAR entre 2005 y 2007, o lo que es lo mismo, algo más de uno de cada cinco encuestados de la cohorte PISA 2003 llegó a la UDELAR.

Cuadro 1
Distribución de los jóvenes de la cohorte PISA 2003 según logro educativo e institución de educación superior a la que accedieron hasta 2007

	Totales en porcentajes
Total de ingresos ES	33.7
Universidades privadas	4.2
Universidad de la República (UDELAR)	22.7
Institutos Universitarios (IIU) privados e Institutos Militares	0.7
Formación Docente Pública (Educación Superior No Universitaria)	5.1
Educación Tecnológica Superior (UTU)	0.9
No Ingresaron a EMS	16.5
Ingresaron a EMS pero se desafilieron	13.7
No Acreditaron EMS	28.2
Acreditaban ES pero no inscribieron ES	7.9
Total	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

El tercio restante de los inscritos se reparte entre las universidades privadas y en los institutos de Formación Docente dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).⁶ La participación de las cuatro universidades privadas alcanzó al 12.7% entre los inscritos en ES (ee=1.2). Los tamaños de la muestra son muy pequeños para discriminar con gran precisión entre sus participaciones, pero se puede establecer que los inscritos en la Universidad ORT superan estadísticamente a la Universidad de Montevideo pero no a la Universidad Católica: 5.3% (ee=0.4) contra 2.2% (ee=0.6) y 3.3% (ee=0.6) respectivamente. En cambio, no es posible distinguir entre la UCUDAL, la UM y la

Universidad de la Empresa (UDE). Si integramos el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), la formación en educación física privada impartida por la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ); y el magisterio y el profesorado, dependientes de la ANEP, contamos aquí con el 15.0% (ee=1.6%) de los estudiantes ingresados a la ES.

La inscripción a la ES ocurre fundamentalmente entre quienes están en la *edad normativa*: un 21.8% de todos los jóvenes ingresa en 2006 con 17/18 años. Un 3.2% ingresaron un año antes en 2005: el grupo se conforma con un 43% de los jóvenes que cursaban segundo de EMS en el año 2003. Un 8.7% se inscribe en el año 2007: la mitad estaba cursando el primer año de EMS

⁶ La Educación Pública, Inicial, Primaria, Media (General y Tecnológica) y la Formación Docente está descentralizada en una persona de derecho público independiente con responsabilidad directa ante el Parlamento denominada ANEP.

en el año 2003, en tanto que la otra mitad estaba ese año en segundo de EMS. *Sólo un 11.9 % de los jóvenes que cursaban en 2003 el último grado del Ciclo Básico de Educación Media llega a la ES en 2007*; un 62.4% aún está cursando EMS. Esto es, quien en 2003 estaba ya un año rezagado en la trayectoria normativa, no llegará a la ES *sin rezagarse al menos un año* adicional.

Antes de comparar estos guarismos en el plano internacional conviene ajustar los porcentajes por la cobertura a 15 años. En 2003 sobrevivía un 75% de la cohorte de edad en la escuela. Con esta base, podríamos establecer que la probabilidad de acceder a la ES habiendo sobrevivido hasta los 15 años en la escuela es de 0.255, superior a la estimación que entrega la CEPAL (2007) para toda la población entre 15 y 24 años.

El cuadro 2 muestra estimados hechos para países de América Latina con alto Desarrollo Humano (PNUD, 2007/2008) y para otros estudios longitudinales de tipo PISA-L en los cuales

se reporta la tasa de asistencia a la ES entre los 18 y los 20 años. A igual desarrollo humano sólo Brasil tiene una menor cobertura en educación superior y Costa Rica tiene un guarismo ubicado en el mismo orden. Argentina, Chile, México y Panamá tienen coberturas superiores. Los dos países PISA-L alcanzan tasas sustantivamente más altas. Australia casi duplica la matrícula nuestra. Thomson (2005: 13) informa que en la cohorte 1995, el 41% de los jóvenes encuestados se habían inscrito en la siguiente cohorte, que cursó 9º grado en 1998, el 45.0% llegó a la educación superior. En Canadá la tasa es aún superior: algo más de seis de cada diez jóvenes de la cohorte de 1999 accedieron a la ES (Shaienks *et al.*, 2006: 13).

A mediados de la década 2000, existe consenso de que esta baja cobertura es el resultado de: 1) la *fuerte ineficiencia terminal* de la EMS y 2) de estructuras y currícula universitarias poco diversificadas y menos adaptadas a un requerimiento de democratización del conocimiento.

Cuadro 2

Porcentaje de jóvenes urbanos entre 15 y 24 años que llegan a la ES en algunos países de América Latina y en estudios PISA-L de Australia y Canadá

Argentina	Chile	Costa Rica	México	Panamá	Brasil	Australia LSAY 1998	Canadá YITS 1999	Uruguay
16.6	19.2	13.8	17.2	20.2	6.4	45.0	62.0	14.6

Fuente: Elaboración propia con base en las publicaciones indicadas. Australia: Thomson, 2005: table 13, p.29; Canadá: Shaienks *et al* 2006: 13. América Latina: Panorama Social 2007: cuadro 30. Los países de AL se ubican en el nivel alto de Desarrollo Humano, entre el número 38 al 70.

Reforma de la Universidad de la República

Este rezago nacional en el desarrollo humano es asumido autocríticamente en la UDELAR y motivó que a partir del año 2006 comenzara un

amplio movimiento de auto reforma tanto de sus estructuras, tareas, planes y también del marco legal que la rige, promoviendo la consideración de una nueva Ley Orgánica ante el Parlamento. La “Nueva Reforma” tiene por objetivos:

- i) vivificar en las condiciones sociales y culturales del siglo XXI el ideal de universidad autónoma, democráticamente cogobernada y socialmente comprometida que inspiró la presentación de la Ley Orgánica de 1958;
- ii) contribuir a la construcción de la columna vertebral de la educación popular en nuestra época, que es la generalización de la enseñanza avanzada, de alta calidad y conectada a lo largo de la vida entera con el trabajo creativo y la realización personal; y
- iii) colaborar al desarrollo integral del Uruguay, que requiere combinar la inclusión social, la mejora de la calidad de vida en general, el crecimiento de las capacidades productivas, la preservación del ambiente y la expansión de las libertades, la igualdad y la solidaridad” (Rectorado, 2008: 3).

En el plano de la enseñanza, esta Reforma se propone una “democratización del conocimiento” como aspiración orientadora central. Una incipiente reforma curricular atraviesa todas las unidades académica bajo las ideas de estandarización de la duración de las carreras de grado a cuatro años; flexibilidad para que el estudiante formule sus propias trayectorias según sus intereses y tiempos; movilidad horizontal entre carreras; desescolarización de asignaturas (introduciendo créditos por actividades no presenciales) y conformación de ciclos básicos de hasta año y medio por áreas (ciencias y tecnología, ciencias sociales y humanas, ciencias agrarias, artes, ciencias de la salud).

Hipótesis

Ahora bien, en el marco de los antecedentes y datos reseñados, quiero desarrollar tres hipótesis que estructuran este trabajo.

Mi primera hipótesis sostiene que hay evidencia para señalar que la transformación reciente de

la ES del Uruguay habría segmentado aún más las ya socialmente estratificadas trayectorias académicas, por un lado, orientando al sector privado la elite académica y a los originarios de las clases altas (de servicio, en la terminología de Goldthorpe, 1995) y por otro, consolidada la Formación Docente como el estrato socio-académico bajo de la ES donde convergen estudiantes de clases medias bajas o de baja competencia académica. De acuerdo con los estudios comparados a nivel regional, la segmentación tiende con el paso del tiempo a construir entornos cerrados de socialización y de circulación de las elites intelectuales y profesionales del país (Landinelli *et al.*, 2008; Aponte-Hernández *et al.*, 2008).

Mi segunda hipótesis es que, tal como aconteciera en los ochenta con la masificación de la educación media básica, las tareas democratizadoras que afronta la UDELAR no son meramente cuantitativas sino cualitativas. Requieren incorporar una población estudiantil objetivo que tiene un perfil académico y social nítidamente distinto de la población universitaria actual.

Mi tercera hipótesis es que no cualquier pedagogía es eficaz con un objetivo de democratización, ya que toda pedagogía tiene supuestos de clase social, tal como Bernstein postulara (1994). El tipo de aprendizajes promovido por una pedagogía universitaria del tipo que promueve la directiva de la “Nueva Reforma” (Aprendizajes autónomos, auto regulados) sólo es probable entre los estudiantes que han adquirido este *habitus* previamente, es decir, cuando existe una *continuidad naturalizada* entre la pedagogía familiar y la pedagogía universitaria. Dos son los fundamentos para esta afirmación. Primero porque toda modalidad pedagógica tiene un supuesto o premisa de clase social que le otorga resultados diferenciales. En segundo lugar, porque existe evidencia acumulada para indicar cuáles debieran ser las características generales de una pedagogía eficaz dado el perfil social y académico del grupo objetivo de la democratización.

La segmentación social y académica

La investigación comparada ha mostrado que la ampliación de la matrícula en la ES es la resultante de un proceso de diversificación de la oferta y diferenciación de los formatos institucionales, vía creación de empresas privadas, nuevos institutos confesionales, fundación de institutos públicos regionales o reforma de los existentes, con claras consecuencias segmentadoras en materia social y académica. Esto se ha producido tanto en países con una centenaria tradición universitaria nobiliaria como Inglaterra (Reay, 2007) como en los países de la región (Landinelli *et al.*, 2008).

Ahora bien, Uruguay ha sido un pálido reflejo de este proceso. En esta sección quiero aportar evidencia para la primera hipótesis, mostrando que la largamente diagnosticada estratificación de los logros en educación primaria y media (Rama, 1991, 1992; Ravela *et al.*, 1999; ANEP-MESYFOD, 1999; Ravela, 2004; Fernández, 2007^a, 2007b; Fernández *et al.*, 2007) se proyecta al acceso a la ES, lo cual crea una fuerte segmentación social y académica de la ES.

Factores asociados al acceso

El análisis que sigue se propone explorar cómo se distribuye el acceso a la ES por un lado, según el nivel de desempeño en matemática evaluado por PISA 2003 (estratos de la muestra) y por otro, según el sector institucional y el entorno sociocultural del centro en el que los estudiantes estaban en 2003. En la última *columna* del cuadro 3 se encuentran las probabilidades de acceso a la educación superior condicionadas al *nivel de desempeño* que estos jóvenes habían demostrado en PISA 2003. Hay diferencias abismales entre los tres estratos de la muestra. En la elite académica (estrato I), la probabilidad de que un joven acceda es del 0.749, dos veces y media más que la

probabilidad *marginal* observada ($P=0.337$, véase cuadro 1). Diríamos con Bourdieu que la expectativa *natural* para estos jóvenes es ingresar a la ES. En el estrato II, la probabilidad es de 0.456; aún mayor a la marginal pero sensiblemente menor a la observada para la elite académica. En el estrato III la probabilidad desciende a 0.148, menos de la mitad que la marginal y un quinto de la oportunidad que tiene la elite académica. Podemos suponer que para estos jóvenes no es un destino socialmente *naturalizado* acceder a la ES.

Las oportunidades de acceso también difieren según el sector institucional al que asistían en 2003, tal como se puede observar en las filas 17 a 19 del cuadro 3, penúltima columna. La probabilidad de que un alumno de colegios privados asista a la ES se estima en 0.791, en tanto que la probabilidad de que lo haga un estudiante de la UTU⁷ es de 0.177: la primera próxima a la *posibilidad* de la elite académica y la última al estrato de los analfabetos matemáticos de PISA.

Las similitudes entre las dos distribuciones generan la pregunta por si las probabilidades diferenciales obedecen a la competencia académica o al sector. En la penúltima columna del cuadro y dentro de los paneles para cada estrato de desempeño se encuentran las probabilidades condicionales a las dos variables. En el estrato I no existen diferencias significativas en los estimados para quienes fueron estudiantes de la secundaria pública y de la UTU: en ambos casos tienen algo más de 6 posibilidades de 10 de acceder a la ES. El sector privado también incrementa sus *chances* pero en una menor magnitud ($P=0.880$ vs $P=0.791$). En el estrato II en relación al estrato I, las probabilidades de acceso caen abruptamente para los jóvenes originarios del sector público y además se diferencian entre Secundaria (General Pública) y UTU; aún así son más altas que las bivariadas. Pero para el joven formado en el sector privado, sus oportunidades de acceder gruesamente no

⁷ La UTU (por “Universidad” del Trabajo) es el término histórico que identifica al actual Consejo de Educación Media Tecnológica Pública, integrado en la ANEP.

se han modificado e inscribirse en la ES sigue siendo un evento naturalmente esperable. Finalmente, en el estrato III los estudiantes de UTU y Secundaria ven reducidas sus posibilidades a casi una en diez. Solo los estudiantes originarios del sector privado conservan aún probabilidades razonables de acceder a la ES. Esto hace pensar que la asistencia a la Educación Privada hasta los 15 años parecería funcionar como un “seguro de piso” para acceder a la ES, incluso cuando el nivel de formación alcanzado linda con el analfabetismo matemático.

Esta hipótesis puede discutirse al analizar el efecto del entorno sociocultural del centro al que asistía en 2003. En la última fila (número 20) del cuadro 3 se encuentran tales estimaciones. La variación en las *chances* es la máxima hasta ahora observada: los estudiantes originarios en el entorno muy desfavorable prácticamente no tenían probabilidades de acceder ($P=0.047$) contra oportunidades prácticamente asegura-

das de hacerlo ($P=0.889$) en el entorno muy favorable. Ahora bien si se observan las tres filas precedentes (de la 17 a la 19) se puede constatar que el rango en la variación en las probabilidades no se modifica al controlar por sector: aunque el estimado para los estudiantes de la UTU en el entorno muy desfavorable cae aún más hasta una $P=0.030$. En el entorno muy favorable no se modifica puesto que sólo hay colegios privados.

Si se consideran ahora las filas 5, 10 y 15 del cuadro se pueden comparar las probabilidades de acceder a la ES según entorno sociocultural y estrato de desempeño. Se dibuja un comportamiento de embudo. Las oportunidades de acceder a la ES de jóvenes del estrato de los analfabetos matemáticos varían 25 veces desde $P=0.826$ en el entorno muy favorable a $P=0.032$ en el entorno muy desfavorable. Esas mismas posibilidades en el estrato I varían 1.21 veces: desde $P=0.740$ a $P=0.903$.

Cuadro 3
Probabilidades conjuntas de acceso a la Educación Superior según el estrato de desempeño PISA, el sector institucional y el entorno sociocultural del centro al que asistían en 2003

	Muy Desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy Favorable	Total por Sector	Total por Estrato
[1] Estrato I: niveles 4, 5 y 6 de desempeño matemático en PISA 2003							0.749
[2] Sec. Púb.	ns	0.526	0.653	0.835	(NA)	0.663	
[3] Ed. Téc.	ns	0.346	0.630	0.754	(NA)	0.650	
[4] Sec. Priv.	(NA)	(NA)	ns	0.825	0.903	0.880	
[5] Sub-Entorno en el estrato	0.740	0.497	0.661	0.814	0.903		
[6] Estrato II: niveles 2 y 3 de desempeño matemático en PISA 2003							0.457
[7] Sec. Púb.	0.134	0.323	0.379	0.491	(NA)	0.366	
[8] Ed. Téc.	0.109	0.182	0.445	0.278	(NA)	0.234	
[9] Sec. Priv.	(NA)	(NA)	ns	0.691	0.888	0.794	
[10] Sub-Entorno en el estrato	0.122	0.305	0.387	0.590	0.888		

	Muy Desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy Favorable	Total por Sector	Total por Estrato
[11] Estrato III: niveles 0 y 1 de desempeño matemático en PISA 2003							0.148
[12] Sec. Púb.	0.043	0.067	0.212	0.488	(NA)	0.135	
[13] Ed. Téc.	0.014	0.068	0.221	ns	(NA)	0.120	
[14] Sec. Priv.	(NA)	(NA)	(NA)	0.460	0.826	0.565	
[15] Sub-Entorno en el estrato	0.032	0.067	0.212	0.539	0.826		
[16] Totales por sector institucional en PISA 2003							
[17] Sec. Púb.	0.058	0.161	0.345	0.537	(NA)	0.267	
[18] Ed. Téc.	0.030	0.097	0.441	0.606	(NA)	0.177	
[19] Sec. Priv.	(NA)	(NA)	ns	0.674	0.889	0.791	
[20] Totales por Entorno	0.047	0.149	0.353	0.615	0.889		

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

La oportunidad de acceso a la ES depende de las competencias para aquellos originarios del entorno muy desfavorable y también para quienes estaban en el entorno desfavorable. Pero no varía para el entorno muy favorable donde sólo hay centros educativos privados. La hipótesis del “seguro colegio privado” es consistente con esta *inelasticidad* observada. Las seis oportunidades estimadas (dos por cada estrato) muestran fuerte semejanza para quienes asisten al entorno muy favorable independiente de su nivel de competencia (superiores al $P=0.80$). La probabilidad de acceso cae sustantivamente sólo entre los jóvenes analfabetos matemáticos del entorno favorable, pero aún así se mantiene por encima de la probabilidad marginal.

En el otro extremo, los estudiantes de la UTU carecen de “seguro”. De las diez celdas estimadas, en seis se obtienen probabilidades de acceso condicionadas al desempeño y entorno sociocultural *inferiores* a las obtenidas para estudiantes *con igual perfil* de la Secundaria General Pública. Resulta interesante saber que dos de las restantes celdas se ubican en estrato III donde la estimación es *igual*. Se destaca que el estudiante medio (en competencia y en entorno) mejora su posibilidad de ingreso a la ES asistiendo a la UTU en lugar de la secundaria.

Segmentación académica

En el debate sobre la elección de opciones de la ES existe la hipótesis bastante extendida de que esas opciones se caracterizan por diferentes niveles académicos, al punto de conformar verdaderos estratos. Diré, en consecuencia, que esta diferenciación unida a las probabilidades diferenciales de acceso según el entorno sociocultural y el sector institucional de origen, terminan definiendo *estratos socio-académicos con difícil circulación entre sí*.

Una de las virtudes del diseño panel atado a la evaluación de PISA es que permite discutir sobre esta hipótesis cuantificando la diferenciación académica que existiría entre los estudiantes que han elegido cada una de las instituciones de educación superior. Este análisis se realiza bajo ciertos supuestos *específicos*, que por el momento no pueden ser empíricamente probados. En primer lugar, se supone que las competencias cognitivas medidas por PISA en 2003 son indicadores válidos de las competencias *actuales*. En segundo lugar, que la posición relativa en el nivel de competencias no se ha visto radicalmente alterado al pasar por la EMS; es decir, suponiendo que la tendencia entre los estudiantes ha sido conservar el conocimiento, se descarta

una hipótesis de “desaprendizaje”, como la que Rama (1992) propusiera sobre el Ciclo Básico en relación a primaria.

El cuadro 4 informa de las distribuciones para la competencia matemática y para la competencia lectora. Tal como se puede apreciar existen diferencias marcadas, en particular entre los estudiantes reclutados por las universidades privadas y el resto de los estudiantes de la ES. En promedio, los estudiantes de las universidades privadas tenían 507.9 puntos en matemática y 538.7 en lectura. Este nivel es estadísticamente más alto que los estudiantes de UDELAR (486.0 y 508.7, respectivamente). Los institutos de formación docente de la ANEP reclutan una población académicamente menos competente: tienen puntajes de 457.7 y 470.2, en promedio en matemática y lectura. Finalmente, los estudiantes del (novel) nivel terciario de la UTU tienen competencias inferiores aunque no significativas que las observadas entre los futuros docentes. Vale la

pena remarcar que en las carreras docentes los estudiantes tienen casi medio desvío estándar menos que en las universidades. Una diferencia análoga a la que existió en 2003 entre Uruguay y Estados Unidos.

Conviene observar también la homogeneidad interna de los estratos utilizando el coeficiente de variación (CV). La más alta dispersión relativa se observa entre los estudiantes de las carreras docentes, luego se encuentra la UDELAR y la menor dispersión está entre las universidades privadas (levemente superior a UDELAR). La estimación realizada supone que los polos extremos tienen homogeneidades internas similares, *pero UDELAR presenta un nivel sustantivamente similar a las privadas*. Es razonable esperar que si se desagregara esta información por área de conocimiento dentro de UDELAR, las ingenierías, agrarias y medicina tendrían perfiles similares a las privadas, en tanto que las restantes áreas serían más similares a los estratos socio académicos medio-bajos.

Cuadro 4
Competencias cognitivas de los estudiantes que acceden a la ES según el estrato socioacadémico

Estrato socioacadémico (ESA)	Promedio PISA	% Est. Bajo nivel 2	Coefficiente de variación	Error Estándar promedio	Lim Inf 95%	Lím. Sup. 95%
Matemática						
Universidades Privadas (ESA alto)	508.0	11.6	0.154	3.7	500.6	515.2
UDELAR (ESA: medio alto)	486.5	21.4	0.169	2.4	481.1	490.8
IIUU(ESA: medio) *	479.1	15.1				
Formación Docente (ESA: medio bajo)	457.7	26.4	0.189	6.1	445.6	469.8
Tecnológico Terciarios de la UTU (ESA: Bajo) **	447.3	44.3	0.158	8.5	430.3	464.3
Lectura						
Universidades Privadas (ESA alto)	538.7	9.6	0.170	5.4	527.9	549.6
UDELAR (ESA: medio alto)	508.7	12.3	0.211	2.6	503.5	514.0
IIUU (ESA: medio) *	529.4	13.6				
Formación Docente (ESA: medio bajo)	472.2	21.5	0.244	6.5	459.3	485.1
Tecnológico Terciarios de la UTU (ESA: Bajo) **	470.2	43.3	0.211	11.9	446.5	494.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102. (*) Derecho, Informática y Educación Física en IIUU privados e instrucción militar, aeronáutica y naval en los IIUU Militares. (**) La categoría incluyó individuos de EMAD, INAU, CIEP y ECU.

El perfil académico y social de quienes no ingresaron

Cualquier política que tenga por objetivo democratizar el acceso a la educación superior debería tomar en cuenta el perfil de los jóvenes a quienes está dirigida aquella expansión, para luego ajustar estrategias acorde a este perfil.

Haré este ejercicio describiendo el primer grupo de candidatos de una política democratizadora conformado por los estudiantes que aún están cursando la EMS y compararé sus desempeños en relación a los estudiantes que ahora están en la ES en dos dimensiones: las competencias matemáticas, las disposiciones académicas (autoconcepto, autocontrol, memorización y elaboración)⁸ tal como las define PISA (2004: 110-114) y la clase social del hogar de origen.

La bibliografía identifica aquellas estrategias de autoregulación como cruciales para habilitar al estudiante a aprender a lo largo de la vida (Bandura, 1993; Zimmerman, 2002). En términos internacionales, PISA ha reportado relaciones estadísticamente significativas entre los tres índices y la competencia matemática,

aunque el resultado más notorio es el impacto *positivo* del autoconcepto, el *negativo* que tiene la memorización y *errático* respecto a la escala de las estrategias de elaboración.⁹ Extendiendo estos antecedentes, se puede suponer que así como se ha observado una relación entre competencias y acceso, es esperable que los estudiantes que están rezagados tengan en menor grado desarrolladas las disposiciones académicas.

El cuadro 5 muestra los resultados. Tal como se preveía si se comparan los estudiantes ingresados a la UDELAR, las diferencias en matemática con el grupo de estudiantes pendientes de acreditar es de 60 puntos (0.7 desvíos estándares). La escala de memorización también muestra las diferencias esperadas: quienes accedieron a la UDELAR, se apoyaban menos en estrategias de memorización para aprender que quienes están aún pendientes de acreditar la EMS. Aunque la diferencia tiene menor magnitud (18 puntos), son significativas ($F = 7.19$; $Sign. = 0.000$). También los ya universitarios tienen un autoconcepto estadísticamente más desarrollado que quienes aún están en la EMS. Para las otras dos escalas, las pruebas indican que las diferencias no son significativas.

⁸ Estas estrategias son definidas por PISA como el grado en que los estudiantes han desarrollado la habilidad de administrar su propio proceso de aprendizaje, definiendo metas apropiadas, utilizando el conocimiento previo y seleccionando las técnicas más apropiadas para aprender nuevos materiales (OECD-PISA, 2003: 141 y ss).

⁹ En Uruguay, un análisis de regresión indica que la elaboración tiene un impacto positivo, y la memorización negativo; las estrategias de control no son significativas al 5%.

Cuadro 5
Competencias cognitivas y metacognitivas comparadas de ingresos a ES
y pendientes de acreditar EMS. (Promedio 500 para OECD)

	% Cohorte PISA	Promedio en Matemática	Prom. Auto-concepto (*)	Promedio en Memorización (*)	Promedio en Control	Promedio de elaboración (*)
Pendientes de Acreditar EMS	28.2	427	481	524	518	532
Acreditan EMS no inscriben ES	7.9	463	518	514	524	530
Universidades Privadas	4.2	508	529	502	517	529
UDELAR	22.7	486	537	506	520	523

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102. (*) diferencias estadísticamente significativas (al menos) entre los “pendientes” y los inscriptos en ES.

El cuadro 6 muestra el origen de clase social de las dos poblaciones comparadas. Tal como se espera con base en los antecedentes mostrados más arriba, quienes aún no acreditan la EMS, tienen un perfil social más probablemente “corrido” hacia las clases trabajadoras (manuales calificados y no calificados, grupos ISCO 6 a 9): mientras que la probabilidad es de $P=0.15$ para

quienes accedieron a UDELAR, para quienes están pendientes es de $P=0.38$. En el otro extremo social, los jóvenes ingresados en la UDELAR tienen 8 veces más probabilidad de estar en las clases de servicio que de estar en las clases trabajadoras (véase la fila de “momios”); para quienes tienen pendiente la acreditación en cambio, esta relación se reduce a 1.8 veces.

Cuadro 6
Comparación de la distribución de probabilidad de los estudiantes
en cada clase social (Grupos ISCO 88)

	Clases 1,2 y 3 ISCO	Clases 4 y 5	Clases 6 y 7	Clases 8 y 9
Pendientes de Acreditar EMS	0.335	0.285	0.190	0.190
<i>Momio</i>	<i>1.759</i>	<i>1.500</i>	<i>0.996</i>	<i>1.000</i>
Universidades Privadas	0.828	0.120	0.046	0.006
<i>Momio</i>	<i>129.344</i>	<i>18.719</i>	<i>7.188</i>	<i>1.000</i>
UDELAR	0.644	0.193	0.086	0.077
<i>Momio</i>	<i>8.354</i>	<i>2.501</i>	<i>1.115</i>	<i>1.000</i>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Clase social, pedagogía y eficacia

He mostrado ya evidencia que sostiene mi segunda hipótesis. El grupo de estudiantes al que debieran dirigirse las políticas de democratización, tiene un perfil académico y social significativamente *distinto* y más desfavorable que los actuales estudiantes: menor desarrollo de las competencias cognitivas, menor auto confianza en sus capacidades matemáticas, han desarrollado *más* aquellas estrategias de aprendizaje *menos* eficientes para continuar aprendiendo (la memorización) y tiene su origen en clases sociales subalternas ocupadas en tareas administrativas rutinarias o tareas manuales; clases sociales que carecen además de vínculo o familiaridad con la vida universitaria y sus ocupaciones profesionales.

Me concentraré ahora en desarrollar la tercera hipótesis: existe una contradicción entre algunas ideas de la reforma curricular de UDELAR y la clase social de los estudiantes. Los *habitus* con los que los estudiantes del grupo objetivo podrían llegar a la Universidad no son los que la Universidad requiere en general, menos aún para asumir un aprendizaje auto regulado que *supone* una reforma curricular orientada por la flexibilización y la semi presencialización. La consistencia es una cuestión sociológicamente relevante, porque toda pedagogía tiene supuestos de clase social que condicionan estructuralmente su eficacia. Desarrollaré esta tesis extendiendo al campo universitario las investigaciones amplias y ya clásicas hechas en el campo de la educación primaria y media (que se han planteado históricamente el problema de la democratización). Dos son las fuentes teóricas en las que me propongo apoyar: por un lado, el postestructuralismo de Basil Bernstein y los estudios sobre escuelas eficaces.

Pedagogías visibles e invisibles

En primer lugar, es necesario enunciar que para la sociología, las prácticas pedagógicas son *formas de relación social* y como cualquier relación, están organizadas por reglas que le dan una estructura o lógica interna, la cual puede ser más o menos consciente por parte de quienes participan de esas relaciones. Supondré con base en Bernstein (1994: 72 y ss) que “Las reglas [pedagógicas] son antecedentes al contenido a transmitir. Son la lógica interna de una práctica pedagógica. [...] Estas reglas constituyen el ‘cómo’ de cualquier práctica, cualquier cómo concreto creado por un conjunto de reglas actúa de manera selectiva sobre el ‘qué’ de una práctica”. Tres son las reglas cuya combinación definen modalidades polares de práctica pedagógica: las de *jerarquía*, las de *secuencia*/ritmo y las de *criterio* o evaluación. En cada una de estas reglas se pueden observar dos valores: explícitos o implícitos.

Se define que una modalidad pedagógica es *explícita* cuando sus jerarquías, su secuencia y sus criterios son explicitados discursiva y reiteradamente en el marco de la misma relación social: profesores y alumnos las conocen y se orientan conforme a ellas. En cambio, una modalidad pedagógica es *invisible* cuando las tres reglas tienen valores implícitos. El alumno se desenvuelve con amplias libertades de exploración, espontaneidad y creatividad respecto al qué, cómo y cuándo aprendizaje, *pero* en un contexto de transmisión creado por el profesor, conforme a elaboradas teorías psicopedagógicas que sólo él conoce y que le ayudan a orientar el proceso. En ambas modalidades está presente el poder y el control en la relación social, pero de formas estructuralmente diferentes.

Las dos pedagogías tienen supuestos (y familiaridades) de clase social diferentes: esto

es, requieren de los estudiantes distintos sets de reglas prácticas.¹⁰ Quiero concentrarme aquí solamente en dos aspectos: el rol del estudiante y el rol de la familia. Las pedagogías *visibles* establecen una diferencia (clasificación) fuerte entre el “adentro” (la escuela) y el afuera (la casa, el barrio) y exigen que los estudiantes aprendan a reconocer la diferencia y que adquieran reglas apropiadas para desempeñarse eficaz y legítimamente en la escuela. No se da por supuesto que el estudiante ya sabe qué es ser un estudiante: es un rol que se enseña explícitamente. Derivado de las pedagogías visibles, también se destaca una mayor previsibilidad: el estudiante y las familias conocen cuál ha de ser la secuencia (de etapas, de asignaturas, de exámenes), los tiempos y los criterios de adquisición. Esta mayor previsibilidad permite que las familias *reconozcan* al menos cuáles son los desafíos (y que puedan actuar eficazmente en ese contexto).

En cambio, en las pedagogías invisibles las diferencias son débiles y difusas, aceptándose un “fluir constante” entre los contextos domésticos y los escolares. Se supone que el estudiante ya sabe (de otros contextos) qué es “ser estudiante” y “cómo se estudia” y que en todo caso, aprenderá sobre la marcha las nuevas reglas de esta práctica. No hay secuencias o ritmos preestablecidos, sino que cada estudiante descubrirá según sus intereses/necesidades cuáles etapas vendrán primero y cuáles después (la secuencia) y qué tiempos le dedicará a cada uno (ritmo). En el caso extremo, el curriculum no organiza “ni sugiere” nada: cada uno sigue trayectorias individualizadas. Los criterios de adquisición implícitos abren espacios para negociar y redefinir en cada contexto qué es un desempeño legítimo/eficaz. Ahora bien, tal imprevisibilidad¹¹ de la pedagogía escolar es compatible con una pedagogía familiar análoga, generalmente agenciada por padres con

ocupaciones no manuales con alta calificación en el segmento del “análisis simbólico”.

No pongo en discusión aquí que tal vez la producción en las comunidades científicas se represente más adecuadamente con una imagen “caótica” y que siga una práctica invisible, tal como Kuhn y otros historiadores lo han documentado. Sin embargo, una cuestión distinta es preguntarse cómo debe ser la *enseñanza* universitaria de las artes, las ciencias y las tecnologías en los dos primeros años de *transición*, en particular cuando se documenta una *discontinuidad entre las pedagogías*. En estos casos, se vuelve crucial la *modalidad polar que adopten* las prácticas pedagógicas universitarias frente a aquel grupo social al que se dirigen las políticas de democratización.

Enseñanza eficaz

La investigación sobre escuelas eficaces, tanto a nivel nacional como regional e internacional se ha concentrado sobre todo en primaria y en secundaria, y si bien su mayor acumulación empírica se ha logrado en torno a los factores organizacionales (nivel “escuela”) tales como el clima organizacional o la gestión directiva, también ha hecho aportes fundamentales en el campo de las prácticas pedagógicas, observando escuelas y estudiantes que alcanzan altos rendimientos a pesar de que tienen un origen social desfavorable (clases trabajadoras manuales, minorías pobres, migrantes); es decir, estudiantes cuya pedagogía familiar tiene una distancia real y sustantiva con la pedagogía escolar. Existe amplio consenso de autores en que la eficacia depende de la calidad de la interacción y del proceso pedagógico que ocurre en la sala de clases. Desde esta perspectiva la interacción profesor-alumnos, la organización de la clase; la pertinencia y relevancia de contenidos curriculares, el uso del tiempo y

¹⁰ Bernstein las denomina reglas de reconocimiento y de realización.

¹¹ Bernstein lo asimila al “caos creativo”.

el clima de aula, entre otros, tienen una fuerte incidencia en las prácticas pedagógicas y en el logro de mejores aprendizajes (Edmonds, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Creemers, B. P. M., 1994; Baez de la Fe, 1994; Scheerens, J. y Bosker, R. J. 1997; Murillo, 2003; Fernández, 2004 y 2007b; Murillo *et al.*, 2007).

En particular, la investigación latinoamericana sobre las aulas ha mostrado consistentemente que son eficaces aquellas caracterizadas por: (i) clases preparadas adecuadamente y con tiempo; (ii) lecciones estructuradas y claras con objetivos claramente explicitados y conocidos por los alumnos; (iii) con actividades variadas donde haya una alta participación de alumnos; (iv) un sustantivo uso de diversos recursos didácticos; y (v) con frecuente comunicación de resultados de evaluación tanto a los alumnos como padres. Una investigación iberoamericana recientemente concluida enfatiza además el papel que tiene *la gestión del tiempo* para la eficacia. Por tal se entienden cuatro indicadores: mayor número de días (y las horas) de clase que tienen los alumnos, la puntualidad con que se comienzan las clases y otras actividades académicas; el número de interrupciones en una clase y la optimización del tiempo de clases disponible (Murillo *et al.*, 2007: 283 y ss; Picaroni, 2003).

Tal como se aprecia en este listado, la caracterización no se deja catalogar en una metodología pura ni siquiera de las que más frecuentemente aparecen en los textos de didáctica; sin embargo, los ítems (ii) y (v) y los cuatro indicadores sobre la gestión del tiempo, remiten a una fuerte clasificación (diferenciación) del espacio/tiempo del aula y a reglas explícitas de secuencia y criterio. Es decir, la instrucción eficaz que la Perspectiva de las Escuelas Eficaces ha identificado en contextos sociales subalternos, se aproximaría a una pedagogía *visible* en términos bernstenianos.¹²

Dicho en otras palabras, la claridad de las reglas de jerarquía, secuencia/ritmo y de criterio parecería estar relacionado con una mayor eficacia en el aprendizaje con niños originados en hogares donde la pedagogía familiar está estructuralmente distante de la escolar.

En síntesis, la estructuración de las clases (secuencia/ritmo), la frecuencia de evaluaciones con su devolución (criterio) y una gestión del tiempo que permita su incremento, debieran ser componentes de una pedagogía universitaria coherente con el objetivo de la democratización.

Consideraciones finales

Hemos estimado que de los estudiantes que a los 15 años aún permanecían escolarizados (eran el 75% en 2003), el 33.7% accedió a alguna modalidad de educación superior (hasta 2007). Casi una magnitud similar, un 28.2% de los jóvenes, tiene pendiente aún la acreditación de la EMS. Este grupo se constituye en el objetivo de una política universitaria tendiente a democratizar el acceso a mediano plazo de tal forma que el Uruguay pueda llegar a contar con alrededor de uno de cada dos estudiantes en la ES. Tal política además tendrá una clara connotación redistributiva desde un punto de vista social en la medida en que incrementará la probabilidad de que jóvenes provenientes de contextos muy desfavorable accedan a la ES y a mediano plazo, incrementará su capital cultural y mejorará sus perspectivas de movilidad social intergeneracional.

Ahora bien, también se ha mostrado que una eventual democratización de la enseñanza incorporará estudiantes no sólo con menor competencia sino con estrategias de aprendizaje y autoconceptos que no son los más aptos para la vida universitaria. Aunque todas las barreras de

¹² Esta tesis fue defendida por Cristian Cox, discípulo de Bernstein, en su ponencia al Primer Congreso Iberoamericano sobre Eficacia Escolar, en diciembre de 2007, Santiago de Chile.

acceso sean removidas (por ejemplo, concediendo graduación automática o estableciendo incentivos económicos para la acreditación de la EMS, o incluso becas para la ES), persistirá el problema central de *cómo crear las disposiciones académicas* necesarias para el aprendizaje universitario, esto es cómo transmitir las reglas para obrar eficaz y legítimamente los cuatro a siete años siguientes (al menos) que estarán dentro las aulas universitarias.

En este proceso, la UDELAR tiene grados de acción importantes para realizar eficazmente este objetivo y disminuir las tendencias reproductivas (fuertes) de la sociedad uruguaya. Porque desde la sociología se puede argumentar que los resultados reproductivistas o transformadores estarán ligados a las formas sociales que adopten las prácticas pedagógicas universitarias, en especial aquellas de los dos o tres primeros años. Porque toda pedagogía tiene premisas de clase social. Con base en lo reseñado de Bernstein y de la perspectiva de las escuelas eficaces, se puede sostener que dado el perfil socio académico

del grupo objetivo de la democratización, las pedagogías visibles serían las más apropiadas. Este tipo de instrucción permitiría planificar los agentes/espacios, la secuencia de asignaturas y los tiempos en que los estudiantes van a adquirir las reglas de reconocimiento y de realización (legítimas/eficaces) necesarias para el contexto universitario. Al contrario, una pedagogía de tipo *invisible* dejaría *privatizado* al ámbito individual/familiar tal adquisición.

Para finalizar, quiero reafirmar la tesis de que una política pedagógico-curricular orientada a este grupo como la que aquí se fundamenta empírica y teóricamente, no resultará eficaz si simultáneamente se ponen en práctica un paquete integral de democratizador que tenga por objeto construir el puente de acceso e instalación de estos jóvenes en la universidad, mediante instrumentos monetarios, sociales y culturales que incentiven/recompensen el esfuerzo y los logros de aprendizaje, de tal forma de operar una efectiva redistribución del conocimiento.

Referencias

Aponte-Hernandez, Eduardo (2008). “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”. Con la colaboración de: Mauro Mendes Braga, Luís Piscocoy Hermoza, Dora Celton y Daniel Macadar. Capítulo 4 de AAVV (2007) *Tendencias en la Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Disponible en www.iesalc.unesco.org/ve/index.php

Baez de la Fe, Bernardo (1994). “El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N°4 p. 93 -116. Madrid.

Bandura, Albert (1993). “Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning”, en *Educational Psychologist*, vol 28 No. 2, 117-148

Bernstein, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico. (Clases códigos y control Tomo IV)*. [Primera edición en inglés 1990]. Madrid, Ediciones Morata

Boado, Marcelo y Fernández, Tabaré (2008). *Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados*. Informe de Investigación N°42. Montevideo: Departamento de Sociología

Cardozo, Santiago (2008). *Políticas educativas*. Documento de apoyo diagnóstico para la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA). Presidencia de la República, Gabinete Social. Montevideo. Disponible en www.enia.org.uy

Codicen (1999). *La educación uruguaya. Situación y perspectivas 1999. Basado en la Exposición de Motivos del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, ejercicio 1998*. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.

Creemer S, Bert (1994). *The effective classroom*. Cassell. London.

De Armas, Gustavo (2008). *Sustentabilidad social*. Documento de Trabajo Marco para la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA). Presidencia de la República, Gabinete Social. Montevideo. Disponible en www.enia.org.uy

Edmonds, Ronald (1979). "Effective Schools for the Urban Poor", en *Educational Leadership* N° 37: 15-27.

Fernández, Tabaré (2004). "Las escuelas eficaces y las reformas educativas de segunda generación", en *Estudios Sociológicos*, N°65. Mayo 2004. El Colegio de México / Centro de Estudios Sociológicos. Revista arbitrada. Inscrita en el Padrón de Excelencia de CONACYT.

Fernández, Tabaré (2006). "Una aproximación a las relaciones entre clase social y *habitus*: las disposiciones académicas de los alumnos iberoamericanos evaluados por PISA 2003", en *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. Vol. 4 N° 1. Universidad de Deusto / Universidad Autónoma de Madrid. En <http://www.rinace.net/vol4num1.htm>

Fernández, Tabaré (2007 a). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. El Colegio de México, México D.F.

Fernández, Tabaré (2007 b). "Persistent Inequalities in Uruguayan Primary Schools", in Richard Teese, Stephen Lamb & Marie Duru-Bellat (edit) *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Vol. 2. Springer. Dordrecht, Netherlands.

Fernández, Tabaré; Armúa, Marcela; Bernadou, Olga; Centanino, Ivanna; Fernández, Marlene; Leymoní, Julia; Rosselli, Anna & Sanchez, Helvecia (2007). *Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Programa ANEP-PISA. Dirección de Investigación, Evaluación y Estadísticas. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.

Fernández, Tabaré y Bentancur, Nicolás (2008). "La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional", en *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. Vol. 4 N° 1. Universidad de Deusto / Universidad Autónoma de Madrid. En <http://www.rinace.net/vol6num4.htm>

Fernández, Tabaré; Boado, Marcelo y Bonapelch, Soledad (2008). *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de Investigación N° 41. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.

Goldthorpe, John (1995). "Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro", en Carabaña, J. *Teorías contemporáneas de las clases sociales*. Editorial Siglo XXI de España. Madrid.

Landinelli, Jorge (2008). "Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe". Con la colaboración de Antonio MacDowell de Figueiredo, Marcela Mollis, Sabine Manigat y Daniel Mato. Capítulo 5 del Informe sobre AAVV (2007). *Tendencias en la Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve/index.php.

Mesyfod (1999). *Informe de anticipación de resultados del censo nacional de evaluación de aprendizajes 3er. año del ciclo básico de enseñanza media*. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.

Mortimore, Peter; Sammons, Pamela; Stoll, Louise; Lewis, David y Ecob, Russell (1988). *Schools Matters*. The University of California Press. Ca.

Murillo, Javier (2003). “Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre Eficacia Escolar”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1 N° 1. http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol.1num1.htm

Murillo, Javier (coordinador); Castañeda, Elsa; Cueto, Santiago; Donoso, José; Fabara, Eduardo; Hernández, Lourdes; Herrera, Mariano; Murillo, Orlando; Román, Marcela; Torres, Paul (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá, DC.

PNUD (2008). *Human Development Report 2007/2008*. Naciones Unidas.

Picaroni, Beatriz (2003). “Cuando la enseñanza marca la diferencia. Un estudio de casos sobre la enseñanza del Lenguaje en el último grado de Primaria, en el Uruguay”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1 N° 2. http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol1num2.htm

Pisa (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Organisation For Economic Cooperation And Development (OECD). Paris.

Rama, Germán (1991). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas primarias del Uruguay*. CEPAL. Oficina de Montevideo.

Rama, Germán (1992). *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media en Uruguay*. CEPAL. Oficina de Montevideo.

Ravela, Pedro (2004). *Primer Informe Nacional PISA 2003 Uruguay*. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública.

Ravela, Pedro; Picaroni, Beatriz; Cardozo, Manuel; Fernández, Tabaré, Gonet, Dina; Loureiro, Graciela y Luaces, Oscar. (1999). *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. Cuarto Informe de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Sextos Años de Educación Primaria*. Montevideo, Ed. UMRE-MECAEP-ANEP.

Reay, Diane (2007). “An Insoluble Problem? Social Class and English Higher Education”, en Richard Teese, Stephen Lamb y Marie Duru-Bellat (edit) *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Vol. 1. Springer. Netherlands, Dordrecht.

Rectorado (2008). Para una propuesta universitaria de nueva Ley Orgánica Borrador de exposición de motivos y articulado. Documento de trabajo presentado por el Rectorado a la Asamblea General del Claustro 15 de setiembre de 2008. Universidad de la República. Montevideo. http://www.universidad.edu.uy/reforma_ley/index.html

Shaienks, Danielle; Judy Eisl-Culkin y Patrick Bussière (2006). *Follow-up on Education and Labour Market Pathways of Young Canadians Aged 18 to 20 – Results from YITS Cycle 3*. Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics. Statistics Canada. Research Paper N° 81-595-MIE2006045. Ottawa, Ministry of Industry.

Scheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Elsevier Science

Thomson, Sue (2005). *Pathways from School to Further Education or Work: Examining the consequences of year 12 course choices*. Research Report 42. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Sidney, ACER

UNESCO-SERCE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Oficina de Santiago de Chile, UNESCO

Zimmerman, B. (2002). "Becoming a self-regulated learner: an overview", en *Theory into Practice*, vol. 41 (2), Spring, pp. 64-70. Ohio State University.