

Alternativas de formación coordinada entre los niveles

BACHILLERATO Y CICLO BASICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Graciela Prat
Zulema Rodrigo

El objetivo del presente estudio es reflexionar sobre la pertinencia de la articulación entre dos ciclos de enseñanza - aprendizaje, ambos integrantes del sistema educativo uruguayo: el Bachillerato Diversificado de Enseñanza Secundaria y el Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Sociales.

La articulación entre ambos niveles (medio y universitario) supone una modalidad u orientación específica en la continuidad de los estudios. Pero en el caso que es objeto de nuestro estudio, no hubo una planificación previa de dicha continuidad, por lo que las soluciones vigentes en la actualidad pueden presentar, por sí mismas, trabas que aparejen dificultades en la continuidad de los estudios.

El Bachillerato Diversificado fue pensado desde sus comienzos como un ciclo introductorio a la formación que los estudiantes recibirían posteriormente en la Universidad, puesto que la formación del Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria (cuatro años) es la que contempló la salida al mercado laboral sin otra especialización. La formación del Bachillerato se distingue en tres opciones en el quinto año: Humanística, Científica y Biológica. En su último año (6to) estas opciones se orientan diferencialmente a distintas carreras: Derecho-Economía, Ingeniería-Arquitectura y Medicina-Agronomía-Odontología-Veterinaria, respectivamente. La opción Humanística es la que imparte contenidos temáticos que contemplan estudios universitarios en distintas ciencias sociales y humanas. Eso llevaría a afirmar que dicha opción está parcialmente relacionada con los conocimientos a adquirir en las carreras presentes en la Facultad de Ciencias Sociales.

Sin embargo, al formularse el Plan de Estudios del Bachillerato no se planteó la necesidad de otros conocimientos para el ingreso a otras carreras universitarias orientadas al estudio de las Ciencias Sociales que las tradicionales, o sea Derecho y Ciencias Económicas. Por su parte, al institucionalizarse los estudios de algunas ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Sociales (1990) se estableció, sin un estudio de correspondencia académica, la posibilidad de ingreso a las carreras presentes en la Facultad de estudiantes provenientes de cualquiera de las opciones mencionadas. Lo que parecería incidir en forma adicional en las trabas que pueden presentarse a los estudiantes al buscar continuidad en sus estudios en su tránsito del nivel secundario al universitario. Luego de tres años de vida de la Facultad parece imprescindible reflexionar sobre cuales son las demandas en formación que ésta debe plantear al ciclo que la precede para lograr una formación coordinada en vistas a un mejor aprovechamiento por los estudiantes de los conocimientos profesionales. Pero más aún, es necesario tener en cuenta las experiencias que en distintos lugares han contemplado la continuidad en la formación entre el nivel secundario y terciario.

La existencia de un Ciclo Básico en la Facultad como primer año a cursar por los estudiantes de las licenciaturas que conforman la Facultad: Sociología, Trabajo Social y Ciencia Política, parecería haber sido un primer paso en ese sentido. Sin embargo, su objetivo principal es brindar una visión general y común a todas las ciencias sociales, más que contemplar el bagaje de conocimientos que poseen los estudiantes a su

entrada a la Facultad. No fue pensado como una sumatoria de tramos iniciales de las diversas licenciaturas, sino como un ciclo introductorio, el primer tramo de los estudios superiores en ciencias sociales a partir del que se desprenden las diferentes perspectivas y puntos de vista que conforman las disciplinas separadas.

Las experiencias realizadas en universidades de otros países nos llevan a preguntarnos si lograr una formación coordinada conlleva una modificación de los conocimientos impartidos en la enseñanza media, en el carácter del ciclo básico de la Facultad o en ambos.

Pero el estudio de las posibles modificaciones no sólo implica lograr una mejor coordinación en las formaciones a nivel medio y universitario sino también contemplar la diversidad de perfiles de estudiantes que llegan a la Facultad. Dicha diversidad no sólo está relacionada con las opciones que los estudiantes hayan cursado en el bachillerato sino con otros factores que tienen que ver con las instituciones en que lo han hecho y con su entorno familiar y cultural, es decir, con su socialización previa más allá de la formación que les ha brindado el sistema educativo.

Si bien las características que hemos descrito del sistema educativo uruguayo, referidas al caso en estudio, pueden incidir en la falta de coordinación, también es necesario señalar otro aspecto que la está mostrando. Nos estamos refiriendo a la deserción temprana que tiene lugar, en forma significativa, en los primeros meses y en el transcurso del primer año posterior a la inscripción en la Facultad.

Es importante señalar este aspecto puesto que no es específico a nuestro caso sino que ha sido observado en distintas universidades en otros países.

«Los cortes abruptos entre los niveles son de tal magnitud que forman parte de las dificultades y problemas cotidianos de las familias cuando uno de sus hijos ingresa a cualquiera de ellos. En los primeros años, más específicamente en el primero, es donde se produce el mayor número de repeticiones y deserciones, tanto para el primario, el medio y el universitario.»
(Norma Paviglianitti)

Aunque el objetivo del proyecto de investigación del que surgen estas reflexiones no se orienta a estudiar el fenómeno de la deserción temprana sino, por el contrario, la experiencia educativa de aquellos que han continuado su trayectoria en el sistema, nos plantean preguntas que relacionan ambos fenómenos.

Es decir, ¿la deserción temprana y el bajo rendimiento son consecuencia de la lógica que ha orientado la planificación del sistema educativo?; ¿esa lógica no se adecua hoy a los cambios que ha sufrido la sociedad?.

El supuesto generalizado de que la calidad de los estudiantes del nivel superior depende, en gran medida, de las capacidades y habilidades adquiridas a nivel de bachillerato hace necesario reexaminar cómo se planteó dentro de esa lógica la articulación entre ambos niveles.

Si tenemos en cuenta lo que concierne al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje podemos acompañar las posiciones que plantean la formación coordinada entre niveles educativos como un continuo del desarrollo cognitivo de forma que el pasaje no suponga una ruptura en el proceso.

Tal como lo indica un experto en educación: *«Cuánto más entrelazada esté la red de conceptos científicos que posee una persona, en un área determinada, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas y, por lo tanto, para comprender los hechos...»* (Pozo, 1988).

La posibilidad de articular procesos de formación de niveles diferentes debería considerar núcleos básicos comunes, ya sea en lo programático como en lo metodológico, para permitir proveer un adecuado aprovechamiento en los estudios posteriores.

La coordinación de formaciones de distintos ciclos plantea interrogantes como: ¿cuáles son los conocimientos básicos que deben alcanzar los estudiantes en cada nivel de enseñanza? ¿Qué criterios de flexibilidad son los necesarios para los diversos requerimientos institucionales? ¿Cuáles son las metas de los aprendizajes de cada ciclo y qué calidad de conocimientos serían los necesarios para pasar de un nivel a otro?.

Pero la coordinación no sólo atañe a aspectos concernientes al propio proceso de enseñanza-aprendizaje sino también, como lo mencionamos previamente, a la misma lógica que orienta la concepción del sistema educativo y cómo dicha lógica se objetiviza en distintos subsistemas (en nuestro caso, en el subsistema de enseñanza media y en el subsistema universitario).

El tratamiento de esta última problemática es lo que nos interesa desarrollar en la presente ponencia.

RELACION ENTRE CICLOS DE ENSEÑANZA. LA LOGICA EDUCATIVA

La lógica que orientó al conjunto del sistema educativo en nuestro país, quizás con mayor radicalismo que en otros países de América Latina, se basó fundamentalmente en la democratización del sistema, o sea en la creciente apertura de oportunidades educativas para un mayor número de jóvenes a cargo del Estado. Pero dicha democratización estaba ligada a la homogeneidad. Como lo plantea J. C. Tedesco:

«El debate educativo del <<pasado>> se basaba en el supuesto que la democratización de la educación implicaba garantizar el acceso a procesos homogéneos de formación.» (1992).

El par de conceptos democratización-homogeneidad tuvo su fundamento histórico en la función de integración social de la educación. Pocos párrafos después Tedesco señala:

«Numerosos estudios efectuados particularmente durante la década de los 70, analizaron estos mecanismos y su conclusión más clara fue que la homogeneidad de la oferta escolar, en contextos de fuerte desigualdad social, es puramente formal.»

Por ello, al estudiar la relación entre ciclos de enseñanza dentro de nuestro sistema educativo es imprescindible no caer en el planteo democratización versus diversidad. Por el contrario la búsqueda de una alternativa de relacionamiento que logre una formación coordinada debe basarse en el supuesto de democratización más diversidad. Para Tedesco el segundo enfoque representa un cambio teórico y político importante.

«Desde el punto de vista teórico se reconoce que diversidad y desigualdad son conceptos diferentes. Desde el punto de vista político, supone reconocer que a través de procesos formalmente homogéneos se producen resultados heterogéneos, y la inversa, que para obtener resultados homogéneos, es preciso aceptar la diversidad a nivel de los procesos. La integración nacional y la equidad social implican eliminar la desigualdad pero no la diversidad.»

La formación coordinada en la transición del ciclo medio al universitario debe tener en cuenta la diversidad que ya se ha procesado en la propia realidad del sistema educativo. Esta diversidad se encuentra plasmada en los procesos de socialización que los bachilleres han experimentado en las instituciones educativas, pero también en los que han experimentado en su vida social.

EL BACHILLERATO DIVERSIFICADO EN EL CONTEXTO DEL NIVEL SECUNDARIO

La Enseñanza Media no estuvo pensada en sus inicios como una educación de masas, sino más bien como tránsito necesario para el acceso a la Universidad y era, por lo tanto, una enseñanza de élites. Específicamente el bachillerato, según el modelo dominante, era considerado preparatorio para los estudios terciarios y estos eran la única alternativa válida al egreso. Aún hoy, el estudiante que egresa de la enseñanza media no se hace acreedor de ningún título habilitante para insertarse en el mercado laboral. Muy diferente fue el inicio de la escuela primaria que fue pensada como educación de masas, adoptando un funcionamiento y organización acorde para esta finalidad: cobertura territorial a través de escuelas de dimensiones manejables. Institutos Normales en cada capital departamental asegurando la formación idónea a sus profesionales (maestros, directores, inspectores).

De esta forma la escuela fue el instrumento clave para la formación ciudadana y la integración nacional. Sin embargo, lo peculiar en América Latina se produce cuando la ampliación del acceso a la enseñanza media superó a las capas medias y alcanzó a sectores populares. Uruguay no fue ajeno a este proceso de masificación de la enseñanza media y las familias comenzaron a elaborar estrategias que apuntan a una mayor inversión en la formación educativa de sus hijos. Pero el modelo educativo diseñado para este nivel a comienzos de siglo no sufrió mayores modificaciones ya que su expansión respondió más a una demanda social que a un requerimiento académico.

El modelo institucional que hasta hoy lo caracteriza es la existencia de pocos liceos, sin prever suficiente cobertura territorial y sin proporcionar en todos ellos la posibilidad de todas las opciones de bachillerato. Tampoco se previó la formación específica de sus profesores en la escala necesaria. En sus comienzos, para el número reducido de alumnos que poblaban los pocos liceos del interior del país y de Montevideo eran suficientes los docentes que se reclutaban entre profesionales universitarios. Posteriormente el Instituto de Profesores Artigas contempló parcialmente la creciente necesidad de docentes a este nivel sin abandonar la práctica de reclutamiento anterior.

El bachillerato, definido aún como pre-universitario, conserva una estructura curricular por asignaturas que deriva en un sistema de contratación de los profesores por horas de clase según el modelo universitario de división de cátedras.

El ciclo de enseñanza que ha registrado una mayor tasa de crecimiento de la matrícula ha sido el Bachillerato Diversificado debido a la falta de exigencias en el pasaje desde el ciclo básico de secundaria y el interés de los jóvenes y sus familias en dar continuidad a su formación curricular.

En su investigación sobre el bachillerato, Rama (1994) nos ilustra acerca del crecimiento de la matrícula: en 1985, el 5° y 6° años eran de 64.719 estudiantes y representaban el 40.6% de la población total de la educación secundaria.

En 1992, se agregaron 27.711 estudiantes adicionales, llegando así a la cifra de 88.430, que representa el 42.5% de la enseñanza secundaria pública y privada. Es en los liceos públicos diurnos y nocturnos del interior del país, donde se producen los mayores incrementos (170.6 y 209.2 respectivamente). Mientras que los liceos privados habilitados de Montevideo y del interior del país, no han visto incrementada su matrícula.

Según las distribuciones por orientaciones, es la Humanística la que concentra la mayor población estudiantil (52%) en todo el país, le sigue el Biológico (30%) y por último el Científico (18%). El modelo con que se enfrentó la masificación fue generador de un conjunto de problemas en las posibilidades de conocimientos, que agravados por las reducciones sucesivas de los recursos asignados a la enseñanza, terminaron por resentir la calidad de la enseñanza en este nivel. Si bien se dan situaciones diferentes en los distintos contextos institucionales en que se realizan estudios de bachillerato, hay características comunes que hacen especial referencia a las instituciones públicas. Los profesores tienen una dedicación parcial en la docencia y realizan el dictado de clases en varios establecimientos, generando un débil pertenencia institucional. Por otra parte los establecimientos para poder satisfacer esa demanda educativa, presentan una capacidad locativa insuficiente y tienen que funcionar por turnos lo que crea una escasa socialización institucional entre los alumnos.

Rama realiza una tipología de las instituciones tanto públicas como privadas que imparten el bachillerato y muestra la diversidad de la oferta estudiantil en cuanto a desempeños y a los contextos de desigualdad donde se han formado. Así distingue cuatro niveles de calidad educativa: los liceos formados por los colegios privados que ostentan un alto estatus social y académico, que tienen una tradición cultural centrada en el conocimiento; a ellos ingresan los alumnos provenientes de hogares con un fuerte presencia cultural. Se imparte una buena calidad

de enseñanza, teniendo como resultado estudiantes con aprendizajes superiores a los de los otros liceos. Otros liceos privados se diferencian de los anteriores puesto que carecen de tradición institucional y ponen el énfasis en la infraestructura, la disciplina, la transmisión de valores y la regularidad de las prácticas docentes. Sus estudiantes provienen de familias socialmente ascendentes pero de menor educación formal. Los resultados académicos no son similares a los de las instituciones anteriores sino que se aproximan a la de los liceos públicos.

Tal como Rama lo subraya:

...«el sistema privado está fuertemente condicionado por la existencia del sistema público y por las características de funcionamiento del mismo».

El sistema público fija los programas, controla la evaluación académica de los alumnos del sistema privado y forma a sus docentes.

Los liceos públicos capitalinos son las instituciones que presentan el más bajo perfil sociocultural de los bachilleres; donde son notorias las carencias materiales y de socialización; la mayoría de sus profesores no se han profesionalizado lo que lleva a un deterioro del nivel académico exigido para una buena enseñanza-aprendizaje.

En cuarto lugar se encuentran los liceos públicos de las capitales departamentales que presentan la particularidad de una presencia simultánea de estudiantes provenientes de hogares altamente educados y de otros con escaso capital educativo. El cuerpo docente presenta bajos niveles de formación con mayores carencias que el de los liceos públicos capitalinos.

Esta tipología nos indica que la recuperación de la calidad en el ciclo de enseñanza media va a ser un proceso de largo alcance y que reclama urgentemente políticas educativas que elimine las desigualdades para que «la igualdad de oportunidades» alcance también a los sectores de educandos de más bajo rendimiento.

La diversidad de desempeños, resultado de la formación en distintas instituciones, es la que se encuentra presente en los estudiantes que pretenden continuar las carreras universitarias.

En el caso de la Facultad de Ciencias Sociales, los ingresos entre los años 1992-95 se caracterizan por provenir mayoritariamente de los liceos públicos de Montevideo y de las capitales departamentales. Además porcentajes cercanos al 70% han cursado la opción Humanística. Este es el planteo básico del que es necesario partir para reflexionar acerca de las alternativas de formación

coordinada entre los ciclos. Pero es también necesario profundizar en el contenido de la diversidad en lo que respecta a contenidos de la formación impartida en el nivel medio y las condiciones (infraestructurales y de recursos humanos docentes) en que se ha realizado dicha formación.

LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD

Los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel del ciclo universitario no han sido objeto central de estudio de quienes se han ocupado de estudiar la educación. Las universidades han sido mucho más estudiadas, en distintos países, como instituciones, como centros de desarrollo de la investigación científica y en referencia a aspectos financieros o de gobierno. Esta situación es común a nuestro país.

Interesa, sin embargo, esbozar algunas características específicas y generales de nuestra Universidad* para ubicar en dicho contexto a la Facultad de Ciencias Sociales. Nuestra universidad no ha sufrido cambios fundamentales desde la reforma de comienzos de los años 60 en que logró su autonomía del gobierno central y el cogobierno por delegados de los órdenes que la integran (estudiantes, docentes y egresados). Sin embargo, el período dictatorial, y las transformaciones de la sociedad en la última década—luego de la apertura democrática— y la depreciación de los recursos financieros de que dispone, han tenido efectos diversos en su actividad, principalmente en dos de sus objetivos permanentes, la docencia y la investigación.

Su estructura en facultades, la mayoría de las cuales forma profesionales liberales, ha mantenido una característica compartimentada que la definió desde sus comienzos. Quizás en la actividad docente es donde se ha conservado más incambiado su modelo tradicional: importancia de la división en cátedras, rigidez de las trayectorias de formación—poco intercomunicadas—, limitada conexión interdisciplinaria (con yuxtaposiciones, repeticiones, etc.), predominio de las clases magistrales, falta de evaluaciones que permitan criterios comparativos de la calidad de los desempeños, falta de formación de docentes. La pedagogía está basada en un didáctica positivista (clase magistral) donde el centro del proceso de aprendizaje está en el profesor y los alumnos tienden espontáneamente a la pasividad. Esta modalidad pedagógica se fundamenta en el reconocimiento de que la acción del profesor constituye la única garantía para que el proceso de aprendizaje se cumpla adecuadamente.

La inversión de recursos públicos es cada vez más escasa, lo que conlleva también a descensos de formación y calidad académica y de menor exigencia para el cuerpo docente universitario. Aunque actualmente se han desarrollado mecanismos extrapresupuestales (a través de convenios con instituciones de carácter público y/o privados), lo que ha permitido la doble función de obtención de recursos y relacionamiento con la sociedad, y esto ha sido un estímulo principalmente para la investigación.

Estas apreciaciones no implican ignorar intentos de transformación, ni logros impulsados por decisiones políticas internas a la Universidad que buscan una mejor adecuación a las transformaciones de la sociedad, ni negar aspectos positivos del modelo tradicional.

Las transformaciones en la sociedad se manifiestan, en lo cuantitativo, directamente en el crecimiento de los estudiantes universitarios. Según el Censo de Estudiantes (1988), la participación de la enseñanza superior ha sufrido en los años que lo preceden un crecimiento importante. Quizás el aumento de la matrícula universitaria esté estrechamente relacionado con los profundos cambios que convierten al conocimiento en un determinante clave del desarrollo económico y social, lo que ha provocado un aumento de la demanda estudiantil por alcanzar niveles de educación superior. Aunque posteriormente al Censo de 1988, según Ares Pons:

...«ese incremento se detiene bruscamente y comienzan a aparecer tasas ligeramente negativas, indicando una posible estabilización en la demanda universitaria».

La participación femenina es la que ha mostrado el incremento más sustancial dándose en muchas facultades tradicionales y principalmente en las escuelas universitarias. El aumento de la población estudiantil no significó cambios en cuanto a la entrada de estudiantes pertenecientes a los sectores económicos menos acomodados de la población. El monopolio del conocimiento superior sigue presentándose básicamente en los individuos provenientes de familias de sectores medios y altos.

* Nos estamos refiriendo a la universidad estatal—Universidad de la República— que es la única con dicho carácter y que sólo en algunas áreas del conocimiento muy restringidas (si bien incluidas en las disciplinas sociales) comparte la oferta de educación a nivel terciario con otra universidad de carácter privado (Universidad Católica del Uruguay - UCUDAL).

El Censo de 1988 señalaba que la masificación estudiantil denota una estructura piramidal, manifestándose principalmente en los primeros tramos de cursado de las distintas carreras (primero y segundo año). Pero este fenómeno de la masificación se relativiza en cuanto se observan los datos acerca de los niveles de deserción. Cabe señalar que de los ingresados entre 1984 y 1987, la mitad habría desertado ya en junio de 1988.

Hay que tener en cuenta, también, que cuando se habla de masificación a nivel universitario, como de procesos de democratización, esto implica alcances en la cobertura menores a los propios del ciclo medio de enseñanza.

A diferencia del bachillerato de la Enseñanza Secundaria, a que hemos hecho referencia previamente, la Facultad de Ciencias Sociales no posee diagnósticos que den cuenta aún de sus logros y de sus fracasos. Aún no hay estudiantes egresados del Plan de Estudios 1992, con que se iniciaron las actividades docentes de la Facultad. La Facultad de Ciencias Sociales se creó en 1990, y fue una apuesta de la Universidad de la República para institucionalizar un conjunto de estudios disciplinarios en ciencias sociales que se encontraban dispersos en la estructura universitaria (los estudios de Ciencia Política y Sociología estaban organizados como institutos de la Facultad de Derecho, y los estudios de asistencia social, integraban la Escuela de Asistentes Sociales dependiente de la estructura administrativa central de la Universidad).

Su creación nace al impulso de desarrollar áreas nuevas que apuntaran a objetivos de producción de conocimientos (investigación) desde núcleos de excelencia, en vez del proceso tradicional de estructura profesionalista.

Fue planeada para la conjunción de las disciplinas mencionadas a las que se sumaría posteriormente, en distintos procedimientos de integración, la formación de economista e historiador. Este último objetivo se vió obstaculizado y no realizado en la práctica.

La interdisciplinariedad que suponía la integración de las licenciaturas mencionadas no ha experimentado hasta el presente un proceso de profundización en la reflexión y aplicación, necesaria para los objetivos que se propuso.

Esto es notorio en la complejidad de su estructura de gobierno (la dificultad en complementar estructuras departamentales con estructuras centrales de la Facultad). Pero también lo es en la lentitud y la traba para encontrar caminos convergentes en la puesta en marcha de procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin olvidar las

limitaciones y desconexiones que hemos señalado previamente al describir el conjunto de la Universidad y que también aquejan a la Facultad de Ciencias Sociales.

En el caso del proyecto de investigación que ha dado lugar a esta ponencia es necesario hacer referencia principalmente a lo que tiene que ver con el primer tramo de formación, el Ciclo Básico. Dicho ciclo comprende el primer año de las tres licenciaturas y describiremos las grandes líneas de su organización y contenido. Está estructurado en cursos semestrales, que los estudiantes deben aprobar para continuar su formación específica. El primer semestre está integrado por tres asignaturas siendo común a todos los estudiantes los cursos de Sociología y Matemáticas. La tercer asignatura obligatoria varía según la elección originaria de los estudiantes, pudiendo ser Ciencia Política para los que eligieron la licenciatura correspondiente o Trabajo Social, en la misma situación, o cualquiera de ellas para los que eligieron Sociología**. El segundo semestre también está integrado por tres asignaturas comunes a todos los estudiantes: Economía, Estadística Social y Metodología de la Investigación. El contenido de estas asignaturas tiene como característica común los objetivos que hemos señalado al comienzo de la ponencia. Se encuentran organizados en una universidad que busca fundamentalmente la coordinación para el cumplimiento de los objetivos previstos y criterios comunes en la aplicación de la docencia, pero su contenido académico es responsabilidad de los distintos departamentos que se ocupan de las distintas disciplinas en la Facultad (Sociología, Estadística Social y Metodología de la Investigación son responsabilidad del Departamento de Sociología; Ciencia Política del departamento homónimo; Trabajo Social del Departamento de Trabajo Social y Economía del Departamento de Economía Internacional; Matemática depende directamente de la coordinación del Ciclo Básico). Estas asignaturas están a cargo de equipos docentes que constituyen las cátedras de cada asignatura, dándose situaciones muy disímiles. El ingreso real de aproximadamente doscientos estudiantes en cada año de aplicación del Plan de Estudios 1992 ha hecho necesario que se constituyan estos equipos docentes. Algunos en relación más estrecha que otros con el conjunto del cuerpo

** En los años transcurridos, es insignificante el número de estudiantes que ha elegido cursar las cuatro asignaturas y reducido el número que ha modificado su opción originaria.

docente encargado de la continuidad de las licenciaturas, y también con relaciones más o menos laxas respecto a sus contenidos. Esta experiencia, de todas formas, está sufriendo un proceso de diagnóstico e inicios de evaluación.

A MODO DE CONCLUSION

Proponerse alternativas de formación coordinada entre ambos ciclos (medio y universitario) implica rever la lógica que orienta a ambos, y como consecuencia de ello, plantear transformaciones para ambos. Esto es imprescindible cuando la «*eficacia pedagógica*» se presenta como un requerimiento crecientemente acuciante por parte de la sociedad.

En este sentido es interesante tener en cuenta las perspectivas y lineamientos trazados por el informe de la UNESCO «Documento sobre Políticas para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior» (Caracas, 1995).

En el punto 86 este documento dice:

«Esta coherencia indispensable del sistema educativo deriva del hecho de que la educación superior depende de los resultados del trabajo realizado por los niveles previos de educación y es responsable de la formación de profesores de educación primaria y secundaria. ... La educación superior tiene que asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo».

La perspectiva que plantea este informe es de complementación de la economía con las necesidades y expectativas de la sociedad. Las buenas relaciones entre el sistema educativo y la sociedad deben basarse, en la educación superior, en los principios de libertad de cátedra y autonomía institucional. Las respuestas de la educación superior, a un mundo en constante cambio, deben guiarse por tres consignas que determinan su reputación y funcionamiento a nivel local, nacional e internacional: pertinencia, calidad e internacionalización. Los lineamientos para estrategias de acción deben conjugar: ciudadanía, competitividad, equidad y eficiencia, integración y descentralización.

El análisis de la modalidad específica según la cual debe darse la continuidad de los estudios entre el nivel secundario y el terciario, tal como nos lo hemos propuesto, es un objetivo de difícil instrumentación puesto que aunque aparentemente uno fue pensado como previo al otro dentro de un único modelo educativo, las

transformaciones en la sociedad y en el sistema educativo han provocado desconexiones e inadecuaciones. Tal como lo señala Germán Rama se percibe cierta confusión entre las políticas educativas que tienen por objetivo lo social y aquellas que se establecen a partir de requerimientos académicos.

La confusión entre esos principios ordenadores que responden a distintos tipos de lógicas correspondientes a distintos niveles educativos, se ha dado porque se ha privilegiado la lógica social basada en la homogeneidad, sin que esta tuviera resultados reales en la democratización del sistema educativo para todos sus niveles.

Cualquiera sea la propuesta alternativa para el caso en estudio debe tener en cuenta preguntas como las que planteamos a continuación:

- ¿cuáles serán las capacidades y habilidades adecuadas para poder cursar con provecho la oferta educativa que la Facultad ofrece en sus licenciaturas?;
- la mejor *interfase* entre ambos niveles ¿supone modificar la curricula del bachillerato ampliando en el sexto año la salida en forma más adecuada para las licenciaturas presentes en la Facultad de Ciencias Sociales?;
- ¿deberán priorizarse soluciones a nivel del primer tramo de las licenciaturas, que limiten la deserción y que sean mejor base para el aprovechamiento en los años de especialización?.

Una aproximación a preguntas más precisas será el resultado del insumo que nos proporcione el diagnóstico de los antecedentes, las trayectorias y rendimientos que han tenido los estudiantes que han permanecido estudiando en la Facultad según la curricula y las disposiciones reglamentarias establecidas en el Plan de Estudios 1992.

Las respuestas a dichas preguntas serán la base de políticas educativas que contemplen dicha *interfase* adoptando criterios y bases comunes que establezcan las condiciones y requisitos mínimos a los que deben ajustarse las instituciones para llegar a una formación coordinada.

BIBLIOGRAFIA

- RAMA, G. - *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. 1994. CEPAL, Oficina de Montevideo.

PAVIGLIANITTI, N. - *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. 1988, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires.

TEDESCO, J.C. - «Educación y Sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos», Fermentum, agosto 1993, Caracas, Venezuela.

ARES PONS, J. - «Fantasías y realidades», GACETA UNIVERSITARIA, noviembre 1992, Año VI, N°1, Universidad de la República.

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO - IV Censo General de Estudiantes Universitarios, 1988, julio de 1989, Universidad de la República.

ERRANDONEA, A. (h.) - *La nueva Facultad de Ciencias Sociales: ¿cambio o frustración?*, 1994, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo.

ADMES - «Efficacité pédagogique dans l'enseignement supérieur», CAHIER N°6, 1ª y 2ª parte, diciembre 1992, UNESCO, Paris.

UNESCO - «Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior», febrero de 1995, Caracas.

RESUMEN

El objetivo del estudio se centra en el tema de la articulación existente entre dos niveles de enseñanza-aprendizaje, integrantes del sistema educativo uruguayo: el Bachillerato Diversificado de Enseñanza Secundaria y el Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Sociales. Esta articulación supone una modalidad u orientación específica coordinada de los estudios entre ambos niveles.

La necesidad de reexaminar esta formación parte del supuesto generalizado de que la calidad de los estudiantes del nivel superior depende, en gran medida, de las capacidades, habilidades, adquiridas a nivel de bachillerato.

Es primordial clarificar los factores que están incidiendo y de que manera están configurando la adopción de una modalidad de articulación más adecuada para ambos niveles. Para poder desarrollar así alternativas de políticas institucionales educativas de cambio, que permitan generar las respuestas necesarias, para satisfacer la demanda educativa exigida. ■