***Administración Nacional de Educación Pública***

***Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD "Con los jóvenes")***

**- D O C U M E N T O  N O  O F I C I A L -**

# *CENSO NACIONAL DE APRENDIZAJES DE LOS TERCEROS AÑOS DEL CICLO BÁSICO DE EDUCACIÓN MEDIA 1999*

## Resultados y desafíos

**Novena comunicación**

**Coordinación General del Programa MEMFOD**
Soc. Renato Opertti

**Dirección del Proyecto:**
Soc. Carlos H. Filgueira, Soc. Renato Opertti y Soc. Alberto Villagrán

**Redactores Responsables:**

**Capítulo I**
Soc. Carlos H. Filgueira

**Capítulo II**
Soc. Santiago Cardozo y Ec. Cecilia Llambí

**Capítulo III**
Soc. Santiago Cardozo y Soc. Alejandra Erramuspe

**Capítulo IV**
Ec. Cecilia Llambí

**Capítulo V**
An.Ec. Álvaro Fuentes

**Capítulo VI**
Dra. Adriana Aristumuño

**Capítulo VII**
Ec. Cecilia Llambí y Soc. Carlos H. Filgueira

**Conclusiones**
Soc. Fernando Errandonea

**Corrección y Edición:**
Téc. Marcos Medina Vaio y Soc. Fernando Errandonea

**Montevideo, Agosto de 2003**

## *UNA NECESARIA ACLARACIÓN*

*Este texto tiene los objetivos de compendiar y difundir los diversos análisis realizados a partir del Censo Nacional de Aprendizajes realizado en 1999 en los terceros años del Ciclo Básico de Educación Media. La mayoría de los capítulos que aquí se presentan fue publicada entre 1999 y 2001 como ocho fascículos independientes que compusieron una serie del Programa MESyFOD (vigente hasta Diciembre de 2001).*

*El Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD "Con los jóvenes") quiere dejar constancia de que* ***éste es un documento no oficial de la Administración Nacional de Educación Pública****, publicado específicamente para los fines mencionados. Asimismo, cabe aclarar que los contenidos expresados por los docentes y técnicos son de su responsabilidad y pueden no necesariamente corresponderse con la opinión de las autoridades educativas nacionales.*

*La investigación y la impresión de este estudio se realizan en el marco del Fondo de Cooperación Técnico ATN/JF-7557 (Fondo Japonés), préstamo no reembolsable del gobierno de Japón a la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.*

# ÍNDICE


| | PÁG. |
|---|---|
| *INTRODUCCIÓN* | 5 |
| *PRIMERA PARTE: APRENDIZAJE ESCOLAR Y DESIGUALDAD* | 21 |
| Capítulo I. Informe de anticipación de resultados del Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes en 3er. año del Ciclo Básico de Enseñanza Media | 23 |
| *SEGUNDA PARTE: LOS PROCESOS DE ABANDONO ESCOLAR* | 39 |
| Capítulo II. Estudio sobre la predisposición al abandono escolar en estudiantes del tercer año de enseñanza media a partir de los datos del Censo de Aprendizajes 1999 | 41 |
| Capítulo III. Opiniones de los estudiantes sobre la experiencia escolar | 63 |
| Capítulo IV. Abandono escolar: un modelo de regresión logística | 115 |
| *TERCERA PARTE: APRENDIZAJES. FACTORES EXTRA E INTRA ESCOLARES.* | 133 |
| Capítulo V. Perfiles de las familias y su incidencia en el aprendizaje escolar | 135 |
| Capítulo VI. Los aprendizajes y su relación con los factores institucionales y de gestión pedagógica | 159 |
| Capítulo VII. Rendimiento escolar: una aproximación mediante un modelo de regresión logística | 203 |
| *A MODO DE SÍNTESIS* | 225 |
| Principales Publicaciones del Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (1997-2003) | 229 |

# INTRODUCCIÓN

Se pueden identificar tres temas centrales que organizan los trabajos presentados en este libro: el *abandono escolar;* la *calidad de la educación*, y la *desigualdad educativa.*

El primer tema alude al problema de la capacidad de retención que tiene un sistema educativo y a sus eventuales consecuencias: deserción temprana o prematura, procesos de desgranamiento de cohortes a lo largo de los ciclos escolares, escaso incremento de los niveles de escolarización, falta de acumulación de recursos humanos e ineficiencia del sistema educativo.

El segundo tema se refiere a la calidad de la enseñanza en un sentido muy preciso: el grado de aprovechamiento de los aprendizajes medido por la relación existente entre las metas del sistema y el comportamiento real de los rendimientos estudiantiles.

El tercer tema se refiere a la desigualdad educacional en el sentido de los patrones de estratificación existentes que se expresan en logros diferenciales alcanzados por los estudiantes.

Los estudios que componen este libro aportan evidencias tendientes a responder dos preguntas básicas: cuáles son los factores que contribuyen al bajo logro de los aprendizajes, al abandono escolar y a la desigualdad, y cómo se encadenan estos factores para generar determinados procesos recurrentes. Estos estudios son fruto de las actividades desarrolladas por la Unidad de Estudios de la Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente durante el año 2000 y deben ser vistos como resultados parciales de un proceso continuo de largo plazo tendiente a avanzar en el conocimiento sobre áreas-problema relevantes para el diseño e implementación de políticas educativas. Naturalmente, nada hace suponer que los temas tratados en este volumen cubren la totalidad de los más importantes tópicos de indagación sobre el sistema educativo. Por el contrario, las mismas investigaciones que se presentan sugieren que queda un largo camino por recorrer para alcanzar un razonable grado de cobertura capaz de consolidar una tradición acumulativa de conocimiento.

Para abordar los tópicos en cuestión el libro se organiza de la siguiente forma:

En el Capítulo I, en una **primera parte** de carácter general, se presenta un breve diagnóstico basado en la información del Censo de Aprendizaje de los 3ros. años del Ciclo Básico.[1] El capítulo incluye una descripción general y desagregada de los resultados de los rendimientos de aprendizaje, una primera aproximación a la identificación de los principales factores extraescolares que explican los diferenciales en los rendimientos, y un primer avance tendiente a identificar la estructura de desigualdad y estratificación del sistema educativo en cuanto a sus logros.[2] Adicionalmente, el lector encontrará en este capítulo una descripción de las características y la cobertura de los cinco relevamientos que incluye el Censo (pruebas de aprendizaje, y cuatro relevamientos especiales aplicados respectivamente a estudiantes, padres, profesores y directores de establecimientos).

Una **segunda parte**, compuesta por tres capítulos, aborda el análisis de los procesos de abandono escolar.

En el Capítulo II se analiza la dinámica del abandono escolar, se examina el proceso de desgranamiento de las cohortes de estudiantes en los tres primeros años de la enseñanza media y se estiman, de acuerdo a la *predisposición al abandono escolar* en los 3ros. años registrada en el censo,

[1] Las diferentes partes del libro resultan de la utilización del referido Censo.

[2] El Capítulo de referencia corresponde a la primera publicación efectuada por MESyFOD de los datos censales, editada a un mes del cierre del trabajo de campo con el título *Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3ros. años del Ciclo Básico. Primera comunicación de resultados*, MESyFOD, 1999.

las tendencias de más largo plazo. El Capítulo II examina, además, los factores asociados a los procesos de abandono escolar lo que permite identificar los grupos de estudiantes de más alto riesgo.

El Capítulo III, por su parte, estudia desde otro conjunto de variables los problemas del proceso de abandono escolar y de marginalización. Está dedicado al estudio de las transformaciones que ocurren en el plano subjetivo de los estudiantes mediante el análisis de un conjunto de preguntas formuladas en el cuestionario aplicado a los jóvenes. En particular, aquellas que indican ciertos procesos de deterioro y enajenación de los estudiantes respecto a su entorno escolar cuyas manifestaciones son examinadas como probables anticipos de abandono temprano, o bien como evidencias de procesos conducentes a la formación de ciertas identidades e imágenes propias del estudiante. Entre las mismas se examinan en particular los mecanismos y procesos contribuyentes a la generación de ciertas imágenes de sí mismo que se forma el estudiante, las que están caracterizadas por una baja *autoestima.*

En el Capítulo IV de la Segunda Parte, se presenta un modelo probabilístico simple de tipo *regresión logit* que indaga sobre las variables asociadas al abandono escolar desde una metodología complementaria, permitiendo agregar elementos de juicio para la identificación de grupos de riesgo.

La **tercera parte** del libro está compuesta por tres capítulos referidos a los determinantes de los niveles de aprendizaje. En los mismos se examinan respectivamente la incidencia que tienen los factores extraescolares y aquellos de orden institucional, de gestión y organización de los establecimientos sobre los rendimientos en los aprendizajes.

En el Capítulo V se estudian los diferenciales de aprendizaje y su relación con el origen familiar del estudiante procurando desentrañar los procesos de reproducción intergeneracional de las desigualdades educacionales.

El Capítulo VI constituye una primera exploración sobre aspectos poco conocidos referentes a los determinantes del rendimiento escolar. El contenido del mismo puede ser visto como un retorno necesario al estudio de las variables internas a la institución y el papel que juegan en el proceso de aprendizaje. Bajo la influencia del conocido estudio de Coleman para los Estados Unidos, el foco primario de los diagnósticos educativos y del diseño de políticas se ha venido moviendo desde la incidencia de las variables intraescolares a las extraescolares. Por esta razón fueron relativamente postergados los aspectos referidos a la enseñanza en el aula, los factores de tipo técnico-pedagógicos, las características de los recursos humanos, así como las estructuras organizacionales y de gestión de los establecimientos. Pareció pertinente, por lo tanto, dedicar un capítulo específico a recuperar una dimensión fundamental que es potencialmente responsable de los rendimientos escolares.

Por último, el Capítulo VII en la Tercera Parte integra en un mismo modelo de tipo *logit* los dos tipos de factores examinados en los capítulos anteriores procurando establecer una síntesis integrada de la incidencia de factores intra y extra escolares.

Finalmente, se sintetizan las principales conclusiones a la que arriba el documento.

En suma, la primera parte del libro está constituida por una aproximación de tipo general sobre las características del sistema educativo en el año escolar del Censo, mientras que la segunda y la tercera parte cubren estudios específicos referidos respectivamente a dos áreas de indagación: abandono escolar y niveles de aprendizajes.

## I. ¿Por qué estudiar calidad, abandono y desigualdad?

La simple descripción de los temas que ordenan este volumen no dice nada sobre su relevancia sustantiva. En realidad, hay muchos otros aspectos importantes de un sistema educativo que podrían haber sido incluidos como tópicos de indagación. Hay, sin embargo, buenas razones para jerarquizar los temas de calidad, abandono y desigualdad en un estudio sobre Uruguay. Una breve exposición comparativa puede contribuir a aclarar el punto.

En primer lugar, comparativamente con otras regiones del mundo, el nivel promedio de escolaridad en América Latina continúa siendo mucho más bajo que el encontrado en los países desarrollados. Su crecimiento es muy lento. Ha sido superado en pocas décadas por los países de rápido desarrollo del sudeste asiático Asimismo, el crecimiento de la oferta educativa en los más altos niveles de calificación ha sido lento y no fue capaz de acompañar la demanda. Estas afirmaciones corresponden, sucintamente, al balance consensual que emergió a lo largo de los años noventa en la literatura internacional especializada proveniente de diversos organismos de las Naciones Unidas, de instituciones multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, de organizaciones regionales, y del ámbito académico. Es este diagnóstico el que ha promovido en buena parte de América Latina un nuevo impulso a las distintas reformas educativas. A pesar de los esfuerzos realizados en el correr de las décadas de los 80 y 90, el diagnóstico muestra que los cambios eran más fáciles de declarar que de hacer. La región continúa presentando señales inequívocas de un considerable déficit en materia de acumulación de recursos humanos al mismo tiempo que uno de los índices más extremos de desigualdad.[3] Lo que es peor, las tendencias recientes indican que esta realidad no se ha podido superar y que la región pierde posiciones relativas con relación al resto del mundo.

Durante las últimas décadas, y sobre todo en los años 90, la mayor parte de los países de la región ha invertido considerables recursos tendientes a mejorar la oferta educativa, particularmente en infraestructura, recursos humanos y materiales, así como en estrategias innovadoras de adecuación y ajuste de la enseñanza a la demanda productiva. No obstante, tanto políticos como expertos y tomadores de decisiones manifiestan con frecuencia frustración ante los escasos retornos obtenidos de la inversión efectuada. En términos generales puede afirmarse que los resultados de las políticas han estado por debajo de las expectativas generadas. La clave de estos pobres resultados no residiría en la "oferta educativa" sino en el comportamiento de la "demanda educativa". En realidad, se conoce muy poco acerca de cómo y por qué la población-objetivo de la reforma educativa se comporta como lo hace.

En este sentido, también existe consenso en que, a diferencia de otras regiones del mundo, el problema básico de América Latina no es el "acceso" al sistema de educación formal sino la "continuidad" después que se accedió. Mientras los problemas dominantes en África y algunas regiones asiáticas están dados por los amplios contingentes de niños y adolescentes que nunca logran ingresar al sistema educativo, la cuestión para la región latinoamericana es cómo retener dentro del sistema a los que ya han entrado.[4] Los capítulos incluidos en la Tercera Parte del libro aportan una serie de evidencias acerca del nexo existente entre el abandono escolar y el grado de desigualdad de los logros educativos resultantes del carácter estratificado de la estructura social y de las prácticas organizacionales.

---

[3] Parte de la literatura representativa de este diagnóstico se encuentra en; CEPAL, Serie, *Panorama Social de América Latina*, 1991-1998, CEPAL, Chile; Banco Mundial, *The East Asian Miracle*, Oxford University Press, 1993; LORA E., "Las mayores brechas salariales del mundo" , en *Development Policy*, 1994; BIRSDALL N., ROSS D. y SABOT K., *Inequality as a Constraint on Growth in Latin America,* BID, 1994; Londoño J.L. y Székely M., *Sorpresas Distributivas después de una década de Reformas*, BID, 1997; Londoño J.L., *Poverty Inequality and Human Capital Development in Latin America*, BID, 1996; Banco Mundial, *El milagro de Asia Oriental, el crecimiento económico y las políticas oficiales*, Washington D.C., 1993.

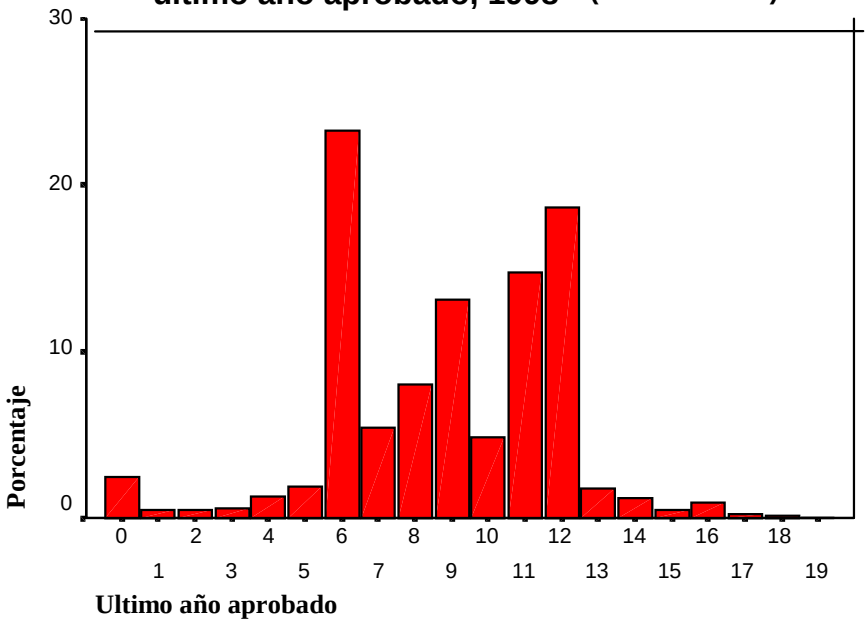
[4] FILMER, D. y PRITCHETT, L.. (1997), *The effect of Household Wealth and Educational Attainement Around the World: Demographic and Health Survey Evidencies*. W.B.

En segundo lugar, Uruguay es un caso un tanto particular dentro de la región. Por una parte, participa junto con Argentina y Chile del conjunto de naciones que tienen un perfil educacional relativamente más desarrollado —cualquiera sea el indicador que se adopte (alfabetización, cobertura, años de escolarización, etc.)—, pero al mismo tiempo continúa teniendo niveles más bajos que los países desarrollados y que los países asiáticos de mayor desarrollo debido a la presencia del tipo de problemas generales comunes a la región en materia de "drop-out" o abandono temprano. Diez años y medio de escolarización promedio de la población joven entre los 25 y 30 años en 1997 es un resultado extremadamente pobre, cualquiera sea la comparación regional que se haga, y a la vez, indicativo de las dificultades de "retención" que tiene el sistema. De acuerdo a comparaciones internacionales, considerando la población comprendida entre los 25 y 34 años, Uruguay se encuentra en el grupo de países de la región con la mayor proporción de personas que finalizaron el ciclo de estudios de la enseñanza media (37%); pero, al mismo tiempo, también está muy lejos de la proporción registrada por los países de la OCDE, que promedialmente la duplica (72%). En materia de desigualdad educativa, sin tomar en cuenta otras fuentes de desigualdad como son las diferencias en la calidad de los centros educativos, la sola distribución intercuartílica entre el primer y último cuartil de los niveles de escolarización varía entre 8 y 12 años. La polarización se expresa en que el 25% de los jóvenes de nivel educativo más bajo no supera los 8 años de escolarización (Ciclo Básico incompleto) mientras que otro 25% con los niveles más altos alcanza los 12 años o más. En esta dimensión también se manifiestan las dificultades del país para atenuar los niveles de desigualdad.

En el Capítulo II el lector podrá encontrar un análisis del proceso de abandono escolar que se produce en los tres primeros años del Ciclo Básico, correspondientes a los tres primeros años de la enseñanza media. Los resultados de este análisis ponen en evidencia que son precisamente estos años en los que se concentran los más altos índices de abandono, erigiéndose en el período más crítico del sistema. Del total de estudiantes ingresados a la enseñanza media (séptimo año de escolarización), aproximadamente un 29% abandona los estudios antes de completar el noveno año y de acuerdo a las estimaciones efectuadas en el análisis de la predisposición al abandono, un 39% no alcanzaría a finalizar el décimo año o, lo que es lo mismo, el cuarto año de la enseñanza media. Esta evidencia se percibe mejor cuando se examina la estructura del abandono en la enseñanza media con relación a los otros niveles, tal como se hace a continuación.

**Gráfico 1**

**Jóvenes entre 6 y 25 años de edad que no asisten según último año aprobado, 1998 (en % del total)**



El Cuadro 1 presenta la distribución de los jóvenes según el último año aprobado y su asistencia o no al sistema escolar entre las edades de 6 y 25 años. El cuadro puede ser interpretado como una aproximación a la estructura del abandono escolar en la población de referencia.[5] Globalmente, casi un 35% de los niños y jóvenes en esas edades no asiste al sistema escolar y la proporción en que contribuye cada nivel de escolarización alcanzado a ese abandono total evidencia una estructura de la deserción con un peso dominante del ciclo de enseñanza media.

*Cuadro 1. Número de años de educación aprobados según asistencia a establecimientos escolares: niños y jóvenes entre 6 y 25 años. En porcentajes. Año 1998.*

| Número de años aprobados | | No Asiste | Asiste | Total |
|---|---|---|---|---|
| | 0 | 2,5% | 9,1% | 6,8% |
| | 1 | 0,5% | 8,0% | 5,4% |
| | 2 | 0,5% | 8,3% | 5,6% |
| | 3 | 0,6% | 7,8% | 5,3% |
| | 4 | 1,3% | 7,7% | 5,5% |
| | 5 | 1,9% | 7,8% | 5,7% |
| **Prim. Completa** | 6 | 23,3% | 6,8% | 12,5% |
| | 7 | 5,5% | 6,7% | 6,3% |
| | 8 | 8,1% | 6,4% | 7,0% |
| **Ciclo Básico** | 9 | 13,1% | 3,5% | 6,8% |
| | 10 | 4,9% | 5,9% | 5,5% |
| | 11 | 14,8% | 6,7% | 9,5% |
| **Sec. Completa** | 12 | 18,6% | 8,4% | 11,9% |
| | 13 | 1,7% | 2,6% | 2,3% |
| | 14 | 1,1% | 2,1% | 1,8% |
| | 15 | 0,4% | 1,3% | 1,0% |
| | 16 | 0,9% | 0,7% | 0,8% |
| | 17 | 0,2% | 0,2% | 0,2% |
| | 18 | 0,1% | 0% | 0% |
| | 19 | 0% | 0% | 0% |
| **TOTAL** | | **6.937** | **13.073** | **20.010** |
| | | **34,7%** | **65,3%** | **100,0%** |
| | | **100,0%** | **100,0%** | **100,0%** |

Fuente: elaboración propia sobre datos de Encuestas de Hogares. INE, 1998.

Tales resultados se expresan en la distribución porcentual de la primera columna del Cuadro 1 y en el Gráfico 1 donde se presenta la distribución de esa primera columna. Como se puede apreciar, existe una serie de regularidades que caracterizan el abandono escolar en el sistema educativo uruguayo:

En primer término, la proporción de estudiantes que no asiste al sistema escolar en el nivel de enseñanza primaria es de magnitud muy reducida: no supera el 4,8% del abandono total

[5] Esta es una aproximación imperfecta al abandono escolar por cuanto es posible que la no asistencia al sistema escolar, dado cierto nivel de logro educativo medido por el número de años aprobados, no esté indicando un abandono definitivo sino ocasional. Por ejemplo, la interrupción de los estudios por un año o más para retomarlos posteriormente. No obstante, la magnitud de la interrupción de los estudios es un fenómeno de escasa relevancia que no afecta sustancialmente a las tendencias indicadas por el cuadro. A partir de los resultados del Censo de los 3ros. años es posible verificar que sólo un 8.1% de los estudiantes indica que ha interrumpido sus estudios para luego reiniciarlos.

de la población de referencia. Se incrementa ligeramente, como es esperable, en los niveles de cuarto y quinto año de la enseñanza primaria, pero en ningún caso el abandono es una característica saliente del ciclo primario.

En segundo término, la proporción de estudiantes que no continúa asistiendo al sistema luego de finalizar el ciclo primario trepa a valores altos (23,3%) indicando el primer punto de ruptura importante que registra el sistema educativo en materia de retención. Si se agrega esta proporción al 4,8% de abandono a lo largo de primaria, poco más de una cuarta parte (28,1%) de los estudiantes ingresados al sistema no estaría accediendo al nivel medio de la enseñanza.

En tercer término, dentro del nivel de enseñanza media se registra el más importante proceso de "desgranamiento" del sistema. Considerado internamente, éste es sin duda el ciclo más crítico de todos los ciclos educativos. En el mismo queda por el camino la mayor parte de los estudiantes que accedieron al sistema. Además, el número de estudiantes que no asisten después de aprobar respectivamente del primer al quinto año de enseñanza media asciende a un 46,4% de la deserción total.

Adicionalmente pueden distinguirse dos etapas: La primera, que transcurre hasta la finalización del Ciclo Básico (noveno año aprobado), con un abandono del 26,7% y una deserción sólo en el noveno año de 13,1%. La segunda etapa, corresponde al cuarto y quinto grado de secundaria, y equivale al 19,7 %.

En cuarto término, el segundo "salto" mayor en el cual se concentra la deserción ocurre a la finalización del ciclo medio o cuando los estudiantes alcanzan los 12 años de escolarización. Dentro de la estructura del abandono escolar esta caída contribuye con un 18,6% al abandono total.

En quinto término, el "desgranamiento" en los niveles superiores a la enseñanza media es también muy elevado, aunque pesa poco porcentualmente en el total del *drop-out* debido a la baja proporción de jóvenes que acceden al tercer nivel de escolarización. Sin embargo, el "desgranamiento" interno del nivel superior es muy importante. Contribuyen a estos resultados las altas tasas de deserción ocurridas sobre todo en el primer y segundo año de la enseñanza superior. Por estas razones, a pesar de su baja significación cuantitativa, no debería minimizarse su impacto en tanto constituye un problema al interior del ciclo de los estudios profesionales y científicos de más alto nivel de especialización, calificación y destrezas.[6]

En tercer lugar, entre el conjunto de políticas adoptadas y aplicadas por la actual reforma educativa en el país en su primera etapa —entre los años 1995 y 1999— hay algunas que se han mostrado francamente positivas para incrementar la capacidad de retención del sistema. Además de efectuar una fuerte apuesta a la cobertura casi universal del nivel Educación Inicial tendiente a ampliar y adelantar el "acceso" al sistema, y sumado a las medidas de mejoramiento del nivel de calificación de los docentes y de otros aspectos curriculares y de infraestructura relativos a la oferta educativa (locales escolares, equipamiento, etc.), la reforma, a través de las experiencias piloto iniciadas en el año 1996, logró un abatimiento de las tasas de abandono en el Ciclo Básico de enseñanza media. El análisis de desempeño permitió señalar que los centros "piloto" del Plan

[6] Es posible que el tramo de 6 a 25 años no sea el más adecuado para examinar el impacto del abandono escolar en el nivel superior. Ello es así porque el sistema universitario registra, como es bien sabido, muy prolongadas carreras y muy "longevos" estudiantes. Si se adopta como límite superior los 30 años y no los 25 los resultados del análisis muestran una ligera reducción de 2 ó 3 puntos porcentuales del abandono en el pasaje de primaria a secundaria, dentro de la secundaria, y en el pasaje de ésta a la universidad. Naturalmente, como contrapartida, crece el abandono dentro del nivel terciario. Pero, en definitiva, el tramo de edad ampliado no modifica en nada la estructura encontrada. Si la proporción del abandono en el nivel superior a la enseñanza media era de 4,4%, en el tramo 6 a 25 años la misma asciende a 8,9% cuando se adopta el tramo 6 a 30 años.

96, con relación a los centros "testigo" del Plan 86, mejoraban la retención del sistema sobre todo en los años del Ciclo Básico de mayor deserción:[7]

- en los primeros años de educación media la tasa de abandono cayó en los centros piloto a 10,4% en relación a 14,9% del Plan 86;
- en los segundos años de 6,7% a 11,1%;
- en los terceros años lo hizo a menos de la mitad: 5,5% y 13,0% respectivamente.[8]

A pesar de estos avances sería prematuro evaluar los resultados más generales de la reforma debido a que gran parte de las medidas aplicadas requiere tiempos más prolongados para madurar y tener efectos visibles. Aunque es altamente probable, no es posible todavía conocer el verdadero impacto positivo ni el tiempo que requerirán las medidas para tener efectos: por ejemplo, el impacto del mejoramiento de la calidad docente y sus consecuencias sobre los rendimientos escolares, la estimulación y socialización temprana que se busca con la expansión de la educación inicial, los ajustes curriculares y pedagógicos sobre todo en la enseñanza media (Bachilleratos Tecnológicos, Ciclo Básico y Segundo Ciclo) y en la formación docente (CERP).

## II. Sobre los problemas de eficiencia y eficacia del sistema educativo

Volviendo a las razones que justifican el análisis del abandono escolar, hay dos aspectos adicionales que es necesario mencionar. Por una parte, el abandono escolar no es un hecho problemático en sí mismo; más bien es un desenlace normal de la condición de estudiante. Cualquier individuo en algún momento de su trayectoria escolar clausura definitivamente su ciclo de estudios en el sistema de educación formal. Sin embargo, lo que otorga el carácter problemático al abandono escolar es cuando se produce tempranamente o en forma prematura. ¿Con qué criterio se evalúa este carácter "prematuro"? No hay criterios absolutos para hacerlo. Si, por ejemplo, en Uruguay la meta de la universalización de la enseñanza primaria suponía que no debería haber abandono escolar antes del sexto año de la enseñanza primaria, y posteriormente no debería existir abandono antes del tercer año de la enseñanza media (Ciclo Básico completo), ello no deriva de ningún criterio absoluto sino de una aspiración incremental de la sociedad expresada en política pública. De allí que, por lo general, el criterio de "prematuro" se defina en términos relativos. O se hace comparando tiempos diferentes de un mismo sistema entre países, o se hace para un sólo país sobre la base de comparar el abandono escolar entre grupos sociales con respecto a valores promedio o mediante otras medidas de diferencia equivalentes.

Altas tasas de abandono, de repetición y de extraedad, son indicativas a nivel institucional de ineficiencia de los sistemas educativos, y, a nivel individual, de fracaso del estudiante en el logro de metas superiores. Bajo condiciones de extrema escasez de recursos, el abandono temprano es más crítico en la medida en que constituye una suerte de deseconomía, derroche y mal uso de recursos. A ello se suma el hecho suficientemente resaltado por la literatura referido a las limitaciones que implica una elevada tasa de abandono desde el punto de vista de la acumulación de recursos humanos de la sociedad y de la desigualdad en la adquisición de activos movilizables para el bienestar.

A nivel individual el hecho de abandonar el sistema prematuramente no sólo significa una inversión sin retornos o con escasos retornos sino la cristalización de una configuración fundacional juvenil que define condiciones iniciales adversas para desenvolverse en otros órdenes

[7] Véase MESyFOD (1999), El Plan 1996 en el Ciclo Básico. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos. Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación. Número I. Montevideo. ANEP / MESyFOD.

[8] Véase BID (2000), El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio de Diagnóstico y Propuesta de Políticas Públicas para el Sector. Departamento Regional de Operaciones, BID.

de la sociedad durante el resto de su vida. Por esta razón es pertinente afirmar que la opción de abandonar los estudios tempranamente es una decisión significativa que se adopta en una edad crítica.[9]

La importancia del abandono escolar no debería ocultar sin embargo el simple hecho de que la ineficiencia de los sistemas educativos también puede ser elevada por otras razones. Los sistemas pueden fracasar en mayor o menor medida si los aprendizajes esperados de acuerdo a ciertos estándares establecidos no se cumplen. Elevados niveles de insuficiencia en los aprendizajes indican una baja calidad del producto de la enseñanza en su función de formación de recursos humanos así como la presencia de un sistema educativo que opera normalmente en mayor o menor medida de acuerdo a ciertos niveles sub-óptimos. No obstante, el problema de eficiencia no sería crítico si el abandono escolar se comportara en términos ideales y fuera independiente de los rendimientos en los aprendizajes, y si éstos fuesen, asimismo, independientes de las desigualdades estructurales. El Censo de Aprendizajes de los 3ros. años del Ciclo Básico permitió establecer una primera aproximación al diagnóstico de los aprendizajes para todo el país, evidenciando, como se hace en el Capítulo I, la necesidad de continuar con un esfuerzo sostenido tendiente a abatir las cifras de un aprovechamiento escolar insuficiente que cubre aproximadamente el 40% de los estudiantes que están finalizando el Ciclo Básico de enseñanza media.

En suma, aunque no existe una perfecta asociación entre el tipo o la naturaleza de los problemas que tiene por delante un sistema educativo y su grado relativo de desarrollo o maduración, no es difícil identificar cierto núcleo de problemas comunes que se encuentran asociados a cada etapa de su desarrollo. Esto es importante cuando se trata de focalizar, como en nuestro caso, el tipo de problemática característica del país.

A pesar del carácter "único e intransferible" que tiene la trayectoria histórica de cualquier país, hay, sin embargo, suficientes evidencias que indican la existencia de ciertas regularidades empíricas que suponen situaciones compartidas entre los países de la región. Uruguay participa de algunas de estas situaciones pero a la vez presenta ciertas particularidades. El país superó con éxito los desafíos de lograr la cobertura universal en matrícula y egresos de la enseñanza primaria de manera de alcanzar una base firme para lograr la universalización del Ciclo Básico, pero no ha logrado todavía extender suficientemente el proceso hacia los ciclos medio y superior de la enseñanza. Los indicadores educativos muestran un avance sostenido —acentuado a partir de la segunda mitad de la década de los noventa— pero al mismo tiempo las dificultades de mantener un ritmo de crecimiento importante de la cobertura y del desempeño.

Cuando se observa la trayectoria de Uruguay es posible registrar que durante las primeras fases de construcción de su sistema educativo el país tuvo capacidad de dar una respuesta más que razonable a los desafíos que conforman el núcleo central de problemas relativos a la "incorporación" y a la "oferta educativa" en su nivel básico. No obstante, en el conjunto de las naciones latinoamericanas el país tuvo dificultades para mantener las distancias favorables obtenidas.

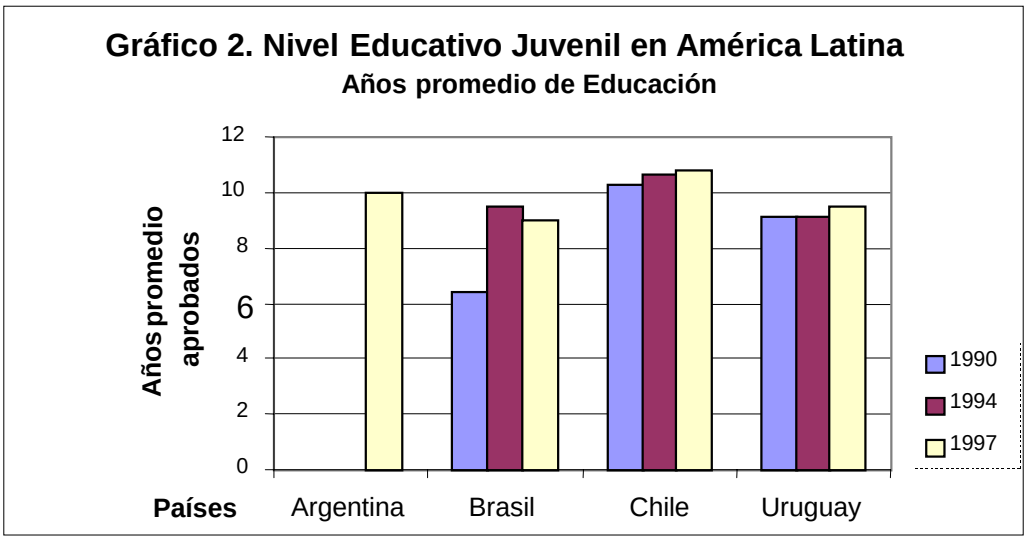
América Latina es un buen ejemplo de la heterogeneidad de situaciones que han alcanzado los países en este proceso de tránsito hacia una creciente ampliación de los servicios educativos y de la cobertura en todos sus niveles. Con mayor o menor éxito, los países de la región han mejorado el "acceso" a niveles educativos superiores a partir de políticas de ampliación de la oferta por la vía de la extensión de locales escolares, el incremento de los recursos humanos y financieros, y la diversificación de opciones de estudio y profesionales.

[9] FILGUEIRA, C.H., FILGUEIRA, F. y FUENTES, A. (2000), *Critical Choices at Critical Age: Youth Emancipation Paths and School Attainment in Latin America*. Primera Versión. 8th. ronda del BID. Caracas, CIESU. Montevideo, Uruguay.

La magnitud de las diferencias entre países son, sin embargo, extremas: mientras algunos países con bajos niveles de desarrollo enfrentan todavía problemas severos de "acceso" a la enseñanza básica (Honduras, Guatemala, Haití, por ejemplo), en el extremo opuesto otros han alcanzado la meta perseguida a lo largo del siglo pasado de universalización de la misma. Por su parte, mientras que unos pocos van camino a lograr una cobertura universal de la enseñanza media, en otros la enseñanza media está compuesta por un reducido núcleo de estudiantes que, como excepción, acceden a los niveles más altos porque tienen un origen social y determinadas configuraciones familiares favorables que les permiten no abandonar los estudios en algún grado de la enseñanza primaria.

En este proceso, Uruguay, durante los últimos años, ha venido perdiendo posiciones relativas sobre todo con relación a Chile, en donde se registra un proceso creciente de retención escolar que le permite superar los niveles de escolarización promedio de Uruguay, y con respecto a Chile y Argentina en materia de la educación superior. Comparativamente con otros países de desarrollo educacional tardío también la pérdida de posiciones se manifiesta en la disminución de las distancias que se produce debido al más rápido avance relativo de éstos. Esos ritmos diferentes pueden observarse en el Gráfico 2, referido al proceso de escolarización medido por los años promedio de estudios aprobados en algunos países seleccionados de América Latina

**Gráfico 2. Nivel Educativo Juvenil en América Latina**




## III. El abandono escolar como proceso: consideraciones conceptuales

Tal como lo han señalado múltiples estudios teóricos, el abandono del sistema escolar es un proceso y no un evento aislado.[10] Esto quiere decir algo muy sencillo y a la vez muy importante: la decisión de abandonar los estudios que el estudiante adopta en un momento preciso madura a lo largo de determinado entorno temporal, transita por diferentes etapas, acumula sentimientos de rechazo o desafección con el sistema escolar y culmina finalmente en el abandono efectivo. La importancia de este carácter procesal es por demás obvia. Si es posible conocer cuáles son estas etapas y los factores que inciden en las mismas será posible, por lo tanto, identificar a aquel estudiante o grupo de estudiantes en "situaciones de riesgo"; y,

[10] Véase por ejemplo SINCLAIR, R.L. y GHORY,W.J. "Last things first: realizing equality by improving conditions for marginal students" en GOODLAD, J.I. y KEATING, S. (eds.) (1990), *Access to Knowledge. An agenda for our nation´s schools.* N. York. The College Board.

consecuentemente, se podrá disponer de un instrumental de políticas tendiente a anticipar medidas adecuadas con el objetivo de abortar o disminuir el proceso de abandono.

Aunque el proceso de abandono escolar es uno solo, es útil sin embargo desagregarlo analíticamente en dos tipos de sub-procesos: uno que opera al interior del sistema educativo y otro de naturaleza "extraescolar". Desde este punto de vista es posible recurrir a dos grandes vertientes analíticas referidas respectivamente a los dos sub-procesos indicados. Las mismas se encuentran apoyadas en un desarrollo conceptual y teórico así como en un considerable número de investigaciones empíricas.

En la primera aproximación, el abandono escolar es examinado como el resultado de dinámicas de interacción que tienen lugar en el plano interno del sistema educativo, y más específicamente en la interacción que tiene lugar en el establecimiento escolar. Básicamente se trata del análisis de la trayectoria del estudiante en relación al entorno educativo. Para ello resulta de primera importancia examinar la trilogía de relaciones que el estudiante establece, modifica o reproduce: con sus pares, con los docentes y con las autoridades del establecimiento.

La segunda aproximación proviene de la *Sociología de la edad*, en la que el abandono escolar es visto como parte de un proceso más general de emancipación de los jóvenes. En la medida en que el proceso de emancipación desde la niñez a la vida adulta puede ser visto como un cambio que se produce en el plano objetivo de los roles sociales, el cambio de rol de "estudiante" a "no estudiante" expresa una dimensión de esa emancipación. Las otras tres dimensiones principales serían: el cambio de roles que se produce en la dicotomía ocupacional *"trabaja" / "no trabaja"*, la dimensión doméstica de la familia *"soltero" / "casado"* o, con respecto a la procreación, la dualidad "*no tiene hijos" / "tiene hijos"*. Con diferentes ritmos y velocidades, todo proceso emancipatorio se mueve desde la condición básica de la niñez y la adolescencia —caracterizada por la presencia o ausencia de ciertos roles (estudiante, no trabaja, soltero, no tiene hijos)— hacia configuraciones de roles plenamente adultas (no estudiante, trabaja, casado, padre o madre).

Hay suficientes evidencias empíricas y desarrollos teóricos que avalan la importancia de observar el abandono escolar como parte de este proceso más general de emancipación. El supuesto básico subyacente a esta aproximación es que no se puede explicar el abandono escolar sin observar al mismo tiempo las decisiones que el joven adopta con respecto a las otras tres dimensiones de su trayectoria emancipatoria.

Queda claro, por lo tanto, que las dos aproximaciones mencionadas coinciden en un punto y se diferencian en otros. En los dos casos el abandono escolar está referido a procesos: el abandono escolar no es una decisión aislada que se produce como un acontecimiento singular, ya sea en el entorno escolar o como parte del proceso de emancipación. Las diferencias, en cambio, radican en que la primera vertiente descansa en aproximaciones de tipo "micro" y de variables relativas a la dinámica educativa, mientras la segunda vertiente lo hace a partir de un análisis de tipo "macro" referido a variables extraescolares.

De hecho, ambas vertientes no son incompatibles. Simplemente se refieren al abandono escolar examinado desde diferentes perspectivas. En rigor, las aproximaciones son complementarias, no excluyentes, presentando la indudable ventaja de permitir el desarrollo del análisis del abandono escolar estableciendo un puente entre los niveles intra y extra escolares.

**1. El proceso interno al ámbito escolar: integración y marginalidad**

El abandono escolar entendido como un proceso que se desarrolla en la interacción del estudiante con su medio escolar es una suerte de micro-teoría de la marginalidad y

de la Teoría del comportamiento desviado.[11] En efecto, esta teoría asume que existe una serie de pasos sucesivos que conducen a un creciente extrañamiento o alienación del estudiante respecto a su medio escolar. En términos simplificados estos pasos tienen que ver tanto con acciones y actitudes del estudiante como con las respuestas que recibe de la institución y de sus principales actores. Sumariamente, el proceso acumulativo de marginalización consta de una serie de pasos de creciente intensidad en los que está presente cierta desconexión del estudiante con su medio escolar. Ciertamente, más allá del tipo ideal de pasos sucesivos la secuencia de etapas puede reconocer variantes u otras formas diferentes al tipo ideal que se expone.

En una primera fase la desconexión se manifiesta en comportamientos temporales aislados de tipo desviado, aunque de baja intensidad. Tales comportamientos no se orientan por los medios legítimos y se ejemplifican en el ausentismo, la falta repetida o el retraso en el cumplimiento de las tareas u obligaciones, el uso y abuso de justificaciones *ex-post* frente a bajos rendimientos, búsqueda de sustitutos alternativos a un esfuerzo escolar que no se hace, oportunismo del aprovechamiento de los trabajos grupales sin realizar ninguna inversión —conducta *free rider*—, etc.

En la medida en que este tipo de comportamiento es temporal o está constituido por eventos aislados, este tipo de desviación es casi un hecho normal al que todo estudiante puede estar expuesto en algún momento de su historia escolar. De allí que esta primera etapa se defina como la *primera desviación*. Por lo general los estudios detectan que en este caso la punición de parte de los docentes y autoridades no asume un carácter extremo y se limita a observaciones de conducta o amenazas de aplicación de sanciones más fuertes sin que efectivamente lleguen a aplicarse. Básicamente, frente a la primera desviación, la respuesta institucional es de confianza en que el estudiante volverá a adoptar las normas y los medios institucionalmente legítimos.

Hay estudiantes sin embargo, que en un momento posterior vuelven a manifestar las mismas pautas dando lugar a una etapa de *desviación repetida*. Es la segunda fase de desconexión. En este caso, se agravan las penalidades y crece la irritación con el comportamiento desviado, la insatisfacción se extiende a la relación establecimiento-padres, al mismo tiempo que en forma privada o reservada se comienza a cuestionar la posibilidad de que el estudiante pueda modificar sus pautas.

Cuando la reacción del estudiante es buscar apoyo en sus pares y desarrollar hostilidad hacia el mundo adulto que emite las normas, se inicia una nueva etapa en la cual el estudiante se vuelve conocido informalmente como un "*caso problemático*" tanto para sí mismo como para la institución. El bloqueo personal en este caso es la alternativa más probable como respuesta al estigma reforzando así la desconexión con la vida productiva en la esfera educacional. Más que una opción definitiva del estudiante por abandonar los estudios, en esta etapa predomina la paralización, el desconcierto o la incertidumbre acerca de lo que quiere. Y es por esta razón que hasta este momento existe un margen razonable de posibilidad de retorno a las normas y medios instrumentales legítimos para el logro educativo. Una parte de los estudiantes así lo hace.

En una cuarta etapa el proceso de marginación se cristaliza y se vuelve irreversible. Ocurre cuando la evaluación informal se transforma en estigma, ya sea por el pobre desempeño escolar cada vez más distante del promedio o por la aplicación de sanciones severas de las autoridades, pero sobre todo esto sucede cuando el estigma se hace público frente a sus pares. En

[11] No es casual que los referentes teóricos más citados en esta literatura sean la clásica elaboración de las formas adaptativas anómicas de Merton, la conceptualización y los estudios de Goffman relativos al "estigma", así como diversos estudios sobre la construcción de la marginalidad; en particular, Becker y Garfinkel. Al respecto véase MERTON, R.K. (1949), *Social Theory and Social Structure*. The Free Press; GOFFMAN, E. (1963), *Stigma: notes on Managemenent of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall; BECKER, H. (1963), *The Outsiders*. Free Press. N. York.; GARFINKEL, H. (1956), "Conditions of Successful Degradation Ceremonies" en *American Journal of Sociology*, nº 61.

este caso es probable que el estudiante pase a identificarse fuertemente con aquella parte de sus pares que tienen comportamientos desviados similares.

En la medida en que esta situación adquiere un carácter irreversible el estudiante tiende a incorporar el estigma aceptando y ajustándose al nuevo rol de marginal. Adicionalmente, cuando la misma percepción se generaliza a sus pares, a sus padres y a los docentes, los eventuales estímulos que podría contribuir a interrumpir el proceso tienden a perder eficacia. Las expectativas colectivas generadas por el medio escolar y por la familia bajan y las exigencias para el "caso problemático" se hacen más permisivas o tolerantes ante un "caso perdido". En estas circunstancias es probable que el estudiante reaccione negando las normas y los fines últimos de la educación, construyendo una ideología de oposición o rebeldía, al mismo tiempo que busque en grupos de pares ajenos al ámbito escolar sus grupos de referencia y de pertenencia.

En general puede afirmarse que la secuencia de etapas supone un proceso creciente de marginalización que sería posible registrarlo a través de una serie de manifestaciones comportamentales y actitudinales. Las más importantes refieren al bajo aprovechamiento de los aprendizajes, al malestar o insatisfacción que el estudiante desarrolla con su medio escolar en diferentes órdenes (normas, exigencias, obligaciones, condiciones de estudio), a la reducción de las expectativas de alcanzar niveles superiores en sus estudios (anticipo de abandono temprano, por ejemplo) y a otras manifestaciones que se expresan en el tipo de grupo de referencia y de pertenencia del estudiante. Ciertamente, no es por azar que estos cuatro tipos de manifestaciones constituyen el núcleo central de las temáticas tratadas en este libro.[12]

En suma, es posible afirmar que la vertiente que estudia la dinámica de marginalidad como proceso conducente al abandono escolar ofrece un conjunto de instrumentos conceptuales de gran interés para comprender uno de los aspectos más deficitarios del desempeño escolar y de la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas. Esta aproximación, sin embargo, padece de algunos problemas relativos a la propia definición de las variables explicativas del abandono escolar y de la marginalidad.

En principio, la dinámica de estigmatización creciente que empuja a los estudiantes hacia los márgenes del sistema escolar parece tener mayor vigencia cuando los sistemas normativos y las exigencias son elevados y están altamente estructurados. La intensidad de la marginalidad en este sentido es mayor cuanto mayor es la estructuración del marco normativo y mayor es el peso de los criterios e implementación efectiva del paquete de gratificaciones y puniciones que se adoptan en los establecimientos escolares. En este sentido, la marginalidad puede no ser extendida y afectar a un número reducido de alumnos, aunque la intensidad de la marginalidad sea elevada.

En cambio, cuando el sistema es más permisivo, cuando la norma no es sentida como compulsiva por el grupo de pares o cuando se distienden los elementos en que se sustentan los procesos de estigmatización, es más probable que la marginalidad o la falta de integración adquiera un carácter menos radical y eventualmente menos determinante del abandono escolar. En este sentido, las estrategias y el tipo de respuestas que dan los docentes y autoridades ante los "casos problemáticos" son altamente determinantes de la profundización o no del proceso de marginalización pudiendo volverse contraproducentes para detener el proceso.

El segundo problema de la vertiente en cuestión es que existen factores extraescolares conducentes al abandono escolar que no son neutros con respecto a las dinámicas intra-escolares.

[12] Es de interés observar que por lo general el estudio de los procesos de marginalización dirige la atención a los problemas de falta de integración; tal vez porque el objetivo que guía los trabajos es el de mejorar los niveles de incorporación de jóvenes de nivel social bajo y porque numéricamente son los casos que llaman más la atención. Sin embargo, problemas de marginalidad se manifiestan también en situaciones de hiper-integración.

Determinadas características individuales y familiares de los estudiantes son más propensas a generar problemas de integración escolar o de marginalidad. Así, el tránsito a lo largo de un sendero conducente al abandono escolar es más probable que se registre en estudiantes con ciertos atributos de clase o sexo, o bien que el abandono no ocurra necesariamente como consecuencia de configuraciones que cristalizan en marginalidad extrema sino en condiciones de una integración razonable.

**2. El proceso de emancipación: sendero hacia el abandono escolar**

Los estudios de Sociología de la edad han mostrado que hay muy diferentes patrones de emancipación juvenil y que los mismos están basados en ciertos modelos que ponderan de muy diversa forma el acceso a los roles adultos. La decisión de abandonar los estudios no es independiente de las decisiones que se adoptan con respecto al mundo del trabajo o con respecto a la formación de la familia. Cualquiera sea la configuración personal del estudiante a lo largo de su trayectoria de estudios, la eventualidad de dejar de estudiar para formar pareja, tener hijos o para ingresar al mercado de trabajo se constituye en una opción potencialmente probable.

Los análisis efectuados en el Uruguay y para otros países de la región han puesto en evidencia que esta potencialidad se traduce en un comportamiento real bajo ciertas configuraciones personales de los jóvenes.[13] Como regla general el abandono escolar se anticipa en los jóvenes de nivel social bajo y se difiere en los de nivel alto. El proceso de transición de roles no es, por lo tanto, el mismo: la etapa de la adolescencia y juventud puede ser muy corta para algunos y larga para otros. Además, el abandono escolar se encuentra más asociado a la formación de la pareja en las mujeres y al ingreso al mercado ocupacional en los varones, independientemente del nivel social.

Cuando se considera el abandono escolar como una parte de un proceso general de emancipación, el hecho de posponer el proceso de transición de roles implica ganar un espacio para realizar eventualmente una inversión en capacitación y la adquisición de un instrumental que le permitirá al joven enfrentar en mejores condiciones otras decisiones que deberá adoptar en las etapas siguientes de su ciclo de vida. Contrariamente, el anticipo del casamiento y la procreación, conjuntamente con el abandono escolar y el ingreso temprano al mercado de trabajo, reducen estas potencialidades.[14]

Diversos estudios referidos al proceso de transición de roles han puesto en evidencia los efectos diferidos que tiene la procreación temprana en las mujeres, que se manifiestan en las etapas avanzadas de su curso de vida.

Con respecto al Uruguay, considerados cuatro tramos de edad en los que tiene lugar el nacimiento del primer hijo[15] hay evidencias de que el tiempo en que se inicia la maternidad es un buen indicador de las dificultades de generación de otros activos y de la capacidad de movilizarlos.[16] Es un buen indicador de las tasas de empleo de la mujer, de las remuneraciones percibidas, del nivel de educación alcanzado, y de la calidad de los empleos obtenidos expresada en la relación ingreso/horas trabajadas.

---

[13] Véanse FILGUEIRA, C.H. (1998), *Emancipación Juvenil: trayectorias y destinos*. Oficina de la CEPAL, Montevideo; FILGUEIRA, C.H.; FILGUEIRA, F. y FUENTES, A. (2000), *Critical Choices at Crítical Age: Youth Emancipation Paths and School Attainment in Latin America*. Primera Versión. 8th. ronda del BID. Caracas. CIESU. Montevideo, Uruguay.

[14] Véase WHITE RILEY, M; FONER, A, y WARING, J., "Sociology of Age" en SMELSER, N. (ed.), (1988), *Handbook of Sociology*. Sage Publ.

[15] Definida para cuatro categorías de la edad de maternidad inicial de las mujeres: de 21 años y menos; 22 a 25 años; 26 a 29 años y 30 a 36 años.

[16] FILGUEIRA, C.H., "Vulnerabilidad, Activos y Recursos de los Hogares: una Exploración de Indicadores" en KAZTMAN, R. (Coord.) (1999), *Activos y Estructura de Oportunidades: estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. CEPAL, Oficina de Montevideo.

En la medida en que la maternidad se anticipa, desciende la participación de la mujer en el mercado de trabajo, es más pobre y tardía su trayectoria laboral, son más bajos los ingresos percibidos y es menor la relación ingreso/horas trabajadas. Además, cuanto más temprana es la maternidad, estas condiciones se extienden por un período más prolongado del curso de vida de la mujer. Así, en las mujeres que han tenido su primer hijo antes de los 21 años, tiene que pasar un tiempo equivalente hasta alcanzar la edad de 42 a 45 años para que los indicadores de participación laboral y remuneraciones se igualen con el de las mujeres cuya procreación se produce a edades superiores a los 21 años.

Como es más probable que la maternidad temprana se registre en las jóvenes de sectores pobres, para despejar cualquier tipo de duda acerca de la verdadera causal del impacto que tiene el adelanto de la procreación en oposición al puro efecto "pobreza", el análisis de estos efectos controlado por nivel sociocultural mostró que, con ligeras variaciones, los mismos existen independientemente del nivel sociocultural.

Con respecto a la esfera laboral son más conocidas las consecuencias que tiene adelantar la decisión de ingresar al mercado de trabajo, tanto con respecto al abandono escolar como en sus efectos diferidos a lo largo del curso de vida. Al igual que la formación de la pareja y la procreación, el hecho de no posponer el rol de trabajador a edades muy jóvenes establece condiciones iniciales negativas que luego pesarán sobre la carrera ocupacional, las oportunidades de movilidad ascendente y la capacidad de continuar capacitándose.

Los factores que llevan al proceso de secuencia de roles no son, sin embargo, fáciles de identificar y reconstruir; más bien se presentan en forma relativamente oscura o poco tangible. La Sociología de la edad ha hecho un importante aporte a la consideración de estos factores al destacar que de alguna forma el "curso de vida" del individuo se encuentra relativamente institucionalizado en cualquier sociedad debido a que las posiciones o roles públicos que ocupa son al mismo tiempo posiciones que existen en instituciones con una dinámica, normas y jerarquías propias, independientemente de la configuración individual de cada persona. En este sentido la estructura social —para expresarlo en el sentido más amplio— sirve como elemento estructurador de las decisiones que se adoptan en el curso de vida.

Este nexo no es exclusivamente objetivo sino que incluye la propia identidad de las personas, sobre todo cuando se enfrentan a una transición entre roles —por ejemplo, entre la identidad de adolescente, joven o adulto— en la cual deben cambiar pero al mismo tiempo seguir siendo "la misma persona". Esta suerte de "anclaje" a la estructura social es menos efectiva en la esfera privada, en la que, a diferencia del ámbito público, no existen fuertes elementos estructuradores institucionalizados. Por esta razón, operan más estos mecanismos en los cambios de roles relativos a la educación, al empleo o a los ingresos, por ejemplo en los hombres, que en el tipo de roles de carácter privado o doméstico como el casamiento, la formación de la pareja o el tener hijos. En las jóvenes, una alternativa a la función estructuradora del ámbito público lo cumple aparentemente un modelo tradicional arraigado del rol doméstico femenino. En el Capítulo III, cuando se examinan los grados de autoestima, se sugieren algunas consecuencias de las dificultades de las jóvenes estudiantes para transitar desde un modelo cuyo referente es tradicional hacia uno público.

Desde el punto de vista del proceso de abandono escolar lo antedicho sugiere una fuente importante de variaciones de la secuencia de roles o modelos de emancipación, por cuanto lo que se afirma es que la percepción que se tiene del ámbito público incide sobre las decisiones que se adoptan. Así, si las señales que emite el mercado laboral o la percepción que se tiene sobre la posibilidad real de obtener retornos económicos a la inversión educativa tiene signo negativo, es más probable que no existan estímulos para continuar haciendo una fuerte apuesta a la

educación. Respuestas de esta naturaleza no tienen necesariamente que asociarse a marginalidad o falta de integración aunque pueden conducir a un mismo comportamiento de "salida" prematura del sistema escolar. En todo caso, el desconcierto o paralización a la que puede conducir una percepción negativa del ámbito público puede ser una condición previa para un bajo compromiso con el rol de estudiante; sin embargo ello no implica necesariamente "marginalidad" en el sentido de la transgredir normas o recurrir a medios no legítimos. En los Capítulos II y IV se examinan algunas de las implicaciones de este conjunto de proposiciones, verificándose que la percepción de lo público afecta más a los varones que a las mujeres en la medida en que los primeros orientan más su proceso de emancipación desde el ámbito de lo público y no de lo privado.

En las mujeres, en cambio —y en particular en las de clase baja—, los modelos alternativos de emancipación que resultan de los estudios realizados muestran que las mujeres están más orientadas por un modelo tradicional en el que se valorizan por encima de todo los roles privados aunque no exista una institucionalización equivalente de los mismos en comparación con los roles públicos. En cambio, los estudios realizados sobre la juventud uruguaya indican que las mujeres de nivel socioeconómico más elevado evidencian una combinación entre modelos orientados por el ámbito público y privado.

Estas diferencias de género se complementan, por otra parte, con ciertas variaciones, analizadas en el Capítulo III, referidas al tipo de identidad e imagen propia de los estudiantes. Un hallazgo de interés del estudio pone en evidencia que las mujeres, a pesar de registrar suficientes niveles de escolaridad (incluso mayores que los varones), desarrollan con mayor frecuencia autopercepciones más negativas sobre su capacidad de hacer frente a las exigencias de los estudios (ámbito público). Las consecuencias que tiene este tipo de sentimiento de impotencia o incapacidad en las primeras etapas de la adolescencia —o cuando el joven comienza el tránsito hacia la vida adulta— debería merecer una atención particular sobre las fuentes generadoras de tales imágenes. Por una parte, una ideología de género que asigna diferencialmente las esferas público y privada a cada una de las partes parece estar en la base de estas variaciones encontradas. Pero, por otra parte, el sistema educativo debería preguntarse sobre su eventual contribución a estimular o, por lo menos, no contrarrestar la generación de estas imágenes.

En suma, estas evidencias así como otras expuestas en este punto, sugieren la existencia de configuraciones previas o propensiones antecedentes que operan desde la estructura social o desde el ámbito extraescolar en el sentido de generar condiciones variables que afectan los procesos intraescolares de marginalización o falta de integración. Precisamente, ésta es la utilidad de considerar al mismo tiempo ambos procesos —y ambas aproximaciones teóricas— en el estudio de los factores conducentes al abandono o deserción temprana.

En los capítulos que siguen a continuación, se ha tratado de comenzar a estudiar los procesos intermedios y las dinámicas de interacción intraescolares intervinientes que se ubican lógicamente entre las condiciones estructurales previas del estudiante y el abandono escolar. Este tipo de análisis es una suerte de apertura de la "caja negra" que sólo tiene sentido si se acepta que el abandono escolar es uno de los resultados más críticos del sistema educativo uruguayo y que constituye un proceso y no un evento aislado.

# PRIMERA PARTE:

# Aprendizaje escolar y desigualdad

# CAPÍTULO I

## Informe de anticipación de resultados del Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes en 3er. año del Ciclo Básico de Enseñanza Media

## I. Introducción

El presente Capítulo está constituido por el **Informe de anticipación de resultados** del Primer Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes de los 3ros. años del Ciclo Básico realizado por el Programa MESyFOD en los días 30 de setiembre y 1º, 5 y 6 de octubre de 1999.[17]

El Censo tuvo por objetivo generar información acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes en cuatro áreas fundamentales del conocimiento que son impartidas en el tercer y último año del Ciclo Básico de Educación Media. En el mismo fueron relevados todos los centros que brindan enseñanza en dicho nivel (liceos públicos, liceos privados y escuelas técnicas), la totalidad de los grupos correspondientes al año educativo referido y los estudiantes que asisten a los mismos.

Además de las pruebas de conocimiento aplicadas a los estudiantes el Censo comprendió otros cuatro relevamientos consistentes en encuestas autoadministradas para ser respondidas:

- por los propios estudiantes;
- por sus familiares;
- por los docentes que dictan las asignaturas de 3er. Año;
- por los directores de centros educativos.

Con ello se procuró obtener información relevante sobre las percepciones, actitudes y evaluaciones que los estudiantes y sus padres tienen acerca de su ámbito educativo. Asimismo se recabó información relativa a las características socioeconómicas de las familias y a las expectativas que los padres otorgan al sistema educativo.

Por su parte, las encuestas a docentes y directores buscaron identificar aspectos de muy diversa naturaleza relativos a la organización de la enseñanza, recursos humanos y materiales, local, tipo de equipamiento, opiniones sobre el rendimiento escolar, deserción y repetición, y otros aspectos relativos a la práctica docente. En consecuencia, puede afirmarse que el Censo no se limitó a la evaluación de las pruebas sino que buscó incorporar variables intra y extra educativas —no sólo de tipo curricular— por considerarlas factores de enorme gravitación en el desempeño general del sistema educativo y de los rendimientos.

La decisión de efectuar el Censo forma parte de una estrategia general seguida por la ANEP tendiente a generar bases de datos que sirvan para la evaluación continua y los diagnósticos de desempeño. Se entiende que tales registros son un requisito indispensable para la elaboración de políticas educativas y para el seguimiento de planes y programas innovadores. Por esta razón el Censo debe ser visto como una actividad complementaria de otros relevamientos ya efectuados por otros programas de la Administración en diferentes momentos. Con el presente Censo se cierra una primera etapa de evaluación de resultados que cubre los primeros seis años

[17] El presente Capítulo fue publicado por el Programa MESyFOD bajo el título *Censo Nacional de Aprendizajes 1999: en los 3ros. años del Ciclo Básico. Informe de anticipación de resultados.* MESyFOD. Montevideo, Uruguay, 1999.

de enseñanza primaria y los tres iniciales de educación media.[18] La misma será continuada en sucesivas etapas con el objeto de cubrir otros niveles del Ciclo Básico así como también los ciclos más avanzados del sistema educativo en la órbita de la ANEP-Codicen.

La importancia que se atribuye a la realización del Censo no es otra que aquella que deriva de la necesidad de disponer de conocimientos sistemáticos y controlados tanto en lo que respecta a los niveles de aprendizaje como a los factores que explican esos rendimientos. Cuando la ANEP inició las primeras evaluaciones de este tipo lo hizo en el entendido que los mecanismos tradicionales de evaluación y las estadísticas educativas básicas son necesarias pero no suficientes para conocer y mejorar el desempeño del sistema educativo. Si es correcto afirmar que ningún país en la actualidad puede darse el lujo de prescindir de una política de conocimiento tampoco lo puede hacer cualquier subsistema de la sociedad que aspira a mejorar sus logros.

Otros resultados del Censo se presentarán en los siguientes capítulos. Se espera que los mismos puedan servir de insumo a los equipos docentes de la Enseñanza Media, a los cuerpos de inspectores y de dirección, a las autoridades y técnicos encargados del diseño e implementación de políticas educativas, así como también a las instituciones de formación docente e investigadores en temas educativos. Naturalmente, se aspira a que su difusión alcance igualmente a los padres y alumnos involucrados directa e indirectamente en la enseñanza, así como a la opinión pública en general.

La evaluación de aprendizajes comprendió cuatro áreas del conocimiento:

- Idioma Español;
- Matemática;
- Ciencias Experimentales;
- Ciencias Sociales.

Para la elaboración de las pruebas, durante los meses de setiembre y octubre de 1998 se realizó una prueba previa de consistencia y validación estadística de ítem, aplicada a una muestra de 950 alumnos. Las actividades desarrolladas al respecto comprendieron: la elaboración de una tabla de especificaciones de competencias y contenidos programáticos; la elaboración y selección de un importante número de ítem en cada área; la confección de las cuatro pruebas con puntajes equivalentes de dificultad; la selección de los ítem definitivos de la prueba de acuerdo a pruebas de consistencia y evaluación tendientes a medir el poder de discriminación de los ítem; la revisión, depuración y ajuste final de las pruebas; y el análisis de pertinencia, adecuación, orden interno y significación de los ítem de acuerdo a juicios externos solicitados a expertos.[19]

Además del presente informe fueron elaborados en etapas posteriores o están en proceso de elaboración los siguientes trabajos:

- Los Informes Confidenciales dirigidos a cada centro educativo (436 en total) con el objetivo de ofrecer al cuerpo docente y directivo un perfil de las características socioculturales del mismo y su relación con el rendimiento académico en las pruebas. A los efectos de favorecer una mejor comprensión de los perfiles particulares del centro educativo esos informes incluyen datos comparativos que permitirán conocer diferencias y similitudes entre un centro

[18] Se hace referencia al Censo Nacional de Aprendizajes en Idioma Español y Matemática efectuado en 1996 entre el alumnado de 6to. año de Enseñanza Primaria. Para conocer sus resultados generales, véase el Primer Informe de Difusión de Resultados: Evaluación Nacional de Aprendizajes en Idioma Español y Matemática, 6to. año de Enseñanza Primaria, Proyecto MECAEP- ANEP/BIRF, 1996.

[19] Un detalle de estas tareas preparatorias ya ha sido elaborado por el Área Evaluación de Aprendizajes de la Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente en un informe titulado *Evaluación de Aprendizajes: Pruebas Censales*, MESyFOD, ANEP-Codicen / BID.

y otros de su misma categoría, aunque sin identificarlos, tanto a nivel del departamento como del país. Se espera que estos informes puedan constituir un insumo para la reflexión de los equipos docentes y directivos de cada establecimiento con vistas a la iniciación de los próximos años lectivos.

- Informes que resultan del análisis de la capacidad de discriminación y adecuación de las pruebas de rendimientos, pruebas de consistencia, validez y confiabilidad de los instrumentos. Los mismos requirieron del diseño de una muestra y fueron probados de acuerdo a las metodologías usuales en la materia. El objetivo de estos estudios es doble: mantener una actividad continua de evaluación y mejoramiento del instrumental; y servir de base a la realización de encuentros y seminarios técnicos para debatir resultados y políticas.

- Análisis e informes sobre los factores educativos y extra-educativos que inciden en el rendimiento. En particular:

  - Examen de las principales dificultades existentes en el aprendizaje en las cuatro áreas evaluadas. Análisis de las variaciones en el aprendizaje según región urbano-rural, departamento, privado-público, liceos-escuelas técnicas, y tipos de centro educativo.

  - Análisis de los niveles de aprendizajes tomando en cuenta la incidencia de los contextos familiar, barrial, educativo (nivel socioeconómico de los centros educativos) y de los tipos de centro.

  - Identificación de las situaciones socialmente más críticas y evaluación de la inversión en recursos humanos, financieros y de apoyo técnico que sería necesario efectuar para aproximar los centros deficitarios a la media nacional de rendimiento.

  - Identificación de las principales características institucionales, organizativas y didácticas responsables de los bajos niveles de aprendizajes. Discusión y evaluación de alternativas.

  - Examen y evaluación del efecto de la instrumentación de planes y programas diseñados para mejorar el desempeño. Seguimiento de las experiencias innovadoras.

## II. Cobertura del Censo

El Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes de los terceros años del Ciclo Básico fue respondido por un número menor del total de encuestados que teóricamente debían haberlo hecho. Esto es un resultado normal y esperable en la realización de cualquier censo. Factores de diferente naturaleza inciden siempre en la falta de respuesta de una proporción del universo compuesto por el grupo objetivo, sobre todo los relativos a las inasistencias. Como las pruebas de evaluación fueron efectuadas en diferentes días, una de las consecuencias de la inasistencia fue que la casi totalidad de los estudiantes activos respondieron las cuatro pruebas, aunque algunos no estuvieron presentes en el día de la evaluación de determinada área en particular y sí en el resto.

Por otra parte, las estadísticas de asistencia de años anteriores evidencian que hacia el fin del año lectivo una proporción de los estudiantes matriculados al inicio del año ha abandonado o desertado del sistema educativo. Por lo tanto, la matrícula inicial no es una buena base para estimar la proporción real de alumnos activos que a la fecha del Censo continuaban regularmente los cursos. De acuerdo a una estimación preliminar de las tendencias de la deserción registrada en el 3er.año del Ciclo Básico en años anteriores, se calcula que la proporción promedio de estudiantes no evaluados por el hecho de haber abandonado los cursos no sería superior al 8% del universo estudiantil.

Los datos de cobertura indican que las pruebas por áreas fueron respondidas de la siguiente forma:

| Pruebas | Número de Estudiantes |
|---|---|
| Matemática | 34.376 |
| Idioma Español | 33.960 |
| Ciencias Experimentales | 34.106 |
| Ciencias Sociales | 35.242 |

En cuanto a las encuestas diseñadas para ser respondidas por la familia, del total de los formularios entregados a los estudiantes para que se los hicieran llegar a sus padres se recibió la casi totalidad de las mismas (95,0 %). Una descripción general de la cobertura del Censo se presenta en el Cuadro 2.

***Cuadro 2: Cobertura censal en 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, por tipo de Centro, forma de administración y área geográfica. Año 1999. En números absolutos.***

| | TOTAL | Tipo de centro y forma de administración | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Liceos Públicos | | Liceos Habilitados | | Escuelas Técnicas | |
| | | Mdeo. | Interior | Mdeo. | Interior | Mdeo. | Interior |
| Total de Alumnos que participaron en el Censo Nacional | 36.738 | 8.885 | 17.935 | 5.165 | 1.707 | 441 | 2.605 |
| Alumnos que participaron en las pruebas de: Matemática | 34.376 | 8.210 | 16.719 | 4.995 | 1.612 | 422 | 2.418 |
| Idioma Español | 33.960 | 7.968 | 16.540 | 5.003 | 1.616 | 398 | 2.435 |
| Ciencias Experimentales | 34.106 | 7.978 | 16.644 | 5.019 | 1.602 | 399 | 2.464 |
| Ciencias Sociales | 35.242 | 8.472 | 17.207 | 5.041 | 1.627 | 418 | 2.477 |
| Familias que respondieron la encuesta | 34.907 | 8.095 | 17.277 | 4.991 | 1.656 | 427 | 2.461 |
| | (95.0%) | (91.1%) | (96.3%) | (96.6%) | (97.0%) | (96.8%) | (94.5%) |
| Total de centros evaluados | 436 | 49 | 181 | 86 | 60 | 6 | 54 |
| Total de grupos evaluados | 1.394 | 319 | 661 | 186 | 79 | 24 | 125 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programa MESyFOD.

## III. El rendimiento educativo en grandes números

Los puntajes que se podían obtener en las pruebas en las cuatro áreas fueron estandarizados para medir los mismos niveles de dificultad. El valor máximo de los puntajes en cada prueba fue respectivamente de:

- 25 puntos en Idioma Español;
- 31 en Matemática;
- 36 en Ciencias Experimentales;
- 36 puntos en Ciencias Sociales.

En el procesamiento preliminar los puntajes fueron agrupados en cuatro niveles correspondientes a los tramos indicados en el Cuadro nro. 2 para cada área. Estos niveles fueron:

- desempeño alto;
- desempeño medio-alto;
- desempeño medio-bajo;
- desempeño bajo.

Cada prueba estuvo compuesta por un conjunto de ítem de opción múltiple. Sólo dos casos, correspondientes a un ítem en Matemática y otro en Idioma Español (ambos de carácter abierto), no fueron incorporados a la presentación de este informe preliminar.

### 1. Aprendizajes por área

Del Cuadro 2 se puede concluir que, promediando los rendimientos en las cuatro áreas de conocimiento, el 62,0% de los estudiantes obtuvo más del 50% de los puntajes máximos establecidos (rendimiento Alto y Alto Medio). Esto quiere decir que **seis de cada diez estudiantes alcanzan por lo menos niveles aceptables de rendimiento en el aprendizaje.**

Existe un orden en estos rendimientos: Ciencias Experimentales es el área de conocimiento con peores puntajes relativos y le siguen en orden de menor dificultad; Matemática, Idioma Español, y Ciencias Sociales. Esta última, con el rendimiento más satisfactorio. Mientras, en Ciencias Sociales un 79,3 % de los estudiantes tiene niveles Alto y Medio-Alto, en Ciencias Experimentales lo hace sólo un 52,2 %.

Como el grupo de edad que fue evaluado en el Censo es el mismo que se evaluó en el Censo Nacional de Aprendizajes en Idioma Español y Matemáticas del 6to. año de Enseñanza Primaria en 1996 por el Programa MECAEP, resulta interesante comparar los resultados de ambos censos.

Sin embargo, por tratarse de resultados relevados con instrumentos diferentes, en grupos de edad y situaciones educativas distintas, esta comparación debe considerarse con cierta cautela. Con esta salvedad, es notorio el mejor rendimiento en Matemática que se encuentra en este último censo con respecto al anterior. De la misma manera, cuando se incorporan las dos nuevas áreas de conocimiento (Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales), Matemática no es la asignatura con más bajo rendimiento y ese lugar lo ocupa Ciencias Experimentales.

Este punto indica un foco de atención particular que deberá ser examinado en análisis posteriores para comprender los factores responsables del orden de las dificultades encontradas entre las cuatro áreas.

***Cuadro 3. Rendimiento global en la evaluación censal por áreas de conocimiento según tramos de puntaje. Año 1999. En porcentajes.***

| Tramos de Puntaje | ÁREAS DE CONOCIMIENTO | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Matemática | | Idioma Español | | Ciencias Experimentales | | Ciencias Sociales | |
| | Puntaje | % Alumnos | Puntaje | % Alumnos | Puntaje | % Alumnos | Puntaje | % Alumnos |
| Bajo | 0 a 7 | 3,5 | 0 a 5 | 1,9 | 0 a 8 | 2,2 | 0 a 8 | 0,8 |
| Medio Bajo | 8 a 15 | 40,2 | 6 a 12 | 37,3 | 9 a 18 | 45,6 | 9 a 18 | 19,9 |
| Medio Alto | 16 a 23 | 43,6 | 13 a 19 | 52,8 | 19 a 28 | 47,8 | 19 a 28 | 54,4 |
| Alto | 24 a 31 | 12,7 | 20 a 25 | 8,0 | 29 a 36 | 4,4 | 29 a 36 | 24,9 |
| | | 100 | | 100 | | 100 | | 100 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programa MESyFOD.

## 2. Aprendizajes según tipos de centro educativo

La enseñanza media se divide en tres tipos generales de centro educativo según la forma de administración: los liceos públicos, los liceos habilitados y las escuelas técnicas. Tanto el número de centros como el número de estudiantes matriculados en el 3er. año de Educación Media se distribuyen de forma muy desigual entre los diferentes tipos.

En primer lugar, a nivel de todo el país, los liceos públicos concentran el 73% de la matrícula total, los liceos habilitados un 19%, en tanto las escuelas técnicas un 8%. Como el tamaño de los centros medido por el número de alumnos es mayor en la esfera pública que en la privada la proporción de centros educativos presenta variaciones menores que las registradas para la matrícula: 53% de centros correspondientes a los liceos públicos, 33% de los liceos habilitados y 14% de las escuelas técnicas.

En segundo lugar, hay diferencias también significativas cuando se examinan las distribuciones según región. En Montevideo, la proporción de la matrícula de los liceos públicos pasa a ser un 61% en relación al 73% de todo el país, en los liceos habilitados la proporción es de 36%, mientras que las escuelas técnicas participan solamente de un 4% del total de la matrícula de la Capital. En el Interior las proporciones son respectivamente de 80%, 8% y 12%. Por lo tanto, es importante advertir en el análisis que sigue a continuación que los estudiantes de las escuelas técnicas son en su gran mayoría del Interior del país (85%) en tanto en los liceos habilitados son de la Capital (75%).

El tercer rasgo que distingue a los tres tipos de centros está referido al perfil de población que atienden. De acuerdo al Cuadro 4 —en el que se mide el nivel social de los estudiantes por el nivel educativo de la madre—[20] se verifica que las escuelas técnicas están compuestas predominantemente por estudiantes de extracción sociocultural baja (55,9%), mientras que en los liceos públicos predominan los dos niveles intermedios (52,0%), y en los liceos habilitados los estudiantes de nivel sociocultural alto (45%).

[20] El nivel educativo de la madre se define de la siguiente forma: Bajo: 7 años o menos de educación formal de la madre, Medio Bajo: más que 7 años y hasta 9, Medio Alto: más que 9 años y hasta 12, Alto: más de 12 años de escolaridad.

***Cuadro 4: Composición sociocultural de los centros educativos, por tipo de centro y forma de administración. Año 1999. En números absolutos y porcentajes.***

| | TIPO DE CENTRO Y FORMA DE ADMINISTRACIÓN | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | TOTAL | Liceos Públicos | Liceos Habilitados | Escuelas Técnicas |
| Nivel Sociocultural de los alumnos | Bajo | 10.610 | 8.510 | 539 | 1.561 |
| | % | 31,3 | 34,5 | 8,3 | 55,9 |
| | Medio Bajo | 8.107 | 6.595 | 734 | 778 |
| | % | 23,9 | 26,8 | 11,4 | 27,9 |
| | Medio Alto | 8.850 | 6.210 | 2.276 | 364 |
| | % | 26,1 | 25,2 | 35,2 | 13,0 |
| | Alto | 6.335 | 3.334 | 2.912 | 89 |
| | % | 18,7 | 13,5 | 45,1 | 3,2 |
| | Total | 33.902 | 24.649 | 6.461 | 2.792 |
| | % | 100 | 100 | 100 | 100 |

Notas: El Nivel Sociocultural del alumno se determina por el número de años de educación de la madre. Los totales por tipo de centro y forma de administración no coinciden con los del Cuadro 1 debido a la no respuesta de la encuesta de familias o a la omisión en la pregunta específica de nivel educativo de la madre.

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programa MESyFOD.

En cuarto lugar, la información del Censo confirma algo que ya es conocido: existen notorias diferencias de aprendizaje entre los estudiantes que asisten a diferentes tipos de centro. En el total del país el rendimiento promedio más alto se alcanza en los liceos habilitados y los más bajos se encuentran en las escuelas técnicas (Cuadro 5).

***Cuadro 5: Rendimiento en la evaluación censal, por tipo de centro y forma de administración según área geográfica y tramos de puntaje en las áreas de conocimiento evaluadas. Año 1999. En números absolutos y porcentajes.***

| | | TOTAL | | TIPO DE CENTRO Y FORMA DE ADMINISTRACIÓN | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Casos | % | Liceo Público | | Liceo Habilitado | | Escuela Técnica | |
| | | | | Casos | % | Casos | % | Casos | % |
| Puntaje por tramos Matemática | Bajo | 1.214 | 3,5 | 900 | 3,6 | 58 | 0,9 | 256 | 9,0 |
| | Medio Bajo | 13.813 | 40,2 | 10.827 | 43,4 | 1.289 | 19,5 | 1.697 | 59,8 |
| | Medio Alto | 14.998 | 43,6 | 10.914 | 43,8 | 3.270 | 49,5 | 814 | 28,7 |
| | Alto | 4.351 | 12,7 | 2.288 | 9,2 | 1.990 | 30,1 | 73 | 2,6 |
| Total | | 34.376 | 100,0 | 24.929 | 100,0 | 6.607 | 100,0 | 2.840 | 100,0 |
| | | | | | | | | | |
| Puntaje por tramos Idioma Español | Bajo | 631 | 1,9 | 510 | 2,1 | 51 | 0,8 | 70 | 2,5 |
| | Medio Bajo | 12.674 | 37,3 | 9.862 | 40,2 | 1.074 | 16,2 | 1.738 | 61,3 |
| | Medio Alto | 17.944 | 52,8 | 12.974 | 52,9 | 3.959 | 59,8 | 1.011 | 35,7 |
| | Alto | 2.711 | 8,0 | 1.162 | 4,7 | 1.535 | 23,2 | 14 | 0,5 |
| Total | | 33.960 | 100,0 | 24.508 | 100,0 | 6.619 | 100,0 | 2.833 | 100,0 |
| | | | | | | | | | |
| Puntaje por tramos Ciencias Experimentales | Bajo | 765 | 2,2 | 610 | 2,5 | 67 | 1,0 | 88 | 3,1 |
| | Medio Bajo | 15.537 | 45,6 | 11.978 | 48,6 | 1.747 | 26,4 | 1.812 | 63,3 |
| | Medio Alto | 16.298 | 47,8 | 11.310 | 45,9 | 4.039 | 61,0 | 949 | 33,1 |
| | Alto | 1.506 | 4,4 | 724 | 2,9 | 768 | 11,6 | 14 | 0,5 |

Continua en la página siguiente

Viene de la página anterior

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Total | | 34.106 | 100,0 | 24.622 | 100,0 | 6.621 | 100,0 | 2.863 | 100,0 |
| Puntaje por tramos Ciencias Sociales | Bajo | 291 | 0,8 | 210 | 0,8 | 33 | 0,5 | 48 | 1,7 |
| | Medio Bajo | 7.024 | 19,9 | 5.307 | 20,7 | 495 | 7,4 | 1.222 | 42,2 |
| | Medio Alto | 19.167 | 54,4 | 14.715 | 57,3 | 3.019 | 45,3 | 1.433 | 49,5 |
| | Alto | 8.760 | 24,9 | 5.447 | 21,2 | 3.121 | 46,8 | 192 | 6,6 |
| Total | | 35.242 | 100,0 | 25.679 | 100,0 | 6.668 | 100,0 | 2.895 | 100,0 |

**M O N T E V I D E O**

| | | TOTAL | | TIPO DE CENTRO Y FORMA DE ADMINISTRACIÓN | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Casos | % | Liceo Público | | Liceo Privado | | Escuela Técnica | |
| | | | | Casos | % | Casos | % | Casos | % |
| Puntaje por tramos Matemática | Bajo | 373 | 2,7 | 304 | 3,7 | 35 | 0,7 | 34 | 8,1 |
| | Medio Bajo | 4.817 | 35,3 | 3.679 | 44,8 | 896 | 17,9 | 242 | 57,3 |
| | Medio Alto | 6.184 | 45,4 | 3.556 | 43,3 | 2.486 | 49,8 | 142 | 33,6 |
| | Alto | 2.253 | 16,5 | 671 | 8,2 | 1.578 | 31,6 | 4 | 0,9 |
| Total | | 13.627 | 100,0 | 8.210 | 100,0 | 4.995 | 100,0 | 422 | 100,0 |
| Puntaje por tramos Idioma Español | Bajo | 283 | 2,1 | 226 | 2,8 | 36 | 0,7 | 21 | 5,3 |
| | Medio Bajo | 4.246 | 31,8 | 3.278 | 41,1 | 721 | 14,4 | 247 | 62,1 |
| | Medio Alto | 7.170 | 53,6 | 4.065 | 51,0 | 2.976 | 59,5 | 129 | 32,4 |
| | Alto | 1.670 | 12,5 | 399 | 5,0 | 1.270 | 25,4 | 1 | 0,3 |
| Total | | 13.369 | 100,0 | 7.968 | 100,0 | 5.003 | 100,0 | 398 | 100,0 |
| Puntaje por tramos Ciencias Experimentales | Bajo | 359 | 2,7 | 289 | 3,6 | 48 | 1,0 | 22 | 5,5 |
| | Medio Bajo | 5.695 | 42,5 | 4.166 | 52,2 | 1.265 | 25,2 | 264 | 66,2 |
| | Medio Alto | 6.539 | 48,8 | 3.333 | 41,8 | 3.093 | 61,6 | 113 | 28,3 |
| | Alto | 803 | 6,0 | 190 | 2,4 | 613 | 12,2 | 0 | 0,0 |
| Total | | 13.396 | 100,0 | 7.978 | 100,0 | 5.019 | 100,0 | 399 | 100,0 |
| Puntaje por tramos Ciencias Sociales | Bajo | 101 | 0,7 | 73 | 0,9 | 21 | 0,4 | 7 | 1,7 |
| | Medio Bajo | 2.245 | 16,1 | 1.714 | 20,2 | 328 | 6,5 | 203 | 48,6 |
| | Medio Alto | 7.357 | 52,8 | 4.939 | 58,3 | 2.227 | 44,2 | 191 | 45,7 |
| | Alto | 4.228 | 30,3 | 1.746 | 20,6 | 2.465 | 48,9 | 17 | 4,1 |
| Total | | 13.931 | 100,0 | 8.472 | 100,0 | 5.041 | 100,0 | 418 | 100,0 |

**I N T E R I O R**

| | | TOTAL | | TIPO DE CENTRO Y FORMA DE ADMINISTRACIÓN | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Casos | % | Liceo Público | | Liceo Privado | | Escuela Técnica | |
| | | | | Casos | % | Casos | % | Casos | % |
| Puntaje por tramos Matemática | Bajo | 841 | 4,1 | 596 | 3,6 | 23 | 1,4 | 222 | 9,2 |
| | Medio Bajo | 8.996 | 43,4 | 7.148 | 42,8 | 393 | 24,4 | 1.455 | 60,2 |
| | Medio Alto | 8.814 | 42,5 | 7.358 | 44,0 | 784 | 48,6 | 672 | 27,8 |
| | Alto | 2.098 | 10,1 | 1.617 | 9,7 | 412 | 25,6 | 69 | 2,9 |
| Total | | 20.749 | 100,0 | 16.719 | 100,0 | 1.612 | 100,0 | 2.418 | 100,0 |
| Puntaje por tramos Idioma Español | Bajo | 348 | 1,7 | 284 | 1,7 | 15 | 0,9 | 49 | 2,0 |
| | Medio Bajo | 8.428 | 40,9 | 6.584 | 39,8 | 353 | 21,8 | 1.491 | 61,2 |
| | Medio Alto | 10.774 | 52,3 | 8.909 | 53,9 | 983 | 60,8 | 882 | 36,2 |
| | Alto | 1.041 | 5,1 | 763 | 4,6 | 265 | 16,4 | 13 | 0,5 |
| Total | | 20.591 | 100,0 | 16.540 | 100,0 | 1.616 | 100,0 | 2.435 | 100,0 |

Continua en la página siguiente

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | Viene de la página anterior | |
| Puntaje por tramos Ciencias Experimentales | Bajo | 406 | 2,0 | 321 | 1,9 | 19 | 1,2 | 66 | 2,7 |
| | Medio Bajo | 9.842 | 47,5 | 7.812 | 46,9 | 482 | 30,1 | 1.548 | 62,8 |
| | Medio Alto | 9.759 | 47,1 | 7.977 | 47,9 | 946 | 59,1 | 836 | 33,9 |
| | Alto | 703 | 3,4 | 534 | 3,2 | 155 | 9,7 | 14 | 0,6 |
| Total | | 20.710 | 100,0 | 16.644 | 100,0 | 1.602 | 100,0 | 2.464 | 100,0 |
| | | | | | | | | | |
| Puntaje por tramos Ciencias Sociales | Bajo | 190 | 0,9 | 137 | 0,8 | 12 | 0,7 | 41 | 1,7 |
| | Medio Bajo | 4.779 | 22,4 | 3.593 | 20,9 | 167 | 10,3 | 1.019 | 41,1 |
| | Medio Alto | 11.810 | 55,4 | 9776 | 56,8 | 792 | 48,7 | 1.242 | 50,1 |
| | Alto | 4.532 | 21,3 | 3.701 | 21,5 | 656 | 40,3 | 175 | 7,1 |
| Total | | 21.311 | 100,0 | 17.207 | 100,0 | 1.627 | 100,0 | 2.477 | 100,0 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programa MESyFOD.

El resultado de comparar los liceos públicos y las escuelas técnicas registra la existencia de una notoria estratificación entre los centros de la enseñanza pública media. Así, en el primer tipo de centros la proporción de alumnos con niveles alto y medio-alto en la prueba de Idioma Español es el 57,6%, proporción superior al 36,2% que lo hace en las escuelas técnicas. Si se efectúa la resta entre ambos porcentajes el saldo a favor de los liceos públicos es de 21,4 puntos porcentuales. En las pruebas de Matemática la diferencia es de 22,3, en Ciencias Sociales de 22,4, mientras que en Ciencias Experimentales la misma es de 15,2 puntos porcentuales.

Cuando se comparan los liceos públicos con los habilitados las diferencias son también importantes. Con la única excepción de Ciencias Sociales —que presenta diferenciales bajos (13,2 puntos porcentuales)— la proporción de alumnos en los liceos habilitados que obtienen niveles alto y medio-alto en Matemática es de 26,6 puntos porcentuales, superior a los públicos. La misma pauta se repite para las otras pruebas: Idioma Español (24,6%) y Ciencias Experimentales (23,8%), superiores ambas a la de los liceos públicos.

De la comparación entre liceos habilitados y las escuelas técnicas surgen —como es previsible— las mayores diferencias en favor de los primeros. Las mismas oscilan entre 35 y 48,3 puntos porcentuales, aunque debe señalarse que tales diferencias afectan a una proporción de la población estudiantil relativamente baja.

### 3. Aprendizaje según región —Montevideo-Interior— del país

Respecto al contexto regional de los centros no se constatan diferencias tan extremas como las anteriores aunque también existen. De acuerdo al Cuadro 4 los aprendizajes más satisfactorios (nivel alto) se registran en Montevideo para todas las áreas. Cuando se agrupan las categorías alto y medio-alto en una sola, las diferencias más significativas a favor de Montevideo se verifican en las áreas de Matemática e Idioma Español, en tanto la diferencia es menor en Ciencias Experimentales.

### 4. Aprendizaje según tipo de centro educativo y región

Por último, la consideración conjunta del tipo de centro educativo y región ofrece resultados complementarios a lo dicho:

En primer lugar, contradiciendo la sabiduría convencional, los liceos públicos del Interior del país tienen rendimientos más satisfactorios que los de la Capital. Este hecho debe ser destacado por cuanto en el interior del país los centros educativos se desenvuelven en condiciones menos favorables desde muchos puntos de vista. Entre las mismas se destacan: mayores limitaciones que en la Capital en materia de recursos humanos para la docencia, lo que

se expresa tanto en el número de docentes como en su capacitación. Es probable que los mejores desempeños en el interior del país se puedan explicar por ciertos efectos del clima institucional así como del contexto social que compensan estos déficit —sobre todo en lo que tiene que ver con el tipo de sociabilidad y el grado de integración social, con la mayor heterogeneidad de la composición social de los centros y con la atención que la familia y la madre pueden dedicar al estudio de los jóvenes—.

En segundo lugar, la misma pauta se encuentra para las escuelas técnicas, con la sola excepción del área de Matemática, en la que Montevideo presenta resultados más favorables.

En tercer lugar, los liceos habilitados siguen una pauta inversa a la registrada en el ámbito público. Los centros de Montevideo muestran un desempeño estudiantil notoriamente superior a los del interior del país, y la magnitud de las diferencias es la mayor entre todos los tipos de centros analizados.

En cuarto lugar, las diferencias de aprendizajes según tipo de centro, discutidas anteriormente, se magnifican en Montevideo y se atenúan en el Interior. En Montevideo los establecimientos habilitados con relación a las escuelas técnicas presentan diferencias ligeramente superiores que en el Interior. Estas diferencias se incrementan cuando se considera solamente el nivel más alto de aprendizaje. Por su parte, la comparación regional entre liceos públicos y habilitados sigue la misma pauta en tanto los contextos regionales no inciden en las diferencias al interior del ámbito público. Como conclusión, y agregando los resultados de las tres comparaciones, puede afirmarse que la Capital tiene un mejor desempeño relativo que el interior del país, mientras que, en materia de diferenciales de aprendizaje según tipo de centro, Montevideo es más desigual que el resto del país.

No obstante el cuadro general que registran los grandes números del Censo es elocuente señalar que un 62% de los estudiantes ha obtenido promedialmente en las cuatro pruebas, niveles alto y medio-alto. Este hecho debe considerase altamente positivo a pesar de que no pueden compararse los resultados con registros anteriores.

Por otra parte, el Censo indica el esfuerzo que será necesario continuar haciendo para superar:

- los perfiles deficitarios de cerca del 40% de la población que está próximo a finalizar el Ciclo Básico sin poder superar niveles de rendimiento bajos y medio-bajos, y

- la desigualdad de la educación cuando se la mide por lo que realmente aprenden los jóvenes en una fase crucial de su vida y de su formación personal. Naturalmente se podrían examinar con detenimiento los factores que inciden en los diferenciales encontrados.

## IV. Factores extraeducativos que inciden en los aprendizajes

Dado que los aprendizajes están estrechamente relacionados a los contextos socioeconómicos y culturales de pertenencia del estudiante, en este punto se analizarán los rendimientos de acuerdo a las características de los centros educativos y de los hogares.

Por una parte, se examinarán los resultados académicos de acuerdo a la composición social y económica de los centros de estudio en el entendido de que con ello se expresa el marco más general en el que se producen los resultados.

Por otra parte, para caracterizar el nivel sociocultural de la familia se analizará uno de los atributos más relevantes del contexto familiar relativo al nivel educativo de la madre del

estudiante (clima educativo del hogar) por el hecho de ser uno de los mejores predictores del desempeño académico. La información en que se basa el análisis proviene de las encuestas aplicadas a las familias.

La construcción operacional de la composición social de los centros fue efectuada sobre la base de dos variables: el nivel educativo promedio de las madres de los estudiantes y el promedio del número de bienes que forman parte del equipamiento del hogar. Mientras la primera variable permite caracterizar a los centros en términos de contextos socioculturales más o menos favorables, la segunda lo hace en la dimensión socioeconómica.

El equipamiento del hogar y la posesión de bienes materiales ha demostrado ser un buen indicador de la capacidad económica de la familia y frecuentemente ha sido usado como una variable aproximada al nivel de ingreso del hogar.[21] Naturalmente, existe una fuerte asociación entre ambas variables por cuanto cabe esperar que los centros que presentan valores altos en una lo hagan también en la otra. No obstante, ambas variables no miden lo mismo ni tampoco tienen las mismas consecuencias sobre el rendimiento escolar de los hijos.

Cabe agregar que las dos clasificaciones son confiables aunque provisorias. En sucesivas etapas será necesario construir medidas más complejas y adecuadas para caracterizar los contextos escolares. La clasificación sociocultural de los centros educativos se efectuó de la siguiente forma: cuando el promedio de años de escolaridad de las madres de los alumnos varía de 0 a 7 años se definieron los centros como de nivel bajo; valores promedio de escolaridad de las madres superiores a 7 y hasta 9 años, categoría medio bajo; mayores que 9 y hasta 12 años, categoría medio alto, y por último, mayores que 12 años, alto.

Con respecto a la clasificación de centros según nivel socioeconómico, los cuatro niveles que se distinguen corresponden a los siguientes criterios: nivel bajo son aquellos centros en los cuales el promedio de posesión de bienes de todos los hogares de los estudiantes se encuentra entre 0 y 5; medio-bajo, mayor que 5 y hasta 6; medio-alto, mayor que 6 y hasta 8; y alto, mayor de 8.

En los Cuadros 6 y 7 se presentan respectivamente los resultados de las pruebas de aprendizaje para los niveles sociocultural y socioeconómico de los centros. En los cuadros se han agrupado los rendimientos académicos de forma de tener sólo dos categorías: alumnos de rendimiento bajo y alumnos de rendimiento alto.

Una primera lectura del Cuadro 6 confirma que el contexto educativo de pertenencia del estudiante es altamente determinante de su rendimiento en el aprendizaje. Las diferencias son muy extremas presentando ligeras variaciones según el área que se considere.

En Matemática, por ejemplo, mientras que en los centros con la composición sociocultural más desventajosa (nivel bajo) sólo un 32,4% de los alumnos obtienen un rendimiento alto, en los centros relativamente más favorecidos la proporción asciende a 82,5%.

Una pauta similar se repite para las otras áreas de conocimiento con ligeras diferencias respecto a Matemática.

---

[21] En el cuestionario aplicado a las familias se formuló la pregunta acerca de la posesión o no de 12 bienes materiales correspondientes al equipamientos del hogar. Además de automóvil: Televisión Color, Refrigerador, Refrigerador con freezer, Teléfono, Lavarropas programable, Calefón, Videocassettera, Computadora, Secadora de ropa, Lavavajilla y Horno Microonda. Los valores que se atribuyeron a las respuestas en cada uno de los bienes fueron: 1 cuando el hogar poseía el bien y 0 cuando no lo tenía. Finalmente las respuestas fueron agregadas mediante un índice simple que suma el número de puntajes de todos los bienes, con lo cual, el índice varía entre 0 (no tiene ningún bien) y 12 (tiene todos).

***Cuadro 6: Rendimiento por nivel sociocultural del centro según tramos de puntaje en las cuatro áreas de conocimiento evaluadas. Año 1999. En números absolutos y porcentajes.***

| | | | Total | NIVEL SOCIOCULTURAL DEL CENTRO | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto |
| Puntaje por tramos Matemática | Bajo | Casos | 14.997 | 1.790 | 7.128 | 5152 | 927 |
| | | % | 43,7 | 67,6 | 53,2 | 39,7 | 17,5 |
| | Alto | Casos | 19.338 | 857 | 6.282 | 7.838 | 4.361 |
| | | % | 56,3 | 32,4 | 46,8 | 60,3 | 82,5 |
| Total | Casos | | 34.335 | 2.647 | 13.410 | 12.990 | 5.288 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Puntaje por tramos Idioma Español | Bajo | Casos | 13.274 | 1.587 | 6.164 | 4.636 | 887 |
| | | % | 39,1 | 59,3 | 46,9 | 36,2 | 16,7 |
| | Alto | Casos | 20.645 | 1.091 | 6.976 | 8.165 | 4413 |
| | | % | 60,9 | 40,7 | 53,1 | 63,8 | 83,3 |
| Total | Casos | | 33.919 | 2.678 | 13.140 | 12.801 | 5.300 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Puntaje por tramos Ciencias Experimentales | Bajo | Casos | 16.276 | 1.655 | 7.463 | 5.776 | 1.382 |
| | | % | 47,8 | 61,1 | 56,2 | 45,1 | 26,1 |
| | Alto | Casos | 17.789 | 1.053 | 5.806 | 7.023 | 3.907 |
| | | % | 52,2 | 38,9 | 43,8 | 54,9 | 73,9 |
| Total | Casos | | 34.065 | 2.708 | 13.269 | 12.799 | 5.289 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Puntaje por tramos Ciencias Sociales | Bajo | Casos | 7.299 | 1.074 | 3.576 | 2.284 | 365 |
| | | % | 20,7 | 39,3 | 25,9 | 17,1 | 6,8 |
| | Alto | Casos | 27.904 | 1.661 | 10.232 | 11.045 | 4.966 |
| | | % | 79,3 | 60,7 | 74,1 | 82,9 | 93,2 |
| Total | Casos | | 35.203 | 2.735 | 13.808 | 13.329 | 5.331 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Notas: Los totales no coinciden con los del Cuadro 1 debido a la no respuesta en la encuesta de familias.
El Nivel Sociocultural del centro se construye como promedio de los años de educación de las madres de los alumnos. El tramo bajo incluye a centros donde el nivel promedio de las madres es menor o igual a los 7 años; el medio bajo más de 7 y hasta 9 años; el medio alto más de 9 y hasta 12 ; el Alto más de 12 años de educación.

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programa MESyFOD.

Con relación a la caracterización de los centros educativos de acuerdo a su composición promedio en materia de equipamiento o bienes de consumo del hogar, los resultados presentados en el Cuadro 7 confirman las mismas tendencias.

El efecto de la estratificación socioeconómica de los centros sobre el aprendizaje es importante aunque su incidencia es un tanto menor que cuando se caracterizan los centros educativos por el nivel sociocultural.

Este resultado puede contribuir a avalar que el nivel educativo es un mejor predictor del aprendizaje educativo que los ingresos o el nivel económico.

***Cuadro 7: Rendimiento por nivel socioeconómico del centro según tramos de puntaje en las cuatro áreas de conocimiento evaluadas. Año 1999. En números absolutos y porcentajes.***

| | | | Total | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL CENTRO | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto |
| Puntaje por tramos Matemática | Bajo | Casos | 15.013 | 3.699 | 5.745 | 4.896 | 673 |
| | | % | 43,7 | 60,6 | 49,9 | 40,2 | 14,8 |
| | Alto | Casos | 19.341 | 2.410 | 5.759 | 7.288 | 3.884 |
| | | % | 56,3 | 39,4 | 50,1 | 59,8 | 85,2 |
| Total | Casos | | 34.354 | 6.109 | 11.504 | 12.184 | 4.557 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Puntaje por tramos Id. Español | Bajo | Casos | 13.289 | 3.343 | 4.950 | 4.403 | 593 |
| | | % | 39,2 | 54,4 | 43,9 | 36,9 | 13,0 |
| | Alto | Casos | 20.649 | 2.806 | 6.325 | 7.536 | 3.982 |
| | | % | 60,8 | 45,6 | 56,1 | 63,1 | 87,0 |
| Total | Casos | | 33.938 | 6.149 | 11.275 | 11.939 | 4.575 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Puntaje por tramos Ciencias Experimentales | Bajo | Casos | 16.288 | 3.663 | 5.913 | 5.670 | 1.042 |
| | | % | 47,8 | 59,0 | 52,3 | 47,3 | 22,8 |
| | Alto | Casos | 17.796 | 2.542 | 5.403 | 6.330 | 3.521 |
| | | % | 52,2 | 41,0 | 47,7 | 52,8 | 77,2 |
| Total | Casos | | 34.084 | 6.205 | 11.316 | 12.000 | 4.563 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Puntaje por tramos Ciencias Sociales | Bajo | Casos | 7.306 | 2.132 | 2.795 | 2.108 | 271 |
| | | % | 20,7 | 33,4 | 23,7 | 16,9 | 5,9 |
| | Alto | Casos | 27.916 | 4.245 | 9.011 | 10.347 | 4.313 |
| | | % | 79,3 | 66,6 | 76,3 | 83,1 | 94,1 |
| Total | Casos | | 35.222 | 6.377 | 11.806 | 12.455 | 4.584 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Notas: El Nivel Socioeconómico del centro se construye como el promedio del equipamiento de los hogares de los alumnos. El indicador de equipamiento del hogar se construye como la suma de algunos bienes que componen su equipamiento. Los tramos de equipamiento corresponden a : bajo, de 0 a 5 bienes; medio bajo, más de 5 y hasta 6 bienes en promedio; medio alto, más de 6 y hasta 8 bienes en promedio; alto, más de 8 bienes. Los totales no coinciden con los del Cuadro 1 debido a la no respuesta en la encuesta de familias.

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programa MESyFOD.

Para resumir estas consideraciones, puede afirmarse que, cualquiera sea la aproximación que se adopte, los resultados del Censo son concluyentes en identificar el nivel social del centro de estudios como una de las principales fuentes de las desigualdades en el rendimiento de los aprendizajes. Esta conclusión no es más que la confirmación de algo bien conocido. Sin embargo, hay otro interés en examinar los cuadros porque, además de las regularidades encontradas, indican que existe una proporción de estudiantes cuyos rendimientos se desvían de la misma. A los efectos de la política educativa, el caso más interesante de estos desvíos está constituido por aquellos estudiantes pertenecientes a centros con una composición social desventajosa pero que logran niveles altos de rendimiento. Este debe ser un tercer foco de atención de los análisis subsiguientes que se realizaran a partir del Censo con el objeto de identificar las configuraciones individuales y contextuales (familia y centro educativo) que dan lugar a estos desvíos.

***Cuadro 8: Rendimiento por nivel educativo de la madre según tramos de puntaje en las cuatro áreas de conocimiento evaluadas. Año 1999. En números absolutos y porcentajes.***

| | | | Total | NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto |
| Puntaje por tramos Matemática | Bajo | Casos | 13.959 | 5.568 | 3.820 | 3.117 | 1.454 |
| | | % | 43,2 | 55,6 | 49,7 | 36,7 | 23,9 |
| | Alto | Casos | 18.320 | 4.441 | 3.873 | 5.379 | 4.627 |
| | | % | 56,8 | 44,4 | 50,3 | 63,3 | 76,1 |
| Total | Casos | | 32.279 | 10.009 | 7.693 | 8.496 | 6.081 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Puntaje por tramos Idioma Español | Bajo | Casos | 12.311 | 4.781 | 3.356 | 2.819 | 1.355 |
| | | % | 38,6 | 48,3 | 44,4 | 33,7 | 22,4 |
| | Alto | Casos | 19.569 | 5.109 | 4.205 | 5.552 | 4.703 |
| | | % | 61,4 | 51,7 | 55,6 | 66,3 | 77,6 |
| Total | Casos | | 31.880 | 9.890 | 7.561 | 8.371 | 6.058 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Puntaje por tramos Ciencias Experimentales | Bajo | Casos | 15.224 | 5.646 | 4.096 | 3.664 | 1.818 |
| | | % | 47,5 | 56,5 | 53,9 | 43,5 | 30,0 |
| | Alto | Casos | 16.858 | 4.354 | 3.507 | 4.764 | 4.233 |
| | | % | 52,5 | 43,5 | 46,1 | 56,5 | 70,0 |
| Total | Casos | | 32.082 | 10.000 | 7.603 | 8.428 | 6.051 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Puntaje por tramos Ciencias Sociales | Bajo | Casos | 6.716 | 2.908 | 1.897 | 1.357 | 554 |
| | | % | 20,4 | 28,4 | 24,2 | 15,8 | 9,0 |
| | Alto | Casos | 26.128 | 7.343 | 5.932 | 7.241 | 5.612 |
| | | % | 79,6 | 71,6 | 75,8 | 84,2 | 91,0 |
| Total | Casos | | 32.844 | 10.251 | 7.829 | 8.598 | 6.166 |
| | % | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Notas: El indicador de capital educativo de la madre se construye a partir de los años de educación de la madre. Los tramos de capital educativo de la madre corresponden a : bajo, hasta 6 años de educación; medio bajo, más de 6 y hasta 9 años de educación; Medio-Alto, más de 9 y hasta 12 años de educación; Alto, más de 12 años de educación. Los totales no coinciden con los del Cuadro 1 debido a la no respuesta en la encuesta de familias.

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programa MESyFOD.

La tercera variable que se analiza está referida a un atributo de la familia y no del centro educativo. El clima educativo del hogar, medido por el nivel educativo de la madre del estudiante, permite mostrar los efectos de otra fuente importante de variación del éxito o fracaso académico. Es además uno de los atributos de la familia que más efectos tiene en la reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas.

Cuanto mayor incidencia tiene el clima educativo del hogar como determinante del nivel de aprendizaje de los jóvenes menor es el efecto neutralizador que tiene el sistema educativo sobre las desigualdades.

Los resultados del censo ponen en evidencia que existe una fuerte asociación entre el clima educativo del hogar y el aprendizaje (Cuadro 8). Pero también evidencian que, como antes, hay desvíos significativos de la pauta general: no todos los hijos de madres con bajo nivel educativo registran un fracaso relativo en las pruebas. Hay una proporción que tiene un rendimiento alto que puede debe ser examinado de acuerdo a la hipótesis del efecto neutralizador del sistema educativo. Todo sugiere que el análisis de las determinantes de tales comportamientos debe ser una interrogante adicional a incorporar a la agenda de asuntos pendientes que se deriva de esta visión general de los resultados del Censo.

El último cuadro que se analiza relaciona al mismo tiempo los rendimientos educativos con el nivel social del contexto y de la familia, examinados antes separadamente (Cuadro 9). Los porcentajes que presenta el cuadro corresponden a la proporción de estudiantes que logró niveles de rendimiento medio-alto y alto. No se expresa la proporción de niveles de rendimiento medio-bajo y bajo.

***Cuadro 9: Rendimiento en las cuatro áreas de conocimiento evaluadas por nivel sociocultural del centro, según nivel educativo de la madre. Año 1999. En números absolutos y porcentajes.***

| | | | | Nivel del Centro | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Bajo | Alto |
| Nivel Educativo de la madre | Bajo | Matemática | % | 40,6% | 52,7% |
| | | | Casos | 6.884 | 3.125 |
| | | Idioma Español | % | 47,6% | 60,6% |
| | | | Casos | 6.825 | 3.065 |
| | | Ciencias Experimentales | % | 40,2% | 51,1% |
| | | | Casos | 6.925 | 3.075 |
| | | Ciencias Sociales | % | 68,7% | 78,1% |
| | | | Casos | 7.072 | 3.179 |
| | Medio Bajo | Matemática | % | 43,5% | 58,7% |
| | | | Casos | 4.242 | 3.451 |
| | | Id. Español | % | 50,6% | 61,8% |
| | | | Casos | 4.169 | 3.392 |
| | | Ciencias Experimentales | % | 41,4% | 51,9% |
| | | | Casos | 4.182 | 3.421 |
| | | Ciencias Sociales | % | 71,7% | 80,8% |
| | | | Casos | 4.321 | 3.508 |
| | Medio Alto | Matemática | % | 51,1% | 69,8% |
| | | | Casos | 2.946 | 5.550 |
| | | Id. Español | % | 57,0% | 71,3% |
| | | | Casos | 2.895 | 5.476 |
| | | Ciencias Experimentales | % | 47,8% | 61,2% |
| | | | Casos | 2.930 | 5.498 |
| | | Ciencias Sociales | % | 77,2% | 88,0% |
| | | | Casos | 3.006 | 5.592 |
| | Alto | Matemática | % | 58,6% | 79,8% |
| | | | Casos | 1.071 | 5.010 |
| | | Idioma. Español | % | 64,1% | 80,4% |
| | | | Casos | 1.041 | 5.017 |
| | | Ciencias Experimentales | % | 56,6% | 72,8% |
| | | | Casos | 1.051 | 5.000 |
| | | Ciencias Sociales | % | 83,3% | 92,7% |
| | | | Casos | 1.093 | 5.073 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programa MESyFOD.

En primer lugar, el Cuadro 9 muestra de otra forma lo que se analizó antes: que el rendimiento en el aprendizaje mejora cuanto más alto es el nivel sociocultural del centro y cuanto más alto es el nivel educativo de la madre del estudiante. Esto se verifica al comparar los porcentajes en sentido horizontal y vertical respectivamente para cualquiera de las áreas de conocimiento.

En segundo lugar, la evidencia de un mayor interés proviene de una lectura diferente del cuadro. A manera de ejemplo, en Idioma Español hay un 60,6% de estudiantes que tienen buen

desempeño cuando se dan dos condiciones: cuando es bajo el clima educativo del hogar medido por la educación de la madre pero es alto el nivel sociocultural del centro. Si se observa la columna correspondiente a los centros de contexto social bajo, se puede apreciar que recién hay que llegar al nivel más alto de estudios de la madre para que la proporción de alumnos con buen rendimiento supere ese 60,6% (64,1% de estudiantes en el nivel alto de educación de la madre). Esta misma pauta se repite además para todas las áreas.

Una lectura similar puede hacerse iniciando la comparación en la dirección contraria. La proporción de alumnos con buen rendimiento en centros educativos de nivel bajo pero con el más alto nivel educativo de la madre no es significativamente superior a la que sus pares alcanzan con peores antecedentes familiares —nivel educativo de la madre medio-bajo— pero que están en centros de nivel alto.

Esto quiere decir, en otras palabras, no sólo que el contexto del centro tiene una incidencia decisiva en los logros académicos, sino que puede llegar en algunos casos a neutralizar parcialmente los efectos del origen familiar. Esto es así, tanto en sentido positivo como negativo; estudiantes de extracción social baja que en contextos favorables mejoran relativamente su desempeño en relación al promedio de su misma condición, y estudiantes de extracción social alta que tienen un desempeño relativo menor cuando se desenvuelven en contextos educativos desfavorables.

En suma, a pesar de los diferenciales en los logros académicos producidos por la desigual distribución del "capital educativo" de los hogares, los resultados del Censo muestran que la condición social desventajosa de los estudiantes provenientes de familias menos favorecidas puede ser neutralizada parcialmente por el sistema educativo, bajo ciertas condiciones.

Básicamente, estas condiciones implican una necesidad de que existan centros con una heterogeneidad suficiente en su composición como para hacer posible que una proporción de estudiantes de nivel social bajo o medio-bajo puedan beneficiarse de un contexto educativo, si no alto, por lo menos superior a su condición individual. La interrogante es si las tendencias espontáneas de estas condiciones van en el sentido de hacer más homogénea y segmentada la población estudiantil de los centros educativos o, al contrario, favorecen una heterogeneidad creciente. Si esto no es así, y si las tendencias van en el sentido de la homogeneidad, se estaría reduciendo uno de los mecanismos más importantes de neutralización del sistema educativo.

Las consideraciones expuestas en este último punto sugieren dos elementos adicionales que sirven para cerrar este primer capítulo dedicado al informe de los resultados generales del censo.

En primer lugar, a partir del análisis de la incidencia del contexto educacional sobre los aprendizajes se ha podido identificar uno de los mecanismos más importantes que dan cuenta de la presencia de casos desviados en los rendimientos educativos.

En segundo lugar, los resultados sugieren que es conveniente prestarle una atención detenida a estos mecanismos desde el punto de vista de una política educativa orientada, ya sea al mejoramiento de lo que los jóvenes efectivamente aprenden como al objetivo de lograr que aprendan lo mismo.

# SEGUNDA PARTE:

# Los procesos de abandono escolar

# CAPÍTULO II

## Estudio sobre la predisposición al abandono escolar en estudiantes del tercer año de enseñanza media a partir de los datos del Censo de Aprendizajes 1999

## I. Sobre la deserción estudiantil en el sistema educativo[22]

Mientras el acceso a la educación no puede ser definido como uno de los grandes problemas del sistema educativo uruguayo —dada la cobertura universal de la enseñanza primaria y el alto nivel de cobertura inicial en el nivel de educación media— las tasas de abandono escolar, en cambio, permanecen como uno de los factores más importantes de los bajos niveles educativos y del escaso logro general del sistema.

En el contexto de una heterogénea realidad latinoamericana, la cuestión del abandono escolar en algunos países es, primariamente, un problema de acceso; en otros obedece a una combinación de oferta y demanda; mientras que para un tercer grupo (en el que estaría inserto Uruguay) es básicamente un problema de demanda.

En estos casos, aunque el acceso esté asegurado, no existe ningún mecanismo automático que asegure que un incremento de recursos por sí mismo resuelva los problemas de la deserción o el abandono temprano. Así, por ejemplo, el estudiante que accedió al sistema de educación media puede dejar de demandar más educación independientemente que exista una oferta suficiente para que continúe dentro del sistema educativo. Por esta razón, la comprensión de la forma en que opera la demanda y por qué fracasa en alcanzar sostenidamente un adecuado nivel constituyen el mayor desafío para proveer insumos relevantes para el diseño de políticas educativas.

Una de las paradojas de los intentos por mejorar la eficiencia de los sistemas educativos radica en el hecho que los esfuerzos realizados para mejorar la oferta conducen con frecuencia a la ampliación de una capacidad instalada que no es plenamente aprovechada en la práctica. Sin desmedro de otros factores que inciden en la demanda —como, por ejemplo, los movimientos de población que desajustan ambos términos en el corto plazo— es cierto que el elevado grado de deserción tiene las siguientes consecuencias: afecta directamente la posibilidad que el sistema pueda hacer un uso más racional y productivo de los recursos; y aparece como el principal obstáculo en la generación de recursos humanos calificados contribuyendo a la generación de situaciones de inequidad.

Recientemente, las experiencias frustradas con respecto al desempeño escolar han motivado a las agencias internacionales y de las Naciones Unidas a estimular los estudios sobre los factores extra-escolares del desempeño educativo en América Latina. Lo que claramente han mostrado estos estudios es que en los países con mayor desarrollo educativo la mayor parte de las diferencias en la performance escolar no se debe al acceso sino a la deserción.

[22] El presente trabajo es una versión ligeramente modificada del Tercer Informe de análisis del Primer Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes de Tercer Año de educación media realizado por el Programa MESyFOD en setiembre de 1999. El Capítulo fue publicado a inicios del año 2000 con el título *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar en estudiantes del 3er. Año de enseñanza media a partir de los datos del Censo de Aprendizajes 1999*. Programa MESyFOD. Montevideo, Uruguay. Año 2000.

En mayor medida que en otros países de la región —y sobre todo durante los últimos años— el Uruguay ha hecho, y viene haciendo, un considerable esfuerzo por mejorar la calidad de la oferta educativa; en particular, en términos de infraestructura edilicia, ampliación de establecimientos, equipamiento, recursos humanos y materiales, formación docente, además de estrategias innovadoras tendientes a hacer más atractivo el ámbito de estudios para los jóvenes.[23]

Estas acciones correspondientes al componente "oferta" constituyeron respuestas a la expansión de la escolarización, la que se hizo más notoria sobre todo en el nivel medio a través de un crecimiento excepcional durante la segunda mitad de la década de los años 80. No obstante, uno de los problemas de más difícil remoción y que perdura como una rémora para el logro de niveles más satisfactorios está constituido por los persistentes niveles de desgranamiento y abandono del sistema. En otras palabras, se ha mejorado el acceso y la cobertura al sistema pero ha sido más difícil asegurar la continuidad de los estudios de una proporción importante de estudiantes de manera de alcanzar niveles significativamente superiores.[24]

El recuadro que se expone a continuación muestra el desgranamiento de los estudiantes del Ciclo Básico correspondiente a los tres primeros años de la enseñanza secundaria.[25] La información es muy relevante porque pone en evidencia que:

- Del 100% de los alumnos inscriptos en el Primer Año en 1996 en liceos públicos diurnos sólo un 40%, aproximadamente, ha completado el trienio (año lectivo 1998), siguiendo paso a paso, y sin repetir ningún año, el cronograma formal establecido.

- Durante los dos años subsiguientes no se han vuelto a inscribir después de su ingreso aproximadamente tres de cada diez estudiantes (28,5%), presumiblemente por razones de deserción.

- Como resultado del desempeño durante el año 1998 del total de los estudiantes inscriptos en primer año deberá repetir en 1999 el Tercer Año un 10,4%, Segundo Año un 9,5%, y Primer Año un 1,9%, lo que quiere decir que todavía un 22% de los estudiantes tiene la posibilidad de finalizar Tercero sin desertar, aunque la mitad lo haría con un rezago de un año y la otra mitad con dos y hasta tres años de rezago.

- Como la hipótesis que todos estos estudiantes no desertarían es difícil de sostener, a la luz del comportamiento en los años anteriores a 1998, quedará por lo tanto una proporción difícil de estimar de ese 22% que engrosará el volumen de "desertores". Así, por ejemplo, si la mitad no volviera a inscribirse, la proporción de 28,5% de desertores encontrada para 1998 pasaría ser de 39.5% en 1999.[26]

---

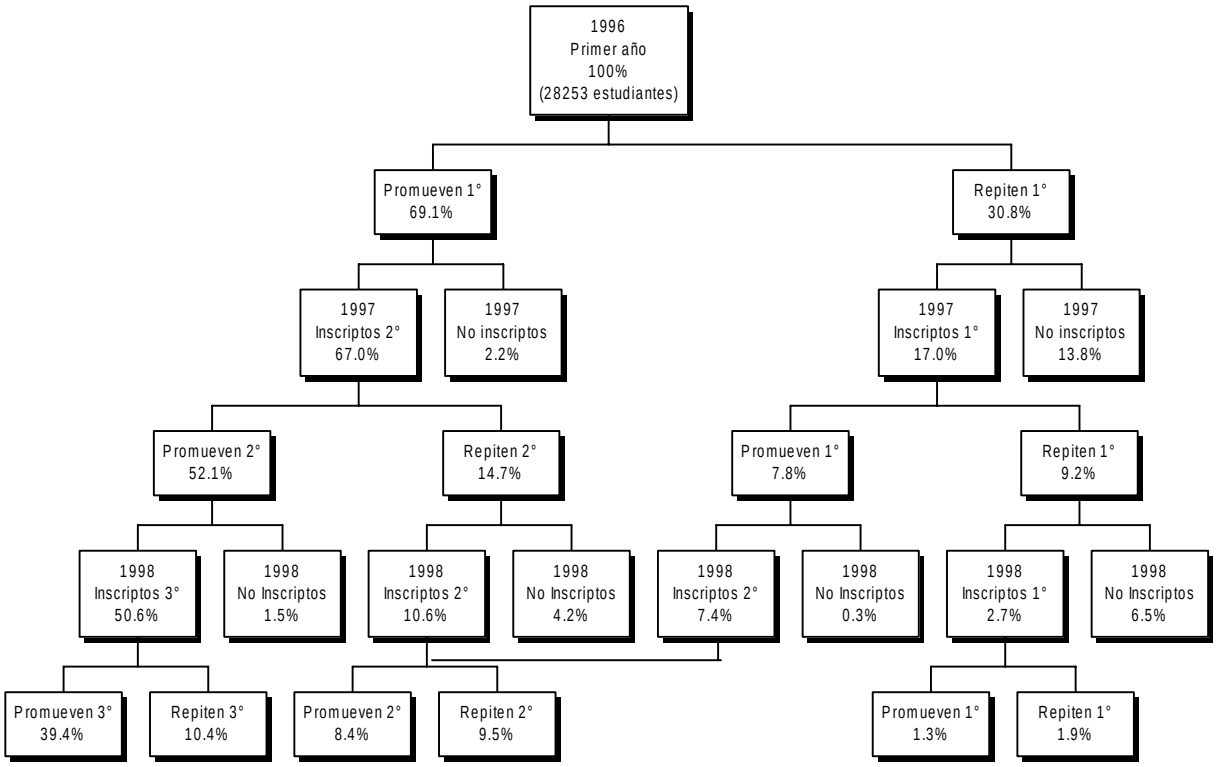
[23] Para una descripción detallada de las acciones adoptadas para la reforma de la educación en Uruguay durante el período 1995-1999 véase ANEP (2000), *Una visión Integral del Proceso de Reforma Educativa en Uruguay, 1995-1999.* Montevideo.

[24] En la década de los 80, estudios del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, efectuaron una observación sobre el desarrollo que removió la investigación en el área educativa: el contraste de la performance de América Latina y de los países exitosos del Sudeste asiático en materia de equidad y avance de la formación de recursos humanos ponía en evidencia la magra performance de la región y su incapacidad de crear un sistema educativo eficiente.

[25] Información proveniente de: Programa MESyFOD, (1999), *El Plan 1996 en el Ciclo Básico: Un análisis desde los indicadores de resultados educativos.* Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación nº I. ANEP-MESyFOD. Montevideo.

[26] Como la información que da lugar a estos resultados está basada en los liceos públicos diurnos, sin incluir la matrícula de la enseñanza privada, las cifras presentadas son estimaciones "proxy", ligeramente sobre-evaluadas, del comportamiento de todo el sistema educativo. Además, alumnos que aparecen como "no inscriptos" pueden haberlo hecho en el sector privado, o alumnos "inscriptos" en el público pueden provenir del sector privado. Adicionalmente, el crecimiento del sector privado, si hubiese sido importante, podría absorber "desertores" que no

Recuadro nro. 1. Evolución de la cohorte de estudiantes inscriptos en Primer año del Ciclo Básico en 1996




Fuente: MESyFOD, (1999), *El Plan 1996 en el Ciclo Básico. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos.* Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación, nro.I, MESyFOD. Montevideo.

En suma, un cálculo conservador estimaría que una proporción del orden del 40% del total de los estudiantes que ingresaron a Primer Año de la enseñanza pública en 1996 estaría fuera del sistema educativo en el año 1999.

A partir del estado de situación brevemente descrito, el presente trabajo tiene por objeto examinar los factores responsables del alto abandono escolar. Lo hace a partir del análisis de la predisposición al abandono por parte de los estudiantes que están dentro del sistema educativo y que fueran encuestados en el Censo Nacional de Aprendizajes del 3er. Año de enseñanza media.

## II. Acerca de las bases de información del estudio

Como ya se ha mencionado, el Censo tuvo por objetivo general producir información acerca de los aprendizajes de los estudiantes en cuatro áreas fundamentales del conocimiento que son impartidas en el tercer y último año del Ciclo Básico de Educación Media. En el mismo, fueron relevados todos los establecimientos que brindan enseñanza de nivel medio, la totalidad de los grupos correspondientes al año educativo referido, y los estudiantes que asisten a los mismos.

son tales. No obstante, ni el movimiento entre los sectores público y privado ni el crecimiento de éste último son de una magnitud importante como para modificar el orden de magnitud de las cifras presentadas.

Los objetivos y las características de la información recabada ya se han expuesto en la Introducción del Capítulo I; en tanto un detalle de la cobertura efectiva de los cuatro relevamientos incluidos en el Censo también fue presentado en el Apartado II del Capítulo I —"Cobertura del Censo"— de este volumen.

## III. Propensión al abandono escolar

Por su propia naturaleza el Censo no puede brindar información acerca del abandono real o efectivo de los estudios. En cambio, sí puede hacerlo con respecto a la propensión al abandono. En el cuestionario diseñado para ser aplicado a estudiantes se incluyó una pregunta específica acerca de los planes que los estudiantes declaran tener sobre su futuro, en particular con respecto a las opciones que son características de la fase de transición juvenil hacia la vida adulta. De esta forma se construyó una pregunta tendiente a identificar preferencias en torno a alternativas de tipo "continuar estudiando", "ingresar al mercado de trabajo" y "casarse o formar pareja".

Como ocurre con preguntas de esta naturaleza, las respuestas deben ser consideradas como una aproximación a lo que los estudiantes en verdad harán. Ciertamente nada asegura que efectivamente seguirán los mismos rumbos que declaran. No obstante, el carácter mas bien "blando" de este tipo de respuesta actitudinal es importante por cuanto indica —como toda actitud— una predisposición a la acción en algún sentido determinado.

El interés mayor en formular esta pregunta radica en la posibilidad de estimar la magnitud y las características de los sectores estudiantiles de alto riesgo en materia de abandono prematuro del sistema educativo. Expresado en otros términos, lo que se quiere es identificar las configuraciones individuales y familiares que anticipan una elevada probabilidad de deserción escolar. Por lo tanto, no se trata de una estrategia de análisis de una pregunta aislada sino del conjunto de factores que contribuyen a detectar una suerte de "síndrome de abandono temprano".

La pregunta diseñada para caracterizar las opciones se expresó en el cuestionario de la siguiente forma:

*"Cuando finalices este año lectivo o cuando apruebes tercer año, ¿qué te gustaría hacer?*

*a. Dejar de estudiar y empezar a trabajar (o conseguir un mejor empleo si ya trabajas)*
*b. Continuar estudiando hasta finalizar cuarto año*
*c. Continuar estudiando hasta finalizar la secundaria (bachillerato) o la UTU*
*d. Estudiar algún año más y después casarte*
*e. Seguir y entrar a la Universidad en alguna carrera corta (de tres años o menos)*
*f. Seguir y entrar a la Universidad en alguna carrera larga*
*g. Realizar otras carreras como Magisterio o Profesorado*
*h. Realizar estudios en la Escuela Militar, Naval, Policial, etc."*

En el análisis que sigue a continuación la operacionalización de las respuestas se hizo mediante la agrupación en tres categorías:

- Continuar estudiando hasta finalizar el 4º año o menos (opciones a, b, d);
- Continuar estudiando hasta finalizar el 2º. Ciclo de Enseñanza Media (opción c); y
- Continuar estudiando en la Universidad o en otras profesiones no universitarias (profesorado, magisterio, etc.; opciones e, f, g, h).

Las tres categorías se consideraron, respectivamente, como "Alta", "Media" y "Baja" propensión al abandono.

Globalmente, la agrupación en estas tres categorías se distribuye de la siguiente forma, excluyendo los casos denominados "sin información":

| | |
|---|---|
| **Hasta cuarto año o menos** | **18,8 %** |
| **Hasta finalizar el 2º Ciclo** | **18,5 %** |
| **Universidad y otros estudios** | **62,7 %** |

Las categorías indican grados variables de criticidad de la propensión al abandono escolar, siendo las situaciones más comprometidas las correspondientes a la primera y segunda opción en ese orden: ***casi una quinta parte de los estudiantes de Tercer año de todos los establecimientos de enseñanza media del país apenas continuaría estudiando un año más, y casi una quinta parte adicional prolongaría los estudios por tres años más***. En total, 37.3% de los jóvenes que cursan Tercer año muestra tener un estrecho horizonte educativo por delante.

Si se recuerda que el universo de estudiantes del tercer año de enseñanza media es resultado de un proceso previo de abandono y desgranamiento en el cual un 28,5% de los estudiantes ingresados en el primer año ya está fuera del sistema educativo es claro que la propensión al abandono adquiere una significación todavía mayor.

Como simple ejercicio, si se suma ese 28,5% a la predisposición al abandono de los estudios al finalizar el cuarto año (18,8% de la población de los terceros años, equivalente a un 13.4% de la población que ingresó al primer año) más del 40% de los estudiantes ingresados en la enseñanza media pública estarían fuera del sistema con sólo diez años de estudios formales.

Por último, con respecto a la tercera categoría, se estaría en presencia de una muy baja propensión al abandono que se asocia a expectativas educacionales altas; por ejemplo, existe un 34,7% de estudiantes cuyo proyecto es el de acceder a la universidad en cursos profesionales o carreras cortas.

**1. Incertidumbre sobre las opciones**

A los efectos de conocer el grado de certidumbre que los estudiantes tienen acerca de las opciones de futuro se incluyó en el cuestionario una pregunta adicional sobre el tópico. Interrogados acerca de las dudas sobre las opciones mencionadas, las respuestas mostraron que:

- casi un 40% dice no tener dudas o tener pocas;
- la mayor parte, cercana al 50% manifiesta un nivel medio de incertidumbre;
- un 6% reconoció contar con una elevada incertidumbre (Cuadro 10).

En un momento muy particular de la vida de los jóvenes cuya edad promedio se ubica cercana a los 15 años, la incertidumbre no parece ser un rasgo sorprendente o atípico. Con todo, parece conveniente tener en cuenta que una parte importante de la población estudiantil examinada se caracteriza por un bajo grado de estructuración de su proceso de emancipación en el tránsito hacia la vida adulta.

En otros trabajos (FILGUEIRA, C H..; 1998) se han analizado algunos de los principales factores que contribuyen a esta incertidumbre destacándose en particular la importancia que tienen las señales que emiten el "ámbito público" y en particular el "mercado de trabajo" como

elementos determinantes de un proceso emancipatorio estructurado y consistente.[27] Estos aspectos deberán ser retomados más adelante a partir del análisis de la encuesta.

***Cuadro 10. Propensión al abandono escolar, según grado de incertidumbre. En porcentajes. Año 1999.***

| Propensión al abandono | Total | Grado de incertidumbre | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Alta | Media | Baja | Casos |
| Alta | 18,7 | 1,7 | 10,1 | 7,0 | 6.329 |
| Media | 18,5 | 1,0 | 9,4 | 8,0 | 6.254 |
| Baja | 62,7 | 3,2 | 32,9 | 26,6 | 21.193 |
| | | | | | |
| Total | 100,0 | 6,0 | 52,5 | 41,6 | 33.776 |
| Casos | 33.776 | 2.017 | 17.716 | 14.043 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros. años del Ciclo Básico (Año 1999).

Combinando la información acerca de las expectativas de continuar estudiando con el grado de certidumbre manifestado con respecto a esas mismas opciones de futuro se está en condiciones de identificar mejor distintos grupos de riesgo en función de su propensión al abandono escolar. Además de profundizar y afinar la cuantificación del fenómeno de la propensión a la deserción, este análisis permite introducir en forma detallada factores relativos al perfil socioeconómico, demográfico e institucional de la población de riesgo.

En este sentido, merece ser destacado que, del total de la población estudiada, un 15% de los estudiantes de Tercer año del Ciclo Básico no se plantea realizar estudios post-secundarios y a la vez tiene un alto grado de certeza con dicha opción. Si se concentra el análisis únicamente en aquellos alumnos que se plantean completar hasta cuarto año de educación media o menos, con iguales niveles de certeza, esta cifra alcanza igualmente un 7% del total. Sin duda, estos últimos estudiantes constituyen la población de mayor riesgo en términos de su propensión al abandono. A diferencia de quienes, por ejemplo, esperan realizar estudios terciarios, el grado de certeza de esta población, referida a una opción tan inmediata como el año siguiente, la vuelve de alguna manera aún más probable.

De la comparación del perfil de esta población definida como de mayor riesgo (desde el punto de vista de la propensión al abandono) con el del total de la población, surgen algunas líneas interesantes de análisis:

- En primer lugar, se trata de una población con una ligera sobre-representación masculina; en efecto, los varones constituyen una minoría de todos los estudiantes del tercer año de educación media (45,8%), pero representan el 57,8% de la sub-población de alto riesgo.
- Por otra parte, los estudiantes asistentes a escuelas técnicas, en relación a los otros centros educativos presentan los índices relativos de más alto riesgo: son apenas un 8% del universo pero contribuyen con un 16,7% al total del grupo de alto riesgo. Lo contrario sucede con los estudiantes de centros privados: son un 18% del total de estudiantes pero contribuyen en un 8% al mismo grupo.
- Finalmente, los estudiantes con la mayor propensión al abandono (bajas expectativas educativas y alto grado de certeza respecto a dichas expectativas) pertenecen, en una proporción mucho mayor que el conjunto de la población, a hogares con bajo capital educativo y bajo nivel socioeconómico: mientras que en el conjunto de la población censada, un 38,5% se encuentra en esta situación, la proporción alcanza a algo más de la mitad (52,8%) de todos los jóvenes con alta propensión al abandono (Cuadro 11).

[27] FILGUEIRA, C.H. (1998), *Emancipación Juvenil: Trayectorias y Destinos.* Oficina Montevideo de CEPAL. Montevideo.

| *Cuadro 11. Proporción de población de riesgo según sexo, tipo de establecimiento y nivel socioeconómico del establecimiento. En porcentajes. Año 1999.* | | |
|---|---|---|
| | Población de riesgo | Población Total |
| Sexo (varones) | 57,8 | 45,8 |
| Liceo Público | 75,2 | 73,0 |
| Liceo Privado | 8,1 | 18,0 |
| Escuela Técnica | 16,7 | 8,0 |
| Contexto socioeconómico-educativo bajo [28] | 52,8 | 38,5 |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

Antes de adentrarnos más cabalmente en el estudio de los fenómenos que intervienen en la propensión al abandono —ya sea como "determinantes estructurales" de las opciones de los jóvenes o como condiciones que facilitan, potencian o amortiguan dichas determinaciones— interesa ahondar en el análisis de la relación entre la propensión al abandono y el sexo del estudiante, por un lado, y el tipo de establecimiento por otro (liceos públicos, liceos privados y escuelas técnicas).

## 2. Expectativas por sexo

Las actitudes y expectativas respecto a los niveles de educación formal que se desean alcanzar (o también a los niveles que los encuestados estiman que lograrán alcanzar en los hechos) forman parte del conjunto de actitudes y expectativas más generales con relación al futuro personal cercano y de mediano plazo de los estudiantes.

Tratándose de una población que se ubica, en promedio, en torno de los 15 años de edad, las mismas están directamente referidas a la incorporación y la asunción de los roles típicos del mundo adulto, básicamente definidos por dos contextos: la incorporación al mercado laboral y la formación de una familia propia o de un hogar autónomo.

En el trabajo anteriormente mencionado (FILGUEIRA, C. H.; 1998) se han desarrollado distintos modelos teóricos de emancipación verificados entre los jóvenes uruguayos en los cuales las diferencias por sexo juegan un papel explicativo fundamental.[29] El horizonte definido, por un lado, por la propensión a continuar o no con los estudios formales y, por otro, por las actitudes y expectativas con respecto al ingreso al mundo laboral y a la formación de un hogar autónomo, se articula de forma relativamente compleja con los distintos modelos de socialización y definición de roles adultos masculinos y femeninos (producidos y reproducidos, entre otros, en el contexto familiar y escolar), los cuales, a su vez, son incorporados en forma diversa por los varones y mujeres pertenecientes a distintos ámbitos y estratos socioculturales y económicos.

Interesa destacar, como primera aproximación, que la propensión al abandono de los estudios curriculares en el corto o mediano plazo es significativamente mayor (casi 11 puntos porcentuales) entre los varones que entre las mujeres: un 24,7% del total de estudiantes de sexo masculino frente al 13,8% entre las mujeres no planea continuar sus estudios más allá del cuarto año de enseñanza media, es decir, espera realizar a lo sumo un año curricular adicional. Asimismo, en el otro extremo, apenas algo más de la mitad de los varones (más exactamente el 53,7%) plantea expectativas de realizar estudios terciarios de algún tipo, cifra que alcanza al 70,2% entre las mujeres (Cuadro 12).

[28] Este indicador resulta de la combinación de la información sobre el capital educativo del hogar y el nivel de equipamiento de la vivienda. El tramo bajo se refiere a estudiantes cuyos hogares presentan a la vez capital educativo y nivel de equipamiento bajo.

[29] Se hace referencia a los tópicos tratados con mayor detenimiento en la Introducción de este volumen.

| *Cuadro 12. Propensión al abandono escolar según sexo. En porcentajes. Año 1999.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Propensión al abandono | Total | Sexo | | Casos |
| | | Hombres | Mujeres | |
| Alta | 18,8 | 24,7 | 13,8 | 6.389 |
| Media | 18,5 | 21,6 | 16,0 | 6.299 |
| Baja | 62,7 | 53,7 | 70,2 | 21.315 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 34.003 |
| CASOS | 34.003 | 15.509 | 18.494 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

### 3. Expectativas por tipo de establecimiento

Por otra parte, corresponde señalar que el tipo de establecimiento se relaciona estrechamente con las expectativas respecto a la continuación de los estudios curriculares de los jóvenes encuestados. Así, por ejemplo, la información presentada en el Cuadro 4 indica que entre los jóvenes asistentes a escuelas técnicas la predisposición a abandonar los estudios al completar cuarto año es dos veces mayor que entre los estudiantes de los liceos públicos; y casi cuatro veces mayor que entre quienes asisten a centros privados. Efectivamente, casi cuatro de cada diez (37,6%) entre los primeros no tienen expectativas de completar el Segundo Ciclo de educación media, relación que decrece entre los estudiantes de liceos públicos y privados a dos de cada diez (19,5%) y a uno de cada diez (8%) respectivamente.

Las diferencias con respecto a las expectativas de los jóvenes en uno y otro tipo de establecimiento pueden también expresarse a partir de la propensión a realizar estudios terciarios: casi el 80 por ciento (78,5%) de los estudiantes matriculados en liceos privados manifiesta expectativas de realizar estudios post-secundarios, porcentaje que disminuye al 61,6% en los liceos oficiales y al 35,9% en las escuelas técnicas. Lo mismo se puede ilustrar señalando que la relación entre estudiantes con baja propensión al abandono y estudiantes con alta propensión al abandono es de 8 a 1 en los centros privados, de 3 a 1 en los liceos públicos y, finalmente, de 1 a 1 en las escuelas técnicas.

Naturalmente, a la hora de analizar el efecto de los distintos tipos de establecimiento sobre la propensión al abandono escolar es fundamental tomar en consideración el hecho básico de que los mismos no reclutan en forma aleatoria a su población estudiantil, sino que la conformación de sus respectivas matrículas se opera en forma selectiva para los distintos estratos socioeconómicos y culturales. En otros términos, aquellos estudiantes que provienen de hogares con mayor capacidad de movilización de capital físico, cultural y social se encuentran claramente sobre-representados en los centros privados; y notoriamente sub-representados —en el otro extremo— en las escuelas técnicas.[30]

Como se verá a continuación, la capacidad de movilización de recursos (económicos y, principalmente, culturales) de los hogares constituye uno de los mejores predictores de la propensión al abandono escolar, fenómeno que, por otra parte, ha sido documentado largamente por las investigaciones nacionales y regionales de especialistas en el tema. Parece bastante atinado suponer, asimismo, que la propia estrategia de invertir en educación en un centro pago (limitada, obviamente, por las posibilidades reales de asumir los costos correspondientes) podría estar indicando, entre otras cosas, una valoración positiva de la familia con respecto a la importancia de la educación para la futura inserción del joven en el mundo adulto, lo cual estaría contribuyendo a reforzar las expectativas favorables a la continuación de los estudios.

[30] MESyFOD (2000), *Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3ros. años del Ciclo Básico. Primera Comunicación de Resultados.* O. cit..

| *Cuadro 13. Propensión al abandono escolar según tipo de centro. En porcentajes. Año 1999.* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Propensión al abandono | Total | Tipo de Centro | | | Casos |
| | | Liceo Público | Liceo Privado | Escuela Técnica | |
| Alta | 18,8 | 19,5 | 8,0 | 37,6 | 6.389 |
| Media | 18,5 | 18,9 | 13,6 | 26,5 | 6.299 |
| Baja | 62,7 | 61,6 | 78,5 | 35,9 | 21.315 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 34.003 |
| CASOS | 34.003 | 24.676 | 6.493 | 2.834 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

## IV. Sobre los factores de propensión al abandono escolar

### 1. Capital educativo

En los estudios sobre la educación, el capital educativo del hogar ha demostrado ser uno de los atributos más importantes del desempeño escolar del estudiante.[31] En parte lo ha hecho porque la educación es una dimensión de la estratificación social que permite caracterizar la posición que los hogares (o los padres) ocupan en la estructura social. La educación ha sido tradicionalmente tratada como un indicador de esa posición a la par de otros atributos del hogar referidos a los niveles de ingreso de los padres o al tipo de ocupación que desempeñan. En los estudios sobre la estratificación y la movilidad social la consideración de estos tres atributos da lugar a la creación de un indicador agregado que distribuye los hogares desde aquellos de nivel alto —que se caracterizan por tener las mejores ocupaciones y los niveles de ingreso y educación más elevados— hasta los hogares en los cuales estos atributos son los más bajos de la sociedad. Entre ambos extremos se extiende un continuo de situaciones y configuraciones intermedias.

No obstante, entre este conjunto de atributos que diferencian y jerarquizan a los hogares, la educación tiene una especificidad que le permite sobresalir como el mejor predictor del desempeño de los estudiantes, mejor que los ingresos del hogar y que el tipo de ocupación de los padres. Los estudios al respecto abundan como para merecer una atención detallada, aunque conviene recordar que los rendimientos en el aprendizaje estudiados a partir del Censo de los terceros años no hizo más que confirmar este tipo de relaciones.[32]

De acuerdo a su importancia, se espera que el capital educativo del hogar tenga un peso considerable en la determinación de las expectativas de los jóvenes con relación a la continuación de los estudios por cuanto está plenamente demostrado que una menor disponibilidad de capital educativo incide en mayores tasas de abandono escolar.

Los efectos de disponer de un capital educativo alto se manifiestan, entre otros aspectos:

- en una más alta valorización por parte de los padres hacia la educación de sus hijos;
- en una disponibilidad de mejores recursos culturales y materiales que les sirven como apoyo en su trayectoria escolar;
- en una más amplia red de contactos e información;
- al mismo tiempo que influyen otros factores asociados frecuentemente a la condición de "alto educado" de los padres, como —por ejemplo— el ámbito residencial o del barrio, y la calidad de los centros de enseñanza.

[31] Por capital educativo se entiende el nivel educacional general de la familia, medido en este caso por el promedio de años de escolaridad de los padres.

[32] MESyFOD (2000), *Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3ros. años del Ciclo Básico, Primera Comunicación de Resultados.* Op.cit.

| *Cuadro 14. Propensión al abandono escolar según capital educativo del hogar. En porcentajes. Año 1999.* | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Propensión al abandono | Total | Capital educativo del hogar | | | | |
| | | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto | Casos |
| Alta | 18,3 | 29,0 | 21,5 | 13,2 | 6,6 | 5.897 |
| Media | 18,6 | 20,3 | 21,1 | 18,3 | 12,9 | 5.991 |
| Baja | 63,2 | 50,7 | 57,4 | 68,5 | 80,4 | 20.393 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 32.281 |
| Casos | 32.281 | 7.686 | 10.409 | 7.478 | 6.708 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

En el Cuadro 14 se presentan los resultados de cruzar la variable "capital educativo del hogar" con la predisposición al abandono escolar, confirmándose la relación esperada. No obstante, cuando se trata de identificar indicadores de riesgo del abandono escolar con vistas a la identificación de problemas y de medidas o políticas correctivas, el "capital educativo" no es una variable particularmente útil. Entre los factores extraescolares es el más importante, pero, por su propia naturaleza, la condición sociocultural y económica de los hogares es una condición dada sobre la que es prácticamente imposible dirigir acciones para mejorar el sistema educativo. En el mejor de los casos, puede tenerla en cuenta.

El segundo problema que presenta el capital educativo es que no especifica los mecanismos por los cuales un determinado nivel educativo de los padres incide en los resultados escolares de sus hijos. Ya se indicó que tales efectos pueden actuar por la valorización diferencial de la educación, por los grados de información y recursos variables, y así en adelante. De hecho, el capital educativo se presenta como un potente predictor del desempeño, pero lo hace en el sentido de una "caja negra", sin conocerse en rigor qué es lo que tiene dentro.

**2. Empleo y propensión al abandono escolar**

Un conjunto de indicadores que permiten caracterizar factores de riesgo de abandono escolar está dado por la incorporación temprana del estudiante al mercado de trabajo. Comportamiento más usual en los hombres que en las mujeres, el acceso al mercado de trabajo puede ser visto como un proceso de anticipación de los roles adultos asociado a la pérdida del carácter de estudiante.

En esta primera aproximación serán examinadas tres variables con relación a la propensión al abandono escolar:

- la dicotomía trabaja / no trabaja;
- la dicotomía aporta / no aporta al hogar;
- una situación test incorporada al cuestionario que formula la pregunta al estudiante concerniente a si aceptaría un ofrecimiento atractivo de entrada inmediata al mercado de trabajo.

En el Cuadro 15 se relaciona la propensión al abandono con una variable de participación en el mercado de trabajo compuesta por tres categorías. De hecho, el análisis de mayor interés resulta de comparar las categorías "trabaja" y "no trabaja", ya que la categoría "trabaja sin remuneración" es ambigua y por lo demás insignificante numéricamente pues comprende sólo un 4% de los encuestados.

Del cuadro se puede afirmar que globalmente existe una relación positiva entre la actividad laboral del joven y la propensión al abandono escolar. La relación no es muy fuerte aunque corre en el sentido de los efectos esperados de acuerdo a la hipótesis de la anticipación de los roles adultos.

Por otra parte, también se encuentra una relación entre el capital educativo del hogar y la situación laboral del estudiante. Tal relación, sin embargo, no anula la otra. En realidad, lo que muestra el cuadro es que no sólo el capital educativo tiene una incidencia sobre las otras dos variables sino que existe un efecto independiente de la condición laboral sobre la propensión al abandono escolar. Cualquiera sea el grado de capital educativo del hogar el efecto de la condición laboral sobre la propensión se mantiene. Esto implica que tal efecto está parcialmente separado de las determinantes del origen familiar.

***Cuadro 15. Propensión al abandono escolar, según capital educativo del hogar por situación laboral del estudiante. En porcentajes. Año 1999.***

| Capital educativo del hogar | Propensión al abandono | Total | Situación laboral del estudiante | | | Casos |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | No trabaja | Trabaja en un empleo remunerado | Trabaja en un empleo no remunerado | |
| Bajo | Alta | 28,8 | 26,4 | 38,8 | 29,6 | 2.172 |
| | Media | 20,3 | 21,1 | 16,9 | 20,6 | 1.528 |
| | Baja | 50,9 | 52,5 | 44,4 | 49,8 | 3.830 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 7.530 |
| | Casos | 7.530 | 5.672 | 1.364 | 494 | |
| Medio Bajo | Alta | 21,5 | 19,6 | 30,6 | 26,6 | 2.186 |
| | Media | 21,0 | 21,4 | 19,1 | 21,2 | 2.141 |
| | Baja | 57,5 | 59,0 | 50,3 | 52,2 | 5.852 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 10.179 |
| | Casos | 10.179 | 8.262 | 1.413 | 504 | |
| Medio Alto | Alta | 13,1 | 11,5 | 23,7 | 15,5 | 960 |
| | Media | 18,2 | 17,9 | 20,5 | 19,4 | 1.339 |
| | Baja | 68,7 | 70,6 | 55,8 | 65,0 | 5.045 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 7.344 |
| | Casos | 7.344 | 6.209 | 826 | 309 | |
| Alto | Alta | 6,5 | 5,9 | 12,6 | 12,4 | 430 |
| | Media | 12,9 | 12,7 | 16,8 | 10,1 | 854 |
| | Baja | 80,7 | 81,5 | 70,6 | 77,5 | 5.353 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 6.637 |
| | Casos | 6.637 | 6.030 | 429 | 178 | |
| TOTAL | CASOS | 31.690 | 26.173 | 4.032 | 1.485 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

Con relación al grado de aporte al hogar que hacen los estudiantes que trabajan también se registra una relación en el mismo sentido esperado, aunque no es de la magnitud de la anteriormente referida. Lo que parece derivarse del análisis es que, en este caso en particular, el capital educativo del hogar es la principal variable determinante de las expectativas de futuro y que sus efectos anulan la relación encontrada entre el aporte económico al hogar y la propensión al abandono. De hecho, lo que registra (especifica) esta variable a diferencia de la dualidad *trabaja / no trabaja* es una condición laboral dada por la necesidad del trabajo y del aporte económico del joven al hogar, y menos una opción actitudinal de anticipación de roles adultos adoptada sin constreñimientos. Naturalmente esto no significa que el acceso al mercado de trabajo por necesidad no pueda cambiar sus actitudes hacia el sistema educativo.

Por último, una tercera pregunta en el cuestionario corresponde a la presentación de una situación ideal en la que se le pregunta al estudiante qué haría ante el ofrecimiento de un cargo con una alta dedicación horaria y remunerado por encima de los niveles usuales.

De acuerdo al Cuadro 16 la relación encontrada es una de las más significativas de todos los indicadores laborales: mayor propensión a aceptar el empleo se asocia a mayor propensión al abandono escolar; y, a pesar de que también la predisposición está fuertemente asociada con el capital educativo del hogar, en todos los niveles de hogares la relación original entre aceptación y predisposición se mantiene en los mismos términos. En consecuencia, es posible afirmar que los indicadores laborales discutidos en este punto —con la salvedad del grado de aporte al hogar de los estudiantes que trabajan— son un buen indicador de riesgo y permiten, en consecuencia, caracterizar sectores estudiantiles con un grado de exposición mayor a un abandono escolar prematuro.

***Cuadro 16. Propensión al abandono escolar, según capital educativo del hogar por propensión a aceptar un empleo. En porcentajes. Año 1999.***

| Capital educativo del hogar | Propensión al abandono | Total | Si te ofrecieran un buen empleo de 8 horas diarias en el que puedes ganar un sueldo de 5.000 pesos mensuales: | | | Casos |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Lo aceptarías | No estás seguro | No lo aceptarías | |
| Bajo | Alta | 28,8 | 34,2 | 22,9 | 12,4 | 2.179 |
| | Media | 20,4 | 20,3 | 21,3 | 15,7 | 1.543 |
| | Baja | 50,9 | 45,5 | 55,8 | 71,9 | 3.854 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 7.576 |
| | Casos | 7.576 | 4.375 | 2.717 | 484 | |
| Medio Bajo | Alta | 21,4 | 27,7 | 16,3 | 8,2 | 2.199 |
| | Media | 21,0 | 21,4 | 21,6 | 16,2 | 2.156 |
| | Baja | 57,6 | 50,9 | 62,0 | 75,6 | 5.922 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 10.277 |
| | Casos | 10.277 | 5.318 | 3.922 | 1.037 | |
| Medio Alto | Alta | 13,2 | 20,8 | 8,4 | 5,4 | 977 |
| | Media | 18,3 | 20,9 | 18,1 | 12,0 | 1.359 |
| | Baja | 68,5 | 58,3 | 73,5 | 82,6 | 5.084 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 7.420 |
| | Casos | 7.420 | 3.125 | 3.157 | 1.138 | |
| Alto | Alta | 6,6 | 13,4 | 5,1 | 2,1 | 439 |
| | Media | 12,9 | 18,2 | 12,3 | 8,4 | 859 |
| | Baja | 80,5 | 68,4 | 82,6 | 89,5 | 5361 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 6.659 |
| | Casos | 1.751 | 1.831 | 3.077 | 1.751 | |
| TOTAL | CASOS | 31.932 | 14.649 | 12.873 | 4.410 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

## V. "Asociabilidad", grupos de pertenencia y predisposición al abandono escolar

Durante décadas, la Sociología se ocupó casi exclusivamente del análisis de las relaciones entre estructura social y educación. Tanto las corrientes de corte funcionalista como las perspectivas más críticas de tipo reproductivista convergieron —a pesar de sus diferencias radicales en otros aspectos— en el hecho de que ninguna de las dos otorgó suficiente atención a los procesos acaecidos dentro de las propias instituciones escolares.

En el primer caso la atención se centró en la educación como un factor clave de la movilidad social y en el análisis de la función de asignación y distribución de roles y status (a través, principalmente, del mecanismo de evaluación de logros escolares).

En el otro se enfatizó el carácter rígido de la estructura social y la tendencia del sistema educativo a reproducir antes que a eliminar —o, por lo menos, contrarrestar— los efectos de la estructura sobre la estratificación y las desigualdades sociales. De este modo, ambos enfoques han descuidado otra serie de factores que intervienen decisivamente en los procesos educativos a distintos niveles, amortiguando, anulando, especificando o agravando la relación macro entre estructura social y educación. Ninguno de ellos deja demasiado espacio para la planificación e intervención eficaz a partir de políticas educativas con capacidad de lograr mayor equidad.

Como se ha visto, el capital cultural y educativo del hogar de origen de los estudiantes constituye un excelente predictor de la propensión al abandono escolar (así como también de los niveles de aprendizaje y los resultados educativos esperables) pero, paradojalmente, resulta de muy poca utilidad práctica a la hora de definir programas y reformas específicas.

Ahora bien, la constatación de que el margen de acción en este aspecto es —en el mejor de los casos— reducido no equivale de ninguna manera a afirmar que las políticas y programas educativos deban planificarse y ejecutarse sin tomar en cuenta la condición sociocultural y económica de las familias. Más bien apunta a la necesidad de tomar en consideración y de actuar sobre la capacidad de movilización de un tipo de activos que se forman no tanto en torno al capital económico o cultural de los hogares sino a partir de las redes de relacionamiento interpersonales y la capacidad de asociabilidad. Es decir, relacionado a lo que se ha denominado desde hace una década "el capital social".[33]

En relación con este punto importa considerar, también, en qué medida las instituciones educativas constituyen un contexto de fortalecimiento de vínculos y relaciones sociales, un ámbito de pertenencia y de referencia prioritarios para los estudiantes frente a otros como, por ejemplo, el contexto de interacción del barrio.

Finalmente, implica incorporar al estudio otro tipo de factores extraescolares, tales como las expectativas y actitudes de los estudiantes y de sus familias con respecto a la educación, las cuales intervienen en forma decisiva, como se verá, sobre la propensión a la deserción.

Importa subrayar entonces que, a diferencia del capital cultural y educativo, cualquiera de los factores mencionados —poco atendidos en los estudios nacionales e incorporados al estudio en el Censo Nacional de Aprendizajes— permiten demarcar diversos campos de acción potencialmente abordables, a distintos niveles, a partir de políticas y programas educativos.

## 1. Grupos de pertenencia

En el cuestionario aplicado se preguntó a los estudiantes si entre sus amigos más cercanos había muchos que habían dejado sus estudios o que pensaran hacerlo.

Asimismo, se incluyó una pregunta que intentaba identificar el grupo de pares con el que los jóvenes se sentían más identificados.

[33] COLEMAN, J. (1990), *Foundations of Social Theory.* The Belknap Press of Harvard University Press. Inglaterra. Véase también: FILGUEIRA, C. (1996), *Sobre Revoluciones ocultas. La familia en el Uruguay.* Oficina Montevideo de CEPAL. Montevideo y KAZTMAN, R. (1995), *Marginalidad e integración social en el Uruguay.* Oficina Montevideo de CEPAL., Montevideo.

Ambas preguntas se expresaron de la siguiente forma:

***"Entre tus amigos más cercanos, ¿dirías que hay muchos que dejaron de estudiar o piensan hacerlo?***

*a. La mayoría*
*b. Algunos*
*c. Pocos*
*d. Muy pocos*
*e. Ninguno"*

***"¿Con qué grupo tienes más cosas en común y te sientes más identificado?***

*a. Con los amigos del barrio*
*b. Con tus compañeros y amigos del centro donde estudias*
*c. Los amigos del barrio y los compañeros del centro son los mismos"*

El análisis de estos dos aspectos, de enorme significación, permite avanzar considerablemente en el estudio de los procesos y factores que intervienen en la propensión al abandono escolar.

En primer lugar, corresponde señalar que existe una fuerte asociación entre la predisposición a desertar y el hecho de que los amigos más cercanos del estudiante ya hayan abandonado la educación formal o estén pensando en hacerlo.

Para el conjunto de los estudiantes, las expectativas de abandonar los estudios luego de completar el cuarto año de educación media son tres veces mayores entre aquellos que respondieron que la mayoría de sus amigos ya lo había hecho o pensaba hacerlo que entre los que respondieron que entre su grupo de pares más cercano ninguno se encontraba en esa situación: 30,4% frente a 10,6%. La misma relación se encuentra entre los jóvenes que se plantean realizar estudios terciarios.

Si bien es cierto que la situación educativa del grupo de pares se encuentra altamente correlacionada con el capital educativo del hogar del estudiante, la relación anotada en el párrafo precedente se mantiene aún cuando se neutraliza el efecto de esta variable; es decir, se verifica para todas las categorías de capital educativo (bajo, medio bajo, medio alto y alto).

Esto significa que el efecto de la variable que se estudia es independiente del efecto del capital educativo del hogar. Más aún, la situación del grupo de pares (si se encuentran estudiando o no) constituye un elemento capaz de neutralizar —y en algunos casos, revertir— el efecto del capital educativo del hogar de procedencia.

Así, por ejemplo, la proporción de jóvenes provenientes de familias con baja educación que demuestran una alta propensión al abandono se ubica en el 20% entre quienes declaran no tener amigos que hayan desertado o estén pensando hacerlo. Este valor iguala al encontrado para los jóvenes pertenecientes a familias con capital educativo Alto pero que declaran que la mayoría de sus amigos ya han desertado o piensan hacerlo (ver Cuadro 17).

***Cuadro 17. Propensión al abandono, según capital educativo del hogar, por situación educativa del grupo de amigos del estudiante. En porcentajes. Año 1999.***

| Capital educativo Del hogar | Propensión al abandono | Total | Entre tus amigos más cercanos, ¿dirías que hay muchos que dejaron de estudiar o piensan hacerlo? | | | | | Casos |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | La mayoría | Algunos | Pocos | Muy pocos | Ninguno | |
| Bajo | Alta | 28,6 | 37,8 | 32,8 | 27,1 | 26,1 | 20,5 | 2.156 |
| | Media | 20,4 | 17,9 | 19,2 | 21,7 | 21,5 | 21,5 | 1.535 |
| | Baja | 51,0 | 44,4 | 48,0 | 51,2 | 52,4 | 57,9 | 3.840 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 7.531 |
| | Casos | 7.531 | 1.025 | 2.158 | 988 | 1.870 | 1.490 | |
| Medio Bajo | Alta | 21,3 | 29,0 | 25,9 | 22,8 | 19,1 | 14,5 | 2.182 |
| | Media | 21,0 | 18,4 | 21,4 | 21,2 | 21,8 | 20,9 | 2.150 |
| | Baja | 57,7 | 52,6 | 52,8 | 56,0 | 59,1 | 64,6 | 5.907 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 10.239 |
| | Casos | 10.239 | 1.231 | 2.553 | 1.299 | 2.656 | 2.500 | |
| Medio Alto | Alta | 13,1 | 24,4 | 18,7 | 13,2 | 11,0 | 8,1 | 967 |
| | Media | 18,3 | 23,3 | 19,5 | 20,6 | 17,5 | 16,1 | 1.357 |
| | Baja | 68,6 | 52,2 | 61,8 | 66,3 | 71,5 | 75,7 | 5.076 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 7.400 |
| | Casos | 7.400 | 630 | 1.553 | 851 | 1.963 | 2.403 | |
| Alto | Alta | 6,5 | 19,1 | 11,0 | 7,5 | 6,2 | 3,6 | 432 |
| | Media | 12,8 | 18,8 | 18,3 | 12,9 | 12,3 | 10,5 | 853 |
| | Baja | 80,7 | 62,1 | 70,8 | 79,6 | 81,4 | 85,9 | 5.363 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 6.648 |
| | Casos | 6.648 | 293 | 1.050 | 627 | 1.768 | 2.910 | |
| TOTAL | CASOS | 31.818 | 3.179 | 7.314 | 3.765 | 8.257 | 9.303 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

Por otra parte, y relacionado con lo anterior, el análisis del grado de identificación del joven con el grupo de pares del centro cotejado con el grupo de amigos del barrio arroja resultados similares a los anteriores, aunque no tan marcados.

Así, por ejemplo, si se toma el conjunto de los casos se verifica una diferencia de 10 puntos porcentuales entre quienes planean abandonar sus estudios en 4º año, según se identifiquen principalmente con los amigos y compañeros del centro de estudio (14,8%) o con los amigos del barrio (25,6%), relación que también se encuentra en el otro extremo de la escala.

También para la variable "grupo de pertenencia", como en el caso anterior, la relación se mantiene cuando es controlada por el capital educativo, tal como lo muestra el Cuadro 18.

***Cuadro 18. Propensión al abandono, según capital educativo del hogar, por grupo de pertenencia del estudiante. En porcentajes. Año 1999.***

| Capital educativo del hogar | Propensión al abandono | Total | ¿Con qué grupos tienes más cosas en común y te sientes más identificado? | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Con los amigos del barrio | Con tus compañeros y amigos del centro donde estudias | Los amigos del barrio y los compañeros del centro son los mismos | Casos |
| Bajo | Alta | 28,9 | 36,4 | 24,6 | 28,2 | 2143 |
| | Media | 20,4 | 19,9 | 21,9 | 18,6 | 1517 |
| | Baja | 50,7 | 43,7 | 53,5 | 53,3 | 3768 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 7.428 |
| | Casos | 7.428 | 2.060 | 3.347 | 2.021 | |
| Medio Bajo | Alta | 21,3 | 27,3 | 17,8 | 20,9 | 2.137 |
| | Media | 21,0 | 21,8 | 20,7 | 20,6 | 2.106 |
| | Baja | 57,7 | 51,0 | 61,5 | 58,5 | 5.794 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 10.037 |
| | Casos | 10.037 | 2.822 | 4.528 | 2.687 | |
| Medio Alto | Alta | 13,1 | 18,8 | 10,0 | 12,7 | 946 |
| | Media | 18,3 | 21,3 | 17,1 | 17,3 | 1.322 |
| | Baja | 68,7 | 59,8 | 72,9 | 69,9 | 4.968 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 7.236 |
| | Casos | 7.236 | 1.905 | 3.415 | 1.916 | |
| Alto | Alta | 6,4 | 11,5 | 4,7 | 5,9 | 413 |
| | Media | 12,9 | 16,9 | 11,6 | 12,4 | 833 |
| | Baja | 80,8 | 71,6 | 83,7 | 81,7 | 5.228 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 6.474 |
| | Casos | 6.474 | 1.328 | 3.624 | 1.522 | |
| TOTAL | CASOS | 31.175 | 8.115 | 14.914 | 8.146 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

Por último, los dos indicadores considerados en este punto están fuertemente asociados: cuanto mayor es la identificación con los amigos del barrio mayor es el número de amigos que han dejado de estudiar (Cuadro 19).

***Cuadro 19. Situación educativa del grupo de amigos, según grupo de pertenencia del estudiante. En porcentajes. Año 1999.***

| Entre tus amigos más cercanos, ¿dirías que hay muchos que dejaron de estudiar o piensan hacerlo? | Total | ¿Con qué grupos tienes más cosas en común y te sientes más identificado? | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Con los amigos del barrio | Con tus compañeros y amigos del centro donde estudias | Los amigos del barrio y los compañeros del centro son los mismos | Casos |
| La mayoría | 10,4 | 17,0 | 7,1 | 9,8 | 3.512 |
| Algunos | 23,1 | 26,4 | 20,6 | 24,3 | 7.774 |
| Pocos | 11,9 | 11,2 | 11,7 | 13,1 | 4.010 |
| Muy pocos | 25,8 | 23,1 | 26,4 | 27,4 | 8.662 |
| Ninguno | 28,7 | 22,3 | 34,1 | 25,4 | 9.651 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 33.609 |
| Casos | 33.609 | 8.940 | 15.861 | 8.808 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

## 2. Las expectativas de las familias y la fuerza de las relaciones interfamiliares

En este capítulo se ha intentado argumentar que las actitudes de los estudiantes con respecto a su futuro próximo, y más específicamente los niveles de propensión al abandono escolar, no vienen determinados mecánicamente —de una vez y para siempre— por factores estructurales externos a las situaciones educativas. Esto no implica, por supuesto, desconocer la enorme incidencia de variables como el capital educativo del hogar de procedencia, sino más bien reconocer que el horizonte de expectativas y predisposiciones con respecto a la educación es construido y actualizado en forma permanente a través de los distintos procesos interactivos en que los jóvenes participan: en ámbitos institucionales, en el contexto de sus hogares, con sus grupos de pares, etc.. El Censo de Aprendizajes incluyó una serie de preguntas a las familias que abordaron la cuestión relativa a sus expectativas respecto del futuro educativo de sus hijos. En términos generales estas expectativas son relativamente altas. Así, por ejemplo:

- casi siete de cada diez hogares creen que el estudiante completará una formación terciaria;
- solamente un 6,6% de los hogares piensa que el joven no continuará estudiando más allá del Ciclo Básico;
- el 24,6% restante considera que su hijo completará el Segundo Ciclo de enseñanza media.

En términos generales, se puede afirmar que no existen distancias demasiado marcadas entre las expectativas expresadas por las familias y la propensión al abandono encontrada entre los estudiantes, las cuales son similares en el 65% de los casos. De todos modos, es significativo señalar que los jóvenes se trazan horizontes educativos algo menores que sus familias. Efectivamente, como se observa en el cuadro, en la mayoría de los casos de "no coincidencia", los padres tienen expectativas más altas que sus hijos. Resulta ilustrativo observar, a modo de ejemplo, lo que sucede en las dos posibilidades extremas. Los estudiantes con baja propensión al abandono provenientes de familias con bajas expectativas constituyen un 1,7% del total, proporción más de tres veces menor que la encontrada para el caso contrario, es decir, estudiantes con alta propensión al abandono provenientes de familias con altas expectativas, los cuales agrupan el 5,4% del total de casos.

El siguiente cuadro muestra que la propensión al abandono escolar está fuertemente relacionada con las expectativas educativas de las familias. Como es predecible existe, a su vez, una asociación positiva entre éstas y el capital educativo de los hogares. No obstante, corresponde señalar que cuando el efecto del capital educativo del hogar es controlado estadísticamente la relación entre los niveles de predisposición a la deserción y las expectativas de las familias se mantiene.

***Cuadro 20. Propensión al abandono escolar, según expectativas de la familia sobre el futuro escolar. En porcentajes. Año 1999.***

| Propensión al abandono | | Total | Expectativa de la familia | | | Casos |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Baja | Media | Alta | |
| Alta | % Col | | 60,5 | 35,9 | 7,9 | |
| | % Total | 18,2 | 3,9 | 8,8 | 5,4 | 5.637 |
| Media | % Col | | 14,1 | 30,3 | 14,7 | |
| | % Total | 18,2 | 0,9 | 7,5 | 10,1 | 5.714 |
| Baja | % Col | | 25,4 | 33,9 | 77,4 | |
| | % Total | 63,3 | 1,7 | 8,4 | 53,3 | 19.583 |
| Total | % Col | | 100,0 | 100,0 | 100,0 | |
| | % Total | 100 | 6,5 | 24,6 | 68,8 | |
| | Casos | 30.934 | 2.017 | 7.623 | 21.294 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

En otro módulo del cuestionario se consultó a los padres de los estudiantes en qué medida conocían a los compañeros de sus hijos y a sus respectivos padres. De esta manera, se intentaron construir dos medidas de proximidad mediante indicadores de la fuerza de las relaciones y vínculos sociales interfamiliares, bajo la hipótesis que éstas actúan aumentando el capital social y disminuyendo la propensión al abandono escolar, incluso en contextos familiares de bajo capital educativo.

En algo más del 40% de los casos los padres declaran conocer poco o nada a las familias de los compañeros de sus hijos. Otro 35% responde que las "conocen bien" y el resto se ubica en una posición intermedia. La información sistematizada a partir de los resultados del Censo confirma la hipótesis de partida para todos los estratos educativos: efectivamente, el conocimiento que los padres de los estudiantes dicen tener de los demás padres (indicador de una mayor proximidad y de una mayor fuerza en las relaciones y vínculos interfamiliares) incide disminuyendo las propensiones al abandono escolar, actuando como amortiguador, incluso, del efecto reproductivo del capital educativo de la familia de origen (efecto "capital social").

La proporción de jóvenes que se plantea desarrollar sus estudios solamente por un año más es casi dos veces menor entre aquellos cuyos padres manifiestan un alto grado de conocimiento de otras familias que en los casos que presentan la situación contraria: 12,1% frente a 23,7%. Así también, el porcentaje que planea realizar estudios terciarios es 20 puntos porcentuales superior en el primer grupo que en el segundo (Cuadro 21).

***Cuadro 21. Propensión al abandono escolar, según capital educativo del hogar, por grado de conocimiento de los padres de los compañeros del estudiante. En porcentajes. Año 1999.***

| Capital educativo del hogar | Propensión al abandono | Total | Grado de conocimiento de los padres de los compañeros del estudiante | | | Casos |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Muy bien o bien | Más o menos | Poco o nada | |
| Bajo | Alta | 29,0 | 24,9 | 28,5 | 31,3 | 2.190 |
| | Media | 20,3 | 19,8 | 18,4 | 21,3 | 1.531 |
| | Baja | 50,7 | 55,3 | 53,1 | 47,3 | 3.826 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 7.547 |
| | Casos | 7.547 | 1.962 | 1.692 | 3.893 | |
| Medio Bajo | Alta | 21,4 | 15,8 | 19,1 | 25,6 | 2.197 |
| | Media | 21,0 | 19,1 | 20,9 | 22,1 | 2.156 |
| | Baja | 57,6 | 65,0 | 60,1 | 52,3 | 5.905 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 10.258 |
| | Casos | 10.258 | 2.862 | 2.272 | 5.124 | |
| Medio Alto | Alta | 13,2 | 9,2 | 11,6 | 18,0 | 979 |
| | Media | 18,2 | 14,7 | 18,2 | 21,7 | 1.347 |
| | Baja | 68,5 | 76,1 | 70,2 | 60,3 | 5.068 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 7.394 |
| | Casos | 7.394 | 2.854 | 1.591 | 2.949 | |
| Alto | Alta | 6,5 | 4,0 | 6,3 | 11,4 | 433 |
| | Media | 13,0 | 9,7 | 14,0 | 18,4 | 863 |
| | Baja | 80,4 | 86,3 | 79,7 | 70,2 | 5.324 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 6.620 |
| | Casos | 6.620 | 3.392 | 1.390 | 1.838 | |
| TOTAL | CASOS | 31.819 | 11.070 | 6.945 | 13.804 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

Como se puede observar en el cuadro anterior, la fuerte correlación existente entre el capital educativo del hogar y el grado de conocimiento mutuo interfamiliar no anula la relación comentada en el párrafo precedente.

La hipótesis que se ha venido discutiendo respecto a lo que se podría llamar —en contraposición al "efecto reproductivo" del capital cultural— el "efecto amortiguador" del capital social presenta algunas interrogantes:

- Por un lado, deja pendiente el problema de en qué medida la proximidad y la fuerza de los vínculos entre las familias de los estudiantes pueden actuar reforzando sus expectativas con respecto a la educación, cuando dichos vínculos se desarrollan en contextos homogéneos desde el punto de vista sociocultural. En otros términos, esto equivale a plantearse en qué medida el capital social formado en torno a las relaciones interpersonales constituye un activo movilizable para las familias pertenecientes a los contextos más desfavorecidos cuando éstas no logran incorporarse en ámbitos de interacción más heterogéneos desde el punto de vista socioeconómico.

- Por otro lado, plantea el interrogante referido a la capacidad de la política educativa de incidir sobre este tipo de capital.

## VI. Efecto del nivel sociocultural del establecimiento

Como se observó en apartados anteriores, existe una fuerte asociación entre el contexto educativo del hogar y la propensión del estudiante a continuar en el sistema educativo. Sin embargo, también existen "casos desviados" correspondientes a estudiantes provenientes de contextos desfavorables que mantienen expectativas de largo alcance respecto a sus estudios. En este sentido, juega un rol de suma importancia el contexto sociocultural del centro en el cual el estudiante se inserta.

El Cuadro 22 ilustra la relación entre las expectativas del estudiante y el contexto sociocultural del centro (medido a través del promedio de años de educación de madres y padres de los alumnos del centro), según capital educativo del hogar del estudiante. Como medida de las expectativas se utilizó el número de años de estudio que el estudiante espera finalizar.[34] El cuadro muestra el promedio de años de estudio finalizados esperados para cada grupo de estudiantes.

Los resultados muestran que el contexto sociocultural del centro ejerce una influencia decisiva en la propensión al abandono. En efecto, las expectativas de continuar estudiando mejoran cuanto mayor el contexto sociocultural del centro para todos los grupos de estudiantes de los distintos contextos socioculturales de origen. Tomando como ejemplo los estudiantes de contexto bajo, los que están insertos en centros de clima sociocultural bajo tienen como horizonte de estudio 12,7 años mientras que entre los que concurren a centros de clima sociocultural alto, su expectativa de estudio se alarga a 14,7 años. Es decir, entre los estudiantes de origen sociocultural bajo, existe una diferencia promedial de dos años de estudio entre los que concurren a centros de clima sociocultural alto respecto a aquellos que lo hacen en centros de

[34] La variable "número de años terminados esperados" se recodificó de la siguiente manera: "Cuando finalices este año lectivo o cuando apruebes tercer año, ¿qué te gustaría hacer ?" Opción 1: "Dejar de estudiar y empezar a trabajar" = 9 años; Opción 2: "Continuar estudiando hasta finalizar 4to año" = 10 años; Opción 3: "Continuar estudiando hasta finalizar la secundaria o UTU" = 12 años; Opción 4: "Estudiar algún año más y después casarte" = 10 años; Opción 5: "Seguir y entrar a la Universidad en alguna carrera corta" = 15 años; Opción 6: "Seguir y entrar a la Universidad en alguna carrera larga" = 18 años; Opción 7: "Realizar otras carreras como Magisterio o Profesorado" = 16 años; Opción 8: "Realizar Estudios en la Escuela Militar, Naval, etc." = 15 años.

clima sociocultural bajo. En otras palabras, la propensión al abandono de los estudiantes de mayor riesgo disminuye entre los que están insertos en centros de mayor nivel sociocultural.

***Cuadro 22. Años de estudio finalizados esperados, según capital educativo del hogar, por clima sociocultural del centro. En promedios. Año 1999.***

| Capital educativo del hogar | Total | CLIMA SOCIOCULTURAL DEL CENTRO | | | | Casos |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Bajo | Medio-Bajo | Medio-Alto | Alto | |
| Bajo | 13,4 | 12,7 | 13,4 | 13,8 | 14,7 | 7.686 |
| Medio Bajo | 14,0 | 12,9 | 13,9 | 14,3 | 14,7 | 10.409 |
| Medio Alto | 14,9 | 13,4 | 14,6 | 15,0 | 15,6 | 7.478 |
| Alto | 16,0 | 14,4 | 15,5 | 15,8 | 16,3 | 6.708 |
| TOTAL | 14,5 | 12,8 | 14,0 | 14,8 | 16,0 | 32.281 |
| CASOS | 32.281 | 2.687 | 14.123 | 11.050 | 4.421 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

Ahora bien, el clima sociocultural del centro puede no sólo revertir parcialmente los efectos del contexto de origen del estudiante sino que incluso puede llegar a neutralizarlos. Por ejemplo, el horizonte de estudio es similar (incluso algo mayor) entre los estudiantes de contexto bajo que están insertos en centros de contexto medio-alto que entre aquellos de contexto medio-alto que están insertos en centros de clima sociocultural bajo.

En el primer caso el horizonte de estudio se ubica promedialmente en 13,7 años; mientras que en el segundo se ubica en 13,4 años. Es decir, a medida que aumenta el nivel sociocultural del centro el horizonte de estudios promedio del grupo de estudiantes de contexto bajo aumenta hasta incluso revertir los efectos de su nivel sociocultural de origen. En otro sentido, los estudiantes de contexto alto que se insertan en centros educativos de nivel bajo tienen un horizonte de estudios que no es superior al de sus pares de origen bajo que se insertan en centros educativos de nivel alto.

Esto sugiere una mayor capacidad de los centros heterogéneos desde el punto de vista del origen sociocultural de los estudiantes de suavizar las diferencias asociadas a distintos contextos educativos de origen. Si bien a nadie escapan las dificultades que la conformación de este tipo de centros implica desde el punto de vista organizacional y pedagógico, una excesiva homogeneización de los establecimientos conduce a una mayor polarización de logros escolares en función de determinantes adscriptas, con consecuencias negativas en términos de equidad.

El Cuadro 23 permite apreciar la distribución de los estudiantes según la concordancia del nivel del centro con el de origen. Aunque una alta proporción (41,7%) de estudiantes concurre a centros del mismo nivel sociocultural que el de origen resulta significativa la proporción que no lo hace. En particular, cerca de uno de cada tres estudiantes (34,5%) concurre a centros de nivel sociocultural más alto que el de origen, mientras que algo menos de la cuarta parte (23,9%) se inserta en centros educativos de nivel más bajo. Estas cifras varían según tipo de centro. En los liceos públicos es donde se encuentra la menor proporción de "coincidencia"; y a la vez la mayor proporción de estudiantes que concurren a centros de nivel más alto que el de origen (37,3%). Por otra parte, tanto en las escuelas técnicas como en los liceos privados, la proporción de "coincidencias" es mayor al promedio, pero con la diferencia de que, entre los que no coinciden, los estudiantes que concurren a liceos privados tienen una probabilidad mayor de insertarse en un centro de mayor nivel educativo que el de origen; mientras que lo contrario sucede con los estudiantes que concurren a las escuelas técnicas. Esto estaría indicando una mayor heterogeneidad en la composición del alumnado por nivel educativo en los liceos públicos respecto a los otros tipos de centro.

*Cuadro 23. Inserción de los estudiantes en los centros educativos por coincidencia entre el capital educativo del hogar y el clima sociocultural del centro. En porcentajes. Año 1999.*

| | Total | Tipo de centro | | | Casos |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Liceos Públicos | Liceos Privados | Escuelas Técnicas | |
| Estudiantes en centros de igual contexto educativo que el de origen | 41,7 | 36,9 | 56,3 | 49,9 | 14.410 |
| Estudiantes en centros de contexto educativo más bajo que el de origen | 19,4 | 20,6 | 10,9 | 27,8 | 6.694 |
| Estudiantes en centros de contexto educativo mucho más bajo que el de origen | 4,5 | 5,3 | 0,3 | 7,9 | 1.566 |
| Estudiantes en centros de contexto educativo más alto que el de origen | 28,0 | 30,6 | 24,3 | 13,6 | 9.678 |
| Estudiantes en centros de contexto educativo mucho más alto que el de origen | 6,5 | 6,7 | 8,2 | 0,7 | 2.236 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 | 100 | 34.584 |
| Casos | 34.584 | 25.094 | 6.618 | 2.872 | |

Fuente: ANEP/MESyFOD, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros años del Ciclo Básico (Año 1999).

## VII. Síntesis y consideraciones finales

El análisis en torno a la propensión al abandono ha permitido abordar uno de los problemas centrales del sistema educativo uruguayo —la deserción escolar— desde una perspectiva *ex ante* enfocada hacia los patrones actitudinales que predisponen a un abandono temprano del sistema educativo. Los estudiantes de Tercer año, por el hecho de ubicarse en el nivel de escolarización más próximo al punto de mayor deserción escolar, constituyen una población inmejorable para evaluar estos patrones.

En primer término, el estudio confirma la fuerte determinación del capital educativo del hogar sobre los logros escolares, en este caso, la propensión al abandono como medida probabilística de la deserción. No obstante, cuando se trata de identificar problemas con vistas a tomar medidas de política educativa, el capital educativo no constituye una variable sobre la que sea posible incidir en el mediano plazo. Adicionalmente, esta relación no especifica los mecanismos por los cuales el contexto del hogar incide en los resultados escolares de los estudiantes.[35]

Por esta razón, el estudio se enfocó hacia el análisis de otros factores que intervienen potenciando o amortiguando los efectos del capital educativo y que contribuyen caracterizar mejor a los estudiantes de mayor riesgo de abandono. La naturaleza de este tipo de factores permite demarcar diversos campos de acción potencialmente abordables, a distintos niveles, a partir de políticas y programas educativos.

En particular, se identificaron y analizaron factores relacionados con:

- Anticipación de roles adultos asociados al ingreso a la esfera laboral, tanto en lo referente a la inserción real en el mercado de trabajo como a la predisposición a aceptar un empleo.

- Diversas formas de asociabilidad relativas a la capacidad de las instituciones educativas para constituirse en contextos de fortalecimiento de vínculos y relaciones sociales y en ámbitos de pertenencia para los estudiantes.

[35] Algunos resultados complementarios provenientes de un análisis de tipo *logit* se pueden ver en el Capítulo IV de este volumen.

- Capital social construido en torno a las relaciones y al grado de proximidad entre las familias de los estudiantes.

- Actitudes y expectativas de la familia con respecto a la educación de sus hijos.

- Capacidad de los centros heterogéneos desde el punto de vista del origen sociocultural de los estudiantes de atenuar las diferencias asociadas a distintos contextos educativos de origen.

No sería difícil, a partir de estos hallazgos, avanzar una serie de consideraciones sobre medidas y políticas. Cabe hacer mención por lo menos a dos sugerencias generales o líneas de orientación que deberían ser atendidas por la política educativa.

En primer lugar, aparece como de suma importancia reforzar la capacidad de la institución educativa como referente relevante para el estudiante y su familia a través del fortalecimiento de los vínculos establecimiento-hogar, así como también reforzar las relaciones informales entre los estudiantes, creando un clima propicio para que la sociabilidad informal del estudiante en torno a su grupo de pares se vea fortalecida.

En segundo lugar, el análisis sugiere que es necesario atender a la dimensión homogeneidad-heterogeneidad sociocultural de los establecimientos en la medida en que una mayor heterogeneidad puede constituir un factor potenciador de los efectos positivos del capital social asociado a tales vínculos.

# CAPÍTULO III

## Opiniones de los estudiantes sobre la experiencia escolar

## I. Introducción

### 1. Consideraciones previas

El presente capítulo tiene por objeto analizar un conjunto de juicios y opiniones de los estudiantes de Tercer año del Ciclo Básico sobre aspectos muy diversos de su experiencia escolar.[36] Los mismos son de interés para conocer el tipo de problemas que los jóvenes identifican en su trayectoria de estudios, los principales obstáculos que perciben, así como su grado de satisfacción con el centro al que asisten, y con la gestión institucional y de los docentes.

La inclusión de preguntas que significaron la obtención de opiniones de parte de los alumnos en el Censo Nacional de Aprendizajes obedeció al interés en detectar algunas dimensiones subjetivas relativas a los estudiantes en forma complementaria al estudio de otros aspectos identificables como "objetivos".

Aunque tradicionalmente consideradas como variables "blandas" —y por esta razón, de "segunda categoría" con relación a las variables de comportamiento—, el estudio de las percepciones y opiniones de los estudiantes es tan importante como el de su origen social, los puntajes obtenidos en las pruebas de aprendizajes, la asistencia escolar o las experiencias de repetición.

En realidad, no hay ningún tipo de superioridad entre los planos objetivo y subjetivo por cuanto, desde el punto de vista de la comprensión de los factores responsables del desempeño escolar, es importante conocer, no sólo *cómo son* las cosas en realidad, sino también *cómo creen* los estudiantes que son las cosas.

Existe una larga tradición de estudios sociológicos y de Psicología social que han sido de primera importancia para el desarrollo de la Sociología de la educación. En particular, el área de trabajos sobre actitudes y opiniones ha demostrado que las orientaciones hacia el comportamiento y, en especial, hacia el desempeño de los estudiantes en el ámbito escolar son altamente dependientes de estas percepciones y que éstos actúan de acuerdo a una construcción intersubjetiva que se elabora sobre el mundo "real" o perceptible a nivel objetivo. En otras palabras, la conducta viene determinada, entre otras cosas, por las percepciones, opiniones, juicios, prejuicios, estereotipos o actitudes, independientemente de que las mismas sean o no "correctas" con relación al mundo real. Ésta es la forma normal de estructuración que tienen las personas para desenvolverse en la sociedad.

La mentada superioridad de la información "objetiva" se atribuye, en general, al hecho de que es un tipo de dato más confiable, externo a cualquier subjetividad y por lo tanto no distorsionado por ninguna instancia de apreciación o valoración.

No obstante, es difícil sostener una diferenciación de este tipo. Nada es más "objetivo" —si se sigue esta diferenciación— que una variable como "el último año de escolaridad aprobado

[36] El presente Capítulo fue publicado con ligeras modificaciones por el Programa MESyFOD en 1999 con el título "Formación de Actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes". Los datos en que se basa el presente estudio corresponden al Censo Nacional de Aprendizajes en los 3ros. años del Ciclo Básico de educación media realizado durante el año 1999 por la ANEP.

por la madre o por el padre del estudiante". Pero, ciertamente, no se puede decir lo mismo del puntaje obtenido en las pruebas de aprendizajes por cuanto éstas resultan de una construcción técnica efectuada por expertos; y por lo tanto, en principio, discutible.

Así también, las pruebas estandarizadas, construidas para evaluar rendimiento, son muy útiles, ya que establecen un parámetro de comparación fijo y razonable contra el cual contrastar o comparar el aprovechamiento relativo del estudiante. Pero no son, por esta razón, "objetivas" o ajenas a la subjetividad y a los criterios técnicos del analista que las construye.

El tema de la subjetividad en la investigación social ha conocido un debate casi permanente y no es éste el lugar para desarrollarlo. Basta señalar que la construcción de variables y el significado que se les atribuye en la investigación social —tal como se entiende en este trabajo— no es nunca un ejercicio desprendido de una interpretación que el analista atribuye a los datos, o más precisamente, producto de una construcción de los datos. Asimismo cabe destacar que tal construcción no reconoce ninguna superioridad si se efectúa sobre información directamente obtenida de comportamientos (repetición, extraedad, etc.) o sobre juicios u opiniones de las personas (satisfacción con los estudios, predisposición al abandono escolar, etc.).

Desde luego hay complejidades variables según lo que se quiera medir y según las posibilidades prácticas de medirlo.

La influencia que tiene la familia en el rendimiento del estudiante puede ser examinada a través del grado de educación alcanzado por los padres bajo el supuesto que un "clima educativo alto" en el hogar:

- favorece una mayor valorización de la educación de sus hijos (ideología educacional);
- se corresponde con una atención más alta otorgada a sus estudios;
- está asociada a una mayor capacidad de ayudarlos en materia de conocimientos; o
- existen redes de relacionamiento de los miembros del hogar que actúan como influencias positivas cuando el estudiante finaliza los estudios y busca insertarse en el mercado de trabajo.

En la medida en que hay acumulación de conocimientos y estudios específicos precedentes que muestran la asociación existente entre el clima educativo del hogar y el rendimiento de aprendizajes es más fácil confiar en que el clima educativo del hogar es una medida válida para examinar el "efecto familia" —o por lo menos alguno de sus efectos— sobre los rendimientos estudiantiles. Tiene la ventaja, además, no sólo de estar "probada" sino de que se obtiene a partir de no más de una o pocas preguntas "duras" formuladas en un cuestionario.

No pasa lo mismo con las preguntas sobre juicios u opiniones. ¿Cómo interpretar, por ejemplo, la respuesta "demasiado" que da el estudiante a la pregunta sobre el tiempo que pasa en el establecimiento? Presumiblemente indica algún tipo de descontento o disconformidad, y en este sentido podría ser interpretada como una expresión del grado de satisfacción general del estudiante sobre sus estudios junto con otras opiniones sobre otros aspectos educativos.

Pero el mayor problema que trae consigo trabajar con opiniones es que las mismas son relativamente inestables, varían ante coyunturas o contingencias, y cambian de acuerdo a múltiples factores inmediatos. Tal como se discutirá más adelante, la percepción que tienen los estudiantes sobre la incidencia de la violencia, la droga o el alcoholismo puede corresponder a una visión de largo plazo o estar influida por acontecimientos inmediatos o por sucesos recientes ocurridos en su centro de estudios.

Es por estas razones que normalmente los estudios sobre aspectos subjetivos son examinados a través de las *actitudes*, bajo el supuesto de que son más estables que las *opiniones*. También, como regla general, las actitudes son entendidas como medidas de predisposición para la acción y más confiables, por lo tanto, como aproximación al comportamiento. Sin embargo, el mayor problema del análisis de las actitudes reside en que requiere de instrumentos de recolección de información muy extensos y complejos.

La única manera de controlar el riesgo de variabilidad de las opiniones con respecto a cualquier tópico es formular múltiples preguntas acerca de diversas manifestaciones del mismo, lo que implica construir medidas de actitudes a partir de múltiples opiniones para cada tópico en particular. Como consecuencia, los estudios sobre actitudes son específicos y difícilmente se pueden incorporar con todas sus potencialidades a los objetivos de generación de información de tipo censal que por su propia naturaleza debe cubrir una multiplicidad de aspectos en un breve cuestionario.

En las bases de información generadas en el Censo que sirven al análisis que aquí se presenta fue diseñado un conjunto de preguntas dirigido a estos objetivos. Sin embargo —y por lo expresado en esta introducción del capítulo— el tipo y número de las preguntas corresponden más a un estudio de opiniones que de actitudes, lo que plantea dificultades adicionales al análisis. Como se podrá apreciar más adelante, en algunos casos fue posible construir medidas agregadas, de múltiples indicadores, que se aproximan a la medición de actitudes o bien a dimensiones más estables en el plano subjetivo, pero las características generales de la base de información no permitieron hacerlo en todos los casos.

**2. Estructura del capítulo**

El presente capítulo se ordena de la forma siguiente.

- En un primer apartado serán discutidos algunos resultados de las opiniones de los estudiantes referidas a su grado de conformidad o malestar con su experiencia estudiantil.

- En un segundo apartado se estudiarán las opiniones acerca de la incidencia de distintas prácticas sociales consideradas "desviadas", tales como violencia, drogadicción y alcoholismo.

- Finalmente será examinada la autopercepción de los estudiantes con respecto a su desempeño y a su futuro educativo próximo.

El eje común que une los distintos aspectos discutidos en cada uno de los apartados radica en el interés en la formación de opiniones, percepciones y proyecciones de los adolescentes en torno a sí mismos y a diferentes aspectos que hacen a su entorno educativo.

El objetivo es, en todos los casos, reconstruir los procesos a partir de los cuales un significativo contingente de estudiantes va ubicándose, paulatinamente, en los "márgenes del sistema". Esta es una situación que se manifiesta en la pérdida de motivación y el descenso de las expectativas educativas, en manifestaciones generales de malestar y una mayor identificación de problemas, en una baja autoestima paralela —a veces— a una alta propensión al abandono; entre otras cosas.

Dentro de este marco general, cada uno de los apartados incluidos mantiene cierta independencia relativa respecto al resto.

## II. Percepciones y juicios del estudiante: determinantes y consecuencias de su grado de satisfacción

### 1. Fundamentos y construcción del Índice de medición de la variable "satisfacción"

El grado relativo en que los estudiantes sienten que el ámbito escolar y familiar es satisfactorio o no, puede ser indicativo de su comportamiento en diferentes aspectos relativos a su desempeño escolar y, más ampliamente, de la forma en que transitará el proceso de emancipación hacia la vida adulta.

En el ámbito escolar algunos de estos comportamientos son importantes ya que altos niveles de disconformidad pueden afectar su capacidad de dedicar atención a los estudios, tanto en intensidad como en calidad. Como consecuencia, también pueden incidir sobre su esfuerzo para la obtención de mejores rendimientos y, eventualmente, pueden resultar proclives al inicio temprano de un proceso que culmina en el abandono escolar.

Si efectivamente, como se ha destacado en la Introducción de este capítulo, el abandono escolar no es una decisión que se toma repentinamente sino un proceso gradual en el cual inciden múltiples factores, la insatisfacción o el malestar debería ser observado como un componente de dicho proceso. La insatisfacción en este sentido, puede ser vista como una predisposición emocional conducente a un círculo perverso en el que se refuerzan mutuamente los bajos niveles de integración y una mayor disconformidad.[37]

Alternativamente, cabe considerar que el estudiante con un alto nivel de disconformidad puede no verse afectado ni en su rendimiento ni por el abandono temprano, pero lo hará con un costo y tensión psicológica adicional. En este caso, el tránsito por las aulas será vivido como una carga.

En los dos casos, las tensiones que conducen a la insatisfacción pueden resultar en una insatisfacción con su propia persona, traducida, eventualmente, en una autoimagen devaluada o baja autoestima.

A diferencia del primer caso, en el cual el comportamiento corresponde a un déficit en el proceso de integración, en el segundo es frecuente que el sentimiento de insatisfacción provenga de una "integración a la brava", forzada por la normatividad adulta.

Aunque es normal que existan tensiones e insatisfacción en cualquier tipo de actividad y en cualquier edad, el sentimiento de disconformidad de los jóvenes puede conducir a la pérdida de motivación y estímulos para el aprendizaje y, consecuentemente, a la adopción de decisiones que posteriormente significarán una severa limitación para su desempeño en la vida adulta.[38] Cualquiera de estos aspectos son bien conocidos por los profesionales que están a cargo en los establecimientos de la función de seguimiento individualizado de los estudiantes con problemas de integración y aprendizaje.

Puesto que la adolescencia es una etapa muy particular del ciclo de la vida —caracterizada por la ruptura más o menos rápida de la subordinación con el mundo adulto— una de las fuentes de insatisfacción o disconformidad está constituida por la tensión normativa entre el joven y las

[37] SINCLAIR, R.L. y GHORY,W.J. "Last things first: realizing equality by improving condictions for marginal students" en GOODLAD, J.I. y KEATING, S. (eds.) (1990), *Access to Knowdlege. An agenda for our nation´s schools.* N. York. The College Board.

[38] WHITE, R.M.; FONER, A. y WARING, J., "Sociology of Age" en SMELSER, N. (Ed) (1998), *Handbook of Sociology*. Sage Pub.

fuentes de emisión de normas institucionales. Básicamente, son dos las esferas potenciales de conflicto: la familia o los padres, y el ámbito escolar o los profesores y autoridades. Por esta razón, la percepción de una presión o exigencia desmedida con respecto a sus estudios ha sido destacada como una de las fuentes en que se originan ciertos sentimientos primarios de disconformidad.

Por otra parte, una segunda fuente que tiende a reforzar la primera está constituida por el sentimiento de que la institución educativa no le presta el suficiente apoyo o auxilio, no sólo para su desempeño escolar sino también para su formación como individuo.

Cuando se percibe en estos términos la calidad de la educación que se recibe y, al mismo tiempo, es alto el nivel de conflicto normativo acerca de las exigencias de logro, se multiplican los efectos que conducen a un elevado grado de disconformidad.

En el cuestionario de relevamiento censal aplicado a los estudiantes se formuló un conjunto de preguntas que pueden ser entendidas como manifestaciones del grado de presión o exigencia proveniente del sistema escolar y de la familia. En particular, preguntas relativas a:

- la exigencia que le plantean los estudios;
- obligaciones de estudiar y hacer tareas domiciliarias;
- preocupación de los padres por la marcha de sus estudios;
- preocupación de los docentes por la marcha de sus estudios;
- preocupación de los Directores y Adscriptos;
- tiempo de permanencia en el Liceo.

En todas las preguntas se incluía la alternativa "demasiado" de forma de registrar entre las respuestas aquellas que podrían estar indicando una percepción de estar sometido a demandas excesivas de diferente naturaleza y originadas desde diversos ámbitos, además de la percepción de estar retenido en el local escolar más allá del tiempo razonable.

Por otra parte, en el cuestionario fueron incluidas preguntas relativas a las características de la enseñanza recibida en una serie de aspectos específicos:

- calidad de la enseñanza;
- atención a sus dificultades de aprendizaje;
- aspectos afectivos;
- desarrollo integral de la persona;
- enseñanza de las reglas de convivencia.

A estas preguntas se agregaba una adicional, referida a si en el establecimiento escolar existía alguna persona mayor con la cual pudiera conversar sobre aspectos personales.

A partir de estos dos conjuntos de variables fue construido un índice sumatorio simple de malestar, adoptando como valores de los indicadores dicotomías que establecen, por una parte, el corte entre la respuesta *"demasiadas exigencias"* y el resto.

En el segundo conjunto, el punto de corte se estableció entre las respuestas *"mala"* y *"muy mala"* (calidad educativa, etc.) y *"muy buena"* hasta *"regular"*. Por último, los valores resultantes del índice que varía entre 0 (cero) y 13 (trece) fueron clasificados en cuatro grandes grupos: alto malestar; medio-alto; medio-bajo; y bajo malestar.

## 2. Algunas evidencias preliminares de resultados

### *a. Las tendencias generales*

De acuerdo a la construcción metodológica, los resultados iniciales de la distribución simple del índice muestran en general el predominio de una baja disconformidad o malestar en el total de la población censada. En la medida en que los cortes en cuatro valores del índice son arbitrarios no es posible hacer esta afirmación sin examinar antes la distribución.

Analizado en este sentido, la gran mayoría de los estudiantes encuestados se encuentra hacia el polo de alta y media satisfacción: así, el 24% de los alumnos identifica problemas en sólo una de las preguntas, y un valor similar en dos preguntas. Por el contrario, una proporción cercana al 23% identifica o registra malestar en cuatro preguntas o más, siendo los que identifican seis o más un 4%.

Desde luego, una distribución de esta naturaleza tiene que ver con la construcción del indicador. Si en lugar de establecer el corte entre las categorías "demasiadas exigencias" y el resto se hubiera hecho en el punto "demasiadas y muchas exigencias" contra "pocas y medianas exigencias" las proporciones hubieran cambiado provocando un corrimiento hacia una mayor disconformidad o malestar. No obstante, en la construcción adoptada se han preferido caracterizar los casos más extremos de percepción de las exigencias.

En el Cuadro 24 es posible observar los resultados mencionados para la totalidad de los liceos y escuelas técnicas. Si se agregan las categorías de alto y medio-alto malestar casi un 23% de los estudiantes comparte este tipo de percepción.

A su vez, una desagregación inicial de acuerdo al género muestra un comportamiento claramente divergente entre hombres y mujeres con valores de los primeros próximos a un 30% y un descenso relativo de las mujeres —con relación al resultado agregado— que alcanza valores ligeramente inferiores al 20%.

***Cuadro 24. Índice de percepción de problemas y disconformidad por sexo. Año 1999. En porcentajes.***

| Índice de percepción de problemas y disconformidad | SEXO | | |
|---|---|---|---|
| | TOTAL | Mujeres | Varones |
| Alto | 6,7 | 5,0 | 8,8 |
| Medio-Alto | 16,1 | 13,6 | 19,1 |
| Medio-Bajo | 45,1 | 44,5 | 45,8 |
| Bajo | 32,0 | 36,9 | 26,3 |
| TOTAL DE CASOS | 36.718 | 19.899 | 16.819 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Las diferencias encontradas según género no parecen ser una novedad de acuerdo a otros indicadores examinados en este mismo trabajo, y a partir de otros efectuados por el Programa MESyFOD incluidos en este volumen.

Como regla general, hay niveles de disconformidad diferentes que tienen que ver con el sentido más general que los varones atribuyen a la educación "vis-à-vis" otros roles (privados o domésticos) de su trayectoria de emancipación. En particular, con respecto a la incorporación al mercado de trabajo, asociada con una predisposición más temprana al abandono escolar y mayores dificultades de integración.

También existe una marcada diferencia de género entre las respuestas que dan los estudiantes en cuanto a si perciben los problemas de su desempeño como fruto de factores externos (institucionales o familiares) o como consecuencia de limitaciones personales (autoestima baja). Como se muestra en otro pasaje de este mismo documento, la distinción de género es altamente relevante en este sentido.

### *b. Percepción de la utilidad de la educación para el desempeño laboral*

Para avanzar más en el sentido de la interpretación anterior es útil confrontar las respuestas del índice de malestar con la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la educación como instrumento de adquisición de capacidades que luego inciden en la obtención de trabajo remunerado. Al respecto, se formuló una pregunta en el cuestionario acerca de las experiencias de amigos, conocidos o adultos.

En principio se sabe que una percepción favorable de la relación instrumental de la educación con respecto al trabajo es un elemento que ayuda a la toma de decisiones consistentes en el proceso de emancipación juvenil. En particular, esto es más cierto para los varones, para los cuales el ámbito de lo público es más relevante en su estructuración de alternativas y decisiones. Una percepción de inutilidad de los esfuerzos que viene realizando en materia de capacitación, no estimula un alto involucramiento; o, si lo hace, es a costa de un sentimiento de insatisfacción. Si el ámbito público (mercado de trabajo, ingresos, etc.) no emite señales positivas y transparentes que ayuden a la estructuración de decisiones es menos probable que la etapa de estudios discurra de manera ajena a tensiones y conflictos de realización personal, cuyos comportamientos resultantes se corresponden con patrones de baja integración y abandono temprano.

A partir del Cuadro 25 es posible aproximarse a una idea preliminar de la relación entre insatisfacción o malestar y la percepción de la utilidad de los estudios. Agregando las categorías de alto y medio-alto malestar, la proporción de estudiantes que perciben en forma extrema y diferente las ventajas de estudiar para acceder al mercado de trabajo representa más del doble de incremento.

Manifiesta malestar un 20% de los opinan que la educación es muy útil, hasta un 49% de los que creen que no es de ninguna utilidad y un 29% de quienes creen que es poco útil. En los varones, la proporción de malestar en la categoría de los que piensan que la educación no es nada útil asciende todavía más hasta un 55% (información no incluida en el cuadro).

Otra pregunta incorporada al cuestionario interrogaba acerca de las dificultades que eventualmente el estudiante encontraría para obtener empleo al dejar de estudiar. En este caso, los resultados no fueron tan consistentes aunque los porcentajes varían entre 17% y 25%. Adicionalmente, no hay diferencias importantes entre varones y mujeres.

En otros estudios sobre juventud se ha demostrado que el escepticismo sobre la utilidad de los estudios crece con la edad; y, en general, con la exposición real a experiencias de búsqueda u obtención de empleo.[39]

En la muestra de estudiantes del Tercer año de la educación media predominan edades muy jóvenes. Esto puede explicar el hecho de que sean pocos los estudiantes que descreen en la utilidad instrumental de la educación. En la práctica, las respuestas "es poco útil" y "de ninguna utilidad" no alcanzan al 10% del total de los estudiantes de la educación, en el nivel y en los

[39] Nos referimos a los estudios efectuados por la CEPAL, sede Montevideo, en el marco de la Segunda Encuesta Nacional de Juventud.

establecimientos considerados. En los varones, sin embargo —y tal como sería dable esperar—, la cifra sube al 16%.

Adicionalmente, fue formulada una pregunta acerca de si el esfuerzo de inversión en la educación o en el trabajo tiene su recompensa en contraposición a una visión más bien anómica de que el logro de determinadas metas se alcanza básicamente en base a estrategias de tipo oportunista. Así formulada, la pregunta puede ser entendida como complementaria de la anterior en la medida que permite registrar el grado de desvalorización de cualquier tipo de orientación sistemática hacia el logro que se hace dentro de los instrumentos o medios normativamente establecidos. En este caso, las respuestas son consistentes: un 25% de quienes creen que no reditúa el esfuerzo en contraste con un 16% de quienes opinan lo contrario expresa altos niveles de disconformidad (Cuadro 26).

En las mujeres es más elevada la proporción de quienes piensan que no reditúa (28%). Si esto es así, la percepción de las jóvenes estudiantes probablemente estaría reforzando una orientación de su realización personal hacia los roles familiares (familia, casamiento, hijos) en desmedro de los roles públicos vinculados a su desempeño en el ámbito laboral.

***Cuadro 25. Índice de percepción de problemas y disconformidad por utilidad de la educación para conseguir un buen empleo. En porcentajes. Año 1999.***

| Índice de percepción de problemas y disconformidad | "La educación es útil para conseguir buenos empleos" | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | Muy útil | Util | Más o menos útil | Poco útil | De ninguna utilidad |
| Alto | 5,1 | 4,5 | 3,5 | 4,7 | 8,7 | 21,6 |
| Medio-Alto | 16,0 | 15,5 | 13,8 | 16,6 | 20,8 | 26,7 |
| Medio-Bajo | 46,0 | 46,2 | 46,1 | 47,3 | 45,3 | 37,5 |
| Bajo | 32,8 | 33,8 | 36,7 | 31,4 | 25,2 | 14,1 |
| TOTAL DE CASOS | 35.069 | 14.554 | 9.428 | 7.498 | 2.456 | 1.133 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Cuadro 26. Índice de percepción de problemas y disconformidad por opinión acerca de si en el país le va mejor a los avivados que a los que estudian y trabajan duro. En porcentajes. Año 1999.***

| Índice de percepción de problemas y disconformidad | "En el país le va mejor al avivado que al que estudia y trabaja duro" | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Total | De acuerdo | Más o menos de acuerdo | En desacuerdo |
| Alto | 4,6 | 6,6 | 3,4 | 3,4 |
| Medio alto | 15,0 | 18,2 | 12,6 | 13,3 |
| Medio bajo | 46,7 | 45,6 | 46,9 | 47,6 |
| Bajo | 33,8 | 29,6 | 37,1 | 35,6 |
| TOTAL DE CASOS | 33.183 | 12.562 | 9.967 | 10.654 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

### *c. El malestar con relación a los grupos de referencia y pertenencia*

Se ha procurado demostrar que el proceso hacia el abandono escolar está asociado a factores de diversa índole. El establecimiento de redes e interacciones con el grupo de pares es un buen indicador de una pauta de integración al ámbito escolar. Cuando los elementos identitarios y la pertenencia a grupos de pares tienen lugar fuera del ámbito escolar, o con otros jóvenes que

han abandonado el sistema escolar, es más probable que aumente la insatisfacción genérica con las normas y actividades que implica la condición de estudiante.

En el Censo se formularon dos preguntas, indicativas de la integración parcial o recortada de cierto tipo de estudiantes. Una de ellas estaba referida a si el principal núcleo de amigos del estudiante estaba formado por sus compañeros de estudios o por el contexto barrial o comunal; la segunda recogía información sobre la situación general de su principal grupo de amigos, específicamente en cuanto a si continuaban estudiando o no.

En los Cuadros 27 y 28 se presentan los resultados de relacionar ambas variables con el índice de insatisfacción o malestar. Básicamente, las dos relaciones esperadas se verifican en el sentido predicho. Agrupando las categorías "Alto" y "Medio-Alto malestar", las variaciones entre los que afirman identificarse más con su grupo del barrio con relación al grupo del establecimiento escolar son respectivamente de 26% y 18%. Esta ligera tendencia aumenta en la pregunta relativa a la condición de estudios de sus amigos: 32% y 18%. En este caso, las diferencias se incrementan entre los varones: 39% y 24% respectivamente.

***Cuadro 27. Índice de percepción de problemas y disconformidad por grupo de referencia o con quien más se identifica. En porcentajes. Año 1999.***

| Índice de percepción de problemas y disconformidad | GRUPO DE REFERENCIA | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Total | Amigos del barrio | Con compañeros y amigos del centro en el que estudia | Los amigos del barrio y los compañeros son los mismos |
| Alto | 5,0 | 6,9 | 4,1 | 4,6 |
| Medio-Alto | 15,9 | 19,4 | 13,8 | 16,0 |
| Medio-Bajo | 46,2 | 47,3 | 45,4 | 46,6 |
| Bajo | 32,9 | 26,4 | 36,7 | 32,8 |
| TOTAL DE CASOS | 34.014 | 9.076 | 16.040 | 8.898 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Cuadro 28. Índice de percepción de problemas y disconformidad por continuación de los estudios por parte de los amigos. En porcentajes. Año 1999.***

| Índice de percepción de problemas y disconformidad | "Los amigos cercanos dejaron de estudiar o piensan hacerlo" | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | La mayoría | Algunos | Pocos | Muy pocos | Ninguno |
| Alto | 5,1 | 10,6 | 5,2 | 4,4 | 4,0 | 4,4 |
| Medio-Alto | 15,9 | 22,1 | 17,2 | 15,4 | 14,8 | 13,8 |
| Medio-Bajo | 46,0 | 43,8 | 45,9 | 46,6 | 46,8 | 46,1 |
| Bajo | 32,9 | 23,5 | 31,6 | 33,6 | 34,5 | 35,7 |
| TOTAL DE CASOS | 34.872 | 3.704 | 8.108 | 4.136 | 8.964 | 9.960 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Estas pautas se complementan con otro indicador relativo a las expectativas de avanzar en el sistema educativo hacia niveles más altos. Los mayores índices de malestar se registran en los estudiantes que tienen expectativas bajas o de abandono temprano. Esto puede ser considerado una actitud negativa hacia el sistema educativo. Siguiendo el mismo procedimiento de agregar los dos niveles de malestar alto, las variaciones se encuentran entre un 28% en la categoría de alta propensión al abandono temprano y un 19% en los que apuestan a terminar los estudios terciarios (Cuadro 29).

| *Cuadro 29. Índice de percepción de problemas y disconformidad por expectativas de continuar estudiando. En porcentajes. Año 1999.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Índice de percepción de problemas y disconformidad | EXPECTATIVAS DE CONTINUAR ESTUDIANDO | | | |
| | Total | Hasta 4º o menos | Terminar 2º ciclo | Realizar estudios terciarios |
| Alto | 5,1 | 7,2 | 4,9 | 4,5 |
| Medio-Alto | 15,9 | 20,7 | 16,4 | 14,4 |
| Medio-Bajo | 46,1 | 46,0 | 47,1 | 45,8 |
| Bajo | 32,9 | 26,0 | 31,6 | 35,4 |
| TOTAL DE CASOS | 34.003 | 6.389 | 6.299 | 21.315 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

### *d. Rendimiento escolar e insatisfacción*

No es posible conocer con precisión cómo se relacionan en el tiempo las variables de rendimiento escolar e insatisfacción. No puede extrañar que exista una relación entre ambas, aunque la secuencia acerca de cómo se forma la misma es, en el mejor de los casos, compleja.

El hecho de que bajos rendimientos —sobre todo si son recurrentes— lleven a insatisfacción parece una interpretación razonable. Aunque, a la inversa (la desafección de los estudios por causas de insatisfacción) es también probable.

En el análisis que sigue a continuación se asume, más que una relación de causalidad, una asociación entre ambas variables, que pueden resultar de círculos viciosos en los que se refuerzan las pautas en ambas variables. Si ésta es efectivamente la situación, lo más probable es que tal proceso culmine en la marginación o desafección total del estudiante del ámbito escolar. Detectar este proceso puede ser importante como requisito para la acción tendiente a cortar el círculo vicioso.

Del análisis de la información se deriva una estrecha asociación entre ambas variables. Consideradas dos categorías de rendimiento para evaluar los aprendizajes de los alumnos (promedio de los puntajes en las cuatro pruebas: de Matemática, Ciencias Experimentales, Lenguaje y Ciencias Sociales), y dicotomizadas en bajo y alto rendimiento, los resultados de la primera categoría muestran un 29% de estudiantes con elevado malestar; en contraste con un 18% en los de rendimiento alto.

Cuando se desagregan los promedios de los puntajes en cuatro categorías las diferencias se hacen más notorias. En este caso también las diferencias tienden a ser mayores en los varones que en la mujeres (en los primeros las diferencias varían de 35% a 22% respectivamente).

| *Cuadro 30. Índice de percepción de problemas y disconformidad por puntaje total promedio en las 4 pruebas de rendimiento. En porcentajes. Año 1999.* | | | |
|---|---|---|---|
| Índice de percepción de problemas y disconformidad | PUNTAJE TOTAL PROMEDIO POR TRAMOS | | |
| | Total | Bajo | Alto |
| Alto | 5,6 | 8,1 | 4,3 |
| Medio-Alto | 15,9 | 20,9 | 13,3 |
| Medio-Bajo | 45,7 | 45,3 | 45,9 |
| Bajo | 32,8 | 25,6 | 36,5 |
| TOTAL DE CASOS | 29.443 | 9.899 | 19.544 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

### *e. Acerca del clima general del establecimiento: una validación indirecta del índice de malestar*

Finalmente, para cerrar esta exploración, es posible confrontar el índice de insatisfacción con una medida igualmente genérica sobre el mismo tema, pero formulada mediante una sola pregunta y no agregada a partir de múltiples opiniones. En realidad, el cruzamiento del índice de malestar con esta variable opera más bien como una forma de validar la construcción del propio índice. De la misma forma que se asume que la batería de preguntas específicas del mismo resultan en una medida no específica por el simple proceso de agregación, la pregunta con la que se cruza es no específica y recoge el sentimiento de agrado o desagrado del estudiante. En el cuestionario se preguntó si su ámbito de estudios le resulta agradable o no, y las respuestas muestran tener la asociación más alta con el índice construido (Cuadro 31). Aquellos que creen que no es agradable indican en una proporción de 46% un elevado malestar mientras que los que lo consideran agradable representan un 13%.

***Cuadro 31. Índice de percepción de problemas y disconformidad por opinión acerca de si el centro de estudios es un lugar agradable. En porcentajes. Año 1999.***

| Índice de percepción de problemas y disconformidad | "EL CENTRO DE ESTUDIOS ES UN LUGAR AGRADABLE" | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Total | De acuerdo | Más o menos de acuerdo | En desacuerdo |
| Alto | 4,5 | 2,2 | 4,3 | 18,1 |
| Medio-Alto | 14,9 | 11,2 | 16,2 | 27,9 |
| Medio-Bajo | 46,7 | 45,2 | 49,9 | 39,9 |
| Bajo | 33,9 | 41,4 | 29,6 | 14,2 |
| TOTAL DE CASOS | 32.663 | 15.686 | 13.943 | 3.034 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Es interesante advertir que algunos factores presumiblemente asociados a la disconformidad no muestran una pauta de esta naturaleza. Este es el caso, por ejemplo, del clima educativo del hogar, poniendo en evidencia que los índices de malestar no parecen estar asociados a una de las características más indicativas del origen familiar en términos de la estructura de estratificación social.

Indistintamente, cualquiera sea el origen familiar, los grados de disconformidad o malestar son semejantes (en torno al 22% de elevado malestar). Esto podría confirmar que los sentimientos de esta índole obedecen más bien a resultados de procesos acumulativos que operan en el ámbito de estudios y a la interacción con sus pares y con el personal docente o directivo (proceso intraescolar).

Tampoco parecen ser importantes las experiencias anteriores de repetición o extraedad del estudiante como factores conducentes a la disconformidad ni la interrupción y reiniciación de los estudios. Más que factores referidos al pasado, lo que parece incidir en la disconformidad es la experiencia escolar más cercana o referida al momento del relevamiento.

## III. Identificación de problemas en el centro de estudio: condiciones y prácticas sociales

### 1. Consideraciones previas

El formulario censal aplicado a estudiantes incluyó una pregunta relativa a la identificación de diversos problemas en el centro. Naturalmente, la gama de situaciones que pueden ser consideradas problemáticas en una institución educativa es bastante amplia e incluyen

aspectos tan diversos como el estado y las condiciones edilicias del centro y de las aulas, el equipamiento en materia de recursos didácticos, los niveles de (in)asistencia de los docentes, las pautas de relacionamiento de los estudiantes con sus pares y con los adultos (profesores, adscriptos, equipo directivo, etc.), la institucionalización de comportamientos definidos como "desviados" según las normativas explícitas o implícitas imperantes en la institución, entre otros.

Específicamente, la pregunta incluida en el formulario censal fue planteada en los siguientes términos:

> ***Pregunta***:
> *"¿Cuáles son los principales problemas que identificas en el liceo o escuela técnica? (Marca todas las opciones que correspondan)."*
>
> ***Opciones:***
>
> -Carencia de materiales (libros, mapas, etc.)
> -Estado del edificio
> -Inasistencia de los profesores
> -Exceso de estudiantes por aula
> -Violencia
> -Drogas
> -Alcoholismo
> -No identifica problemas"

Este capítulo aborda el estudio de los tres fenómenos más claramente relacionados, en principio, con el mundo social extraeducativo: violencia, drogas y alcoholismo, si bien la distinción entre aspectos internos y externos al sistema es, por lo menos, problemática.

Hasta cierto punto, las instituciones educativas constituyen un reflejo de situaciones y procesos sociales más generales. En este sentido, los fenómenos de violencia, droga o alcoholismo constituyen un buen ejemplo de factores eventualmente problemáticos que tienen su origen puertas-afuera del centro. No obstante, es claro que las dinámicas y los contextos educativos específicos juegan un papel importante en la forma en que dichos fenómenos se manifiestan y se perciben a nivel institucional en cada situación particular.

Antes de entrar en el análisis de la información recogida es imprescindible realizar algunas puntualizaciones para enmarcar la discusión. Ante todo, hay que insistir en que las respuestas obtenidas a través del cuestionario censal reflejan únicamente la percepción "subjetiva" de los estudiantes acerca de los aspectos sobre los cuales fueron interrogados, más allá de la dimensión que los problemas de violencia, droga o alcoholismo puedan tener en los respectivos centros de acuerdo a algún parámetro "objetivo" definido de antemano.[40]

Por otra parte, no se puede descartar que algunos estudiantes atribuyan un carácter *no problemático* a fenómenos tales como el consumo de drogas o de alcohol, aún cuando crean o perciban que tales situaciones son más o menos frecuentes en su centro. Hay que tener en cuenta

[40] El hecho de que las opiniones sean, por definición, "subjetivas" no implica que mantengan una total independencia con respecto a lo que acontece en la realidad. Si es cierto que en la formación de las opiniones intervienen prejuicios y preconceptos tanto propios como ajenos no es menos cierto que la evidencia proporcionada en forma constante (especialmente en las situaciones cotidianas) es capaz de ejercer una influencia considerable, poniendo en cuestionamiento la validez de las ideas y opiniones previamente formadas.

también que, ya sea que perciban o no el problema como tal, pueden optar por manifestarlo explícitamente o no.

En lo que refiere a violencia, lo que desde la perspectiva de los docentes, directores (y en general del personal adulto de las instituciones educativas) puede eventualmente ser considerado como la institucionalización de determinadas pautas de conducta violentas, desde el punto de vista de los estudiantes puede constituir nada más que una forma normal de relacionamiento con el otro.[41]

Más allá de esto, las situaciones de violencia en el centro (cuyas manifestaciones pueden ser tanto físicas, como verbales y hasta simbólicas) pueden provenir tanto de los estudiantes como de los adultos y tener como objeto a unos o a otros, distinción que no es posible realizar a partir de la información recogida mediante el cuestionario censal.

Por último, como se discutió más arriba, es sabido que las opiniones son relativamente sensibles a acontecimientos puntuales, especialmente cuando éstos adquieren relevancia pública, lo cual puede generar estados o corrientes de opinión temporales más o menos distorsionados con respecto a los niveles de opinión normales para un grupo determinado. En este sentido, el estudio del manejo institucional de los conflictos o de los problemas adquiere una relevancia central, tema escasamente abordado hasta el momento en nuestro país.

## 2. Percepciones sobre la incidencia de la violencia, la droga y el alcoholismo

### *a. Una primera aproximación a nivel individual*

La opinión que tienen los estudiantes del 3er. año del Ciclo Básico sobre los problemas de violencia, drogadicción y alcoholismo en los establecimientos a los que asisten es sensiblemente más baja que aquella que era dable esperar en función de la percepción generalizada que se maneja a nivel de la opinión pública, de los medios de comunicación, y por parte de diferentes instituciones.[42]

En reiteradas oportunidades, diversos sucesos ocurridos en establecimientos escolares movilizaron a las autoridades educativas frente a desbordes de violencia u otras manifestaciones de "comportamientos desviados" en locales escolares, llegando a adquirir por momentos (se podría decir que en forma cíclica) una centralidad que acaparó la atención de la opinión pública.

Considerando toda la población estudiantil, al nivel mayor de agregación perciben y manifiestan que hay problemas de violencia un 19,3% de los estudiantes, de drogas un 8,5% y de alcohol el 4,6%.

La incidencia de comportamientos "desviados" estaría siendo reconocida tan sólo por una proporción minoritaria que, con la excepción de la identificación de problemas de violencia, no supera promedialmente al 6% de los estudiantes. Esto quiere decir —si se prefiere expresarlo en otros términos— que la casi totalidad de los estudiantes (o más precisamente un 94%) no percibe prácticas de drogadicción o alcoholismo en su centro de estudios y que un 80% tampoco reconoce expresiones de conflicto asentadas en prácticas de violencia.

---

[41] En definitiva, lo que está en juego son las distintas definiciones de lo que constituye un comportamiento violento. Se podría suponer, en principio, que la interpretación de la conducta de los estudiantes a partir de códigos adultos podría llevar a considerar violentas situaciones que, desde el punto de vista de ellos no lo son en absoluto. No obstante, como se analiza más adelante, no parece existir una brecha demasiado marcada a nivel de centro entre las percepciones de los adolescentes y de los docentes con respecto a la identificación de esta clase de problemas.

[42] Cabe anotar, aunque no sea tema específico de este análisis, que se observa una situación similar para todos los aspectos planteados por la pregunta, a excepción del ítem carencia de materiales. Asimismo, resulta relevante que más del 40% de los estudiantes no identifica como problemático a ninguno de estos factores.

Como prácticamente no existen estudios sistemáticos sobre estos temas, no es fácil interpretar la real magnitud de estos resultados. En principio, los mismos sugieren que existe una percepción divergente entre el tipo de mensajes que se emiten desde el mundo "adulto" y la percepción o el clima escolar que trasmiten los estudiantes. Si así fuera, lo que por un lado es visto como un fenómeno crítico, relativamente reciente, supuestamente en crecimiento, y que sin duda es preocupante en el escenario de la vida cotidiana de la juventud, no estaría siendo reconocido —al menos en los mismos términos— por los estudiantes.

Sin embargo, como se discutirá en los párrafos siguientes, el fenómeno no se agota en la distinción entre el mundo adulto y el mundo adolescente.

Efectivamente, tal cual surge de la información resumida en los Cuadros 32 y 33, no parece existir una distancia importante entre la percepción de los estudiantes y la de sus padres con respecto a estos temas.[43] Tanto a nivel agregado, como a nivel micro (de cada hogar) surge una alta concordancia de opiniones entre los adultos del hogar y los estudiantes.[44] El nivel de consenso en el hogar es mayor al 80% para cualquiera de los tres aspectos considerados. Padres y estudiantes coinciden con respecto a su percepción sobre los problemas de violencia en un 81% de los casos, proporción que asciende a 90% y a 93,5% para los casos de problemas de drogas y alcohol, respectivamente. En los casos restantes, en los cuales no existe consenso en torno a estos temas, son los padres quienes tienden a identificar problemas en mayor medida que sus hijos (esta información no se incluye en los cuadros mencionados).

***Cuadro 32. Percepción de problemas por parte de los estudiantes y de sus padres a nivel agregado. En porcentajes. Año 1999.***

| Problemas | Estudiantes | Padres |
|---|---|---|
| Violencia | 19,3 | 20,8 |
| Droga | 8,5 | 9,6 |
| Alcoholismo | 4,6 | 4,6 |
| TOTAL NÚMERO DE CASOS | 36.718 | 36.718 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Cuadro 33. Nivel de acuerdo o consenso entre padres e hijos en el hogar en cuanto a la percepción de problemas. En porcentajes. Año 1999.***

| Problemas | Nivel de acuerdo |
|---|---|
| Violencia | 80.8 (28.276) |
| Droga | 89.8 (31.420) |
| Alcoholismo | 93.5 (32.702) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

[43] La información relativa a la percepción de los docentes con respecto a los problemas de violencia, drogas o alcoholismo en el centro arroja resultados bastante similares, lo cual estaría indicando que, al menos en este punto, las perspectivas del mundo adulto (familias y docentes) y del mundo adolescente (estudiantes) no parecen ser demasiado disonantes. Con respecto a las opiniones de los docentes, véase ANEP-Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente (2000), *Los aprendizajes y su relación con los factores institucionales y de gestión pedagógica. Sexta Comunicación de Resultados. Censo Nacional de aprendizajes en los 3os. años del Ciclo Básico. Año 1999.* Montevideo.

[44] Los coeficientes de asociación Gamma entre la opinión sobre la existencia de problemas en el centro de estudios, de los padres y de los estudiantes es la siguiente: con respecto a la percepción de problemas de violencia: 0,79; con respecto a la percepción de problemas de drogas: 0,87; con respecto a la percepción de problemas de alcoholismo: 0,85. Se utilizó este coeficiente por ser el más apropiado de acuerdo al tipo de variables (dicotómicas) y a la distribución de los valores ya que al combinar ambas preguntas los datos se concentran en una de las celdas de la diagonal principal del cuadro resultante.

Para profundizar el análisis, a partir de estos tres ítem se construyó la variable "identificación de problemas" que los relacionaba, pudiendo asumir los siguientes valores según sus combinaciones:

No identifica problemas;
Identifica problemas

- de violencia
- de droga
- de alcoholismo
- de violencia y droga
- de droga y alcohol
- de violencia y alcohol
- de violencia, droga y alcohol

Los resultados de este análisis se presentan en el Cuadro 34:

| *Cuadro 34. Percepción de problemas agregado. Año 1999.* | | |
|---|---|---|
| Problemas | Frecuencia | Porcentaje |
| No identifica problemas | 28.424 | 77,4 |
| Sólo violencia | 4.773 | 13,0 |
| Sólo droga | 775 | 2,1 |
| Sólo alcoholismo | 179 | 0,5 |
| Violencia y droga | 1.044 | 2,8 |
| Droga y alcohol | 249 | 0,7 |
| Violencia y alcohol | 208 | 0,6 |
| Violencia, droga y alcohol | 1.066 | 2,9 |
| TOTAL | 36.718 | 100,0 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Lo primero que se confirma al observar el cuadro precedente es el muy alto porcentaje de estudiantes que no identifica ninguno de estos problemas (en total, 77,4%). Desde luego, el problema que se destaca es el de la violencia, ya sea que se mencione solo o asociado a fenómenos de alcoholismo y de droga.

### *b. Los diferenciales en la percepción según variables relevantes*

En un segundo paso se buscó relacionar la percepción de estos problemas con otras variables seleccionadas por ser posibles fuentes de diferencias significativas.

A saber:

**Género**

- varones
- mujeres

**Tamaño del establecimiento**

- alto menos de 100 alumnos
- entre 101 y 300 alumnos
- entre 301 y 600 alumnos
- más de 600 alumnos

**Puntaje promedio total en las cuatro pruebas**

- bajo
- alto

**Tipo de centro**

- liceo público
- liceo privado
- escuela técnica

**Capital educativo del hogar**

- bajo
- medio bajo
- medio-alto
- alto

**Expectativas de continuar estudiando:**

- hasta 4º o menos
- terminar 2º ciclo
- realizar estudios terciarios.

**Índice de percepción de problemas y disconformidad (IPPD)[45],**

- bajo
- medio bajo
- medio-alto
- alto

**Tipo de región**

- Montevideo
- Interior

**Clima sociocultural del establecimiento**

(La misma variable mencionada a nivel de hogares individuales pero promediada para el conjunto de los estudiantes del centro).

- bajo
- medio bajo
- medio-alto
- alto

### i. Las diferencias según género

La identificación de problemas es ligeramente mayor entre los varones que entre las mujeres, manteniéndose la misma relación para los tres ítem en estudio (Cuadro 35). Adicionalmente, la diferencia mayor entre varones y mujeres, en términos relativos, se constata en torno al alcoholismo (6,7% frente a 2,9%, varones y mujeres respectivamente).

[45] Se trata del índice sumatorio simple indicado en el apartado precedente.

| *Cuadro 35. Percepción de problemas por sexo. Año 1999.* | | | |
|---|---|---|---|
| Problemas | TOTAL | SEXO | |
| | | Varones | Mujeres |
| Violencia | | 21,0% (3.533) | 17,9% (3.558) |
| Drogas | | 10,1% (1.703) | 7,2% (1.431) |
| Alcoholismo | | 6,7% (1.124) | 2,9% (578) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico.

**ii. El tamaño del centro de estudios**

La percepción de problemas de violencia, drogas y alcoholismo tiende a aumentar en los centros de mayor dimensión. Así, por ejemplo, casi la cuarta parte (23%) de los estudiantes de los liceos de más de 600 alumnos identifica problemas de **violencia**, mientras que, en los liceos de menos de 100 estudiantes, lo hace únicamente uno de cada diez (9,5%).

A su vez, la relación entre quienes identifican problemas de **drogas** en centros grandes y chicos es de 3 a 1, si bien, en todos los casos, la proporción se ubica por debajo del 10%: 9,6% y 3,3%, respectivamente.

En cuanto al **alcoholismo**, se observa una tendencia similar, aunque algo menos pronunciada (Cuadro 36).

Es probable que en los centros más grandes o masificados los mecanismos de control se tornen más anónimos, y por tanto más difusos. En tanto, es posible que en los más pequeños operen en mayor medida mecanismos espontáneos asociados a un tipo de interacción cara a cara que contribuyan, en su conjunto, a reducir esta clase de manifestaciones.[46] Esto sugiere que existe un ajuste relativo entre las percepciones subjetivas y las situaciones objetivas a las que éstas se refieren. En términos menos académicos: los estudiantes parecen saber bien de lo que hablan. Evidentemente, no debe descartarse el hecho que los estudiantes realicen su evaluación a partir de grados diversos de tolerancia y de capacidades variables para manejar los conflictos.

Finalmente, retomando un argumento anterior, en la medida que los contextos de interacción en los centros masificados se tornan más anónimos y pierden el carácter personalizado propio de las relaciones cara a cara es más probable que la formación de opiniones recurra en mayor medida a tipificaciones, preconceptos, prejuicios y generalizaciones construidas a priori y afectadas por un cierto estado general de opinión.

| *Cuadro 36. Percepción de problemas por tamaño del establecimiento. Año 1999.* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Problemas | TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO | | | | |
| | Total * | Menos de 100 alumnos | Entre 100 y 300 alumnos | Entre 301 y 600 alumnos | Más de 600 alumnos |
| Violencia | 18,5% (5.343) | 9,5% (92) | 9,4% (363) | 15,2% (1.210) | 22,8% (3.678) |
| Drogas | 7,7% (2.223) | 3,3% (32) | 4,0% (156) | 6,1% (481) | 9,6% (1.554) |
| Alcoholismo | 4,2% (1.216) | 3,9% (38) | 2,6% (102) | 3,5% (275) | 5,0% (801) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
* Se toma sobre el total de alumnos de aquellos centros de los cuales se cuenta con la información relativa a tamaño.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

[46] Una hipótesis similar se propondrá más adelante cuando se realice el análisis comparativo entre Montevideo e Interior.

### iii. Incidencia del tipo de administración

En los establecimientos públicos, tanto liceos como escuelas técnicas, la percepción de la **violencia** duplica a la que se observa en los establecimientos privados (del 21% en los primeros al 11% en los segundos). En cuanto al tema **"drogas"** parece ser más reconocido en los liceos públicos que en los otros establecimientos (10% en los públicos frente a 5% en privados y escuelas técnicas). Sobre el **alcoholismo** en cambio no se presentan diferencias entre los tres tipos de establecimientos, ubicándose todos en valores próximos al 5% (Cuadro 37).

*Cuadro 37. Percepción de problemas por tipo de centro. En porcentajes. Año 1999.*

| Problemas | TIPO DE CENTRO | | |
|---|---|---|---|
| | Liceo Público | Liceo Privado | Escuela Técnica |
| Violencia | 21,3% (5.701) | 10,7% (735) | 21,5% (655) |
| Drogas | 9,8% (2.624) | 5,1% (349) | 5,3% (161) |
| Alcoholismo | 4,8% (1.284) | 4,2% (287) | 4,3% (131) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

En la medida en que la mayoría de los establecimientos definidos como "grandes" son liceos públicos es necesario estudiar si existe un efecto conjunto de estas dos variables o, en otros términos, si la relación entre el tamaño del centro y la percepción de problemas de violencia, droga y alcoholismo no responde a otros factores asociados al tipo de administración.

De esta forma, se analizaron las opiniones de los estudiantes de acuerdo al tamaño del centro, controlando la variable por tipo de establecimiento. La relación entre ambas permite especificar los resultados, tal cual se analiza en los párrafos siguientes (Cuadro 38).

Aunque en los liceos privados la percepción de problemas es significativamente menor que en los establecimientos públicos (liceos y escuelas técnicas), es interesante señalar que tomando únicamente los liceos esta relación se invierte en los centros de menos de 300 alumnos. Efectivamente, si se analizan únicamente los establecimientos "pequeños", es mejor la apreciación o el clima que parecen vivir los estudiantes en los liceos públicos que en los privados.

*Cuadro 38. Percepción de problemas por tamaño del establecimiento según tipo de establecimiento. En porcentajes. Año 1999.*

| Tipo de establecimiento y Problemas | TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Total * | Menos de 100 alumnos | Entre 100 y 300 alumnos | Entre 301 y 600 alumnos | Más de 600 alumnos |
| LICEO PÚBLICO | | | | | |
| Violencia | 20,4% (4.137) | 5,0% (14) | 7,5% (100) | 16,2% (785) | 23,4% (3.238) |
| Drogas | 8,7% (1.763) | 0,7% (2) | 3,3% (44) | 6,0% (291) | 10,3% (1.426) |
| Alcoholismo | 4,2% (861) | 1,8% (5) | 2,6% (35) | 2,7% (131) | 5,0% (690) |
| LICEO PRIVADO | | | | | |
| Violencia | 10,7% (646) | 10,3% (64) | 9,9% (221) | 10,8% (238) | 12,7% (123) |
| Drogas | 5,3% (321) | 3,2% (20) | 4,8% (108) | 6,3% (138) | 5,7% (55) |
| Alcoholismo | 4,2% (253) | 3,7% (23) | 2,9% (65) | 4,4% (97) | 7,0% (68) |
| ESCUELA TÉCNICA | | | | | |
| Violencia | 21,8% (560) | 21,5% (14) | 14,0% (42) | 20,9% (187) | 24,3% (317) |
| Drogas | 5,4% (139) | 15,4% (10) | 1,3% (4) | 5,8% (52) | 5,6% (73) |
| Alcoholismo | 4,0% (102) | 15,4% (10) | 0,7% (2) | 5,2% (47) | 3,3% (43) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
* Se toma sobre el total de alumnos de aquellos centros de los cuales se cuenta con la información relativa a tamaño
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

En los liceos públicos, el tamaño del establecimiento se relaciona en forma muy marcada con la percepción de problemas de **violencia** (de 5% en los chicos a 23% en los grandes). En los privados, en cambio, las variaciones son muy leves (manteniéndose los valores en el entorno del 10%). En relación con las escuelas técnicas, la percepción de problemas de violencia es más alta que en los otros tipos de centros, cualquiera sea el tamaño del establecimiento, salvo en los establecimientos de más de 600 alumnos, donde el porcentaje se iguala al observado en los liceos públicos (casi 1 de cada 4 alumnos considera que hay problemas de violencia).

Con respecto a **drogas** y **alcoholismo**, el efecto del tamaño del establecimiento opera en sentido inverso en las escuelas técnicas con relación a los liceos públicos o privados. La percepción de estos problemas tiende a disminuir en las escuelas de mayor magnitud, mientras que en los liceos ocurre exactamente lo contrario. Particularmente significativa es la diferencia entre la percepción de problemas de drogas en los liceos públicos de más de 600 alumnos y de menos de 300.

**iv. Percepciones según región**

El estudio de las opiniones entre los estudiantes de Montevideo, por un lado, y del interior del país, por otro, arroja algunas diferencias importantes. Los guarismos observados en Montevideo para las percepciones sobre **droga** y **alcoholismo** duplican a los del Interior (12% frente a 6% para fenómenos de drogas y 6% frente a 3,8% para el caso de alcoholismo). En el caso de la percepción sobre la **violencia** la diferencia es de 7 puntos porcentuales "a favor" de Montevideo (Cuadro 39).

*Cuadro 39. Percepción de problemas por región. En porcentajes. Año 1999.*

| Problemas | REGIÓN | |
|---|---|---|
| | Montevideo | Interior |
| Violencia | 23,3% (3.389) | 16,7% (3.702) |
| Drogas | 12,0% (1.751) | 6,3% (1.383) |
| Alcoholismo | 6,0% (868) | 3,8% (834) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Para descartar posibles efectos conjuntos entre variables tales como "región" y "tamaño del establecimiento" se especificó esta relación. El análisis sugiere que, independientemente del tamaño de los establecimientos, existe un "efecto contexto" más general dado por el tamaño de las localidades y las características de tipo comunitarias propias del interior del país (Cuadro 40).

Los porcentajes obtenidos para Montevideo —en cualquiera de los problemas considerados— son mayores que en el interior del país, cualquiera sea el tamaño del establecimiento.

De todas formas, si se considera cada región por separado, la percepción de problemas de **violencia** y **droga** aumenta a medida que lo hace el tamaño del establecimiento. No sucede lo mismo con relación al **alcoholismo**, donde los guarismos no varían significativamente entre centros grandes y pequeños.

En este caso, entonces, se podría sostener que la relación entre tamaño y percepción de problemas de alcoholismo en el centro se anularía al controlar por región.

| *Cuadro 40. Percepción de problemas por tamaño del establecimiento según región. Año 1999.* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Región y Problemas | TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO | | | | |
| | Total* | Menos de 100 alumnos | Entre 100 y 300 alumnos | Entre 301 y 600 alumnos | Más de 600 alumnos |
| TOTAL | | | | | |
| Violencia | 18,5% (5.343) | 9,5% (92) | 9,4% (363) | 15,2% (1.210) | 22,8% (3.678) |
| Drogas | 7,7% (2.223) | 3,3% (32) | 4,0% (156) | 6,1% (481) | 9,6% (1.554) |
| Alcoholismo | 4,2% (1.216) | 3,9% (38) | 2,6% (102) | 3,5% (275) | 5,0% (801) |
| MONTEVIDEO | | | | | |
| Violencia | 22,1 (2.386) | 13,5 (31) | 10,3 (63) | 17,6 (609) | 28,8 (1.580) |
| Drogas | 10,5 (1.131) | 4,4 (10) | 6,1 (99) | 9,2 (318) | 12,8 (704) |
| Alcoholismo | 5,1 (547) | 4,4 (10) | 3,7 (60) | 4,7 (161) | 5,8 (316) |
| INTERIOR | | | | | |
| Violencia | 16,3 (2.957) | 8,3 (61) | 8,7 (197) | 13,4 (601) | 19,7 (2.098) |
| Drogas | 6,0 (1.092) | 3,0 (22) | 2,5 (57) | 3,6 (163) | 8,0 (850) |
| Alcoholismo | 3,7 (669) | 3,8 (28) | 1,9 (42) | 2,5 (114) | 4,6 (485) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.

* Se toma sobre el total de alumnos de aquellos centros de los cuales se cuenta con la información relativa a tamaño

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Otras variaciones, que no serán examinadas aquí con detenimiento, también son de interés. Por ejemplo, es claro que localidades fronterizas con Brasil, como es el caso de Rivera, con patrones elevados de desorganización social y de comportamiento desviados (alta incidencia de homicidios, suicidios, etc.), o departamentos con mayores niveles de "modernización", se corresponden con la percepción de una incidencia mayor de cualquiera de los tres problemas (Cuadro 41).

Así, para ejemplificar, para el caso de **violencia**, los departamentos que registran mayores porcentajes de percepción de problemas son, además de Montevideo: Canelones, Maldonado, Rivera y Salto.

En cuanto a la percepción de problemas de **drogas** los departamentos que se ubican por encima de la media, junto con Montevideo, son: Colonia, Rivera y Rocha.

Por último, en relación con el problema de **alcoholismo**, se reiteran: Canelones, Colonia, Maldonado y Rivera, así como también Montevideo.

| *Cuadro 41. Percepción de problemas según departamento. En porcentajes. Año 1999.* | | | |
|---|---|---|---|
| Departamento | PROBLEMAS | | |
| | Violencia | Drogas | Alcoholismo |
| Total | 19,3 (7.091) | 8,5 (3.134) | 4,6 (1.702) |
| Montevideo | 23,3 (3.386) | 12,0 (1.753) | 6,0 (869) |
| Artigas | 14,5 (153) | 8,4 (88) | 3,5 (37) |
| Canelones | 19,4 (962) | 7,0 (350) | 4,6 (229) |
| Cerro Largo | 17,2 (177) | 4,6 (47) | 3,1 (32) |
| Colonia | 16,4 (247) | 10,1 (152) | 6,3 (94) |
| Durazno | 17,1 (116) | 7,9 (54) | 4,3 (29) |
| Flores | 11,4 (34) | 0,7 (2) | 0,7 (2) |
| Florida | 12,2 (95) | 3,6 (28) | 2,4 (19) |
| Lavalleja | 18,8 (127) | 3,0 (20) | 1,9 (13) |
| Maldonado | 22,0 (328) | 7,1 (105) | 4,8 (72) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Paysandú | 12,7 (183) | 3,3 (48) | 2,9 (41) |
| Río Negro | 11,7 (81) | 3,3 (23) | 2,3 (16) |
| Rivera | 22,6 (279) | 13,8 (171) | 4,9 (60) |
| Rocha | 14,5 (123) | 12,8 (109) | 3,3 (28) |
| Salto | 19,4 (299) | 3,6 (55) | 3,2 (50) |
| San José | 13,4 (142) | 4,1 (43) | 4,1 (43) |
| Soriano | 14,1 (163) | 0,7 (8) | 1,4 (16) |
| Tacuarembó | 8,9 (99) | 3,7 (41) | 3,0 (33) |
| Treinta y Tres | 16,0 (97) | 6,1 (37) | 3,1 (19) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

### v. Origen familiar y nivel sociocultural del centro

Asimismo, surgen leves diferencias en las percepciones de los estudiantes en relación con el clima educativo de sus hogares. En el caso de los temas **violencia** y **drogas** la percepción de problemas tiende a aumentar gradualmente entre el estrato bajo y el medio-alto, descendiendo algo en el estrato más alto. Más precisamente, tanto para "violencia" como para "drogas", la diferencia más marcada se encuentra entre los estudiantes pertenecientes al estrato Bajo y el resto. Con respecto al **alcoholismo** la tendencia es leve pero continuamente ascendente entre el estrato bajo y el alto (Cuadro 42).

***Cuadro 42. Percepción de problemas por capital educativo del hogar. Año 1999.***

| Problemas | CAPITAL EDUCATIVO DEL HOGAR | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto |
| Violencia | 17,3% (1.430) | 19,7% (2.204) | 21,0% (1.671) | 19,8% (1.414) |
| Drogas | 6,5% (540) | 8,3% (933) | 9,4% (751) | 9,2% (657) |
| Alcoholismo | 3,7% (306) | 4,2% (465) | 4,8% (385) | 5,5% (394) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Por otra parte, tal cual se observa en el Cuadro 43, la percepción de "violencia" y "drogas" también es más fuerte en los centros con un nivel sociocultural "medio", que en los centros ubicados en el extremo "bajo" y "alto" de la escala (primera y cuarta columna del cuadro).[47]

***Cuadro 43. Percepción de problemas por clima sociocultural del centro. Año 1999.***

| Problemas | CLIMA SOCIOCULTURAL DEL CENTRO | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto |
| Violencia | 13,8% (408) | 19,5% (3.146) | 22,4% (2.825) | 14,3% (709) |
| Drogas | 3,3% (97) | 7,7% (1.250) | 11,5% (1.454) | 6,7% (333) |
| Alcoholismo | 2,5% (74) | 4,3% (692) | 5,4% (678) | 5,2% (257) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Con bastante frecuencia se asume que los centros con poblaciones más desprovistas desde el punto de vista del clima sociocultural presentarán una mayor presencia de prácticas

[47] En este ítem se toma en consideración el nivel sociocultural del centro en lugar del clima educativo del hogar de los estudiantes tomado a nivel individual, como se hizo en el punto precedente. Esta variable se construye con un promedio de los años de educación de las madres y padres de los alumnos. El tramo Bajo incluye a centros donde el nivel promedio de las madres es menor o igual a los 7 años; el Medio Bajo, más de 7 y hasta 9 años; el Medio Alto, más de 9 y hasta 12 años; el Alto, más de 12 años de educación.

consideradas "desviadas", lo que equivale en última instancia a suponer una causalidad lineal, más o menos directa, entre el origen familiar y los tipos de adaptación e integración individual.[48]

Sin embargo, esta clase de interpretación no parece ser del todo acertada. La relación entre "clima educativo" e "identificación de problemas de violencia y drogas" presenta, por expresarlo en términos gráficos, la forma de una "U" invertida, lo cual indica una mayor identificación de problemas en los contextos medios.

Es posible abordar el fenómeno desde una perspectiva algo distinta si se incorpora la dimensión de homogeneidad / heterogeneidad sociocultural del centro. Para esto, cabe tener en cuenta que los establecimientos con clima sociocultural medio-bajo o medio-alto generalmente presentan un estudiantado más heterogéneo. Tomando en cuenta este criterio se puede afirmar que la percepción de los problemas de violencia y de drogas tiende a acentuarse a medida que crece la heterogeneidad de los establecimientos, probablemente por ser éstos los contextos en los que conviven, en mayor medida, diversas pautas de conducta y distintos códigos culturales.[49]

**vi. Grado de disconformidad, rendimientos y expectativas**

En los párrafos que siguen se analizará la identificación de problemas de violencia, droga y alcohol a partir de otro conjunto de factores de naturaleza algo distinta a los examinados hasta ahora referidos a los niveles de disconformidad con el centro y con la educación, a los rendimientos escolares tal cual fueron medidos por las pruebas de aprendizajes y a las expectativas de los estudiantes con respecto a la continuación de sus estudios formales.

El Índice de disconformidad (IPPD), tal como fue tratado en el primer apartado de este capítulo, arroja algunas relaciones significativas. En este sentido, la información recabada parece indicar que a medida que aumenta la disconformidad genérica del estudiante con su establecimiento y con sus prácticas de enseñanza la percepción de los problemas parece ser más acentuada.

Así, por ejemplo, la proporción que identifica problemas de **violencia** en su centro es casi del doble entre los estudiantes con mayores niveles de disconformidad que entre los "más conformes" (1ª y 4ª columna del Cuadro 44): 27,9% frente a 15%.

Esta diferencia se acentúa con relación a los problemas de **drogas** y **alcohol**. En general, se puede afirmar que los niveles de percepción de problemas, para el conjunto de estudiantes con alta disconformidad, se ubica en el entorno de los 10 puntos porcentuales por encima de la media.

No resulta sencillo interpretar estos resultados preliminares, por cuanto son posibles al menos dos hipótesis:

- la disconformidad puede conducir a una sensibilización mayor a los problemas en general, manifestándose, en consecuencia, en cuestionamientos a determinadas prácticas sociales, o bien;

[48] Esta clase de razonamiento, relativamente frecuente a nivel del sentido común, suele ser reforzado por interpretaciones académicas excesivamente simplificadoras. En general aparece latente la idea de una socialización primaria incompleta o defectuosa traducida en una internalización no exitosa de las normas y pautas culturales básicas exigidas al individuo por la sociedad.

[49] La propia convivencia de una población heterogénea de estudiantes puede generar, de por sí, un mayor nivel de conflictividad (por ejemplo, en la medida en que se manifiestan las diferencias de acceso a determinados bienes o las diferencias de status de acuerdo a patrones adscriptos, etc.). Además, es factible que, más allá del nivel real de estas situaciones, la mera presencia de diversos patrones de conducta, de comunicación y expresión genere una percepción acentuada de problematicidad como manifestación de inseguridad ante todo aquello que no es del todo familiar.

- la percepción de una más alta incidencia de problemas de violencia, droga y alcohol contribuye a incrementar la disconformidad.

Con la información disponible no es posible despejar la plausibilidad de una u otra interpretación.

***Cuadro 44. Percepción de problemas por índice de disconformidad. Año 1999.***

| Problemas | ÍNDICE DE DISCONFORMIDAD | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Alto | Medio Alto | Medio Bajo | Bajo |
| Violencia | 27,9% (689) | 24,1% (1.429) | 19,4% (3.212) | 15,0% (1.761) |
| Drogas | 18,0% (444) | 11,9% (707) | 7,8% (1.291) | 5,9% (692) |
| Alcoholismo | 13,1% (323) | 7,3% (431) | 3,9% (651) | 2,5% (297) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Finalmente, la percepción de problemas no parece estar fuertemente asociada con el desempeño de los estudiantes —considerado en función de los resultados en las pruebas de aprendizajes—. De todas formas, puede observarse una leve tendencia a la disminución de la percepción de problemas a medida que aumenta el puntaje promedio en las cuatro pruebas (Cuadro 45). Tampoco se observan diferencias significativas en la percepción de estos problemas cuando se analizan de acuerdo a las expectativas de continuar estudiando (Cuadro 46).

***Cuadro 45. Percepción de problemas por puntaje promedio total de las cuatro pruebas. Año 1999.***

| Problemas | PUNTAJE PROMEDIO TOTAL DE LAS CUATRO PRUEBAS | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | TOTAL | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto |
| Violencia | 19,4 (5.854) | 20,6 (1.557) | 20,0 (1.512) | 19,5 (1.471) | 17,4 (1.314) |
| Drogas | 8,2 (2.471) | 9,1 (685) | 8,9 (672) | 8,1 (614) | 6,6 (500) |
| Alcoholismo | 4,5 (1.349) | 5,2 (393) | 4,7 (358) | 4,1 (312) | 3,8 (286) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Cuadro 46. Percepción de problemas por expectativas. Año 1999.***

| Problemas | EXPECTATIVAS | | |
|---|---|---|---|
| | Hasta 4º o menos | Terminar 2º ciclo | Realizar estudios terciarios |
| Violencia | 20,0% (1.279) | 19,8% (1.246) | 19,7% (4.196) |
| Drogas | 9,0% (574) | 8,7% (550) | 8,6% (1.824) |
| Alcoholismo | 5,4% (347) | 4,7% (294) | 4,5% (952) |

Nota: entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

### vii. Una mirada complementaria a la percepción de los problemas de violencia, drogas y alcohol

Para finalizar con este punto se incluye a continuación un cuadro que resume la mirada opuesta sobre la información presentada hasta el momento, por lo que se presentan los porcentajes de no identificación de problemas, es decir, la opiniones de todos aquellos que manifiestan que no perciben ninguno de estos tres problemas.

Resumiendo, es más probable que un estudiante no encuentre o no perciba que hay problemas de este tipo si se cumplen una o varias de estas condiciones (Cuadro 47): ser mujer; ser

estudiante de un centro pequeño o de liceo privado; presentar un bajo nivel de disconformidad; haber obtenido un buen promedio en las pruebas de aprendizajes; pertenecer a un hogar con bajo capital educativo; asistir a un centro con clima sociocultural bajo; ser del interior del país.

*Cuadro 47. Porcentaje de no identificación de problemas por diferentes variables. Año 1999.*

| VARIABLES | PORCENTAJE |
|---|---|
| **Género** | |
| Varones | 75,1 |
| Mujeres | 79,3 |
| **Tamaño del establecimiento** | |
| Menos de 100 alumnos | 89,2 |
| Entre 101 y 300 alumnos | 88,0 |
| Entre 301 y 600 alumnos | 82,0 |
| Más de 600 alumnos | 73,8 |
| **Tipo de centro** | |
| Liceo Público | 75,4 |
| Liceo Privado | 85,6 |
| Escuela Técnica | 76,6 |
| **Índice de disconformidad** | |
| Alto | 68,1 |
| Medio Alto | 71,8 |
| Medio Bajo | 77,5 |
| Bajo | 82,1 |
| **Puntaje promedio total de las cuatro pruebas** | |
| Bajo | 76,2 |
| Alto | 78,1 |
| **Capital educativo del hogar** | |
| Bajo | 80,4 |
| Medio Bajo | 77,2 |
| Medio Alto | 75,7 |
| Alto | 76,2 |
| **Expectativas** | |
| Hasta 4º o menos | 76,5 |
| Terminar 2º ciclo | 76,8 |
| Realizar estudios terciarios | 77,0 |
| **Región** | |
| Montevideo | 72,3 |
| Interior | 80,8 |
| **Clima sociocultural del centro** | |
| Bajo | 84,6 |
| Medio Bajo | 77,9 |
| Medio Alto | 73,3 |
| Alto | 81,7 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID,
en base al Primer Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros. años del Ciclo Básico.
Año 1999.

### 3. Incidencia de la percepción de prácticas sociales según el centro.

El estudio de la percepción de la violencia, droga y alcoholismo a nivel de cada centro en particular ofrece un cuadro un tanto diferente al análisis planteado hasta ahora.

Pese a la predominancia de establecimientos que son percibidos como no problemáticos hay una alta dispersión de situaciones que es necesario analizar. Para ello, se trabajó con nuevas

variables construidas a partir de la agregación de respuestas en cada establecimiento, es decir, tomando al centro como unidad de análisis.

Operativamente cada una de las variables fue clasificada en seis valores. Así, por ejemplo, los valores que puede asumir la incidencia de la percepción de la **violencia** en el centro son los siguientes:

- centros en que ningún estudiante indicó la presencia de prácticas violentas;
- centros en que lo hizo hasta un 10%;
- centros en que lo hizo entre un 10 y un 14%;
- centros en que lo hizo entre un 15 y un 19%;
- centros de alta incidencia, en que lo hizo un entre un 20 y un 29%;
- centros de muy alta incidencia, en que lo hizo un 30% y más.

A su vez, los valores que puede asumir la incidencia de la percepción de **drogas** y de **alcohol** en el centro son los siguientes:

- centros en que ningún estudiante indicó la presencia de prácticas;
- centros en que lo hizo hasta un 5%;
- centros en que lo hizo entre un 5% y un 9%;
- centros en que lo hizo entre un 10 y un 14%;
- centros de alta incidencia relativa en que lo hizo un entre un 15 y un 19%;
- centros de muy alta incidencia en que lo hizo un 20% y más.

Es posible analizar la distribución de los establecimientos de acuerdo a estas clasificaciones.

En primer lugar, resalta el alto porcentaje de centros donde la incidencia de estos problemas es nula; es decir, centros donde ninguno de los estudiantes manifiesta percibir problemas. Ésta es la situación en el 15,9% de los centros para el caso de **violencia**, en el 33,6% para **droga** y en el 40,3% con respecto a los problemas de **alcoholismo** (Cuadro 48).

Pese a que en **violencia** el rango más alto se fijó en "30% y más", hay seis centros, sin embargo, en los cuales la mitad de los estudiantes perciben problemas y uno en que la proporción llegó a ser próxima a un 70%.

Mientras tanto, si se toma la incidencia de la **droga,** aunque el rango mayor se estipuló en 20% y más, hay siete centros que tienen más de 35%, llegando en uno a ser de 52%.

Por último, con respecto al **alcoholismo**, hay solamente un centro donde el 64% de sus estudiantes manifiesta que existe este problema.

*Cuadro 48. Incidencia de la percepción de problemas en el centro. En porcentajes. Año 1999.*

| Problema e Incidencia | Porcentaje |
|---|---|
| **Violencia** | |
| 0 incidencia (Nula) | 15,9 |
| Menos de 10% (Baja) | 29,0 |
| 10 a 14% (Media-Baja) | 16,1 |
| 15 a 19% (Media) | 10,6 |
| 20 a 29% (Media-Alta) | 16,4 |
| 30% y más (Alta) | 12,0 |

| Drogas | |
|---|---|
| 0 incidencia (Nula) | 33,6 |
| Menos de 5% (Baja) | 28,6 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 17,7 |
| 10 a 14% (Media) | 10,1 |
| 15 a 19% (Media-Alta) | 3,7 |
| 20% y más (Alta) | 6,2 |
| **Alcoholismo** | |
| 0 incidencia (Nula) | 40,3 |
| Menos de 5% (Baja) | 30,4 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 21,2 |
| 10 a 14% (Media) | 5,5 |
| 15 a 19% (Media-Alta) | 1,2 |
| 20% y más (Alta) | 1,4 |
| Total número de casos | 434 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID,
en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

## 4. Percepción de problemas a nivel de centro según variables relevantes

A partir de las opiniones de los estudiantes censados, se intentó relacionar la incidencia de la percepción de estos problemas a nivel de centro con cuatro de las variables ya utilizadas para el análisis a nivel individual, pero consideradas también a nivel de centro:

- tipo;
- tamaño;
- región;
- clima sociocultural del establecimiento.

En primer lugar, se examinó la incidencia de problemas de acuerdo al **tipo de establecimiento** (Cuadro 49). La incidencia de problemas relacionados con la violencia es menor en los centros privados que en los públicos. Más aún, en más de la mitad (56,5%) de los centros privados la incidencia es nula o escasa, mientras que en los liceos públicos este porcentaje desciende a 40,8% y en las escuelas técnicas a 32,2%.

Si se quisiera establecer un continuo de mayor a menor incidencia de la ***violencia*** en los centros diríamos que el orden es el siguiente: escuelas técnicas, liceos públicos y liceos privados.

También parece relevante resaltar que una de cada cuatro escuelas técnicas (24%) se ubica en la categoría de mayor incidencia. Más allá de ser pocos casos (59 escuelas) este valor casi duplica al de los liceos públicos (14%) y es 6 veces mayor que el encontrado en los liceos privados (4,1%).

Con relación al problema de ***drogas*** la situación es ligeramente diferente ya que en caso de ordenar los centros de acuerdo al criterio de menor incidencia (escasa o nula) se encuentran, según su orden: liceos privados, escuelas técnicas y liceos públicos.

Pero en el otro extremo de la escala, es decir, en la categoría de Alta incidencia de la percepción de problemas de drogas, se ubican el 8% de los liceos públicos, el 5,4% de los liceos privados y menos del 2% de las escuelas técnicas.

En cuanto al ***alcoholismo***, la incidencia del problema es mucho menor. Cerca del 70% de los establecimientos, cualquiera sea el tipo, se halla en la categoría de incidencia nula o escasa.

De todos modos, se observa que dentro de la categoría de incidencia alta se encuentran: el 2,7% de los liceos privados, el 1,7% de las escuelas técnicas y menos del 0,5% de los liceos públicos.

En términos generales, en los liceos privados, los problemas de alcohol y droga tienen una escasa incidencia. Igualmente, de acuerdo a los valores registrados, dentro de la categoría de incidencia alta existiría una suerte de concentración; esto es, pocos liceos donde estas problemáticas adquieren o estarían adquiriendo especial relevancia.

*Cuadro 49. Incidencia de la percepción de problemas en el centro por tipo de establecimiento. En porcentajes. Año 1999.*

| Tipo de problema e Incidencia en el centro | Total | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceo Público | Liceo Privado | Escuela Técnica |
| **Violencia** | | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 15,9 | 12,3 | 23,8 | 10,2 |
| Menos de 10% (Baja) | 29,0 | 28,5 | 32,7 | 22,0 |
| 10 a 14% (Media-Baja) | 16,1 | 14,0 | 21,1 | 11,9 |
| 15 a 19% (Media) | 10,6 | 12,7 | 6,1 | 13,6 |
| 20 a 29% (Media-Alta) | 16,4 | 18,4 | 12,2 | 18,6 |
| 30% y más (Alta) | 12,0 | 14,0 | 4,1 | 23,7 |
| **Drogas** | | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 33,6 | 26,3 | 45,6 | 32,2 |
| Menos de 5% (Baja) | 28,6 | 28,5 | 26,5 | 33,9 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 17,7 | 19,7 | 13,6 | 20,3 |
| 10 a 14% (Media) | 10,1 | 12,3 | 6,8 | 10,2 |
| 15 a 19% (Media-Alta) | 3,7 | 5,3 | 2,0 | 1,7 |
| 20% y más (Alta) | 6,2 | 7,9 | 5,4 | 1,7 |
| **Alcoholismo** | | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 40,3 | 31,6 | 52,4 | 44,1 |
| Menos de 5% (Baja) | 30,4 | 38,2 | 20,4 | 25,4 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 21,2 | 24,1 | 17,0 | 20,3 |
| 10 a 14% (Media) | 5,5 | 4,8 | 6,1 | 6,8 |
| 15 a 19% (Media-Alta) | 1,2 | 0,9 | 1,4 | 1,7 |
| 20% y más (Alta) | 1,4 | 0,4 | 2,7 | 1,7 |
| Total número de casos | 434 | 228 | 147 | 59 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

En segundo término, es importante señalar que el tamaño del establecimiento tiene un gran peso en la identificación de los problemas de violencia, drogas y alcohol (Cuadro 50). Como era previsible, en los centros más grandes o "masificados" se detecta la mayor incidencia de estos fenómenos.

Así, por ejemplo, en el 60% de los establecimientos de menos de 100 alumnos la incidencia de la percepción de violencia es "Nula". En tanto, esta situación no se observa en ninguno de los centros de más de 600 estudiantes.

Si se agrupan los casos con incidencia "nula" y "escasa" (correspondientes a la información presentada en las dos primeras filas del Cuadro) el porcentaje de centros que se ubica en estas categorías desciende sostenidamente desde 73,6%, en los centros más pequeños hasta 18,4% en los más grandes.

También resulta interesante considerar la categoría de mayor incidencia. Tanto en violencia como en droga el porcentaje de centros pequeños que aparecen en esta categoría es levemente mayor que el observado para los centros de tamaño medio. Es decir, la cifra relativa en

esta categoría aumenta junto con el tamaño del centro, aunque disminuye en la segunda categoría (establecimientos medios).

Con respecto a la percepción del alcoholismo cabe anotar que no se observan centros que lo registren de los dos tramos mayores en la categoría de incidencia más alta. Se encuentran en ella el 5,3% de los centros pequeños y el 1% de los liceos medios.[50]

*Cuadro 50. Incidencia de la percepción de problemas en el centro por tamaño del establecimiento. Año 1999. En porcentajes.*

| Tipo de problema e Incidencia en el centro | Total * | TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Menos de 100 alumnos | Entre 100 y 300 alumnos | Entre 301 y 600 alumnos | Más de 600 alumnos |
| **Violencia** | | | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 16,1 | 59,6 | 19,8 | 2,2 | 0 |
| Menos de 10% (Baja) | 29,5 | 14,0 | 44,3 | 33,7 | 18,4 |
| 10 a 14% (Media-Baja) | 17,3 | 12,3 | 13,2 | 25,0 | 17,3 |
| 15 a 19% (Media) | 9,6 | 0 | 6,6 | 10,9 | 17,3 |
| 20 a 29% (Media-Alta) | 15,9 | 8,8 | 11,3 | 19,6 | 21,4 |
| 30% y más (Alta) | 11,6 | 5,3 | 4,7 | 8,7 | 25,5 |
| **Drogas** | | | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 33,7 | 82,5 | 49,1 | 19,6 | 2,0 |
| Menos de 5% (Baja) | 30,0 | 5,3 | 24,5 | 43,5 | 37,8 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 17,6 | 5,3 | 13,2 | 19,6 | 27,6 |
| 10 a 14% (Media) | 10,2 | 1,8 | 8,5 | 8,7 | 18,4 |
| 15 a 19% (Media-Alta) | 2,5 | 0 | 1,9 | 3,3 | 4,1 |
| 20% y más (Alta) | 5,9 | 5,3 | 2,8 | 5,4 | 10,2 |
| **Alcoholismo** | | | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 40,5 | 77,2 | 59,4 | 29,3 | 9,2 |
| Menos de 5% (Baja) | 31,7 | 5,3 | 18,9 | 40,2 | 53,1 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 20,4 | 8,8 | 15,1 | 25,0 | 28,6 |
| 10 a 14% (Media) | 5,4 | 3,5 | 4,7 | 4,3 | 8,2 |
| 15 a 19% (Media-Alta) | 0,8 | 0 | 0,9 | 1,1 | 1,0 |
| 20% y más (Alta) | 1,1 | 5,3 | 0,9 | 0 | 0 |
| Total número de casos | 353 | 57 | 106 | 92 | 98 |

Nota: (i) entre paréntesis se incluye la cantidad de casos.
(ii) Se toma sobre el total de centros de los cuales se cuenta con la información relativa a tamaño

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

En tercer lugar, como se anotó anteriormente, se puede sostener que la incidencia de los problemas de violencia, drogas y alcohol es mayor en los centros educativos de Montevideo que en los del Interior.

Así, por ejemplo, se puede afirmar que la violencia tiene una incidencia del 30% y más, en uno de cada cinco centros de Montevideo, y en menos de uno de cada diez del Interior. A su vez, tiene escasa o nula incidencia en uno de cada dos del Interior y en uno de cada tres de Montevideo (Cuadro 51). La situación se repite para los otros dos problemas que vienen siendo considerados.

[50] Es probable que los adolescentes en determinado tipo de centros privados pequeños estén más sensibilizados por sistemas de valores, emisión de normas y por la relevancia que se atribuye a los temas de las prácticas sociales, con una mayor frecuencia además de tratamiento explícito de los tópicos.

| *Cuadro 51. Incidencia de la percepción de problemas en el centro por región. Año 1999. En porcentajes.* | | | |
|---|---|---|---|
| **Tipo de problema e Incidencia en el centro** | | **REGIÓN** | |
| | **Total** | **Montevideo** | **Interior** |
| **Violencia** | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 15,7 | 10,7 | 18,1 |
| Menos de 10% (Baja) | 29,1 | 25,0 | 31,1 |
| 10 a 14% (Media- Baja) | 16,2 | 18,6 | 15,0 |
| 15 a 19% (Media) | 10,6 | 10,7 | 10,6 |
| 20 a 29% (Media-Alta) | 16,4 | 14,3 | 17,4 |
| 30% y más (Alta) | 12,0 | 20,7 | 7,8 |
| **Drogas** | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 33,5 | 19,3 | 40,3 |
| Menos de 5% (Baja) | 28,6 | 22,1 | 31,7 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 17,8 | 23,6 | 15,0 |
| 10 a 14% (Media) | 10,2 | 18,6 | 6,1 |
| 15 a 19% (Media-Alta) | 3,7 | 5,0 | 3,1 |
| 20% y más (Alta) | 6,2 | 11,4 | 3,8 |
| **Alcoholismo** | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 40,2 | 30,7 | 44,7 |
| Menos de 5% (Baja) | 30,5 | 27,1 | 32,1 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 21,2 | 30,0 | 17,1 |
| 10 a 14% (Media) | 5,5 | 8,6 | 4,1 |
| 15 a 19% (Media- Alta) | 1,2 | 2,1 | 0,7 |
| 20% y más (Alta) | 1,4 | 1,4 | 1,4 |
| Total número de casos | 433 | 140 | 293 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Por último, desde el punto de vista del ***clima sociocultural del centro*** la incidencia de problemas (en particular de violencia y drogas, los dos más importantes) es notoriamente menor en los estratos extremos que en los sectores medios (Cuadro 52).

A modo de ejemplo cabe señalar que en más del 55% de los centros de los estratos extremos los problemas de **violencia** tienen escasa o nula incidencia mientras que, en el estrato medio-alto este porcentaje desciende a 33%, y en el medio-bajo, a 41%. Por otra parte, en la categoría más alta de incidencia se ubica sólo el 6% de los centros comprendidos en el estrato alto frente al 16% de los que se ubican en el estrato medio alto y el 14% de los del medio bajo.

Con respecto a la incidencia del **alcoholismo** se observa una situación levemente diferente ya que pareciera ser un problema más presente, o al menos tendencialmente, en los centros con mayor nivel sociocultural que en los más bajos. Por ejemplo, mientras que en el 84% de los centros pertenecientes al estrato bajo se observa una percepción escasa o nula del problema, en los estratos medio-alto y alto este valor es de 64% y 67%, respectivamente.

Esto puede estar sugiriendo que la mayor percepción de problemas está asociada, o tiene su origen, en la tensión provocada por configuraciones individuales inconsistentes. Esto es así porque los centros ubicados en el estrato medio, como se ha indicado, son los más heterogéneos desde el punto de vista sociocultural, y por ende comprenden situaciones individuales con mayor probabilidad de registrar estudiantes socializados en diferentes pautas y formas de relacionamiento. El proceso de integración en estos casos no estaría ajeno a conflictos o tensiones, provocando como resultado, al menos, un incremento de la percepción de problemas o haciéndolos más visibles. Al hacer el análisis se observa que son los liceos públicos los que se presentan como más heterogéneos.

*Cuadro 52. Incidencia de la percepción de problemas en el centro por clima sociocultural del centro. En porcentajes. Año 1999.*

| Tipo de problema e Incidencia en el centro | Total | CLIMA SOCIOCULTURAL DEL CENTRO | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Bajo | Medio-Bajo | Medio-Alto | Alto |
| **Violencia** | | | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 16,0 | 29,3 | 9,2 | 9,2 | 25,9 |
| Menos de 10% (Baja) | 28,9 | 26,7 | 31,9 | 23,9 | 31,8 |
| 10 a 14% (Media-Baja) | 16,0 | 12,0 | 16,0 | 13,8 | 22,4 |
| 15 a 19% (Media) | 10,6 | 8,0 | 12,3 | 15,6 | 3,5 |
| 20 a 29% (Media-Alta) | 16,4 | 14,7 | 16,6 | 22,0 | 10,6 |
| 30% y más (Alta) | 12,0 | 9,3 | 14,1 | 15,6 | 5,9 |
| **Drogas** | | | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 33,3 | 53,3 | 27,0 | 25,7 | 37,6 |
| Menos de 5% (Baja) | 28,7 | 28,0 | 33,7 | 17,4 | 34,1 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 17,8 | 12,0 | 20,2 | 23,9 | 10,6 |
| 10 a 14% (Media) | 10,2 | 2,7 | 10,4 | 15,6 | 9,4 |
| 15 a 19% (Media-Alta) | 3,7 | 2,7 | 4,3 | 4,6 | 2,4 |
| 20% y más (Alta) | 6,3 | 1,3 | 4,3 | 12,8 | 5,9 |
| **Alcoholismo** | | | | | |
| 0 incidencia (Nula) | 40,3 | 68,0 | 33,1 | 27,5 | 45,9 |
| Menos de 5% (Baja) | 30,3 | 16,0 | 37,4 | 36,7 | 21,2 |
| 5 a 9% (Media-Baja) | 21,3 | 10,7 | 23,3 | 26,6 | 20,0 |
| 10 a 14% (Media) | 5,6 | 2,7 | 5,5 | 5,5 | 8,2 |
| 15 a 19% (Media-Alta) | 1,2 | 1,3 | 0 | 1,8 | 2,4 |
| 20% y más (Alta) | 1,4 | 1,3 | 0,6 | 1,8 | 2,4 |
| Total número de casos | 432 | 75 | 163 | 109 | 85 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

## 5. Percepción de problemas y aplicación institucional de sanciones

En forma paralela al análisis de las opiniones de los estudiantes que se ha venido desarrollando hasta ahora se buscó contar con algún tipo de indicador externo proveniente de las estadísticas educativas generadas regularmente por el propio sistema. Se estimó que, para estos fines, la cantidad de sanciones impuestas durante el año lectivo 1999 en los establecimientos, ya sea por parte del Director o por parte del COE (Consejo Orientador Educativo) podría ser un buen indicador. De este modo, se relevaron las suspensiones de 3 y más días en 141 liceos públicos de todo el país (24 de Montevideo y 117 del Interior), lo que significa aproximadamente el 60% del universo. En la mayoría de los casos se relacionó esta información con el tamaño del establecimiento y se obtuvo una variable que es la cantidad de suspensiones de 3 y más días cada 100 alumnos.[51]

Dentro de la muestra así definida se observó que el mayor número de sanciones graves (en términos relativos) apareció en los liceos de Montevideo (Cuadro 53).

Sin embargo, esta tendencia parece responder menos a la existencia real de mayores situaciones conflictivas en dichos centros que a eventuales pautas diferenciales de manejo institucional del conflicto. Cuando se controla por región no se encuentra una relación importante entre la aplicación de sanciones y la percepción de problemas por parte de los estudiantes (Cuadros 54 y 55).

[51] La variable se categorizó de la siguiente forma: "0 sanción", "hasta 2 sanciones cada 100 alumnos", y "más de 2 sanciones cada 100 alumnos". Al operacionalizarla de esta manera la cantidad de casos se redujo a 113 (20 en Montevideo y 93 en el Interior), ya que eran aquellos para los cuales se contaba con información relativa a la cantidad de alumnos.

| *Cuadro 53. Cantidad de sanciones cada 100 alumnos en liceos públicos del país por región. En porcentajes. Año 1999.* | | | |
|---|---|---|---|
| Sanciones cada 100 alumnos | Total | Montevideo | Interior |
| 0 sanción | 30,1 | 0,0 | 36,6 |
| Hasta 2 sanciones | 53,1 | 55,0 | 52,7 |
| Más de 2 sanciones | 16,8 | 45,0 | 10,8 |
| Total número de casos | 113 | 20 | 93 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

| *Cuadro 54. Matriz de correlaciones entre el número de sanciones en centros de Montevideo e interior del país por incidencia de problemas en el centro.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | % de estudiantes en el centro que no identifican problemas | % de estudiantes en el centro que creen que hay problemas de violencia | % de estudiantes en el centro que creen que hay problemas de droga | % de estudiantes en el centro que creen que hay problemas de alcohol |
| Sanciones (Montevideo) | -0,19 | 0,18 | 0,12 | 0,05 |
| Sanciones (Interior del País) | -0,28 | 0,25 | 0,37 | 0,18 |

Nota: cada una de las correlaciones fueron halladas con respecto a la población respectiva, es decir, incidencia de los problemas en: Total del país, Montevideo e Interior.

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

| *Cuadro 55. Cantidad de sanciones cada 100 alumnos en liceos públicos del país según percepción de problemas. En porcentajes. Año 1999.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Percepción de problemas** | **Sanciones cada 100 alumnos** | | | |
| | **Total** | **0 sanción** | **Hasta 2 sanciones** | **Más de 2 sanciones** |
| **Violencia** | | | | |
| Sí | 100,0 (2.508) | 15,7 | 69,9 | 14,4 |
| No | 100,0 (10.245) | 19,9 | 68,0 | 12,1 |
| **Drogas** | | | | |
| Sí | 100,0 (1.061) | 9,8 | 72,5 | 17,7 |
| No | 100,0 (11.692) | 19,9 | 68,0 | 12,1 |
| **Alcoholismo** | | | | |
| Sí | 100,0 (494) | 15,8 | 68,4 | 15,8 |
| No | 100,0 (12.259) | 19,2 | 68,4 | 12,4 |
| TOTAL | 100,0 (12.753) | 19,0 | 68,4 | 12,6 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Como surge de la información contenida en los Cuadros 54 y 55, la relación que se aprecia entre la percepción de problemas —a nivel de estudiantes— y la aplicación institucional de sanciones es muy poco significativa (a excepción del caso de identificación de problemas ocasionados por drogas).

El estudio en profundidad del manejo institucional de los problemas, en este caso de temas como "violencia", "drogas" y "alcohol", constituye sin duda alguna un capítulo pendiente que excede las posibilidades y la pretensión de este trabajo. No obstante, más allá de señalarlo como una dimensión relevante (en términos teóricos y prácticos) es posible apuntar una serie de

consideraciones, de carácter básicamente heurístico, sugeridas a partir de la información discutida en los párrafos anteriores.

En primer lugar, no resulta claro que el nivel de aplicación de sanciones esté determinado directamente por el grado real de problemas existente en cada establecimiento. En otros términos, la aplicación de sanciones no constituye una respuesta meramente reactiva ante situaciones eventualmente conflictivas.

Si la aplicación de sanciones no depende directa ni exclusivamente de la presencia real de problemas graves, entonces es necesario focalizar la atención en los distintos **contextos** que enmarcan la situación de cada centro (el tipo de comunidad, el tamaño de la localidad, el estilo predominante de vínculos, etc.) y los distintos **estilos institucionales de manejo de problemas** (en qué medida, por ejemplo, la sanción constituye la norma o un recurso extremo, en relación a otros mecanismos alternativos de manejo institucional del conflicto, los criterios con los que se define la "conducta transgresora", el estilo de dirección, la historia del centro, etc.).

Por otra parte, la información disponible no parece apoyar la hipótesis de que una mayor cantidad de suspensiones (asociadas o no a la presencia real de conflictividad) contribuya a crear climas de opinión tendientes a identificar mayores niveles de problemas. Tal cual se anotó más arriba, no se encontró relación entre la aplicación de sanciones y los niveles de percepción de problemas.

**6. Consideraciones finales sobre la identificación de problemas**

En términos generales, se puede afirmar que los estudiantes no perciben una presencia importante de situaciones de violencia, drogas o alcohol en los centros educativos; o, por lo menos, no le adjudican un carácter problemático.

No obstante —y más allá de que estas percepciones reflejen o no la "existencia objetiva" de estos fenómenos— el análisis anterior sugiere que las situaciones más problemáticas tienden a asociarse en algunos pocos centros que comparten determinadas características de contexto sociocultural, tipo de administración, etc..

A partir de estas conclusiones generales surgen algunas interrogantes. En particular, parecería importante contar con algún tipo de información externa sobre la presencia de problemas de violencia, drogas y alcohol que permitiera indagar la "adecuación" entre las opiniones manifestadas por los estudiantes y la presencia "real" de tales fenómenos.

Sin embargo, esto presenta una serie de dificultades adicionales en la medida en que cualquier indicador objetivo de la presencia de problemas implica siempre algún nivel de construcción, alguna definición previa de parte de los actores involucrados (docentes, directores, etc.) o del analista, al menos en cuanto a lo que se entiende por "problemas de violencia". La aplicación de sanciones graves, por ejemplo, parece responder menos a la presencia real de problemas que al desarrollo de distintas estrategias institucionales asociadas, entre otros factores, a los diversos contextos en que se inscribe cada establecimiento.

Por otra parte, se debe tener presente que el análisis desarrollado en esta sección del documento refiere a la identificación de problemas *dentro* de los centros educativos. Éstos no constituyen el único ámbito, ni necesariamente el principal, de socialización y sociabilidad de los adolescentes desde el cual se expresan manifestaciones de violencia. Por lo tanto, no sería adecuado extrapolar las conclusiones que pudieran extraerse a partir de este trabajo a otros contextos, o en términos generales, de la problemática de violencia, drogas y alcohol en la adolescencia.

# IV. La percepción de los estudiantes sobre sí mismos y sobre su futuro

## 1. Presentación y descripción preliminar

En el Capítulo II se analizaron en profundidad las expectativas de los estudiantes con respecto a su futuro educativo.[52] En esa oportunidad se llamó la atención sobre la enorme importancia de lo que podría denominarse una "ideología educativa" fuertemente arraigada, esto es, la apuesta a la educación como base de los distintos planes que los jóvenes declaran tener para su futuro. Sin embargo, como se discutió en la introducción, esto debe ser tomado más como un indicador del grado de integración de la educación como opción legítima que como una predicción real de futuro. Efectivamente, en algún punto en el curso de los procesos individuales se produce un desfase entre las altas expectativas referidas a la educación y los niveles de permanencia real en el sistema. Dicho en términos más sencillos, no todos los estudiantes alcanzan en los hechos los niveles educativos a los cuales declaran aspirar en un momento determinado.

La no concordancia entre la realidad y las expectativas puede ser explicada desde el punto de vista del investigador en función de la influencia de distintas variables sociales, económicas, institucionales, actitudinales, etc., procurando identificar contextos más o menos propensos al abandono escolar. Pero, por otra parte, también los estudiantes involucrados desarrollan sus propias interpretaciones sobre sí mismos.[53]

El estudio de las opiniones y percepciones de los estudiantes respecto a la educación, a sí mismos y a su futuro más o menos cercano constituye, pues, un aporte sustantivo para una comprensión profunda del fenómeno educativo. Entre otras cosas, este estudio, como se discutió en la Introducción, contribuye a delinear diversas pre-configuraciones de sus posibles cursos de acción futura.

En este apartado se analizarán las opiniones de los estudiantes respecto de los eventuales problemas a que podrían enfrentarse en el caso de que desearan continuar con sus estudios. En particular, se pondrá el énfasis en las dificultades vinculadas a la autopercepción de problemas de capacidad individual.

Desde un punto de vista conceptual, las autopercepciones de los estudiantes pueden ser consideradas, parcialmente, como resultantes de los procesos continuos de interacción con otros, a partir de los que cuales los jóvenes desarrollan diferentes definiciones sobre sí mismos —sobre sus capacidades, aptitudes y posibilidades, sobre su futuro, sobre el entorno familiar, social o económico con el que se relacionan, etc.— y una identidad coherente.

Según Peter Berger y Thomas Luckmann, durante el proceso de socialización —tanto primaria (familia) como secundaria (grupo de pares, instituciones educativas)—, y a través de la interacción con los "otros significativos",[54] el individuo no solamente aprende contenidos cognoscitivos específicos sino que al mismo tiempo internaliza diversos esquemas motivacionales e interpretativos. Éstos le proporcionan programas para la vida cotidiana. Algunos le resultan de aplicación inmediata mientras que otros le anticipan el comportamiento socialmente definido para etapas biográficas posteriores.[55]

---

[52] Véase también ANEP-U.E. EMFD (2000), *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar.* Tercera Comunicación. Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3os. Años del Ciclo Básico. Montevideo.

[53] Éstas tienen una importancia central para el análisis, puesto que reflejan las cosas tal como son percibidas y definidas por los estudiantes y en función de las cuales éstos actúan, se relacionan, toman decisiones, etc.

[54] El concepto de "otros significativos", derivado de la Psicología Social de G.H. Mead, hace referencia a las terceras personas encargadas del proceso de socialización, es decir, aquellas que principalmente filtran o mediatizan la internalización del mundo social y objetivo para el individuo socializado.

[55] BERGER, P. y LUCKMANN, T (1968), *La Construcción social de la realidad.* Bs. As. Ed. Amorrortu. pp. 164 y ss.

Que las percepciones sean el resultado de procesos individuales y de procesos interactivos, es decir, sociales, no quiere decir que sean fijas o estables. Desde esta perspectiva se pretende acentuar un carácter dinámico en la formación de las percepciones y expectativas, al tiempo que se otorga un papel central a las terceras personas —y, en general, al ambiente social— con las cuales los jóvenes interactúan, se vinculan y mantienen diversas relaciones —de mayor o menor significación para ellos, de acuerdo a su propia subjetividad—. Si bien es razonable suponer diversos grados de certeza con respecto a las percepciones expresadas por los estudiantes, éstas nunca constituyen un dato *a priori*, es decir, son potencialmente cambiantes, susceptibles de transformación. Precisamente en este aspecto dinámico de las percepciones radica la mayor importancia práctica de su estudio.

Desde el punto de vista de los procesos educativos, la cuestión fundamental consiste en alcanzar un mayor conocimiento respecto del papel que juega el sistema (en tanto constituye uno de los agentes de socialización secundaria de mayor importancia) en la construcción y definición de las autopercepciones de los estudiantes. De esta manera se podrán evaluar los parámetros a partir de los cuales se definan las acciones tendientes a estimular y fortalecer en los estudiantes un proyecto de futuro vinculado a la educación o, en otros términos, un proyecto educativo.[56] Como recuerdan Ricardo Sidicaro y Emilio Tenti Fanfani:

> *El interés por los estudios escolares no es una variable independiente, es decir, una característica innata de las personas sino, en gran medida, construida por la propia experiencia escolar. En efecto, la primera tarea de cualquier institución educativa consiste en desarrollar el interés, el gusto y aun la pasión por el conocimiento. Es bien sabido que estos son prerrequisitos para un aprendizaje exitoso.*[57]

En el censo se indagó acerca de las opiniones de los estudiantes respecto a las eventuales dificultades para seguir estudiando. Concretamente, la pregunta incluida en el formulario fue planteada en los siguientes términos:

> ***Pregunta:*** *"Si quieres seguir estudiando, ¿cuál piensas que podría ser la principal dificultad con que tendrías que enfrentarte?*
>
> ***Opciones:***
> - *Que formaras tu propia familia*
> - *Que tuvieras que trabajar para ayudar a tu familia*
> - *Que no tengas la capacidad suficiente*
> - *Que no tengas los recursos para trasladarte a otro lugar*
> - *Que no te guste y lo hagas obligado*
> - *No crees que tendrías dificultades"*[58]

[56] En otros trabajos se ha insistido en que uno de los problemas fundamentales que enfrenta nuestro sistema educativo en la actualidad en el nivel de la educación media lo constituyen los altísimos índices de abandono escolar o deserción. Asimismo, existe evidencia suficiente como para afirmar que el abandono de los estudios no depende, exclusiva ni principalmente, de "factores estructurales", tales como la incorporación al mercado laboral, la conformación de una familia propia, etc. Más bien se trata de un fenómeno de mayor complejidad en el que intervienen procesos actitudinales, relacionales, motivacionales, mucho más variantes que los primeros y susceptibles de ser incorporados a la definición de estrategias educativas.

[57] SIDICARO, R. y TENTI FANFANI, E. (comps.) (1998), *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación.* Bs. As. Unicef / Ed. Losada.

[58] Es importante señalar que los estudiantes no podían seleccionar más de una opción. En la medida que las opciones presentadas en el formulario no son, necesariamente, mutuamente excluyentes (salvo la opción "no crees que tendrías dificultades" con respecto al resto), no se puede descartar que quien opte por una de las posibles respuestas no identifique, al mismo tiempo, otro tipo de dificultades. El supuesto de trabajo será que el estudiante opta por aquella respuesta que le parece más importante de entre todas las posibles.

Como se estableció antes, en los párrafos que siguen se pondrá especial énfasis en la identificación de dificultades asociadas a la autopercepción de problemas de capacidad individual.

En el Cuadro 56 se resumen las respuestas de los estudiantes a la interrogante ya mencionada. Entre quienes identifican alguna dificultad (aproximadamente 60% del total), la mayoría relativa señala que el principal obstáculo para continuar estudiando lo constituye su propia falta de capacidad.

Efectivamente, algo más del 20% de los estudiantes (es decir, un tercio de quienes identifican problemas) se inclina por esta posibilidad, al tiempo que ninguna de las restantes opciones (relativas al ingreso al mercado laboral, a la conformación de una familia propia, a las dificultades de traslado, etc.) agrupa, por sí misma, más del 10% de las respuestas obtenidas. Por otra parte, una proporción importante de los jóvenes (casi cuatro de cada diez [39,8%]) no identifica dificultades para continuar estudiando.

***Cuadro 56. "Si quisieras seguir estudiando, ¿cuál crees podría ser la principal dificultad con la que tendrías que enfrentarte?" Año 1999.***

| PERCEPCIÓN DE DIFICULTADES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|---|
| Que formaras tu propia familia | 2.867 | 8,5 |
| Que tuvieras que trabajar para ayudar a tu familia | 3.342 | 9,9 |
| Que no tengas la capacidad suficiente | 7.078 | 21,0 |
| Que no tengas los recursos para trasladarte a otro lugar | 3.682 | 10,9 |
| Que no te guste y lo hagas obligado | 3.282 | 9,8 |
| No crees que tendrías dificultades | 13.386 | 39,8 |
| TOTAL | 33.637 | 100,0 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Más allá del peso cuantitativo de las respuestas, el que una proporción importante de estudiantes considere que el principal obstáculo para continuar estudiando lo constituyen sus propios problemas de capacidad (reales o supuestos) resulta altamente significativo por las implicancias o consecuencias que esta percepción puede tener en el desarrollo de los jóvenes en el ámbito escolar y extra-escolar, en términos, por ejemplo, de problemas de autoestima. Además, a pesar de tratarse de una percepción relativamente generalizada, surgen algunas tendencias específicas que interesa señalar en los siguientes apartados.

## 2. La construcción de las percepciones y el rol de los agentes de socialización

### *a. El contexto sociocultural de la familia*

El proceso mediante el cual la referencia determinante para la conformación de las definiciones, expectativas y percepciones de los jóvenes deja, en parte, de centrarse en la familia (principalmente en la figura de los padres o de quienes cumplen el rol correspondiente) y tiende a trasladarse "puertas afuera" del hogar (proceso que alcanza particular importancia durante la adolescencia) ha sido largamente estudiado por las ciencias sociales.

En el contexto de la presente discusión interesa analizar el peso relativo de la familia y del centro educativo en la conformación de las autopercepciones de los estudiantes, en particular, sobre sus propias capacidades individuales.

En estudios anteriores ya se ha utilizado la variable "clima educativo del hogar" como medida aproximada del contexto sociocultural de la familia de los estudiantes. En el Cuadro 57 se

resume la información correspondiente a la relación entre el clima educativo del hogar del estudiante y la identificación de problemas de capacidad individual.

***Cuadro 57. Percepciones sobre dificultades para seguir estudiando por capital educativo del hogar[59]. Año 1999.***

| Percepción de Problemas (recategorizada) | Total | CAPITAL EDUCATIVO DEL HOGAR | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Bajo | Medio-Bajo | Medio-Alto | Alto |
| No identifica Problemas | 39,9% (12.752) | 31,9% (2.423) | 37,3% (3.853) | 43,2% (3.191) | 49,6% (3.285) |
| Problemas de capacidad | 21,2% (6.772) | 23,9% (1.821) | 23,3% (2.405) | 19,0% (1.405) | 17,2% (1.141) |
| Otros problemas | 38,9% (12.422) | 44,2% (3.362) | 39,4% (4.072) | 37,8% (2.791) | 33,2% (2.197) |
| Total número de casos | 31.946 | 7.606 | 10.330 | 7.387 | 6.623 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Como indica la información contenida en el cuadro, el clima educativo de la familia incide fuertemente sobre las percepciones de los estudiantes en un sentido esperado. Se verifica, pues, una clara asociación entre la identificación de problemas en general y la pertenencia a contextos familiares menos favorecidos desde el punto de vista cultural. Así, por ejemplo, mientras que casi la mitad de los estudiantes provenientes de hogares con clima educativo alto (49,6%) declara no percibir ninguna clase de obstáculos para continuar estudiando, esta proporción desciende a algo menos de un tercio (31,9%) entre aquellos que se ubican en el otro extremo de la escala, es decir, entre quienes presentan un clima educativo bajo. Esta tendencia se mantiene para cada una de las categorías de la variable en estudio (clima educativo alto, medio-alto, medio-bajo y bajo).

Por otra parte, en lo que refiere específicamente al punto en estudio, la información recogida sugiere que el contexto educativo familiar del estudiante tiene una incidencia relativamente importante en la autopercepción de dificultades asociadas a problemas de capacidad individual. También en este caso la relación se verifica en un sentido esperado: la identificación de problemas vinculados a una eventual falta de capacidad para estudiar es algo más frecuente entre quienes provienen de hogares con clima educativo bajo y medio-bajo (23,9% y 23,3%, respectivamente) que entre los que presentan clima educativo medio-alto (19%)y alto (17,2%).

Es sabido que el clima educativo del hogar es un buen "predictor" de los resultados y las posibilidades educativas futuras. En este sentido, la asociación encontrada entre el clima educativo (en tanto aproximación a una situación objetiva) y las autopercepciones subjetivas de los estudiantes tiene consecuencias importantes para el análisis.

A pesar de ser el producto de procesos en última instancia subjetivos, las percepciones de los estudiantes no parecen estar demasiado alejadas de la realidad: los jóvenes parecen conocer bien su "posición objetiva" dentro de lo que se podría llamar su "espacio social".[60]

[59] A los efectos de volver menos tediosa la lectura de los cuadros algunas veces se trabaja con la variable *"percepciones sobre dificultades para seguir estudiando"* recategorizada en tres opciones: a) no identifica problemas; b) identifica problemas de capacidad; c) identifica otros problemas (esta última reúne las opciones "que formaras tu propia familia", "que tuvieras que trabajar para seguir estudiando", "que no tengas los recursos suficientes para trasladarte a otro lugar" y "que no te guste y lo hagas obligado"). En la medida en que el foco de interés lo constituye la autopercepción de problemas de capacidad esta recategorización resulta útil para simplificar la información. En los casos que se creyó conveniente se trabajó con las categorías originales de la variable.

[60] P. Bourdieu ha llamado la atención sobre la interrelación entre la posición objetiva ocupada por cada uno en un *espacio social* o *campo* determinado y la internalización y mantenimiento de un determinado *habitus*, esto es, la internalización de estructuras motivacionales y de percepción del mundo social.

Las percepciones sobre el futuro educativo próximo, al igual que las expectativas, parecen resultar de una ecuación entre la probabilidad objetiva de continuar estudiando y la percepción subjetiva de dicha probabilidad. Este proceso queda siempre mediado, como se apuntaba antes, por la interacción con los "otros significativos", para utilizar la expresión de G.H. Mead.

### *b. Las percepciones de los estudiantes y los resultados educativos*

En los párrafos precedentes se discutió la influencia del contexto familiar en la conformación de las percepciones que manifiestan los estudiantes respecto a su futuro educativo próximo. En particular, se puso énfasis en el análisis de aquellas respuestas que identificaban los propios problemas de capacidad como la principal dificultad a superar para continuar con los estudios. Corresponde ahora analizar el papel que le cabe al proceso educativo mismo en la conformación de tales percepciones, y especialmente observar lo que ocurre dentro de los propios centros de enseñanza.

La hipótesis general que guiará este análisis preliminar se basa en que las percepciones de los estudiantes con respecto a sí mismos y a su futuro educativo próximo derivan, en gran medida, de las diversas experiencias acumuladas por ellos a lo largo de lo que podríamos llamar su "carrera escolar" y que, además, esta influencia mantiene una independencia relativa con respecto al "efecto clima educativo" descrito anteriormente.[61]

Los resultados educativos pueden ser considerados como una señal que el sistema envía regularmente y que —especialmente cuando tienden a reiterarse experiencias en un mismo sentido, tanto positivas como negativas— contribuyen a conformar o, en todo caso, a asentar las percepciones que los estudiantes se forman con relación a sus propias aptitudes u oportunidades de desarrollar un proyecto vinculado a la educación. Llevado al extremo, este argumento supone que el estudiante llega a percibirse a sí mismo tal como es percibido —o cree que es percibido— por los demás. Al respecto, Berger y Luckmann, apoyándose una vez más en Mead, afirman:

> *El Yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Éste no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetiva y atribuida y la que es subjetivamente asumida.*[62]

Alcanzado este punto es necesario llamar la atención acerca del carácter social del proceso de atribución de calificaciones en las distintas asignaturas.

Lejos de constituir simple o únicamente una medida del desempeño del estudiante, las calificaciones implican, eventualmente, un hacer público (ante los pares, ante los otros docentes, ante la familia), una evaluación cuyo alcance tiende a sobrepasar la nota obtenida en una prueba o asignatura determinada.

---

[61] La relación planteada en esta hipótesis no puede considerarse, en ningún caso, como una relación de causalidad lineal o mecánica en un solo sentido. Podría suponerse, por un lado, que una autopercepción negativa sobre las capacidades propias puede contribuir a la obtención de bajos resultados académicos (en el sentido de un "*self full-filling prophecy*" o "profecía que se cumple a sí misma"). Por otra parte, es igualmente razonable suponer, a la inversa, que los propios resultados –especialmente cuando tienden a acumularse en uno u otro sentido– incidan en las autopercepciones de los estudiantes. La hipótesis de trabajo tiende a percibir la relación entre resultados y autopercepciones más precisamente como resultantes de un proceso de mutua influencia.

[62] BERGER, P. y LUCKMANN, T. O. cit., páginas 167-168.

De esta manera, la calificación pasa a formar parte de un conocimiento generalizable, incluido el conocimiento que sobre sí mismo se forma el estudiante evaluado.[63]

Distinto es lo que ocurre con los resultados de las pruebas de conocimiento estandarizadas. Como es sabido, éstas son evaluadas a partir de una pauta de corrección igualmente estandarizada y —lo que es más importante para el desarrollo de la presente argumentación— en ningún caso el estudiante llega a conocer los resultados que obtuvo.[64]

Por lo tanto, en la medida en que aquí se intenta estudiar la influencia que sobre las percepciones de los estudiantes ejercen los procesos educativos —más que el efecto específico del nivel de conocimiento "objetivo" alcanzado por cada uno—, resultará de mayor interés utilizar las calificaciones de las asignaturas que los resultados de las pruebas estandarizadas como base del análisis.[65] Para ello, se empleará el indicador de la última calificación obtenida en el carné por el estudiante.

El caso que presenta resultados más interesantes es el de las calificaciones en Matemática. Como indica la información resumida en el Cuadro 58, entre quienes obtuvieron notas de excelencia (9 puntos o más) en la última calificación, la proporción que no identifica problemas para seguir estudiando casi duplica a la verificada entre aquellos con los niveles más bajos de deficiencia (3 puntos o menos): 47% frente a 29,2%. Como se observa en el cuadro mencionado, dicha proporción desciende sostenidamente para cada nivel inferior de calificación (como se sabe, la escala de calificación varía entre 1 y 12 puntos).

Por su parte, también se encuentra una relación significativa entre las calificaciones registradas y la autopercepción de problemas de capacidad (Cuadro 58): casi un 30%, entre los peores evaluados, opina que su propia capacidad constituirá eventualmente el principal obstáculo para continuar estudiando. En el otro extremo de la escala esta proporción desciende a algo menos del 15%, es decir, a la mitad. También en este caso la variación se mantiene para cada uno de los cuatro tramos en que se subdividió la escala de calificaciones utilizada corrientemente.[66]

La identificación de "otros problemas" (categoría que agrupa las restantes opciones analizadas al comienzo de este apartado) no parece mantener relación significativa con los resultados obtenidos en esta asignatura o, en otros términos, se mantiene en valores relativamente constantes (en torno al 40%) para todos los niveles de calificación.

---

[63] Es probable que la evaluación tienda a establecerse, tarde o temprano, como un atributo del estudiante en general (no ya de su performance en un curso específico), señalándolo y marcándolo ante los demás y ante sí mismo como un "buen estudiante" o un "mal estudiante" (E. Goffman nos recuerda, a propósito, que en su origen el término *estigma* designaba literalmente una marca corporal que hacía visible públicamente la condición defectuosa –moral o física– de la persona estigmatizada). Este fenómeno se percibe claramente en la importancia atribuida por docentes y estudiantes a la calificación o nota, la cual, siendo ella misma resultante de diversos procesos de "construcción", tiende a aparecer como una entidad con realidad propia, quedando objetivada con el tiempo, por ejemplo, en la "historia escolar" del estudiante.

[64] En el carácter estandarizado y anónimo de las pruebas radica su interés en tanto medida más "objetiva" de los niveles de conocimiento de los estudiantes, en el sentido de que la inevitable subjetividad del docente, que interviene en todo proceso de evaluación, queda controlada.

[65] Los resultados obtenidos en las pruebas no coinciden necesariamente con las calificaciones otorgadas por los docentes. De hecho, existen diferencias bastante marcadas. En el caso de Matemática, por ejemplo, un 40,9% de quienes presentan una calificación insuficiente en el carné obtuvo resultados satisfactorios en las pruebas de evaluación, al tiempo que un 36,2% de los estudiantes con calificaciones suficientes no alcanzó un mínimo aceptable en las pruebas. En todo caso, esto constituye un tema en sí mismo para ulteriores estudios.

[66] Si se toman, en lugar de las calificaciones, los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas se encuentra una relación similar, en cuanto al sentido, pero algo menos fuerte. Las variaciones, en este caso, oscilan entre un 14,9% y un 25%.

| *Cuadro 58. Percepciones sobre dificultades por última calificación en Matemática. Año 1999.* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Percepción de Problemas (recategorizada) | Total | ÚLTIMA CALIFICACIÓN EN MATEMÁTICA (escala del 1 al 12) | | | |
| | | 1 a 3 | 4 a 5 | 6 a 8 | 9 a 12 |
| No identifica Problemas | 39,9% (13.119) | 29,2% (503) | 35,2% (3.094) | 41,2% (7.046) | 47,0% (2.476) |
| Problemas de capacidad | 21,0% (6.908) | 29,8% (513) | 25,4% (2.227) | 20,0% (3.426) | 14,1% (742) |
| Otros problemas | 39,1% (12.849) | 41,0% (707) | 39,4% (3.461) | 38,8% (6.629) | 38,9% (2.052) |
| Total número de casos | 32.876 | 1.723 | 8.782 | 17.101 | 5.270 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

El análisis de las calificaciones en Lengua y Literatura presenta un panorama bastante similar al descrito para el caso de Matemática, aun cuando el rango de variación de las respuestas es algo menor.

Efectivamente, mientras que un 14,1% de quienes obtuvieron las calificaciones más altas en Lengua y Literatura cree que su eventual falta de capacidad puede constituir el principal obstáculo para continuar los estudios, esta proporción alcanza al 22,1% entre aquellos con las peores calificaciones (esta información no está incluida en el cuadro).

Como el presente trabajo constituye una aproximación preliminar al tema que nos ocupa, se considera que la información analizada hasta este punto es suficiente para avalar la primera parte de la hipótesis de partida. Ésta consistía en que las percepciones de los estudiantes —en particular en lo que refiere a sus propias aptitudes individuales para continuar estudiando— se encuentran en estrecha relación con los resultados académicos obtenidos previamente.

No está de más insistir que esta afirmación no constituye tautología alguna puesto que —como lo demuestra la inconsistencia, al menos parcial, entre las calificaciones registradas en los carnés y los resultados en las pruebas estandarizadas (ver nota al pie 65)— no es posible relacionar directamente resultados académicos con capacidades individuales ni tampoco con niveles de aprendizajes.

Ahora bien, la hipótesis en discusión no sólo enuncia una relación entre las calificaciones obtenidas y la autopercepción respecto a la capacidad para continuar estudiando, sino que avanza algo más al proponer que dicha relación mantenía una cierta independencia relativa con respecto al contexto educativo de la familia de los estudiantes.

En la medida en que los resultados no son independientes del capital educativo de la familia bien podría suceder que la mayor parte de la explicación sobre las percepciones de los estudiantes recayera, en última instancia, sobre este último factor.

El Cuadro 59 presenta, para el caso de Matemática, la relación entre autopercepciones y resultados académicos, controlando el efecto del capital educativo del hogar. A los efectos de simplificar la lectura del cuadro, se vuelven a categorizar ambas variables transformándolas en variables dicotómicas.

| *Cuadro 59. Estudiantes que autoperciben problemas de capacidad por resultados en Matemática según capital educativo del hogar. En porcentajes. Año 1999.* | | |
|---|---|---|
| Capital educativo del hogar del estudiante | ÚLTIMA CALIFICACIÓN EN MATEMÁTICA | |
| | 1 a 5 puntos (Insuficiente) | 6 a 12 puntos (Suficiente) |
| Capital educativo bajo | 28,1% (1.792) | 20,9% (2.330) |
| Capital educativo alto | 22,7% (810) | 16,5% (1.680) |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

El resultado del análisis apoya la hipótesis de la independencia relativa del efecto de las calificaciones con relación al capital educativo del hogar. La proporción de estudiantes que se autopercibe con dificultades concernientes a la falta de capacidad para el estudio es significativamente mayor entre aquellos que obtuvieron los peores resultados, tanto en estudiantes que provienen de hogares con capital educativo alto (22,7% frente a 16.5%) como bajo (28,1% frente a 20,9%). Más aún, la información resumida en el cuadro anterior sugiere que una buena performance académica (o, mejor, su correlato en términos de buenas calificaciones) puede neutralizar e incluso revertir el efecto del capital educativo de la familia sobre las autopercepciones de los estudiantes.

En el caso que está siendo analizado, los estudiantes provenientes de hogares de contextos desfavorecidos culturalmente, pero que obtuvieron calificaciones suficientes (es decir, los que aparecen en el cuadrante superior y a la derecha del cuadro), señalan dificultades vinculadas a su propia capacidad en menor medida que aquellos que, en la situación opuesta, pertenecen a hogares con alto capital educativo pero no alcanzaron calificaciones de suficiencia (cuadrante inferior a la izquierda): 20,9% frente a 22,7%, respectivamente.

### *c. La incidencia de la edad: entre la historia escolar y los ciclos de vida*

La información manejada hasta ahora ha sugerido que las percepciones y expectativas de los estudiantes se derivan de las experiencias acumuladas a lo largo de su carrera escolar. Evidentemente, esta experiencia se conforma gradualmente a lo largo de un proceso que comienza, por definición, a partir del ingreso al sistema educativo.

Como ya se explicó, la información recogida a través del censo no resulta la más idónea —por la naturaleza misma del instrumento— para estudiar el desarrollo de procesos específicos a lo largo del tiempo, si bien constituye un rico material desde el punto de vista de la generación de hipótesis de trabajo. El estudio en profundidad de estos procesos requeriría contar con mediciones efectuadas sobre la misma población, en distintos momentos del tiempo, en etapas consideradas clave en términos del pasaje de los estudiantes por el sistema educativo. De este modo, se podría efectuar el seguimiento de las eventuales transformaciones de las expectativas y opiniones de los estudiantes en torno a los temas en discusión, a partir de su experiencia escolar.[67]

Por otra parte, el pasaje de los estudiantes por el sistema educativo coincide, en el caso de los adolescentes, con una etapa vital cargada de transformaciones afectivas, psicológicas y sociológicas[68] de singular relevancia para la formación de las opiniones y expectativas. Esto

[67] Esta es la estrategia metodológica utilizada en los llamados "estudios longitudinales".

[68] Evidentemente éstas no son las únicas transformaciones asociadas a la adolescencia: las transformaciones físicas, los cambios biológicos, los concernientes a la sexualidad, etc. ocupan un lugar central para la comprensión de esta etapa del desarrollo vital. Sin desconocer esta circunstancia, el presente estudio pone el énfasis, desde el punto de vista sociológico, en la adolescencia entendida como aquella etapa en que se van configurando las distintas

implica, por su parte, otra dimensión temporal diferente, de tipo personal o individual. La edad de los estudiantes al momento del censo, por tanto, constituye un dato de gran interés para el presente estudio ya que, en el corto período vital que transcurre entre los 14 y los 17 años, aproximadamente, se definen una serie de transformaciones en torno a los adolescentes y a la relación con su contexto, de las cuales depende buena parte del pasaje de los adolescentes hacia la vida adulta.[69]

**i. El "ajuste a la baja" de las expectativas y las percepciones**

De acuerdo a la información recogida a través del censo, a partir de los 16 ó 17 años se verifica una notoria baja en las expectativas de continuar estudiando. Así, por ejemplo, la proporción que piensa dejar de estudiar ese mismo año para comenzar a trabajar es 6 veces mayor entre los estudiantes de 16 y 17 años que entre los de 14: un 13,4% y un 19,7% frente a algo menos de un 3%, respectivamente (Cuadro 60).

Una relación similar se observa respecto a aquellos que esperan continuar estudiando hasta finalizar cuarto año. En este caso, las cifras varían entre 6,9% y 21,1%. Por otra parte, entre los estudiantes que expresan mayores expectativas ocurre el fenómeno inverso. Particularmente significativas son las cifras referidas a la eventualidad de ingresar a la universidad en "carreras largas". Esta posibilidad fue mencionada por cuatro de cada diez estudiantes de 14 años (39,1%) y por sólo uno de cada diez (10,9%) entre los de 17 años.

***Cuadro 60: Expectativas de seguir estudiando por edad para estudiantes en el tramo de 14 a 17 años. En porcentajes. Año 1999.***

| Expectativas de seguir estudiando | Total | EDAD | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Dejar de estudiar y empezar a trabajar | 6,5 | 2,8 | 6,3 | 13,4 | 19,7 |
| Continuar estudiando hasta finalizar cuarto año | 10,4 | 6,9 | 10,1 | 18,6 | 21,1 |
| Continuar estudiando hasta finalizar Segundo Ciclo | 18,5 | 18,4 | 18,7 | 19,7 | 15,9 |
| Estudiar algún año más y después casarte | 1,2 | 0,7 | 1,1 | 2,2 | 2,7 |
| Entrar a la Universidad en alguna carrera corta | 19,9 | 21,7 | 19,8 | 16,2 | 15,3 |
| Entrar a la Universidad en alguna carrera larga | 31,7 | 39,1 | 31,9 | 15,2 | 10,9 |
| Realizar otras carreras terciarias (Magisterio, Profesorado) | 5,8 | 5,9 | 5,7 | 5,9 | 5,4 |
| Realizar estudios en la Escuela Militar, Naval, Policial, etc. | 6,1 | 4,6 | 6,5 | 8,9 | 9,0 |
| TOTAL | 32.569 (100%) | 14.248 (100%) | 12.225 (100%) | 4.287 (100%) | 1.809 (100%) |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Estas diferencias podrían ser atribuibles a un doble efecto:

- Por un lado, al peso que las eventuales experiencias de "fracaso escolar" puedan tener sobre las expectativas de los estudiantes (ya que, como se vio, la edad está asociada a situaciones de rezago o repetición), de acuerdo a la hipótesis discutida a propósito de los resultados académicos.

modalidades de proyección o asunción de roles adultos, tales como el ingreso al mercado laboral, la conformación de una familia propia, etc.

[69] Para esta parte del estudio, se consideraron únicamente los estudiantes menores de 18 años. Nuevamente, es necesario insistir en las limitaciones implicadas en la información con que se está trabajando. En la medida en que se censó únicamente a los estudiantes de 3er. año, la variable edad no es independiente de experiencias de rezago, repetición escolar o ingreso tardío.

- A su vez, es probable que entre los 14 y los 17 años se produzca un "ajuste a la baja" de las expectativas. Anteriormente se ha llamado la atención sobre el altísimo nivel de expectativas educativas encontrado entre los estudiantes censados, al punto que, por ejemplo, aproximadamente seis de cada diez estudiantes de 3er. año declaran su intención de acceder a un nivel de formación terciario.

Sin embargo, desde el punto de vista de gran parte de los adolescentes, los pocos años que transcurren entre la etapa de culminación del Ciclo Básico y el momento del ingreso potencial a una educación post-secundaria implican una serie de cambios (reales o potenciales) de cierta magnitud: ingreso al mercado laboral, constitución de una familia propia, etc.. No es de extrañar que estas transformaciones sean acompañadas por un ajuste en las expectativas respecto al futuro cercano en general y, en particular, respecto a la educación.

En los pocos años que transcurren durante la etapa vital que va aproximadamente de los 14 a los 17 años, el horizonte sobre el cual se trazan y definen las metas personales educativas se vuelve más próximo —en términos temporales— y, por tanto, las pre-configuraciones de los adolescentes se refieren cada vez menos a escenarios generales o abstractos y cada vez más a realidades concretas e inminentemente cercanas.

Por otra parte, también la percepción sobre las posibilidades de acceso a los medios necesarios para alcanzar las metas trazadas puede sufrir transformaciones importantes en este período, condicionando el ajuste posterior entre medios y fines, a costa de estos últimos. Esta situación implica, de alguna manera, que el adolescente "asuma" el lugar que ocupa en la estructura de oportunidades de acceso a niveles adicionales de educación, con las consecuentes cargas objetivas (aumento de las probabilidades de abandono del sistema educativo) y/o subjetivas (carga adicional que implica la renuncia total o relativa a determinadas metas fuertemente incorporadas).

**ii. La percepción de dificultades: el comienzo del fin de la adolescencia**

Además de producirse un descenso general en las expectativas, la identificación de dificultades para seguir estudiando tiende a incrementarse con la edad. A su vez, la estructura de identificación de problemas también sufre ciertas transformaciones relevantes. Así, por ejemplo, como se indica en el Cuadro 61, el porcentaje de adolescentes que no identifica dificultades para seguir estudiando desciende 14 puntos entre los estudiantes de 17 años con respecto a los de 14: de 44%, entre los últimos, a 30,1% entre los primeros. Si bien este descenso es sostenido, resulta particularmente significativo el salto registrado en las respuestas entre los 15 y los 16 años (casi 8 puntos, de 40,2% a 30,1%, respectivamente).

***Cuadro 61: Percepción de dificultades para seguir estudiando por edad para estudiantes en el tramo de edades de 14 a 17 años. En porcentajes. Año 1999.***

| Percepción de dificultades | TOTAL | EDAD | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Que formaras tu propia familia | 8,4 | 7,3 | 8,5 | 10,4 | 11,1 |
| Que tuvieras que trabajar para ayudar a tu familia | 9,5 | 8,1 | 9,7 | 11,2 | 15,7 |
| Que no tengas la capacidad suficiente | 21,1 | 20,2 | 21,0 | 24,1 | 22,2 |
| Que no tengas recursos para trasladarte a otro lugar | 10,8 | 10,9 | 10,6 | 10,7 | 11,1 |
| Que no te guste y lo hagas obligado | 9,9 | 9,5 | 10,1 | 11,0 | 9,8 |
| No crees que tendrías dificultades | 40,3 | 44,0 | 40,2 | 32,6 | 30,1 |
| TOTAL | 100<br>32.205 | 100<br>14.118 | 100<br>12.081 | 100<br>4.233 | 100<br>1.773 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

El aumento en la identificación de obstáculos para continuar estudiando puede ser entendido como la contracara del descenso en las expectativas. Como se desprende de la lectura del Cuadro, esta situación aparece fuertemente relacionada con una mayor percepción de dificultades relativas a la eventual necesidad de trabajar para apoyar a la familia (la proporción que señala esta opción casi se duplica en el tramo considerado) y, en segundo lugar, a la formación de un hogar propio, ambas situaciones relacionadas con la proyección o adopción de roles adultos.

En una primera instancia, llama la atención que la alusión a problemas específicos de capacidad individual no registre un aumento de similar magnitud, especialmente tomando en cuenta la situación de rezago en que se encuentran los estudiantes de mayor edad.

Esto podría constituir evidencia en contra de la hipótesis discutida antes, relativa a la incidencia de las experiencias de "fracaso escolar" sobre la autopercepción de dificultades. No obstante, se debe tener presente que a pesar que los estudiantes debían optar por una única opción entre todas, las posibilidades incluidas en el formulario censal no eran mutuamente excluyentes. Consecuentemente, el mayor incremento observado en las dos primeras alternativas ("formación de una familia propia" y "trabajo") relacionado a la percepción de problemas de capacidad individual debe ser interpretado en términos de la importancia relativa atribuida a una u otra respuesta en cada etapa.

De este modo, se podría suponer que el efecto de los resultados educativos sobre la autopercepción de problemas de capacidad opera en forma más temprana (en el sentido de que se hace sentir ya en los estudiantes de 14 años), al tiempo que las dificultades más estrechamente vinculadas con el pasaje del adolescente a la vida adulta aparecen un poco más tarde, modificando la estructura de percepciones, básicamente a partir de los 16 ó 17 años.

**iii. Algunas especificaciones con respecto al tipo de establecimiento**

En términos generales, las tendencias anotadas en los párrafos anteriores se observan tanto para el caso de los liceos, públicos y privados, como para las escuelas técnicas. No obstante, se pueden identificar características específicas en los distintos tipos de establecimiento, tal cual se desprende del Cuadro 62.[70]

En primer lugar, con respecto a las expectativas para seguir estudiando, se pueden apuntar las siguientes características:

- La opción de **dejar de estudiar para comenzar a trabajar** es más frecuente entre los estudiantes de mayor edad, tanto en las escuelas técnicas como en los liceos públicos. No obstante, en las primeras, la tendencia se da a partir de valores aproximadamente 10 puntos más altos, lo cual responde a un nivel de expectativas generales más bajas.

- Asimismo, mientras que un 7% de los estudiantes de 14 años asistentes a liceos públicos declara su intención de **continuar hasta terminar 4º año** esta proporción se triplica entre los de 16 y 17 años (19,7% y 22%, respectivamente). Por su parte, en escuelas técnicas, partiendo de valores dos veces mayores (15%, entre los estudiantes de 14 años), no se observan variaciones significativas a lo largo del tramo de edad considerado.

- Con respecto a las **expectativas de culminar el Segundo Ciclo**, el "efecto edad" es más pronunciado entre los estudiantes de las escuelas técnicas que entre los de secundaria. Si bien

[70] En el análisis que se realiza no se consideran los liceos privados, debido al escaso número de estudiantes con extra-edad asistentes a dichos establecimientos.

los primeros parten de valores más elevados (32,2% declara querer terminar el Secundo Ciclo, frente a 19,2% en los liceos, en estudiantes de 14 años de uno y otro tipo de institución) la situación tiende a igualarse, e incluso se invierte, entre los de 16 y 17 años (14% y 16,3%, respectivamente).

- Finalmente, con relación a los **estudios universitarios** la situación es absolutamente distinta. Las expectativas de realizar estudios terciarios en la universidad son considerablemente altas entre los estudiantes de 14 años de liceos públicos, agrupando más de la mitad de los casos (22,6% y 35,7%, para carreras universitarias cortas y largas), pero sufren un descenso considerable en las edades mayores del tramo en estudio. Efectivamente, entre los estudiantes de 17 años, los valores correspondientes se ubican en 15,4% y 11,3%. Por su parte, para el caso de las escuelas técnicas, la situación es completamente diferente, puesto que se parte de valores comparativamente muy bajos, aún en edades tempranas (13,9% y 9,5% en estudiantes de 14 años). En consecuencia, el "efecto edad" no aparece tan pronunciado.

A modo de síntesis, podría decirse que el efecto general de la edad sobre las expectativas de seguir estudiando opera en un mismo sentido entre los asistentes a escuelas técnicas y a liceos públicos: a mayor edad, más bajo nivel de expectativas. Sin embargo, esto se manifiesta en forma diferente de acuerdo al nivel general de expectativas de los estudiantes de una y otra institución.

***Cuadro 62: Expectativas de seguir estudiando por edad para estudiantes de liceos públicos y escuelas técnicas en el tramo de 14 a 17 años según tipo de administración. Año 1999. En porcentajes.***

| **Expectativas de seguir estudiando en estudiantes de liceos públicos** | **Total** | **EDAD** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **14** | **15** | **16** | **17** |
| Dejar de estudiar y empezar a trabajar | 6,2 | 2,5 | 5,9 | 11,9 | 18,5 |
| Continuar estudiando hasta finalizar cuarto año | 11,2 | 7,0 | 10,8 | 19,7 | 22,0 |
| Continuar estudiando hasta finalizar Segundo Ciclo | 19,0 | 19,2 | 18,9 | 19,5 | 16,3 |
| Estudiar algún año más y después casarte | 1,1 | 0,7 | 1,0 | 2,0 | 2,3 |
| Entrar a la Universidad en alguna carrera corta | 20,5 | 22,6 | 20,6 | 16,5 | 15,4 |
| Entrar a la Universidad en alguna carrera larga | 28,6 | 35,7 | 28,6 | 15,4 | 11,3 |
| Realizar otras carreras terciarias (Magisterio, Profesorado) | 6,6 | 7,0 | 6,6 | 6,1 | 5,5 |
| Realizar estudios en la Escuela Militar, Naval, Policial, etc. | 6,8 | 5,3 | 7,4 | 9,0 | 8,7 |
| Total | 100<br>23.330 | 100<br>9.820 | 100<br>8.600 | 100<br>3.408 | 100<br>1.502 |
| **Expectativas de seguir estudiando en estudiantes de escuelas técnicas** | **Total** | **EDAD** | | | |
| | | **14** | **15** | **16** | **17** |
| Dejar de estudiar y empezar a trabajar | 19,6 | 12,9 | 19,5 | 25,0 | 29,6 |
| Continuar estudiando hasta finalizar cuarto año | 15,4 | 15,0 | 15,9 | 14,9 | 16,0 |
| Continuar estudiando hasta finalizar Segundo Ciclo | 26,6 | 32,2 | 27,5 | 22,6 | 14,0 |
| Estudiar algún año más y después casarte | 2,6 | 1,5 | 2,6 | 3,2 | 5,2 |
| Entrar a la Universidad en alguna carrera corta | 12,7 | 13,9 | 12,4 | 11,6 | 12,4 |
| Entrar a la Universidad en alguna carrera larga | 7,5 | 9,5 | 7,3 | 5,4 | 6,8 |
| Realizar otras carreras terciarias (Magisterio, Profesorado) | 6,1 | 6,9 | 5,9 | 6,0 | 4,8 |
| Realizar estudios en la Escuela Militar, Naval, Policial, etc. | 9,5 | 8,2 | 9,0 | 11,4 | 11,2 |
| TOTAL | 100<br>2.767 | 100<br>846 | 100<br>1.074 | 100<br>597 | 100<br>250 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID, en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

En segundo lugar, con respecto a la percepción de dificultades para continuar estudiando, se pueden anotar los siguientes comentarios:

- En términos generales, se puede afirmar que el proceso se da en forma similar en ambos casos: cuatro de cada diez, entre los estudiantes de 14 años, no identifica problemas (41,3% en escuelas técnicas y 42,7% en liceos), proporción que desciende a algo menos de tres de cada diez entre los de 17 (28,4% y 29,8%, respectivamente).

- Los estudiantes de las escuelas técnicas identifican dificultades relativas a la conformación de una familia propia y al trabajo en mayor medida que sus pares asistentes a liceos públicos, para cualquiera de las edades consideradas. En ambos casos, la percepción de estos problemas se acrecienta con la edad, pero entre los primeros, además de partir de valores algo más altos, el proceso es más acentuado.

- Finalmente, la percepción de problemas específicos de capacidad sufre muy pocas modificaciones de acuerdo a la edad de los estudiantes. En el caso de las escuelas técnicas los valores son incluso algo menores para los estudiantes de 17 años que para el resto, situación que obedece, seguramente, al mayor aumento de las otras opciones.

### *d. Percepciones y género: elementos para una discusión*

Si bien el porcentaje de hombres y mujeres que identifican alguna clase de problemas es similar (en ambos casos la cifra se mantiene cercana al 60%), el peso otorgado a cada una de las dificultades incluidas en la pregunta varía considerablemente en uno y otro caso, en particular respecto a la autoidentificación de eventuales problemas de capacidad individual (Cuadro 63).

***Cuadro 63: Percepciones sobre dificultades para seguir estudiando por género. En porcentajes. Año 1999.***

| Percepciones sobre dificultades | Total | Hombres | Mujeres |
|---|---|---|---|
| Que formaras tu propia familia | 8.5% (2.867) | 11.0% (1.679) | 6.5% (1.118) |
| Que tuvieras que trabajar para ayudar a tu familia | 9,9% (3.342) | 12.3% (1.881) | 8.0% (1.461) |
| Que no tengas la capacidad suficiente | 21.0% (7.078) | 16.3% (2.500) | 25.0% (4.578) |
| Que no tengas los recursos suficientes para trasladarte | 10.9% (3.682) | 9.3% (1.430) | 12.3% (2.252) |
| Que no te guste y lo hagas obligado | 9.8% (3.282) | 10.8% (1.649) | 8.9% (1.633) |
| No crees que tendrías dificultades | 39.8% (13.386) | 40.3% (6.171) | 39.4% (7.215) |
| Total número de casos | 33.637 | 15.310 | 18.327 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID,
en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Entre las distintas dificultades identificadas por los estudiantes, la eventual "formación de una familia propia" es señalada preferentemente por los hombres, agrupando el 11% de sus opciones (frente al 6,5% de las respuestas femeninas).

Una relación similar se verifica con respecto a la eventual necesidad de desarrollar una "actividad laboral": el 12,3% de los varones frente al 8% de las mujeres percibe que éste será el principal obstáculo a superar para proseguir con los estudios.

Por su parte, las mujeres responden, con mayor frecuencia, que la principal dificultad para seguir adelante con los estudios radica en su propia falta de capacidad. Efectivamente, como indica la información resumida en el cuadro anterior, una de cada cuatro (25%, es decir, prácticamente la mitad del total de mujeres que identifican alguna clase de problemas) responde en este sentido, proporción que se ubica casi diez puntos porcentuales por encima del porcentaje de respuestas verificado entre los varones (16,3%).

Las opiniones y percepciones de los estudiantes constituyen, en cierta medida, una forma de racionalizar o justificar sus propios logros y fracasos. Desde este punto de vista la información que se está discutiendo podría estar sugiriendo dos modelos tendencialmente distintos para hombres y mujeres:

- uno, más proclive a depositar **en el entorno** la carga de la responsabilidad por los eventuales obstáculos en el logro de los fines trazados;

- el otro, tendiente a depositar **en uno mismo** la carga de la responsabilidad por las dificultades para la consecución de metas. En este segundo caso, es más probable que las dificultades para el alcance de las metas o fines sean asimiladas, eventualmente, en términos de "fracasos personales", con las consecuentes cargas emocionales que esto comporta.

El desarrollo de esta hipótesis supondría, como es lógico, investigar las pautas diferenciales de socialización, formal e informal, entre hombres y mujeres a partir de las cuales estos modelos son aprendidos, interiorizados y recreados en la vida cotidiana[71]. El hecho de que las mujeres se autoperciban más frecuentemente como poco capaces para el estudio resulta enormemente significativo, especialmente si se considera que no tienen un peor desempeño académico que los varones en los resultados de las pruebas estandarizadas y, al mismo tiempo, tienen ligeramente mejor rendimiento en Lengua y Ciencias Sociales en las calificaciones que aparecen en los boletines. De hecho, existe evidencia suficiente para apoyar la hipótesis que el "efecto del género",[72] en tanto constituye uno de los factores que contribuye a moldear las autopercepciones de los estudiantes, se mantiene con cierta independencia relativa respecto de los resultados académicos.

Como indica el ejemplo presentado en el Cuadro 64 para el caso de Matemática, son las mujeres quienes tienden a percibir mayores problemas relacionados con su supuesta falta de capacidad para cualquier nivel de rendimiento que se considere. Así, un 31,6% de las mujeres con calificaciones de insuficiencia identificó esta opción como el principal obstáculo para continuar estudiando, frente a un 19,5% de los hombres con similares resultados. Entre los estudiantes con niveles de calificación de suficiencia la diferencia es algo menor, pero igualmente significativa: 21,8% frente a 14,8%, respectivamente. Por lo demás, incluso entre los hombres con calificaciones bajas la proporción que identifica problemas de capacidad es algo menor que entre las mujeres con calificaciones de suficiencia (siempre para el caso de Matemática), lo cual indica que el género puede neutralizar y aún revertir el efecto de los resultados educativos.

[71] Seguramente ambas formas de racionalización de dificultades se pueden encontrar tanto en hombres como en mujeres. Lo que se intenta argumentar aquí es que, tendencialmente, las estrategias del primer tipo tienen mayor peso en los hombres y que lo mismo sucede con las estrategias asociadas con el segundo modelo en el caso de las mujeres. El recurso metodológico de la utilización de modelos o "tipos ideales" se basa en la construcción de características teóricamente definidas, que no necesariamente se corresponden con un caso concreto o se encuentran en la realidad en forma pura (en este sentido son "ideales")..

[72] El concepto de "género" es más amplio que el cada vez más en desuso de "sexo" (al cual incluye), en la medida en que introduce, además de una clasificación meramente biológica, una distinción que atiende a los procesos de construcción, culturalmente determinados, de una identidad o definición de sí, en el sentido antes discutido.

| *Cuadro 64: Percepción sobre dificultades por sexo según calificación en Matemática. En porcentajes. Año 1999.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Última calificación en Matemática | Percepción sobre dificultades | TOTAL | HOMBRES | MUJERES |
| Calificación insuficiente (1 a 5 pts.) | No identifica dificultades | 34.2% (3.597) | 35.6% (1.708) | 33.1% (1.889) |
| | Identifica problemas de capacidad | 26.1% (2.740) | 19.5% (939) | 31.6% (1.801) |
| | Identifica otros problemas | 39.7% (4.168) | 44.9% (2.157) | 35.3% (2.011) |
| | Número de casos | 10.055 | 4.804 | 5.701 |
| Calificación suficiente (6 a 12 pts.) | No identifica dificultades | 42.6% (9.522) | 42.8% (4.322) | 42.4% (5.200) |
| | Identifica problemas de capacidad | 18.6% (4.168) | 14.8% (1.500) | 21.8% (2.668) |
| | Identifica otros problemas | 38.8% (8.681) | 42.4% (4.287) | 35.8% (4.394) |
| | Número de casos | 22.371 | 10.109 | 12.262 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID,
en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

### i. Percepción de dificultades por región y género

La distinción por regiones contribuye a especificar algo más la relación en estudio. En términos generales, parece existir una mayor percepción de dificultades en el interior del país que en Montevideo: más de la mitad de los estudiantes de la capital (54,8%) no identifica ningún obstáculo para continuar con los estudios, cifra que desciende al 36,2% en el interior (Cuadro 65).

Esta diferencia responde, básicamente, al peso otorgado por estos últimos a las dificultades de una eventual necesidad de traslado. Mientras que en Montevideo la proporción que señala este aspecto es apenas del 2,9%, entre los estudiantes del interior del país alcanza al 16,3%. A su vez, las mujeres del interior identifican esta dificultad en mayor medida que los hombres.

| *Cuadro 65. Percepción de dificultades para seguir estudiando por género según región (Montevideo/Interior). En porcentajes. Año 1999.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Región** | **Percepción de dificultades** | **SEXO** | | |
| | | **Total** | **Hombres** | **Mujeres** |
| Percepción de dificultades en Montevideo | Que formaras tu propia familia | 8,6 | 10,4 | 7,1 |
| | Que tuvieras que trabajar para ayudar a tu familia | 11,9 | 14,1 | 10,0 |
| | Que no tengas la capacidad suficiente | 19,4 | 15,6 | 22,8 |
| | Que no tengas los recursos para trasladarte a otro lugar | 2,9 | 3,0 | 2,7 |
| | Que no te guste y lo hagas obligado | 11,9 | 12,5 | 11,4 |
| | No crees que tendrías dificultades | 45,2 | 44,4 | 46,0 |
| | NÚMERO DE CASOS | 13.363 | 6.238 | 7.125 |

| | Percepción de dificultades | Total | Hombres | Mujeres |
|---|---|---|---|---|
| Percepción de dificultades en el interior del país | Que formaras tu propia familia | 8,5 | 11,4 | 6,1 |
| | Que tuvieras que trabajar para ayudar a tu familia | 8,6 | 11,0 | 6,7 |
| | Que no tengas la capacidad suficiente | 22,1 | 16,8 | 26,4 |
| | Que no tengas los recursos para trasladarte a otro lugar | 16,3 | 13,7 | 18,4 |
| | Que no te guste y lo hagas obligado | 8,3 | 9,6 | 7,3 |
| | No crees que tendrías dificultades | 36,2 | 37,5 | 35,1 |
| | NÚMERO DE CASOS | 20.255 | 9.059 | 11.196 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID,
en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

En lo que respecta específicamente a la identificación de dificultades vinculadas a la autopercepción de problemas de capacidad individual, las respuestas que apuntan en este sentido son algo más frecuentes entre los estudiantes del interior del país, aunque no aparecen, en un primer examen, diferencias demasiado significativas con respecto a Montevideo.

Sin embargo, cuando se estudian por separado las percepciones de varones y mujeres, para Montevideo y para el interior del país, la relación se especifica en el siguiente sentido: si bien en ambas regiones las mujeres perciben en mayor medida su eventual falta de capacidad como el principal obstáculo para continuar estudiando, esta situación es mucho más frecuente entre las mujeres del interior que entre las de Montevideo, no encontrándose diferencias importantes entre los varones de una y otra región. Como se indica en el cuadro anterior, una proporción algo mayor al 15% de los hombres, en ambas regiones, cree que sus eventuales problemas de capacidad constituirán la principal dificultad para continuar estudiando, cifra que alcanza al 22,8% y al 26,4% de las mujeres de Montevideo y del interior respectivamente.

**ii. Percepción de dificultades en hombres y mujeres según clima educativo**

Por otra parte, del análisis de las autopercepciones de hombres y mujeres según clima educativo surge un aspecto de gran interés que contribuye a especificar la anterior hipótesis relativa a las pautas diferenciales de socialización predominantes en uno y otro género. Como quedó establecido en los párrafos anteriores, existe una marcada diferencia en la percepción de obstáculos para continuar estudiando entre hombres y mujeres, en particular, en cuanto a las dificultades relativas a eventuales problemas de capacidad. En el cuadro siguiente (Cuadro 66) se analiza la relación entre género y autopercepciones, tomando en cuenta (o en términos metodológicos "controlando") los distintos niveles de clima educativo de los hogares de los estudiantes.

*Cuadro 66. Percepciones sobre dificultades por sexo según calificación en Matemática. En porcentajes. Año 1999.*

| Capital educativo del hogar | Percepción de dificultades | Total | Hombres | Mujeres |
|---|---|---|---|---|
| Bajo (hasta 6 años de estudio promedio) | No identifica dificultades | 31,9% (2.423) | 34,0% (1.051) | 30,4% (1.372) |
| | Identifica problemas de capacidad | 23,9% (1.821) | 17,7% (548) | 28,2% (1.273) |
| | Identifica otros problemas | 44,2% (3.362) | 48,3% (1.492) | 41,4% (1.870) |
| | NÚMERO DE CASOS | 7.606 | 3.091 | 4.515 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Medio Bajo (Entre 6 y 9 años de estudio promedio) | No identifica dificultades | 37,3% (3.853) | 38,3% (1.759) | 36,5% (2.094) |
| | Identifica problemas de capacidad | 23,3% (2.405) | 17,2% (787) | 28,2% (1.618) |
| | Identifica otros problemas | 39,4% (4.072) | 44,5% (2.041) | 35,4% (2.031) |
| | NÚMERO DE CASOS | 10.330 | 4.587 | 5.743 |
| Medio Alto (Entre 9 y 12 años de estudio promedio) | No identifica dificultades | 43,2% (3.191) | 42,0% (1.459) | 44,3% (1.732) |
| | Identifica problemas de capacidad | 19,0% (1.405) | 15,5% (539) | 22,1% (866) |
| | Identifica otros problemas | 37,8% (2.791) | 42,5% (1.475) | 33,6% (1.316) |
| | NÚMERO DE CASOS | 7.387 | 3.473 | 3.914 |
| Alto (Más de 12 años de estudio promedio) | No identifica dificultades | 49,6% (3.285) | 47,8% (1.545) | 51.3% (1.740) |
| | Identifica problemas de capacidad | 17,2% (1.141) | 15,2% (490) | 19,2% (651) |
| | Identifica otros problemas | 33,2% (2.197) | 37,0% (1.194) | 29,6% (1.003) |
| | NÚMERO DE CASOS | 6.623 | 3.229 | 3.394 |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID,
en base al 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

Como indica la información resumida en el Cuadro 66, las estudiantes tienden a percibir dificultades relacionadas con su propia capacidad en forma más frecuente que los hombres, cualquiera sea el nivel educativo del hogar que se esté analizando:

- 28,2% frente a 17,7% (clima educativo Bajo);
- 28,2% frente a 17,2% (clima educativo Medio-Bajo);
- 22,1% frente a 15,5% (clima educativo Medio-Alto);
- 19,2% frente a 15,2% (clima educativo Alto).

No obstante, si se consideran los datos con mayor detenimiento, se observa que a medida que aumenta el clima educativo del hogar, los niveles de respuesta obtenidos para esta opción por parte de hombres y mujeres tienden a igualarse, especialmente en las últimas dos categorías de la variable.

Efectivamente, esta diferencia es de algo más de diez puntos porcentuales entre los estudiantes con clima educativo familiar bajo y medio-bajo, descendiendo a algo menos de siete puntos en la categoría siguiente y ubicándose en tan sólo cuatro puntos entre los estudiantes de mayor clima educativo familiar.

Mientras que las percepciones de los hombres casi no varían en función del contexto educativo, las respuestas de las mujeres varían entre un máximo de 28,2% (mujeres en hogares con clima educativo alto) y un mínimo de 19,2% (mujeres en hogares con clima educativo bajo).

Esta tendencia sugiere que los modelos masculinos y femeninos (que, como se argumentaba antes, comienzan a pautar desde una etapa temprana del proceso de socialización el desarrollo de las autopercepciones de los jóvenes) varían, especialmente en el caso de las mujeres, en función de los contextos culturales de sus familias, al punto que, en las familias con mayores niveles educativos, dichos modelos tienden a converger en aspectos relevantes.

En términos generales, las tendencias en la forma en que hombres y mujeres se autoperciben parecen estar arraigadas en procesos de construcción social que exceden, en parte, el ámbito de la educación formal y que reposan sobre modelos de socialización sexualmente diferenciados de más largo alcance. Que el origen de estos procesos se ubique fuera del sistema educativo, no implica que éste tenga un efecto neutro. Evidentemente, las diferencias encontradas de acuerdo al género, en principio arbitrarias, conllevan cierta dosis de "violencia simbólica", en el sentido que da al término Pierre Bourdieu. Este fenómeno se hace particularmente evidente en el hecho que las mujeres perciben en mayor medida problemas de capacidad aún cuando presentan, en términos generales, un mejor desempeño académico que los hombres.

## V. Consideraciones finales

A lo largo del capítulo se ha pretendido aportar un marco básico para orientar la discusión (y, eventualmente, futuros trabajos investigativos) en torno al estudio de las percepciones de los adolescentes con respecto a su presente y futuro educativo próximo: grado de satisfacción o disconformidad con respecto al centro, identificación de prácticas consideradas "desviadas", autopercepciones respecto a las capacidades individuales para estudiar, etc. De esta manera, el trabajo abordó un terreno prácticamente inexplorado en nuestro país.

Los escasos antecedentes sobre el tema hacen del trabajo de interpretación de la información una labor particularmente dificultosa. En la medida en que se cuenta con pocos parámetros previos que oficien como interlocutores contra los cuales contrastar los resultados obtenidos parece atinado, en estas primeras etapas, avanzar en forma cautelosa, buscando más la generación de ideas fundamentales que la confirmación o no de las hipótesis previas. Desde este marco general cabe recapitular las principales líneas de trabajo desarrolladas en las páginas anteriores.

En términos generales, la información examinada reafirma la importancia de conocer los procesos de generación de las percepciones de los adolescentes sobre sí mismos y sobre su entorno, en la medida que informan sobre algunos de los programas de acción futura institucionalizados y más o menos consolidados entre los estudiantes. En este sentido, las percepciones constituyen anticipaciones aproximadas de su desempeño de roles en el mundo adulto. Es importante resaltar enfáticamente, con respecto a este punto, la idea de proceso.

Las opiniones y percepciones no son atributos innatos de los individuos, ni tampoco pueden considerarse establecidos de una vez y para siempre; más bien son el resultado de la interacción permanente con el "ambiente social" con el cual las personas se relacionan (familia, grupos de pares, instituciones educativas, docentes, etc.).

Como argumentan Robert L. Sinclair y Ward J. Ghory[73], las señales enviadas por los estudiantes, traducidas en percepciones, proyecciones a futuro, malestar, etc., no deberían ser analizadas únicamente en términos de las características individuales, lo que conlleva el riesgo de caer en una hiper-psicologización del objeto de estudio. Pero tampoco son un producto mecánico de la estratificación social (hiper-sociologización), puesto que implican siempre un componente interactivo, de respuesta individual a las señales enviadas por el entorno social y educativo.

Dentro de este marco conceptual de trabajo se reseñan los principales ejes discutidos a lo largo del documento.

[73] SINCLAIR, R.L. y GHORY, W.J. "Last things first: realizing equality by improving condictions for marginal students" en GOODLAD, J.I. y KEATING, S. (eds.) (1990), *Access to Knowdlege. An agenda for our nation´s schools.* N. York. The College Board.

En lo que respecta al grado de satisfacción general de los estudiantes con respecto al establecimiento educativo y, en general, con la educación, corresponde reseñar algunas características generales.

De acuerdo al índice construido a partir de la información censal, uno de cada cuatro estudiantes expresa una situación de malestar general con respecto a su entorno educativo. Esta situación, algo más frecuente entre los varones, aparece vinculada típicamente a determinados estados de opinión asociados con la percepción de que la educación formal no será útil en términos de desempeño laboral futuro, y con una visión de que el oportunismo —más que los esfuerzos personales— constituye el medio más útil para la consecución de metas.

Por otra parte, las situaciones de malestar son más frecuentes entre los estudiantes con rendimientos más bajos y entre aquellos cuyas redes de relacionamiento o sociabilidad aparecen desvinculadas del ámbito educativo. Finalmente, es significativo que no se encontraran asociaciones entre el grado de satisfacción o malestar y las características culturales y familiares de los estudiantes.

En segundo lugar, a partir del análisis desarrollado en el capítulo sobre percepción de problemas en el centro se arribó a una serie de hipótesis de interés.

En términos generales, los estudiantes del Ciclo Básico no identifican problemas de importancia asociados a violencia, drogas o alcohol. Como se discutió entonces, esto no implica necesariamente que estos problemas no existan en los centros educativos, sino más bien que no son percibidos o, por lo menos, definidos en esos términos por los estudiantes.

Igualmente, es significativo que la identificación de este tipo de prácticas potencialmente problemáticas tiende a concentrarse en una reducida cantidad de establecimientos, los cuales parecen compartir una serie de características en cuanto al contexto en que se inscriben (Montevideo o Interior, centros grandes o pequeños), al tipo de establecimientos (públicos o privados, liceos o escuelas técnicas) y a la forma de gestión (utilización o no del mecanismo de sanción como base de la resolución de conflictos).

Finalmente, en cuanto a la identificación de dificultades para continuar estudiando, resulta particularmente preocupante la percepción —relativamente generalizada entre los estudiantes— con respecto a su eventual falta de capacidad para desarrollar los estudios, situación especialmente significativa en el caso de las mujeres.

Por otro lado, parece importante incorporar una dimensión más general de contexto: la información analizada a lo largo del documento sugiere que los modelos de socialización masculinos y femeninos —a partir de los cuales se producen y reproducen los distintos esquemas interpretativos y motivacionales— responden a pautas parcialmente diversas en Montevideo y en el Interior o en los contextos familiares con altos y con bajos niveles de instrucción.

Además de poner en evidencia una situación relativamente comprometida (por ejemplo, en cuanto a sus probabilidades de permanencia en el sistema), esta situación es indicativa de posibles tensiones en el proceso de desarrollo de los jóvenes hacia su vida adulta. En este sentido, es necesario resaltar el peso que el propio proceso educativo —es decir, aquello que sucede dentro de las instituciones— puede tener sobre la construcción de las percepciones e inclinaciones de los estudiantes.

# CAPÍTULO IV

## Abandono escolar: un modelo de regresión logística [74]

Comparativamente con América Latina, el sistema de enseñanza uruguayo se caracteriza por el alto nivel de cobertura de la enseñanza media. Tal como se señala en otros capítulos de este volumen, conviene recordar que la tasa bruta de escolarización del Ciclo Básico de educación media alcanzó a 85% en 1999.[75]

No hay por lo tanto problemas significativos de acceso a la enseñanza media, la cual cubre razonablemente a la población en edades correspondientes al ciclo. Sin embargo, las altas tasas de deserción temprana constituyen, tal cual se ha indicado, uno de los problemas centrales del sistema educativo, ya que reflejan la incapacidad del sistema de retener a grupos de estudiantes que principalmente provienen de los estratos socioeconómicos bajo o medio-bajo. Éstos pertenecen a los hogares cuyos jóvenes tienen la más tardía incorporación a la enseñanza media, imponiendo una restricción al logro de un mayor grado de equidad.

A modo ilustrativo, un estudio elaborado por el Programa MESyFOD[76] para una cohorte de estudiantes de liceos públicos muestra que sólo un 40% aproximadamente de los alumnos inscriptos en primer año en 1996 ha completado el Ciclo Básico sin repetir ningún año. Paralelamente, durante este Ciclo, 28,5% de los estudiantes no se ha vuelto a inscribir después de su ingreso, presumiblemente por razones de deserción.

Dado que la oferta educativa gratuita tiene una presencia dominante en todo el país, y que existen señales desde el mercado laboral que inducirían a aumentar la demanda de educación (tasas de retorno de la educación crecientes y mayor precariedad de los empleos, sobre todo entre los trabajadores con menor capital humano),[77] resulta de interés analizar cuáles son los factores que explican por qué una proporción importante de estudiantes fracasa sostenidamente en alcanzar el final del Ciclo Básico, nivel mínimo de educación establecido como obligatorio.

El fenómeno de la deserción aparece usualmente asociado a las características sociales y económicas de los hogares de los alumnos. Al respecto, Bucheli y Casacuberta[78] sostienen que el nivel de ingreso del hogar, la pertenencia a un hogar nuclear y la educación del jefe de hogar inciden positivamente en la probabilidad de los adolescentes de continuar asistiendo al sistema de enseñanza formal.

Sin embargo, resulta necesario ahondar en otros factores que inciden en las decisiones de los jóvenes en su tránsito hacia la vida adulta. Al respecto, Filgueira et al.,[79] en un estudio para

---

[74] El presente capítulo constituye el cuarto Informe de análisis del Primer Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes de 3er. año de Enseñanza Media realizado por el Programa MESyFOD en setiembre y octubre de 1999. Este capítulo fue publicado por el Programa en el año 2000 con el título *Modelo sobre predisposición al abandono Escolar*. Programa MESyFOD. Montevideo, Uruguay.

[75] Corresponde al Ciclo Básico diurno, estimado en base a datos del Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional y estimaciones de población a partir de los datos del Censo de Población de 1996.

[76] Programa MESyFOD (1999), *El Plan 1996 en el Ciclo Básico: Un análisis desde los indicadores de resultados educativos.* ANEP-CODICEN / Mesyfod.

[77] Véase al respecto TORELLO, M. y CASACUBERTA, C. (1997), *La medición del capital humano.* Mimeo y LLAMBÍ, C. y ARIM, R. (1999), *El empleo precario: un modelo explicativo e impacto en el nivel de ingresos.* Instituto de Economía, FCEA.

[78] BUCHELI, M. y CASACUBERTA, C. (1999), *Asistencia escolar y participación en el mercado de trabajo de los adolescentes en Uruguay.* Departamento de Economía. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay.

[79] FILGUEIRA, C.; FILGUEIRA, F. y FUENTES, A (2000), *Critical Choices at a Critical Age: Youth Emancipation Paths and School Attainment in Latin America.* Documento presentado a la 8ª. Ronda del BID, Abril de 2000.

cuatro países de Latinoamérica, encuentran que la adquisición de roles adultos en el "ámbito público" —vinculados al ingreso al mercado laboral— y en el "ámbito privado" —vinculados a la formación de pareja— constituyen factores de riesgo de abandono escolar que operan en forma diferente según el género y el nivel socioeconómico.

Otros estudios profundizan en los antecedentes escolares y en las expectativas de los jóvenes y sus familias en relación con los estudios y su utilidad para la inserción en el mercado laboral. Se ha encontrado que el fracaso escolar, dado por la repetición o deserción anterior, incide significativamente en el posterior abandono de los estudios. A su vez, la falta de interés en la educación por parte del joven parece constituir un factor explicativo importante de la decisión de desertar, así como también la falta de estímulo de la familia para que continúe estudiando.[80]

En síntesis, se sabe que existe un conjunto de factores relacionados con características y actitudes individuales, del hogar y de la familia a través de diversos estudios que han marcado su incidencia en la probabilidad de que el estudiante abandone tempranamente los estudios. El objetivo del presente trabajo es profundizar en la identificación de ese conjunto de factores y estimar la magnitud del impacto de cada variable sobre dicha probabilidad, de manera de avanzar el tratamiento del tema expuesto en el Capítulo II.

Este capítulo, por tanto, constituye un segundo paso en el análisis del abandono escolar efectuado a partir de la información del Censo de Aprendizajes. Un primer avance lo constituyó el Tercer informe de análisis del censo, cuyos principales resultados se exponen en el Capítulo V.

## I. La propensión al abandono escolar

El estudio que constituyó el Tercer informe de análisis del censo —titulado "Estudio sobre la predisposición al abandono escolar"— tuvo por objetivo identificar un conjunto de factores individuales y familiares que se asocian a una alta predisposición al abandono temprano. Así, el problema de la deserción o *drop-out* escolar fue abordado desde una perspectiva *ex ante*, con la intención de examinar los patrones actitudinales que predisponen a un abandono temprano del sistema educativo.

La metodología empleada consistió en un análisis del tipo de tabulaciones cruzadas entre cada factor investigado y la propensión al abandono escolar, controlando el efecto del contexto educativo de origen, que se sabe ejerce una fuerte influencia sobre los logros escolares.

Para la construcción de la variable "propensión al abandono" se utilizó la información relevada a partir de una pregunta específica formulada en el cuestionario aplicado a estudiantes acerca de los planes que declaraban tener sobre su futuro. La pregunta tendió a identificar preferencias en torno a alternativas de tipo "continuar estudiando", "ingresar al mercado de trabajo" y "casarse o formar pareja".

La pregunta diseñada para caracterizar las opciones se expresó en el cuestionario de la forma como se expone en el Capítulo II.

Operacionalmente, a efectos del análisis, se agruparon las respuestas en tres categorías:

- continuar estudiando hasta finalizar el 4º año o menos (opciones a, b, d);
- continuar estudiando hasta finalizar el 2º Ciclo de enseñanza media (opción c);

[80] Véase al respecto ÁREA DE PLANEAMIENTO DE ANEP (1998, octubre), *Análisis de la deserción en el primer año de Educación Secundaria en Montevideo.* ANEP / PLANEAMIENTO. Montevideo.

- continuar estudiando en la Universidad o en otras profesiones no universitarias (profesorado, magisterio, etc.; opciones e, f, g, h).

Las tres categorías se consideraron, respectivamente, como "Alta", "Media" y "Baja" propensión al abandono.

Debe enfatizarse que el objeto de estudio no lo constituyó la deserción escolar sino la predisposición a la deserción temprana. Como ocurre con preguntas de esta naturaleza, las respuestas deben ser consideradas como una aproximación a lo que los estudiantes harán realmente. No obstante, puede suponerse que los determinantes de la manifestación de una cierta actitud tienden a coincidir con los de la acción verdadera. A su vez, dada la proximidad en el tiempo de la opción por abandonar al año siguiente —tomada por la población caracterizada como de alta propensión al abandono—, puede esperarse que la probabilidad de su cumplimiento aumente.[81]

El estudio confirmó, en primer término, la fuerte influencia del capital educativo del hogar sobre los logros escolares; en este caso en particular sobre la propensión al abandono. A su vez, se encontró que los factores asociados a la incorporación a la esfera laboral —tanto en lo referente a la inserción real en el mercado de trabajo como a la predisposición a aceptar un empleo— se encuentran altamente asociados a la propensión a desertar.

También se halló una significativa asociación entre la predisposición al abandono y ciertos factores vinculados al desarrollo de las redes de relacionamiento interpersonales y a la capacidad de asociabilidad, aspectos que frecuentemente se conceptualizan como parte del capital social. En este sentido, se investigaron aspectos tales como la situación educativa del grupo de amigos más cercanos al estudiante, su grupo de pertenencia, el grado de conocimiento que los padres de los estudiantes dicen tener de los demás padres y las actitudes y expectativas de la familia con respecto a la educación de sus hijos. Los resultados mostraron que la propensión al abandono aumenta cuando una mayor parte de los amigos más cercanos al estudiante ya abandonaron la educación formal o están pensando en hacerlo, cuando el joven se identifica más con el grupo de amigos del barrio que con el grupo de pares del centro, y cuando existe una mayor debilidad de las relaciones y de los vínculos interfamiliares.

Por otra parte, no existen distancias demasiado marcadas entre las expectativas expresadas por las familias acerca del horizonte temporal de estudios del estudiante y la propensión al abandono encontrada entre los estudiantes, (que son similares en el 65% de los casos) lo que indica un alto grado de consenso.[82]

A su vez, tanto los factores relacionados con la situación laboral del estudiante como los vinculados al capital social y a las expectativas ejercen una influencia sobre la propensión al abandono, independientemente del contexto educativo de origen del estudiante.

Finalmente, respecto a la influencia del centro, los resultados mostraron que el contexto sociocultural de la institución influye fuertemente en la propensión al abandono. Las expectativas de continuar los estudios mejoran cuanto más alto es el contexto sociocultural del centro para todos los grupos de estudiantes, independientemente del contexto sociocultural de origen. Este resultado sugiere que existe una mayor capacidad de los centros heterogéneos desde el punto de vista del origen sociocultural de los estudiantes para atenuar las diferencias asociadas a los distintos contextos educativos familiares de origen.

---

[81] Véase Capítulo II en este volumen.

[82] Un análisis de las implicancias de un alto consenso familiar se encuentra en el Capítulo V y en el Segundo informe de análisis del censo elaborado por el Programa MESyFOD: *Análisis del perfil de las familias de los estudiantes.* Mayo, 2000.

La metodología empleada resulta de utilidad para identificar un conjunto de variables extraescolares que inciden en la propensión al *drop-out*, independientemente del contexto educativo de origen. Sin embargo, esta aproximación basada en datos estilizados no permite aislar el impacto de una variable explicativa, controlando todo el conjunto de variables que pueden constituirse como "explicativas" de la variable dependiente. Esta perspectiva tampoco permite cuantificar el peso de dicho impacto, ni el peso relativo de los factores. En otras palabras, el análisis bivariado o trivariado constituye una primera aproximación al análisis de asociación entre variables. Sin embargo, dado que puede esconder el efecto de una o más variables omitidas –que en el extremo podrían volver espuria la asociación entre dos variables– resulta necesario recurrir a una metodología más potente para profundizar el análisis. Precisamente éste es el objetivo del presente capítulo. En los apartados que siguen se aborda el análisis de la propensión al abandono a través de un modelo multivariado de regresión logística.

## II. Metodología

### 1. Bases de información

De la misma forma que en los otros capítulos que conforman este libro, el estudio se elaboró a partir de la información del Censo Nacional de Aprendizajes de los 3ros. años de enseñanza media. Conviene recordar que dicho censo tuvo por objetivo general producir información acerca de los aprendizajes de los estudiantes en cuatro áreas fundamentales del conocimiento que son impartidas en el último año del Ciclo Básico de educación media.[83] Fueron relevados todos los establecimientos que brindan enseñanza en el tercer año del Ciclo Básico, tanto públicos como privados, la totalidad de los grupos correspondientes al año educativo referido y los estudiantes que asisten a los mismos.

Un mayor detalle de los relevamientos y de la cobertura del Censo se encuentra en el Capítulo I. Aquí sólo cabe reiterar que, además de las pruebas de conocimiento aplicadas a los estudiantes, el Censo comprendió otros cuatro relevamientos: cuestionarios aplicados a los estudiantes, a sus familias, a los docentes que dictan las asignaturas de tercer año y a los directores de establecimientos. Con ello, se procuró obtener información relevante sobre las percepciones, actitudes y evaluaciones de los estudiantes y sus padres acerca del ámbito educativo, además de recabar información relativa a las características socioeconómicas de las familias. Por su parte, los cuestionarios a docentes y directores, buscaron identificar aspectos relativos a la gestión institucional, recursos humanos y materiales, local, equipamiento, opiniones sobre el rendimiento escolar, deserción y repetición, y otros aspectos relativos a la práctica docente.

### 2. El modelo

La técnica utilizada en el presente trabajo es la de "regresión múltiple de tipo logística", y forma parte de los llamados "modelos de variable dependiente cualitativa". Este tipo de modelos se utilizan cuando el fenómeno a estudiar implica explicar la presencia o ausencia de un evento en función de un conjunto de variables explicativas, con la finalidad de poder inferir cuánto influyen éstas en la probabilidad de que el evento ocurra. En este caso se trata de identificar los determinantes de que un estudiante elija una cierta acción o alternativa (manifestar una alta propensión al abandono) y estimar los impactos de cada uno en la probabilidad de que ello ocurra. A través de la técnica de regresión múltiple es posible analizar los factores que inciden en forma significativa sobre la variable explicada cuando se controla su efecto por el resto de las variables explicativas.

[83] Se aplicaron pruebas de Matemática, Idioma Español, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales.

Vale recordar que se modeliza la propensión al abandono temprano, no el abandono en sí. Esto significa, en términos de la variable manejada, que el estudiante se enfrenta a la alternativa de manifestar que continuará estudiando a lo sumo un año más luego de finalizar tercer año del Ciclo Básico, o que seguirá estudiando hasta completar el Bachillerato, o realizará estudios terciarios.

En este tipo de modelos la variable a explicar es de tipo dicotómica o *dummy,*[84] lo que da lugar al diseño de un modelo de tipo binario. La variable a explicar, denominada "y", toma los siguientes valores para el i-ésimo estudiante:

$y_i = 1$ si el estudiante manifiesta una alta propensión al abandono escolar
$y_i = 0$ en otro caso

En el modelo planteado, la probabilidad de que la variable binaria tome valor 1 —condicional a un conjunto de variables explicativas que se denotan en forma general como X— se expresa a través de la siguiente ecuación:

$$P(y = 1) = F(X\beta)$$

En la misma, F es una función de distribución que relaciona el conjunto de variables explicativas (denominado X) con la probabilidad de alta propensión al abandono, a través de un vector $\beta$ de coeficientes asociados al efecto de cada una de las variables explicativas sobre dicha probabilidad. En este caso, se optó por una función de tipo logística:

$$P(y = 1) = e^{X\beta} / (1+e^{X\beta})$$

Esto da lugar a lo que se conoce como el Modelo Logit.[85] Todas las variables explicativas incluidas en el modelo fueron de *tipo dummy*.

En términos sencillos, lo que el modelo estimado permite analizar es relativamente simple. A modo de ejemplo, si se quiere estudiar la predisposición a la deserción temprana de los estudiantes de 3er año del Ciclo Básico, y se sospecha que existen dos factores que inciden en la probabilidad de que un estudiante posea una alta predisposición a desertar (por ejemplo, el capital educativo del hogar y la repitencia anterior), el modelo permite analizar, por un lado, si pertenecer o no a un hogar de clima educativo bajo o haber o no tenido experiencias de repetición anterior influyen en dicha probabilidad. Por otro lado, es posible establecer cuál de los dos factores tiene mayor incidencia. Esta influencia se observa analizando los coeficientes estimados, que para este análisis se expresan en la segunda columna del Cuadro 2.

Continuando con el ejemplo, para analizar si se puede confiar en que ambos factores influyen efectivamente en la propensión al abandono se observa lo que se llama "nivel de significación"[86] en la tercer columna del Cuadro 2. Normalmente se considera que una variable es estadísticamente significativa —es decir, que ejerce alguna influencia en la variable explicada— cuando el nivel de significación es menor al 5%. Sin embargo, cuando se consideran variables

[84] Una variable *dummy* es de tipo cualitativo, y toma dos valores: 1 indicando la presencia de una característica y 0 indicando la ausencia de ella.

[85] Si se asumiera una función de distribución normal estándar se estaría definiendo un modelo Probit. La distribución logística es similar a la normal excepto en el mayor peso de las colas, o, lo que es lo mismo, de los casos más desviados de la media. En la mayoría de las aplicaciones prácticas las estimaciones con uno y otro modelo son similares, lo cual ocurrió también en este caso.

[86] El nivel de significación indica la probabilidad de que el coeficiente asociado a una cierta variable explicativa sea cero; o, en otras palabras, de que la incidencia de la variable explicativa sea nula.

"blandas" como las de opiniones, actitudes y expectativas, se considera razonable un nivel de significación menor al 10%.

Suponiendo que en el ejemplo manejado ambos factores (capital educativo del hogar y repetición) resultaran estadísticamente significativos, el valor absoluto de los coeficientes estimados asociados a cada uno de ellos permite identificar cuál es el que tiene mayor impacto sobre la probabilidad de que un estudiante manifieste una alta predisposición a abandonar los estudios. Sin embargo, en este tipo de modelos los valores de los coeficientes estimados no son una medida directa de la magnitud del impacto de cada variable explicativa sobre la variable explicada, aunque indiquen el orden de incidencia de dichas variables.

Para estimar dichos impactos es necesario calcular el efecto que provoca un cambio discreto en cada variable explicativa sobre la probabilidad de que un estudiante manifieste una alta propensión al abandono, manteniendo el resto de las variables en su valor promedio. Esto se debe a que las variables explicativas son de tipo binario, por lo que el cambio discreto comprende un cambio de estado entre tener y no tener una determinada característica (por ejemplo, estar o no ocupado, pertenecer o no a un hogar de clima sociocultural bajo, etc.).

A modo ilustrativo, para estimar la diferencia en la probabilidad de alta propensión al abandono escolar entre hombres y mujeres, se calculan las probabilidades para cada caso, valuando la variable "género" en la función de distribución $F(X\beta)$ alternativamente en 1 (hombre) y en 0 (mujer). Para cada una de las probabilidades, el resto de las variables que integran la función son valuadas en su promedio. La diferencia estimada de esta manera se interpreta como la magnitud del impacto en la probabilidad de una elevada propensión a desertar de un estudiante hombre respecto a una estudiante mujer, manteniendo constante el resto de las características. Es decir, mediante el cálculo de los efectos discretos, se intenta "aislar" el impacto de cada variable explicativa sobre la variable explicada.

**3. Definición de las variables**

El conjunto de variables explicativas podría abarcar, en términos generales, factores asociados al estudiante, a su hogar y su familia y al centro de estudios. En este trabajo se profundiza el análisis de los dos primeros conjuntos de factores. Respecto al centro de estudios se analiza el efecto del nivel sociocultural y del grado de heterogeneidad del mismo desde el punto de vista sociocultural, sin considerar factores de tipo institucional que puedan incidir en la propensión al abandono temprano, ya que serán objeto de análisis posteriores.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en el Tercer informe de análisis del Censo y en otros estudios citados anteriormente[87] se construyó la matriz de variables explicativas, la cual se compuso de los conjuntos de variables que se detallan a continuación.

**4. Módulos de variables**

- Variables de características del estudiante, su historia escolar y su lugar de residencia.
- Variables relacionadas con el hogar y la familia, sus características socioculturales, actitudes y expectativas.
- Variables relacionadas a las opiniones y actitudes del estudiante con respecto a la incorporación al mercado de trabajo, y a su efectiva participación en el mismo.

[87] Se hace referencia, por ejemplo, al Capítulo II, Segunda Parte de este volumen.

- Variables que identifican los grupos de pares y su relación con el sistema educativo.

- Variables referidas al nivel sociocultural y el grado de heterogeneidad del centro de estudios.

Dentro del grupo de variables que refieren a características del estudiante se incluyó una variable de género y otra de lugar de residencia, distinguiendo Montevideo e Interior del país. Como indicadores de la historia escolar, se incluyeron dos variables: una que recoge antecedentes de repetición en el Ciclo Básico y una segunda referente a concurrencia a educación inicial. La variable "edad" no fue incluida por presentar una alta correlación con repetición.

Dentro del segundo grupo de variables, el clima sociocultural del hogar se recogió a través del nivel educativo promedio de los padres del alumno. La variable incluida toma valor 1 para estudiantes cuyos padres tienen hasta nueve años de educación formal en promedio, lo que correspondería a tramos de nivel educativo bajo y medio-bajo.[88]

Por otra parte, las expectativas de los padres respecto al horizonte de estudios del estudiante se recogieron en dos variables binarias: una que toma valor 1 para estudiantes cuyos padres creen que no continuarán estudiando más allá del Ciclo Básico, y otra que toma valor 1 para estudiantes cuyos padres creen que estudiarán hasta completar el Bachillerato. De esta manera, los impactos de cada una de ellas se calculan en relación con los estudiantes cuyos padres creen que avanzarán hasta realizar estudios terciarios.

Finalmente, a efectos de incluir indicadores de las relaciones y los vínculos de los padres con los amigos del estudiante y sus familias, se incluyó, por un lado, una variable que recoge el grado de conocimiento que aquellos poseen sobre los compañeros del estudiante, la cual toma valor 1 para padres que dicen conocerlos muy bien o bien, y 0 para padres que manifiestan conocerlos poco o nada.

Por otro lado, en un principio se incluyó otra variable que toma valor 1 para padres que manifiestan conocer bien o muy bien a los padres de los compañeros del estudiante, pero la misma no resultó estadísticamente significativa.

A su vez, las variables referidas a la constitución familiar, tales como el tipo de familia (nuclear, monoparental, extendida) y el número de menores en el hogar se incluyeron en las primeras estimaciones del modelo, pero no resultaron estadísticamente significativas,[89] así como tampoco la variable "hacinamiento", referida a las condiciones de la vivienda.

Entre las variables relacionadas con el ingreso al mercado laboral, se incluyó, por un lado, una que hiciera referencia a la situación laboral del estudiante (con valor 1 para estudiantes que se encontraban trabajando al momento del Censo).

Por otro lado, se incluyeron dos variables binarias que recogen la actitud del estudiante frente a un ofrecimiento hipotético de un empleo con una alta dedicación horaria y remunerado por encima de los niveles usuales:

---

[88] El clima sociocultural del hogar se construyó a partir del promedio de años de educación de la madre y el padre del alumno. Los tramos se definieron de la siguiente forma: Bajo: 6 años o menos de educación formal, Medio-Bajo: más de 6 años y hasta 9, Medio Alto: más de 9 años y hasta 12, Alto: más de 12 años de escolaridad.

[89] Diversos estudios marcan que la estructura familiar ejercería influencia sobre los logros escolares en el ciclo primario; sin embargo, su efecto es dudoso cuando se consideran logros a nivel de educación media. Una hipótesis a considerar sería el hecho de que las tasas de rezago y deserción en el pasaje del ciclo primario al secundario, y durante los primeros años de éste último son mayores en hogares incompletos, por lo que existiría un sesgo de selección positivo entre los que ya alcanzaron el último año del Ciclo Básico. Al respecto, véase Programa MESyFOD, *"Análisis del perfil de las familias de los estudiantes"*. Mayo, 2000.

- una toma valor 1 para los estudiantes que manifiestan que aceptarían el empleo y
- otra toma valor 1 para aquellos que dicen que no aceptarían.

De esta manera los efectos de cada una de ellas se estiman respecto de aquellos estudiantes que manifiestan no estar seguros de la decisión que tomarían. A su vez, se incluyó una variable de opinión del estudiante acerca de la utilidad de los estudios para conseguir buenos empleos; la misma toma valor 1 para los que manifiestan que estudiar es "muy útil" o "útil".

Una de las conclusiones más importantes del Capítulo II se refiere al efecto que ejercen los grupos con los cuales el estudiante se identifica sobre sus expectativas y actitudes respecto del sistema educativo. Se intentó recoger estos aspectos mediante el cuarto conjunto de variables, referido al grupo de amigos del estudiante.

El grupo de pertenencia se relevó a través de una variable que toma valor 1 para los estudiantes que manifiestan tener más cosas en común y sentirse más identificados con los amigos del barrio. El valor cero corresponde mayormente a los estudiantes que tienen como grupo de pertenencia a los amigos del centro educativo.

A su vez, la situación educativa del grupo de pares se recogió a través de tres variables binarias, que toman valor 1 cuando la mayoría, algunos o pocos amigos del estudiante abandonaron sus estudios o piensan hacerlo. Los impactos de estas variables se estiman respecto de los estudiantes que declaran que ninguno de sus amigos se encuentra en dicha situación.

Finalmente se construyeron dos variables binarias con el fin de recoger algunas de las características del centro educativo que según estudios anteriores se asocian con logros educativos: una que es indicativa del clima sociocultural del centro y otra que indica el grado de heterogeneidad del centro desde el punto de vista sociocultural.

La primera toma valor 1 para centros de nivel sociocultural bajo o medio-bajo, es decir, centros en donde el promedio de años de educación de madres y padres de los estudiantes no supera los nueve años.[90]

La segunda se construyó a partir del coeficiente de variación del nivel educativo de los padres de los estudiantes que asisten al centro. La misma toma valor 1 cuando el coeficiente de variación es menor a la mediana, lo que se calificó como "baja heterogeneidad" o "relativa homogeneidad" del centro.

Se realizaron dos estimaciones. Una para el total de los estudiantes y otra para los que concurren a establecimientos públicos. La segunda estimación se realizó bajo la hipótesis de que las variables explicativas de la predisposición al abandono en estudiantes que asisten a centros públicos pudieran diferir respecto a las del conjunto de la población, o que pudieran existir factores de impacto en la población que asiste a centros públicos pero cuya incidencia se diluya en el conjunto de la población.

El detalle de las variables explicativas se presenta en la siguiente tabla:

[90] El clima sociocultural del centro se construyó a partir del promedio de años de educación de madres y padres de los alumnos que asisten al mismo. Los tramos se definieron de la siguiente forma: Bajo: 7 años o menos de educación formal, Medio-Bajo: más de 7 años y hasta 9, Medio Alto: más de 9 años y hasta 12, Alto: más de 12 años de escolaridad.

| | VARIABLE | VALORES DE LA VARIABLE |
|---|---|---|
| **Características del estudiante, residencia e historia escolar** | Género | 1 = Hombre<br>0 = Mujer |
| | Región de residencia | 1= Montevideo<br>0 = Interior |
| | Preescolarización | 1 = Uno o ningún año de preescolarización, 0 = en otro caso |
| | Repitencia en el Ciclo Básico | 1= Repitencia al menos una vez en el Ciclo Básico, 0 = en otro caso |
| **Características, actitudes y opiniones de la familia** | Clima sociocultural del hogar | 1= Hasta 9 años de educación<br>0 = en otro caso |
| | Expectativas de bajo alcance acerca del horizonte de estudios del estudiante | 1 = Ciclo Básico completo<br>0 = en otro caso |
| | Expectativas de mediano alcance acerca del horizonte de estudios del estudiante | 1 = Bachillerato completo<br>0 = en otro caso |
| | Grado de conocimiento de los compañeros del estudiante | 1 = Bien o Muy bien<br>0 = en otro caso |
| **Ingreso al mercado laboral** | Situación laboral del estudiante | 1 = Trabaja<br>0 = en otro caso |
| | Aceptación de una oferta atractiva de empleo | 1 = Acepta<br>0 = en otro caso |
| | No aceptación de una oferta atractiva de empleo | 1 = No acepta<br>0 = en otro caso |
| | Opinión acerca de la utilidad de estudios para conseguir buenos empleos | 1 =Útil o Muy útil<br>0 = en otro caso |
| **Grupo de amigos** | Grupo de pertenencia del estudiante | 1 = Grupo de amigos del barrio<br>0 = en otro caso |
| | Abandono de estudios de la mayoría de amigos | 1 = La mayoría de los amigos abandonó los estudios<br>0 = en otro caso |
| | Abandono de estudios de algunos amigos | 1 = Algunos amigos abandonaron los estudios, 0 = en otro caso |
| | Abandono de estudios de pocos amigos | 1 = Pocos amigos abandonaron estudios,<br>0 = en otro caso |
| **Centro de estudios** | Clima sociocultural del centro | 1= Hasta 9 años de educación<br>0 = en otro caso |
| | Heterogeneidad del centro | 1 = Centros homogéneos<br>0 = Centros heterogéneos |

## III. Los resultados

### 1. Análisis para el conjunto de los estudiantes

Como puede observarse en el Cuadro 67, todas las variables incluidas en la regresión resultaron estadísticamente significativas —excepto la variable de región de residencia— y además tuvieron el signo esperado.

El resto de las variables resultó significativo al 99%, exceptuando la variable que recoge el grado de heterogeneidad del centro, que resultó significativa al 94%.

| *Cuadro 67. Regresión Logística. Estimaciones máximo-verosímiles sobre el total de la población censada. Variable dependiente: Propensión al abandono escolar* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable (valor = 1) | Coeficiente | Error Estándar | Significación | Efecto discreto |
| Hombre | 0,5682 | 0,033 | 0,0000 | 0,062 |
| Montevideo | 0,0355 | 0,0388 | 0,3593 | 0,004 |
| Escasa o nula preescolarización | 0,1209 | 0,035 | 0,0005 | 0,013 |
| Repitencia en Ciclo Básico | 0,7119 | 0,0343 | 0,0000 | 0,086 |
| Clima sociocultural del hogar Bajo | 0,3892 | 0,0394 | 0,0000 | 0,041 |
| Expectativas de flia. Comp. Ciclo Básico | 1,9566 | 0,0678 | 0,0000 | 0,363 |
| Expectativas de flia. Comp. Bachillerato | 1,2625 | 0,0353 | 0,0000 | 0,180 |
| Flia. conoce bien a compañeros | -0,1429 | 0,0346 | 0,0000 | -0,015 |
| Trabaja | 0,1388 | 0,0378 | 0,0002 | 0,015 |
| Acepta empleo | 0,4958 | 0,035 | 0,0000 | 0,054 |
| No acepta empleo | -0,5440 | 0,075 | 0,0000 | -0,050 |
| Estudio es útil para emplearse | -0,3423 | 0,0331 | 0,0000 | -0,038 |
| Grupo de pertenencia barrio | 0,2461 | 0,0355 | 0,0000 | 0,027 |
| Mayoría de los amigos desertó | 0,4553 | 0,0565 | 0,0000 | 0,055 |
| Algunos amigos desertaron | 0,4248 | 0,0464 | 0,0000 | 0,049 |
| Pocos amigos desertaron | 0,2306 | 0,0438 | 0,0000 | 0,025 |
| Clima sociocultural del centro bajo | 0,1957 | 0,0377 | 0,0000 | 0,021 |
| Centro homogéneo | 0,0724 | 0,0371 | 0,0512 | 0,008 |
| Constante | -3,3046 | 0,0655 | 0,0000 | |
| P(Y=1) valuada en las medias: 12,1% | | | | |
| Porcentaje correctamente predicho: 83,93% | | | | |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID. Año 1999.

Puede observarse que el factor que resultó de mayor incidencia en la probabilidad de que el estudiante manifieste una alta predisposición a abandonar los estudios es el que recoge **las expectativas de los padres** acerca del horizonte temporal de estudios del alumno.

En orden de magnitud en el impacto estimado le siguen:

- la repetición anterior de algún año del Ciclo Básico;
- el género;
- la situación educativa del grupo de amigos;
- la predisposición a aceptar un empleo de tiempo completo;
- el capital educativo del hogar.

Es de resaltar que el capital educativo del hogar —señalado por diversos estudios como uno de los mejores predictores de los desempeños escolares— no es la variable de mayor incidencia en la probabilidad de que un estudiante manifieste una alta predisposición al *drop-out*, según se desprende de los coeficientes estimados del modelo.

A su vez, aparecen como de suma importancia variables de carácter "blando" —como son las expectativas de los padres sobre el futuro escolar del estudiante y la predisposición a

aceptar un empleo de alta dedicación horaria— o relacionadas con los vínculos y relaciones sociales, como es la situación del grupo de amigos del estudiante en relación con los estudios.

Es probable que la baja magnitud del impacto del capital educativo del hogar se deba a que se incluye en el modelo una parte de las consecuencias del mismo, al tomar variables intervinientes, o más directamente relacionadas al resultado.

En efecto, disponer de un alto capital educativo se manifiesta, entre otros aspectos, en una mayor valorización de la educación por parte de los padres, en una más amplia red de contactos e información, y en otros factores asociados, como el barrio donde residen.

Algunos de estos aspectos fueron recogidos por el modelo, a través de variables tales como las expectativas de la familia acerca del futuro escolar del estudiante o la percepción del estudiante acerca de la utilidad de los estudios para su futura inserción laboral. De esta manera se estaría abriendo la "caja negra" que constituye el conjunto de mecanismos por los cuales el capital educativo se presenta como un potente predictor del desempeño escolar.

Las estimaciones muestran que entre los estudiantes cuyos padres creen que no continuarán estudiando más allá del Ciclo Básico la probabilidad de alta predisposición al abandono temprano es más de 30 puntos porcentuales superior a la de aquellos cuyos padres creen que realizarán estudios de nivel terciario. Si consideramos a los estudiantes cuyos padres creen que continuarán hasta finalizar el Bachillerato, la probabilidad de alta propensión al abandono es 18 puntos porcentuales superior a aquellos.

El alto impacto estimado de estas variables destaca el importante peso que tienen las expectativas de los padres, que probablemente se reflejen en la presencia o no de estímulos para que el joven continúe estudiando.[91] Por otra parte, la otra variable incluida en el modelo que recoge un aspecto vinculado al relacionamiento de la familia con el ámbito de estudios del estudiante —el grado de conocimiento que los padres dicen tener de los compañeros del estudiante— resultó significativa, pero de un impacto menor al resto de las variables relacionadas con la familia.

Hasta este momento, los impactos de cada variable explicativa sobre la propensión al abandono fueron analizados en forma separada. Sin embargo, puede complejizarse un poco más el análisis y estudiar el efecto conjunto de dos o más variables explicativas.

Por ejemplo, agrupando las variables "blandas" referidas a la familia, puede estimarse la probabilidad de que un estudiante manifieste una alta predisposición a desertar para cada combinación de estados de dichas variables. En el extremo de mayor riesgo se encuentran los estudiantes cuyos padres creen que continuarán hasta finalizar el Ciclo Básico y dicen conocer poco o nada a sus compañeros de clase. El extremo opuesto se compone de estudiantes cuyos padres creen que continuarán hasta realizar estudios terciarios y dicen conocer bien o muy bien a sus compañeros. Entre los estudiantes pertenecientes al primer grupo, la probabilidad de manifestar una elevada predisposición al abandono es casi del 50%; entre los del segundo grupo, la misma probabilidad se estima en algo menos del 9% (Cuadro 68).

[91] Es de notar que los cuestionarios a estudiantes y a padres fueron respondidos en forma totalmente independiente, ya que los estudiantes lo contestaron en el centro de estudios, mientras que el formulario para padres fue enviado al hogar y devuelto a lo sumo cuatro días después. Es decir, el alto grado de asociación hallado entre las expectativas de los padres y la del estudiante no está afectado por "ruido" en la forma de llevar adelante el operativo censal.

| ***Cuadro 68. Probabilidad estimada de alta predisposición al abandono según expectativas de la familia y su grado de conocimiento de los amigos del estudiante. En porcentajes.*** | |
|---|---|
| TIPOLOGÍAS DE ESTUDIANTES | PROBABILIDAD DE ALTA PROPENSIÓN AL ABANDONO |
| Expectativas de la flia.: completar Ciclo Básico; flia conoce poco o nada a compañeros de estudio. | 49,2% |
| Expectativas de la flia.: completar Ciclo Básico; flia. conoce bien o muy bien a compañeros de estudio. | 45,7% |
| Expectativas de la flia.: completar Bachillerato; flia. conoce poco o nada a compañeros de estudio. | 29,1% |
| Expectativas de la flia.: completar Bachillerato; flia. conoce bien o muy bien a compañeros de estudio. | 26,3% |
| Expectativas de la flia.: realizar estudios terciarios; flia. conoce poco o nada a compañeros de estudio. | 9,8% |
| Expectativas de la flia.: realizar estudios terciarios; flia. conoce bien o muy bien compañeros de estudio. | 8,6% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID. Año 1999.

La experiencia anterior de "fracaso" escolar —en este caso tomada a través de la repetición— constituyó el segundo factor de incidencia en la probabilidad de alta propensión a desertar. En efecto, entre los estudiantes con experiencia de repetición anterior, la probabilidad de que manifiesten como horizonte de estudios a lo sumo el cuarto año de educación media es casi nueve puntos porcentuales mayor que la de aquellos que no han repetido ningún año del Ciclo Básico. Este resultado cobra una relevancia significativa, especialmente porque aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes que cursan tercer año del Ciclo Básico ha tenido experiencias de repetición.

La incidencia del otro factor relacionado con la historia escolar del estudiante, la educación inicial, resultó sustancialmente menor, aunque estadísticamente significativo, disminuyendo la probabilidad de alta propensión al abandono.

A su vez, la probabilidad de alta propensión al abandono es mayor para los hombres que para las mujeres. Manteniendo constante el resto de las variables, la probabilidad de que un estudiante hombre manifieste una alta propensión al abandono es seis puntos porcentuales superior a la de sus pares de sexo femenino. Sin el propósito de ahondar en los factores que originan este resultado, existen variables de tipo racional y cultural que podrían estar incidiendo en una diferente valorización del ámbito de estudio entre hombres y mujeres. Por un lado, diversos estudios han marcado la existencia de una brecha salarial entre hombres y mujeres de igual educación, que se acorta cuanto mayor es el capital humano, lo que determina un costo de oportunidad de continuar estudiando a edades tempranas menor para las mujeres que para los hombres.[92] Por otro lado, la importancia del centro educativo como ámbito de sociabilidad es generalmente mayor para las mujeres que para los hombres, que poseen en general una gama más amplia de ámbitos de socialización.

La situación educativa del grupo de pares del estudiante resultó otro de los factores de mayor incidencia en la probabilidad de alta predisposición a abandonar los estudios. La diferencia estimada de dicha probabilidad entre los estudiantes que manifiestan que la mayoría de sus amigos abandonó los estudios o está pensando hacerlo y los que dicen que ninguno de sus amigos se encuentra en dicha situación es de algo más de cinco puntos porcentuales. Por otra

[92] CEPAL (1999), *Panorama social de América Latina, años 1997 y 1998*. CEPAL. Santiago de Chile.

parte, la diferencia entre los que tienen como grupo de pertenencia a los amigos del barrio respecto a aquellos cuyos amigos se encuentran mayormente en el centro educativo se estimó en casi tres puntos porcentuales.

El efecto combinado de ambos factores indica la relevancia del ámbito de referencia del estudiante con relación a sus amigos cercanos: manteniendo constante el resto de los factores, la probabilidad de que un estudiante manifieste una alta propensión a desertar se sitúa en torno a 9% entre aquellos cuyos amigos se encuentran en el centro educativo y no desertaron del sistema, mientras que, en el otro extremo —estudiantes cuyo grupo de referencia lo constituyen los amigos del barrio y la mayoría de sus amigos abandonaron los estudios— dicha probabilidad se sitúa en 20% (Cuadro 69). Este resultado corrobora lo hallado en el capítulo anterior, referido a la predisposición al abandono, acerca de la importancia de que las instituciones educativas constituyan un contexto de fortalecimiento de vínculos y relaciones sociales y en un ámbito de pertenencia para los estudiantes, que los estimule a continuar en el centro.

***Cuadro 69. Probabilidad estimada de alta predisposición al abandono según grupo de pertenencia del estudiante y su situación respecto al sistema educativo. En porcentajes.***

| TIPOLOGÍAS DE ESTUDIANTES | PROBABILIDAD DE ALTA PROPENSIÓN AL ABANDONO |
|---|---|
| Grupo de pertenencia barrio; mayoría de amigos abandonaron estudios | 19,9% |
| Grupo de pertenencia barrio; algunos amigos abandonaron estudios | 18,7% |
| Grupo de pertenencia barrio; pocos amigos abandonaron estudios | 16,1% |
| Grupo de pertenencia barrio; ningún amigo abandonó estudios | 11,7% |
| Grupo de pertenencia centro educativo; mayoría de amigos abandonaron estudios | 16,3% |
| Grupo de pertenencia centro educativo; algunos amigos abandonaron estudios | 15,2% |
| Grupo de pertenencia centro educativo; pocos amigos abandonaron estudios | 13,0% |
| Grupo de pertenencia centro educativo; ningún amigo abandonó estudios | 9,4% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID. Año 1999.

Las variables relacionadas con el ingreso al mercado laboral resultaron significativas y con el signo esperado. Al igual que en el caso de las variables vinculadas a la familia, factores de tipo actitudinal resultaron de mayor incidencia en la probabilidad de alta propensión al abandono que el factor "objetivo" referido a la situación laboral real del estudiante.

A igualdad del resto de las características, la probabilidad de alta propensión a abandonar resultó cinco puntos porcentuales mayor entre los estudiantes que manifiestan que aceptarían una propuesta de empleo atractiva de ocho horas diarias —que posiblemente les implique dejar de estudiar— respecto de aquellos que dicen no estar seguros. Por otra parte, los que manifiestan que no aceptarían dicha propuesta presentan una probabilidad de abandonar cinco puntos porcentuales menor que aquellos.

A su vez, la opinión acerca de la utilidad de los estudios a efectos de conseguir buenos empleos resultó relevante para explicar la propensión a abandonar los estudios. Entre aquellos estudiantes que perciben que estudiar es "útil" o "muy útil" para su futura inserción en el mercado laboral la probabilidad de manifestar una alta propensión al abandono temprano es menor.

También significativa, aunque de menor impacto, resultó la distinción entre los estudiantes que trabajan y los que no lo hacen, sin resultar significativo el factor que distingue si aporta o no al hogar.

El análisis combinado del conjunto de variables que refieren al ingreso al mercado de trabajo permite apreciar la significativa diferencia de probabilidades para los extremos de las combinaciones, esto es, desde los estudiantes que trabajan, aceptarían otro empleo atractivo de tiempo completo y que perciben que estudiar es poco o nada útil a efectos de una mejor inserción laboral en un extremo, y por otro lado, los estudiantes que no trabajan, no aceptarían un empleo atractivo de alta dedicación horaria y que opinan que estudiar resulta de utilidad para conseguir buenos empleos, en el extremo opuesto. La probabilidad de alta propensión al abandono se estimó en 20% para el primer grupo y en 7% para el segundo. Esto arroja una diferencia de 13 puntos porcentuales entre ambos grupos, atribuible al efecto total del conjunto de factores vinculados al mundo laboral (Cuadro 70).

***Cuadro 70. Probabilidad estimada de alta predisposición al abandono según situación laboral, predisposición a aceptar un empleo y opinión acerca de la utilidad de los estudios. En porcentajes.***

| TIPOLOGÍAS | PROBABILIDAD DE ALTA PROPENSIÓN AL ABANDONO |
|---|---|
| Estudiante aceptaría otro empleo atractivo de tiempo completo; opina que estudiar es poco o nada útil para conseguir buenos empleos; trabaja | 20,1% |
| Estudiante aceptaría otro empleo atractivo de tiempo completo; opina que estudiar es poco o nada útil para conseguir buenos empleos; no trabaja | 18,0% |
| Estudiante aceptaría otro empleo atractivo de tiempo completo; opina que estudiar es útil o muy útil para conseguir buenos empleos; trabaja | 15,2% |
| Estudiante aceptaría un empleo atractivo de tiempo completo; opina que estudiar es útil o muy útil para conseguir buenos empleos; no trabaja | 13,5% |
| Estudiante no aceptaría un empleo atractivo de tiempo completo; opina que estudiar es poco o nada útil para conseguir buenos empleos; trabaja | 10,6% |
| Estudiante no aceptaría un empleo atractivo de tiempo completo; opina que estudiar es poco o nada útil para conseguir buenos empleos; no trabaja | 9,4% |
| Estudiante no aceptaría un empleo atractivo de tiempo completo; opina que estudiar es útil o muy útil para conseguir buenos empleos; trabaja | 7,8% |
| Estudiante no aceptaría un empleo atractivo de tiempo completo; opina que estudiar es útil o muy útil para conseguir buenos empleos; no trabaja | 6,9% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID. Año 1999.

El "efecto centro" o "efecto establecimiento" desde el punto de vista de la composición sociocultural de los alumnos que asisten al mismo resultó estadísticamente significativo, y con el signo esperado, aunque su impacto en la probabilidad de alta propensión al abandono resultó menor que para los demás conjuntos de variables explicativas. En particular, el nivel sociocultural del centro incide en mayor medida que el grado de heterogeneidad del mismo, aunque esta última variable presentó un efecto positivo, en el sentido de que disminuye la probabilidad de alta propensión al abandono.

Finalmente, a pesar de que la correlación entre la zona de residencia y la propensión al abandono escolar es estadísticamente significativa –y va en el sentido de que residir en Montevideo disminuye la propensión a abandonar los estudios– el análisis multivariado arroja como resultado que el hecho de residir en Montevideo o en el interior del país no incide en la probabilidad de una alta propensión a desertar. Esto indica que la correlación en términos

bivariados estaría ocultando la influencia de otras variables tales como el nivel educativo de hogar, que es mayor en Montevideo.

El modelo ajustado para el subconjunto de estudiantes que asisten a centros públicos incluyó, además de las variables comprendidas en el modelo anterior, dos variables que se refieren a factores específicos de centros públicos: la asistencia a escuelas técnicas y la concurrencia al turno nocturno.

***Cuadro 71. Regresión Logística. Estimaciones máximo verosímiles sobre la población que asiste a establecimientos públicos. Variable dependiente: Propensión al abandono escolar***

| Variable (valor = 1) | Coeficiente | Error Estándar | Significación | Efecto discreto |
|---|---|---|---|---|
| Hombre | 0,5037 | 0,035 | 0,0000 | 0,064 |
| Escasa o nula preescolarización | 0,1091 | 0,036 | 0,0022 | 0,014 |
| Repitencia en Ciclo Básico | 0,7453 | 0,036 | 0,0000 | 0,103 |
| Clima sociocultural del hogar bajo | 0,3705 | 0,042 | 0,0000 | 0,044 |
| Expectativas de flia. Comp. Ciclo Básico | 1,9137 | 0,069 | 0,0000 | 0,380 |
| Expectativas de flia. Comp. Bachillerato | 1,2174 | 0,037 | 0,0000 | 0,191 |
| Flia. conoce bien a compañeros | -0,1324 | 0,037 | 0,0003 | -0,016 |
| Trabaja | 0,1379 | 0,040 | 0,0005 | 0,018 |
| Acepta empleo | 0,4707 | 0,037 | 0,0000 | 0,059 |
| No acepta empleo | -0,4825 | 0,084 | 0,0000 | -0,052 |
| Estudio es útil para emplearse | -0,3370 | 0,035 | 0,0000 | -0,043 |
| Grupo de pertenencia barrio | 0,2426 | 0,037 | 0,0000 | 0,031 |
| Mayoría amigos desertó | 0,4493 | 0,059 | 0,0000 | 0,062 |
| Algunos amigos desertaron | 0,4192 | 0,049 | 0,0000 | 0,056 |
| Pocos amigos desertaron | 0,2232 | 0,047 | 0,0000 | 0,028 |
| Asiste a escuela técnica | 0,2360 | 0,051 | 0,0000 | 0,031 |
| Asiste al turno nocturno | -0,1695 | 0,086 | 0,0529 | -0,020 |
| Clima sociocultural del centro bajo | 0,1495 | 0,040 | 0,0002 | 0,018 |
| Centro homogéneo | 0,0619 | 0,037 | 0,0934 | 0,008 |
| Constante | -3,2166 | 0,069 | 0,0000 | |
| P(Y=1) valuada en las medias: 14,5% | | | | |
| Porcentaje correctamente predicho: 81,78% | | | | |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD.y UTU/BID

De las estimaciones para el conjunto de estudiantes que asiste a centros públicos (liceos o escuelas técnicas) se destacan tres aspectos relevantes.

- En primer lugar, todas las variables que se incluyeron en el modelo anterior resultaron estadísticamente significativas, a excepción de aquella que distingue el lugar de residencia. El resto de las variables resultó significativo al 99%, exceptuando las variables que recogen la asistencia al turno nocturno y el grado de heterogeneidad del centro, que en este caso resultaron significativas al 94% y 90% respectivamente. Las variables referidas a la composición familiar y a las condiciones de la vivienda resultaron, al igual que en el caso anterior, no significativas.

- Por tanto, en términos generales, la estructura explicativa de la propensión al abandono escolar del conjunto de la población analizada es válida también para el subconjunto que asiste a centros públicos. A su vez, la diferente composición del estudiantado en uno y otro caso es lo que explica que la probabilidad promedio de alta propensión a desertar sea más alta para los asistentes a centros públicos que para el conjunto de la población.

- En segundo lugar, se observa un efecto "escuela técnica" adverso, en el sentido de que la probabilidad de alta predisposición a abandonar tempranamente los estudios es mayor entre los estudiantes de las escuelas técnicas, a igualdad del resto de las características.

Por una parte, debe tenerse en cuenta que en general los estudiantes que asisten a las escuelas técnicas provienen de los contextos socioculturales más bajos, lo cual puede no estar totalmente captado por la variable binaria de clima sociocultural del hogar. Por otra parte, los estudiantes que concurren a escuelas técnicas podrían estar haciéndolo por tener expectativas de una más rápida inserción laboral. El Ciclo Básico en las escuelas técnicas podría ser considerado como un paso para continuar con opciones de formación técnica cortas, de modo de insertarse en el mercado laboral en el corto plazo.

- Por último, contrariamente a lo que indica la correlación simple, el hecho de asistir al turno nocturno tiene efecto positivo en términos de reducir la propensión al abandono. Entre los estudiantes que asisten al nocturno, la probabilidad de alta propensión al abandono es menor (en dos puntos porcentuales) que la de los que asisten a turnos diurnos, a igualdad del resto de los factores.

De este resultado se desprenden dos consideraciones:

Primero, que la asociación bivariada esconde la influencia de otras variables, que hacen que la población que asiste a los nocturnos tenga características propias, distintas del resto. Para citar algunas, el clima educativo del hogar es menor entre los estudiantes que asisten al turno nocturno, una proporción sustancialmente mayor de ellos se encuentra trabajando y una mayor proporción ha repetido algún año del Ciclo Básico anteriormente. En efecto, un 70% de los asistentes al turno nocturno trabaja y un 77% ha repetido algún año del Ciclo Básico, mientras que dichas proporciones entre los asistentes a turnos diurnos son 20% y 24% respectivamente.

Segundo, que habría una selectividad positiva en los que "eligen" estudiar y además trabajan, y por eso asisten al turno nocturno. Trabajar y estudiar, generalmente en edades mayores, es una ecuación costosa, lo que implica una valoración positiva de la educación por parte del que incurre en dicho costo.

## IV. Consideraciones finales

El presente trabajo corrobora la importancia que tienen los factores "estructurales" asociados a características individuales y al contexto social de origen del estudiante sobre el *drop-out*.

Diversos estudios han marcado su incidencia sobre la probabilidad de que el estudiante deserte tempranamente del sistema educativo. En nuestro modelo, sin embargo, la magnitud del impacto de dichas variables se diluye parcialmente al incluir en el mismo un conjunto de variables intervinientes y de interacción social.

En efecto, al considerar variables de procesos, de hecho se especifican los mecanismos a través de los cuales las variables "contextuales" ejercen su influencia en el resultado analizado. Es así que en términos de magnitud, cobran importancia variables tales como expectativas de la familia —que se reflejará en el estímulo al joven para que continúe estudiando—, la utilidad percibida por el estudiante de educarse y la situación en que se encuentra su grupo de pares, al tiempo que pierde impacto el clima educativo del hogar.

La identificación de este tipo de variables contribuye a caracterizar mejor a los estudiantes de mayor riesgo de abandono y permite especificar factores potencialmente abordables por

políticas y programas educativos. Así por ejemplo, surge que el fortalecimiento de la capacidad de la institución educativa para constituirse en un referente de importancia para el estudiante, creando un clima propicio para la sociabilidad, y el fortalecimiento de los vínculos con las familias podrían ejercer efectos positivos en la retención de los estudiantes en el sistema, así como también el aumento del grado de heterogeneidad sociocultural de los centros.

El otro factor cuyo impacto en la probabilidad de alta propensión a abandonar los estudios resultó sumamente significativo fue la experiencia de repetición anterior. Ésta, además de constituir una experiencia de "fracaso escolar", distancia al estudiante de su grupo de pares, lo que quita uno de los estímulos para continuar en el centro de estudios. Dado que entre los asistentes a 3er. año del Ciclo Básico en centros públicos casi un 30% declara haber repetido al menos una vez algún año correspondiente a este nivel, el diseño de medidas orientadas a abatir la repetición aparece como uno los principales puntos a tener en cuenta, no sólo con el fin de aumentar la eficiencia del sistema sino también con el objetivo de aumentar la retención de los estudiantes y diferir el *drop-out*.

Por otra parte, la inclusión de un segundo modelo sólo para el sector público permitió mostrar que los factores explicativos de la propensión al abandono escolar para el conjunto de la población analizada no cambian al considerar el subconjunto que asiste a centros públicos. Los factores específicos de establecimientos públicos (escuela técnica y turno nocturno) presentaron impactos estadísticamente significativos y de signos opuestos. El "efecto negativo" de las escuelas técnicas, más allá de las consideraciones respecto del nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a las mismas, se vuelve un aspecto a analizar con mayor profundidad en el futuro a fin de detectar los factores que inciden en este resultado.

Finalmente, el presente estudio constituyó un primer avance en la identificación del conjunto de factores que inciden en la probabilidad de que un estudiante manifieste una alta predisposición a la deserción temprana y en la cuantificación de sus impactos.

Un posible camino a seguir en investigaciones futuras es retomar este conjunto de variables para avanzar en la identificación precisa de los grupos de mayor riesgo de abandono del sistema hacia los cuales deberían dirigirse prioritariamente las medidas de política educativa.

Un segundo paso lo constituiría construir un modelo más complejo, incorporando variables institucionales referidas a aspectos tales como la gestión de los centros, la formación de los docentes, las prácticas pedagógicas y otras, a efectos de completar la visión de conjunto.

# TERCERA PARTE:

## Aprendizajes. Factores extra e intra escolares

# CAPÍTULO V

## Perfiles de las familias y su incidencia en el aprendizaje escolar

## I. Los nuevos desafíos que plantea la expansión de la matrícula en la enseñanza secundaria

Como es usual en los procesos de reforma educativa, el éxito en el logro de determinados objetivos con frecuencia trae consigo problemas enteramente nuevos. En realidad ésta es una característica de cualquier reforma institucional. En la educación, por ejemplo, el éxito en el abatimiento de la deserción estudiantil implica, entre otros aspectos, la necesidad de disponer de recursos materiales y locativos adicionales (aulas, instalaciones, etc.) para absorber una demanda creciente de aquellos estudiantes que antes desertaban. También el logro obtenido al mejorar los niveles de cobertura de determinado ciclo de estudios modifica la composición socioeconómica de la población estudiantil, incrementando los desafíos de sostener la calidad de la enseñanza en las nuevas condiciones.

En el Uruguay, la educación media experimentó durante las dos últimas décadas un proceso regular y acelerado —principalmente en las segundas mitades de las décadas de los años 80 y 90— de expansión de su cobertura estudiantil. La información disponible y procesada para el período 1985-1998 mostró que la matrícula inicial del Ciclo Básico en los liceos públicos diurnos había crecido un 27,3%; en tanto, el grado de cobertura de la enseñanza media total —medida a través de la tasa bruta de escolarización— creció entre 1985 y 1998 de un 76% a un 84% de la población respectiva.

No cabe duda que con el éxito de la expansión de la matrícula media y de la democratización del acceso al nivel medio se han incrementado los sectores estudiantiles vulnerables, al mismo tiempo que es fácil reconocer un grupo de ellos que procede de hogares en situación de precariedad.

Tal como es normal en este tipo de procesos, los nuevos jóvenes incorporados al sistema educativo provienen de los estratos más bajos de la sociedad, de los hogares que no han tenido en la generación de sus padres niveles educativos equivalentes y, en consecuencia, proceden de configuraciones familiares que necesitan de un apoyo adicional y requieren de medidas específicas para asegurar la permanencia de los "nuevos" estudiantes en el sistema.

Es en este marco que adquiere importancia el estudio de la influencia de la familia en los rendimientos escolares. Tanto en estudios específicos sobre el sistema educativo uruguayo —realizados desde principios de los años noventa por parte de la CEPAL,[93] y posteriormente a partir de las propias instituciones educativas—[94] como en estudios basados en resultados de las Encuestas de Hogares de América Latina[95] se hace referencia a la importancia que este factor tiene como condicionante de los resultados que se obtienen a partir de distintos indicadores como ser las pruebas de aprendizaje o los indicadores de rezago y abandono del sistema.

De estos estudios se desprende la importancia que tiene la familia desde diversos campos: económico, cultural y social, con referencia sobre todo a las relaciones que se establecen tanto al

[93] RAMA, G. et al. (1992), *¿Aprenden los estudiantes del Ciclo Básico?* Montevideo. CEPAL.

[94] Para ello conviene referirse a los estudios llevados a cabo por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) del Programa MECAEP en el marco de Enseñanza Primaria, así como a los Estudios de Seguimiento del Plan '96, en el marco del Programa MESyFOD.

[95] GERSTENFELD, P. "Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar" en CEPAL (1992), *Serie Políticas Sociales*. nro. 9. Santiago de Chile.

interior de las propias familias y de sus miembros como en su vinculación al mundo externo, hacia la propia comunidad, hacia el sistema educativo o a través de los procesos más generales de integración social.

El objetivo de este capítulo es entonces realizar una exploración sistemática de aquellos indicadores que, de acuerdo a los antecedentes mencionados, han demostrado algún tipo de relación con los rendimientos de los estudiantes en las pruebas de aprendizajes.

Con esta exploración se pretende responder al menos parcialmente a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los factores vinculados a la estructura y la dinámica de las familias que inciden en forma significativa sobre los rendimientos de los jóvenes en el sistema educativo? Con respecto a los antecedentes citados, ¿son los mismos factores que mantienen su vigencia como condicionantes de esos rendimientos o van variando a medida que transcurre el ciclo de vida tanto de los estudiantes como de las familias?

En este sentido, este capítulo se centrará en describir estos resultados a la luz de aquellas características familiares que mayor influencia han mostrado en estudios anteriores: el nivel de ingresos, el acervo cultural, la situación laboral de los padres y la propia estructura familiar.

Sin embargo, el estudio no se agota en esta descripción. En los últimos años se han agregado a la consideración de las ciencias sociales nuevos enfoques centrados en la concepción del hogar como administrador de un complejo portafolios de activos, a los cuales recurren en forma alternativa sus miembros para enfrentarse a las distintas situaciones que se le plantean desde su entorno. En el marco de esta concepción, los indicadores citados más arriba responden a distintos tipos de activos del hogar como ser los financieros, los humanos, el propio trabajo y la estructura familiar.

Vinculado a este concepto de activos, la formación de un proyecto familiar consensuado alrededor de la educación de sus integrantes más jóvenes puede verse de alguna forma como un activo institucional. Éste puede ser movilizado en favor de la permanencia de los jóvenes en el propio sistema educativo a través de medidas concretas que se toman en el ámbito de la propia familia como ser la postergación en el momento en que el joven deba ingresar al mercado laboral, la colaboración en los estudios y tareas, el apoyo financiero, etcétera.

Lo que se pretende en este estudio —y que no tiene mayores antecedentes en el campo de la investigación empírica— es un análisis exploratorio de la relación existente entre los indicadores de ese consenso y los resultados que los jóvenes obtienen en las pruebas. La idea es someter a prueba la hipótesis esbozada anteriormente en el sentido de que la existencia de un consenso sobre las metas entre padres e hijos refuerza las posibilidades que éstos tienen de alcanzar mejores resultados en el ciclo escolar.

Cabe aclarar, sin embargo, que esta hipótesis no se inscribe en el marco de una visión finalista del sistema educativo. Por más que la aproximación a ciertos temas se efectúe a través de los resultados en las pruebas esto no los transforma en los fines de la educación. Lo que se persigue en todo caso es realizar un aporte sobre un conjunto más amplio de factores que inciden en la calidad de los aprendizajes y que incluyen la eficiencia en la aplicación de los recursos, la eficacia en el logro de ciertos objetivos y la equidad en el sentido no de brindar el mismo producto a todos los estudiantes sino de responder en forma diversa a necesidades diferentes.

Por último —pero no por ello menos importante— surge el problema de la justificación de este estudio. Más allá de la importancia que puede tener la reafirmación de ciertas tendencias esbozadas en los antecedentes citados (es decir, que la familia resulta uno de los factores de mayor importancia al momento de explicar las diferencias en los resultados de los jóvenes en su

pasaje por el sistema educativo) cabe preguntarse cuáles son las políticas al alcance del propio sistema que puedan de alguna manera potenciar los efectos positivos que la familia tiene y, a la vez, amortiguar sus posibles influencias negativas. En este sentido, algunas líneas pueden ser esbozadas:

- La implementación de una ficha social con información del alumno, su historia escolar y su entorno familiar y comunitario permitiría la detección temprana de situaciones de riesgo desde el punto de vista educativo que facilitarían la toma de acciones destinadas a favorecer tanto a estos jóvenes como a sus familias.

- La educación en ciertos valores vinculados a la familia podría crear conciencia, entre los distintos actores, del papel que esta institución cumple dentro de la sociedad.

- Finalmente, la instrumentación de proyectos comunitarios con vista a favorecer la integración social de los alumnos y sus familias debería ser una base necesaria de cualquier conjunto de políticas instrumentadas desde el sistema educativo.

A modo de ejemplo, parece relevante recordar uno de los principales hallazgos en el marco del estudio de anticipación de resultados del Primer Censo Nacional de Aprendizajes del Ciclo Básico.[96] El mismo revela cómo una acción institucional puede favorecer de alguna forma la mejora de los resultados y la equidad en forma simultánea.

Según este estudio, la participación de los jóvenes en un centro con un nivel educativo medio de los hogares superior al de su hogar permite mejores resultados en sus aprendizajes que los esperables de acuerdo a las características de su familia de origen.

Esto quiere decir que la integración social promovida por la participación en un centro educativo de jóvenes provenientes de distintas realidades favorece la adopción de modelos en sintonía con otros referentes, mejorando de esta manera las posibilidades de inserción de los jóvenes de origen social bajo en el sistema.

Por otra parte, como las soluciones nunca son perfectas, éstas generan un nuevo problema a resolver: que la integración que se promueva favorezca la calidad del sistema y no que permita una especie de "igualación perversa" donde los más desfavorecidos obtengan mejores resultados a costa de que los más privilegiados empeoren sus rendimientos.

## II. Las características sociales, económicas y culturales de las familias y su impacto en los resultados de las pruebas de aprendizaje

A partir de la hipótesis que postula la existencia de una relación entre el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes y el contexto socioeconómico y cultural al que pertenecen, el objetivo de estudio que se planteó en este capítulo es el análisis de los rendimientos en las pruebas de aprendizajes de acuerdo a las características tanto económicas, como sociales y culturales de los hogares de origen de los jóvenes.

Para caracterizar el nivel sociocultural de la familia se procedió a analizar distintos indicadores, en su mayoría relacionados con el portafolios de activos con los cuales se maneja el hogar para hacer frente a distintas situaciones críticas:

[96] MESyFOD (1999), *Primer Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes en los 3ros. años del Ciclo Básico. Informe de Anticipación de Resultados.* Montevideo. MESyFOD/ANEP.

- capital educativo (medido a través del nivel educativo de los padres);
- nivel de ingresos (aproximado a partir del stock de equipamiento del hogar);
- capital físico (a través de la tenencia o no de la vivienda);
- capital-trabajo (medido a través de la situación ocupacional de los padres).

A su vez, y derivados de estos indicadores, se examinaron algunos resultados a la luz de situaciones de interés particular como el estado de carencias críticas o la disponibilidad de tiempo de los padres.

Uno de los atributos más relevantes del contexto familiar es la capacidad económica de la familia, la que se ha calculado aproximadamente en este estudio a partir del equipamiento del hogar y la posesión de bienes materiales.[97] Otro de los indicadores de este contexto, y que frecuentemente ha sido usado como predictor del desempeño académico, es el clima educativo del hogar. Naturalmente, existe una fuerte asociación entre ambas variables, por cuanto cabe esperar que los hogares que presentan valores altos en una lo hagan también en la otra. No obstante, ambas variables no miden lo mismo ni tampoco tienen las mismas consecuencias sobre el rendimiento escolar de los hijos, por lo que, cuando correspondió, fueron tratados por separado. Conviene señalar que las dos clasificaciones son confiables aunque provisorias.

En futuras etapas del análisis de la información censal será necesario construir medidas más complejas y adecuadas para caracterizar los contextos escolares. En esta instancia, la clasificación de los hogares según nivel socioeconómico determinó cuatro niveles que corresponden a los siguientes criterios:

- **nivel bajo:** son aquellos hogares en los cuales la cantidad de bienes se encuentra entre 0 y 4;
- **nivel medio-bajo:** entre 5 y hasta 6 bienes;
- **nivel medio-alto:** 7 y hasta 8;
- **nivel alto:** 9 y más bienes.

La clasificación de los hogares según clima educativo se efectuó de la siguiente forma:

- **Hogares de nivel bajo:** cuando el promedio de años de escolaridad de la madre y el padre de los alumnos varía de 0 a 6 años;
- **Hogares de nivel medio-bajo:** promedio de escolaridad mayor a 6 y hasta 9 años;
- **Hogares de nivel medio-alto:** mayores que 9 y hasta 12 años; y
- **Hogares de nivel alto:** mayores que 12 años de escolaridad promedio.

La distinción que se hace entre las distintas categorías de las variables mencionadas responde más a razones de tipo operativo que conceptual, lo que debe ser tenido en cuenta al analizar su distribución conjunta (véase Cuadro 72). Aunque de la tabla se desprende a simple vista un cierto grado de correlación, la presencia de un número importante de casos tanto por encima como por debajo de la diagonal principal permite suponer que cada una de las

[97] En el cuestionario aplicado a las familias se formuló la pregunta acerca de la posesión o no de 12 bienes materiales correspondientes al equipamientos del hogar. Además de automóvil: Televisión Color, Refrigerador, Refrigerador con freezer, Teléfono, Lavarropas programable, Calefón, Videocassettera, Computadora, Secadora de ropa, Lavavajilla y Horno Microondas. Los valores que se atribuyeron a las respuestas en cada uno de los bienes fueron: 1 cuando el hogar poseía el bien y 0 cuando no lo tenía. Finalmente las respuestas fueron agregadas mediante un índice simple que suma el número de puntajes de todos los bienes, por lo que el índice varía entre 0 (no tiene ningún bien) y 12 (tiene todos).

dimensiones enfoca distintos aspectos de la situación y dinámica familiar, situación que será tenida en cuenta en posteriores puntos de este documento.[98]

***Cuadro 72. Alumnos por tramos de Clima educativo del hogar según Nivel socioeconómico del hogar. En Porcentajes.[99]***

| Clima educativo del hogar | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto | |
| Bajo | 12,0 | 7,6 | 3,5 | 0,9 | 24,0 |
| Medio Bajo | 9,6 | 11,6 | 8,1 | 2,9 | 32,2 |
| Medio Alto | 3,3 | 6,5 | 7,8 | 5,4 | 23,0 |
| Alto | 0,9 | 2,9 | 6,3 | 10,7 | 20,8 |
| TOTAL | 25,8 | 28,6 | 25,7 | 19,9 | 100,0 |
| CASOS | 8.946 | 9.858 | 8.884 | 6.896 | 34.584 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

La influencia que tienen los aspectos mencionados sobre los resultados de las pruebas de aprendizajes se presenta respectivamente en los cuadros 73 y 74,[100] distinguiéndolos tanto por el nivel socioeconómico como por el clima educativo los hogares. Los resultados derivan del promedio simple de las pruebas realizadas en cada una de las áreas de conocimiento, tomando en cuenta las diferencias en la cantidad de ítem planteados en ellas. Para la presentación se han agrupado los rendimientos de forma de tener sólo dos categorías: bajo (hasta 50% del puntaje total) y alto (por encima del 50% del puntaje total).[101]

***Cuadro 73. Alumnos por tramos de Puntaje Total en Pruebas de Aprendizaje, según Nivel Socioeconómico del Hogar. En Porcentajes.***

| Puntaje total por tramos | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR | | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| | Bajo | Medio-Bajo | Medio-Alto | Alto | |
| Bajo | 45,0 | 38,4 | 29,4 | 17,3 | 33,3 |
| Alto | 55,0 | 61,6 | 70,6 | 82,7 | 66,7 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 7.208 | 8.123 | 7.504 | 5.942 | 28.777 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Una primera lectura del Cuadro 73 confirma que el nivel socioeconómico del hogar al que pertenece el estudiante es altamente determinante de su rendimiento en el aprendizaje. Las diferencias son muy extremas, pasando de niveles de suficiencia que apenas superan la mitad de los estudiantes provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico (55 % de aprobación), a niveles de casi el 83 % cuando se analizan aquellos estudiantes que provienen de los hogares de mayor nivel. La caracterización de los resultados en las pruebas de aprendizajes de acuerdo al clima educativo de los hogares confirman las mismas tendencias que se observan con respecto al

[98] Aunque la prueba X2 permite establecer en forma clara que no existe independencia entre ambas variables, la correlación lineal, medida en forma aproximada a partir del coeficiente Tau-b (que puede interpretarse de modo similar al coeficiente de correlación lineal), arroja para los datos censales un valor de 0,441.

[99] En los cuadros pueden surgir diferencias en los totales, atribuibles a la falta de respuesta en las preguntas del cuestionario.

[100] Las pruebas de aprendizajes a las que se hace referencia en ésta y otras secciones del informe son, en forma más precisa, los instrumentos utilizados para la evaluación del desarrollo de ciertas competencias cognitivas y fueron planteadas a los estudiantes en el marco del Primer Censo Nacional de Aprendizajes de 3er. año del Ciclo Básico de enseñanza media.

[101] El puntaje al que se hace referencia de aquí en adelante es el puntaje promedio de las pruebas de aprendizajes, las que se han llevado a una escala entre 0 y 100, por lo que el mismo coincide con el porcentaje del puntaje total.

nivel socioeconómico. A mayor capital educativo de sus hogares, mayores niveles promedio de aprobación de los jóvenes (ver Cuadro 74).

***Cuadro 74. Alumnos por tramos de Puntaje Total en Pruebas de Aprendizaje, según Clima Educativo del Hogar. En Porcentajes.***

| | CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR | | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| Puntaje total por tramos | Bajo | Medio-Bajo | Medio-Alto | Alto | |
| Bajo | 45,5 | 39,7 | 27,0 | 15,1 | 33,3 |
| Alto | 54,5 | 60,3 | 73,0 | 84,9 | 66,7 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 8.560 | 6.545 | 7.484 | 5.476 | 28.065 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

En la misma dirección y sentido que los dos cuadros anteriores se manifiesta la influencia del hacinamiento en la vivienda, un indicador utilizado con frecuencia para evaluar el nivel de criticidad de carencias del hogar. A la luz de este indicador se manifiesta una marcada desigualdad en los resultados de las pruebas en la dirección esperada: mejores resultados para los hogares en mejor posición relativa (ver Cuadro 75).

***Cuadro 75. Alumnos por tramos de Puntaje total en pruebas de aprendizaje, según Hacinamiento del hogar. En Porcentajes.***

| Puntaje total por tramos | HACINAMIENTO DEL HOGAR | | TOTAL |
|---|---|---|---|
| | No hacinado | Hacinado | |
| Bajo | 32,3 | 46,5 | 33,3 |
| Alto | 67,7 | 53,5 | 66,7 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 26.347 | 1.970 | 28.317 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Finalmente, resta analizar el efecto que tiene sobre los rendimientos de los alumnos la posesión por parte del hogar de un activo físico de la importancia de la vivienda.[102] En este caso, aunque la tendencia es similar a la de los anteriores indicadores, su influencia parece ser más débil. Los jóvenes que provienen de hogares que pertenecen a la categoría más vulnerable (ocupantes que no pagan por su vivienda), obtienen resultados más pobres que los que provienen de hogares propietarios pero la diferencia es más leve que la que introduce la consideración de los anteriores indicadores (ver Cuadro 76).

***Cuadro 76. Alumnos por tramos de Puntaje total en pruebas de aprendizaje, según Condición de tenencia de la vivienda.***

| Puntaje total por tramos | TENENCIA DE LA VIVIENDA | | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| | Propietario | Arrendatario | Ocupante | Otro | |
| Bajo | 31,5 | 33,7 | 41,6 | 37,3 | 33,2 |
| Alto | 68,5 | 66,3 | 58,4 | 62,7 | 66,8 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 20.026 | 3.882 | 3.284 | 1.071 | 28.263 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

[102] Importancia que le otorga, por ejemplo, el "enfoque vulnerabilidad-activos". Al respecto véase MOSER, C. (1998), *The Asset Vulnerability Framework: Reassessing Urban Poverty Reduction Strategies.* World Development. Vol 26 y CEPAL (1999), *Activos y Estructuras de Oportunidades.* Montevideo. CEPAL.

En resumen, puede afirmarse que cualquiera sea la aproximación que se adopte, los resultados del Censo son concluyentes en identificar el nivel socioeconómico y cultural del hogar como una de las fuentes de la desigualdad en el rendimiento de los jóvenes en los aprendizajes. Esta conclusión no es un hallazgo del análisis sino la confirmación de algo bien conocido.

Estos indicadores permiten mostrar los efectos de una fuente importante de variación del éxito o fracaso académico, constituyéndose además en uno de los atributos de la familia que más efectos tiene en la reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas.

Como se desprende de los antecedentes manejados y de los resultados que se presentan en el Informe sobre estudiantes, cuanto mayor incidencia tiene el clima educativo del hogar como determinante del nivel de aprendizaje de los jóvenes, menor es el efecto neutralizador que tiene el sistema educativo sobre las desigualdades.

## III. La influencia de la situación laboral de los padres en los rendimientos en las pruebas de aprendizajes

Son recurrentes los estudios que enfatizan en la importancia de la situación ocupacional de los padres como uno de los determinantes de mayor importancia en los rendimientos académicos, especialmente en la enseñanza primaria.

A la ya más que generalizada e intensa participación del padre en el mercado laboral se une en los últimos años una mayor participación de la mujer, que acarrea, como efecto no deseado, una menor dedicación de ambos cónyuges a las actividades familiares, entre las cuales se pueden contar: la ayuda que pueden prestar a sus hijos en sus tareas escolares, la vigilancia de los estudios, etc..

Por otra parte, el problema tampoco puede ser analizado en forma mecánica en tanto la participación es mayor en el sector de mayor nivel educativo, por lo que su supervisión sobre los estudios de los jóvenes puede ser más eficiente en el uso del recurso "tiempo", dado su mayor capital económico y cultural.

### 1. La intensidad del trabajo de los miembros de la familia

En lo que respecta a la participación en el mercado laboral de ambos padres de los estudiantes o de quienes cumplen ese rol —de acuerdo a como se formulara la interrogante a las familias de los estudiantes— la información muestra que una muy importante proporción de los alumnos proviene de hogares donde los dos padres se encuentran ocupados.

De acuerdo a las tendencias reveladas en distintos estudios sobre la familia, en las últimas décadas se observa en el Uruguay una evolución del modelo familiar que puede caracterizarse como el tránsito de un sistema tradicional, basado en la división del trabajo entre ambos progenitores (sistema conocido como "bread-winner", fundado en la participación del hombre en la esfera pública, del trabajo rentado fuera de la casa, y en su cónyuge como encargada del cuidado de la familia), hacia un sistema donde las fronteras se desdibujan debido a la incorporación masiva de la mujer al mercado del trabajo.[103]

[103] Para una visión más amplia del tema, véase FILGUEIRA, C. H. (1996), *Sobre revoluciones ocultas: La familia en Uruguay.* Montevideo. CEPAL.

| *Cuadro 77. Alumnos por Condición de actividad de la madre, según Condición de actividad del padre. En porcentajes.* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Condición de Actividad de la madre (o quien cumple su rol) | Condición de actividad del padre (o de quien cumple su rol) | | | | |
| | Ocupado | Desocupado | Inactivo | Sin información | TOTAL |
| Ocupada | 44,0 | 3,2 | 2,4 | 1,4 | 51,1 |
| Desocupada | 7,3 | 1,3 | 0,6 | 0,4 | 9,5 |
| Inactiva | 29,9 | 2,5 | 3,4 | 2,8 | 38,5 |
| Sin información | 0,4 | 0,1 | 0,1 | 0,4 | 0,9 |
| TOTAL | 81,6 | 7,0 | 6,4 | 5,0 | 100,0 |
| CASOS | 23.512 | 2.023 | 1.845 | 1.434 | 28.814 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

A modo de ejemplo el Cuadro 77 pone en evidencia que la participación de las madres en el mercado de trabajo alcanza al 60%, siendo un 51% las ocupadas y un 9,5% quienes están es situación de desempleo. Entre los padres la participación es mayor rondando en el 90% superando en los ocupados el 81% (categorías ocupados y desocupados sumadas en los marginales del Cuadro 77). Analizando más de cerca la condición de actividad de los padres, se destaca en general una fuerte intensidad en el uso del activo "fuerza de trabajo" por parte de los hogares. En general los padres trabajan 40 horas o más, en tanto que entre las madres, una importante proporción de las mismas lleva un ritmo de actividad semejante al de su pareja. La lectura del Cuadro 78 permite establecer que del total de hogares más de la mitad de ellas trabajan, incrementando su participación en el mercado conforme aumenta el nivel socioeconómico del hogar.

| *Cuadro 78. Estudiantes por horas de trabajo de la madre, según Nivel socioeconómico del hogar. En porcentajes.* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR | | | | |
| Horas de trabajo de la madre | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto | TOTAL |
| Hasta 20 | 7,8 | 8,4 | 7,7 | 9,8 | 8,3 |
| De 21 a 40 | 14,5 | 20,4 | 26,2 | 32,7 | 23,0 |
| Más de 40 | 16,8 | 21,7 | 25,5 | 26,2 | 22,4 |
| No trabaja | 60,9 | 49,5 | 40,6 | 31,3 | 46,2 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| CASOS | 7.623 | 8.797 | 8.078 | 6.443 | 30.941 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Por otra parte, la dedicación al trabajo implica para ambos padres una elevada carga horaria. Del total de las madres que trabajan, el 42% lo hace por más de 40 horas; en tanto, una proporción similar, un 43%, lo hace entre 21 y 40 horas. Si se tiene en cuenta que la gran mayoría de los padres (un 63% del total) trabaja más de 40 horas semanales se obtiene una configuración de un elevado uso de la fuerza de trabajo del hogar, tanto en extensión como por su intensidad horaria.

Una forma de caracterizar entonces los hogares de los estudiantes es a partir de la intensidad en el trabajo de los padres. Esta clasificación se presenta en el Cuadro 79, donde los estudiantes son clasificados de acuerdo a si ambos padres trabajan y la cantidad de horas trabajadas por la madre (recordar que la gran mayoría de los padres que trabajan lo hace por más de cuarenta horas semanales).

| *Cuadro 79. Estudiantes por Situación laboral de padre y madre, según Nivel socioeconómico del hogar. En porcentajes.* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| SITUACIÓN LABORAL DE PADRE Y MADRE | Nivel socioeconómico del hogar | | | | |
| | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto | TOTAL |
| Padre y madre ocupados; madre trabaja más de 40 horas | 5,6 | 10,5 | 15,2 | 19,1 | 12,1 |
| Padre y madre ocupados; madre trabaja menos de 40 horas | 8,7 | 15,8 | 22,4 | 32,6 | 18,9 |
| Padre ocupado; madre no trabaja | 28,0 | 30,1 | 26,8 | 23,2 | 27,4 |
| Padre no ocupado en hogar completo | 13,7 | 9,1 | 6,9 | 3,6 | 8,7 |
| Madre ocupada en hogar monoparental | 12,4 | 12,4 | 10,7 | 7,4 | 11,0 |
| Madre no ocupada en hogar monoparental | 9,1 | 5,1 | 3,2 | 1,7 | 5,0 |
| Otras configuraciones | 12,2 | 7,5 | 5,5 | 3,5 | 7,4 |
| Sin información | 10,3 | 9,5 | 9,2 | 8,9 | 9,5 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 9.173 | 9.941 | 8.946 | 6.931 | 34.991 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Esta situación, que desde el punto de vista del bienestar económico del hogar no aparece como un problema, se convierte en tal cuando se considera el tiempo que los padres le dedican a estar con sus hijos. A la falta de uno de los progenitores en buena parte de los hogares se suma esta situación que puede resultar perjudicial para el desarrollo de los jóvenes.

El nivel socioeconómico del hogar promueve diferencias en la intensidad de uso del trabajo que cabe tomar en cuenta. Por un lado, y como se destacara más arriba, a mayor nivel socioeconómico mayor intensidad en el uso del factor. Así, en el Cuadro 79 se observa que aunque en el 30% de los hogares trabajan ambos padres esta proporción varía entre poco más del 14% entre los hogares pobres, y casi un 52% que se alcanza en los hogares del nivel socioeconómico Alto. Por otra parte, entre los hogares del nivel Bajo se registra un 28% de hogares que responden típicamente al modelo del "bread-winner". Ésta es una proporción similar a la observada para el total de la población, pero de una considerable importancia en la comparación con el resto de las configuraciones de padre y madre ocupados.

## 2. Intensidad en el uso del activo trabajo y resultados en las pruebas de aprendizajes

Finalmente, una de las relaciones a ser analizadas es la que se da entre de la intensidad de trabajo de los padres y los resultados académicos. En principio, no se puede hablar de que esta variable introduzca mayores diferencias en los resultados de las pruebas de aprendizajes cuando éstos son controlados por el nivel socioeconómico del hogar.

A modo de ilustración de este punto se incluye el Cuadro 80, donde se puede apreciar que la cantidad de horas de trabajo de las madres apenas influye en el rendimiento promedio de los jóvenes. Pero además, si lo hace, es en sentido positivo, permitiendo más horas de interacción y, por ende, un mejor rendimiento de sus hijos. Esta misma situación se traslada a otras variables —como el grado de repetición en el liceo o el grado de consenso con los padres— en las que, salvo pequeñas diferencias, no se aprecia una influencia decisiva.

Una situación similar se obtiene al incorporar la situación laboral de ambos progenitores. Nuevamente, uno de los determinantes de los rendimientos en la enseñanza primaria diluye su importancia con el transcurso del tiempo, por lo cual se torna necesaria una reinterpretación del papel de la familia en los aprendizajes a la luz de la evidencia presentada en ésta y en la próxima

sección. Todo indica, por lo tanto, que hay cierto beneficio cuando especialmente la madre trabaja más horas, a pesar de que reduce el tiempo material de su presencia en el hogar y la dedicación eventual a sus hijos.

***Cuadro 80. Puntaje promedio en Pruebas de Aprendizaje por Horas de trabajo de la madre, según Nivel sociocultural del hogar.***

| HORAS DE TRABAJO DE LA MADRE | CAPITAL EDUCATIVO DEL HOGAR | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto | TOTAL |
| Hasta 20 | 50,9 | 53,8 | 57,7 | 65,1 | 57,7 |
| De 21 a 40 | 53,2 | 54,4 | 59,2 | 65,9 | 59,7 |
| Más de 40 | 53,6 | 55,1 | 59,5 | 66,0 | 59,1 |
| No trabaja | 51,7 | 54,0 | 58,1 | 65,0 | 55,4 |
| TOTAL | 52,1 | 54,3 | 58,7 | 65,6 | 57,4 |
| CASOS | 5.822 | 8.367 | 6.258 | 5.850 | 26.297 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

***Cuadro 81. Puntaje promedio en pruebas de aprendizaje por Horas de trabajo de los padres, según Nivel Sociocultural del Hogar.***

| Situación laboral de Padre y Madre | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR (Stock de equipamiento) | | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto | |
| Padre y madre ocupados; madre trabaja más de 40 horas | 54,7 | 56,5 | 58,6 | 65,4 | 59,8 |
| Padre y madre ocupados; madre trabaja menos de 40 horas | 52,9 | 55,6 | 59,2 | 65,9 | 60,0 |
| Padre ocupado; madre no trabaja | 52,5 | 54,2 | 57,3 | 62,9 | 56,0 |
| Padre no ocupado | 52,7 | 53,4 | 57,0 | 61,0 | 54,5 |
| Madre ocupada en hogar monoparental | 54,1 | 56,6 | 60,3 | 64,3 | 57,9 |
| Madre no ocupada en hogar monoparental | 52,5 | 53,3 | 56,7 | 62,9 | 54,2 |
| Otras configuraciones | 51,8 | 53,8 | 55,8 | 58,4 | 53,8 |
| TOTAL | 9.173 | 9.941 | 8.946 | 6.931 | 34.991 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

## IV. La estructura familiar y los rendimientos escolares

En investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, un factor recurrente ha sido la influencia de las distintas formas de organización y estructura familiar en los logros educativos de los jóvenes. Basado en la información del estudio "Diagnóstico e investigación de la educación básica en Uruguay" realizado por la CEPAL a comienzos de la década de 1990, Carlos Filgueira [104] detecta diferencias en las tasas de repetición así como en los resultados de las pruebas de evaluación de aprendizajes en niños en edad escolar que pueden ser asignadas a la influencia que ejercen sobre éstos las diversas formas de organización familiar.

Por otra parte, y a un nivel más general, la importancia de la organización familiar sobre los logros educativos de los jóvenes fue una vez más puesta de manifiesto en un estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay llevado a cabo por la CEPAL[105] en 1999. De acuerdo a un modelo econométrico desarrollado con base en las encuestas de hogares, la

[104] FILGUEIRA, C. (1996), *Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay*. Montevideo. CEPAL.
[105] KATZMAN, R. et al. (1999), *Activos y estructuras de oportunidades*. Montevideo. CEPAL.

inestabilidad del vínculo y la incompletitud de la pareja conformada por el jefe del hogar y su cónyuge fueron identificados como factores determinantes de una mayor probabilidad de rezago y abandono de los estudios a nivel de jóvenes de 8 a 15 años. De la misma manera resultó determinante de la posibilidad de que los jóvenes de 15 a 24 años de edad se encuentren, a la vez, fuera de los circuitos del trabajo y la educación.

En vista de estos resultados, resulta interesante describir, al menos someramente, la estructura de las familias de los estudiantes, en el entendido de que este conocimiento al menos permita identificar alguno de los problemas que afectan de una u otra manera a los alumnos de modo de formular bases para algunas políticas con destino a estas familias.

Para ello, la estructura familiar fue caracterizada a partir de dos variables que pretenden abarcar los aspectos más relevantes que fueran identificados en los trabajos mencionados.

Por un lado, se tomó en cuenta la completitud del hogar, entendida como la presencia en el mismo de los dos integrantes de la pareja que cumplen los roles respectivos de padre y madre. Por otro lado, se definió la estabilidad del hogar a partir de la existencia de un vínculo matrimonial entre los integrantes de la pareja. Esto es, que se clasificó a un hogar completo como "estable" cuando los integrantes de la pareja declararon estar casados. Finalmente, se hizo una distinción entre las parejas conformadas por los padres biológicos del estudiante y las parejas reconstituidas, donde uno de los integrantes como máximo resulta ser padre biológico del joven. A partir de este análisis, puede establecerse que el tipo de estructura familiar guarda una relación muy estrecha con el nivel socioeconómico del hogar. En este sentido, se observa que a menor nivel socioeconómico se corresponde una mayor proporción de hogares incompletos e inestables.

Como puede verse en el Cuadro 82, la proporción de hogares con uniones inestables es un 130% superior cuando se comparan los hogares de bajo y alto nivel socioeconómico respectivamente. La diferencia es aún mayor cuando se toman en cuenta los hogares incompletos. En este caso, la proporción de este tipo de hogares en el nivel socioeconómico Bajo supera en un 170% aproximadamente a la proporción que se da entre los hogares del nivel alto.

Estas diferencias ya de por sí elocuentes, se mantienen en forma similar aunque un poco más atenuadas cuando se toma en cuenta la diferencia de los hogares según su capital educativo.

***Cuadro 82. Alumnos por Tipo de organización familiar según Nivel socioeconómico del hogar. En porcentajes.***

| ORGANIZACIÓN FAMILIAR | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto | TOTAL |
| Completa y estable (padre y madre casados) | 50,4 | 62,2 | 69,3 | 78,2 | 64,1 |
| Completa y estable (pareja reconstituida casados) | 1,8 | 2,3 | 2,6 | 3,2 | 2,4 |
| Total Estable | 52,2 | 64,5 | 71,9 | 81,4 | 66,5 |
| Completa e inestable (padre y madre no casados) | 8,4 | 5,2 | 3,9 | 2,8 | 5,2 |
| Completa e inestable (pareja reconstituida, no casados) | 6,3 | 5,9 | 5,1 | 3,6 | 5,3 |
| Total Inestable | 14,7 | 11,1 | 9,0 | 6,4 | 10,5 |
| Incompleta [106] | 33,2 | 24,5 | 19,0 | 12,3 | 22,9 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 9.173 | 9.941 | 8.946 | 6.931 | 34.991 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

[106] La categoría "Incompleta" reúne en su mayor proporción a hogares monoparentales con jefatura femenina, así como otras categorías residuales.

Uno de los aspectos a los que se hizo referencia anteriormente es el que respecta a la elevada proporción de padres y madres que trabajan. A las diferencias ya señaladas en cuanto al nivel socioeconómico se agrega una nueva perspectiva al tomar en cuenta la forma de estructurarse la familia.

Al hacer énfasis en la proporción de madres que trabajan puede establecerse que tanto la inestabilidad del vínculo como la incompletitud del hogar promueven mayores tasas de empleo entre las madres, independientemente del nivel socioeconómico del hogar. La diferencia que se encuentra es de grado; a menor nivel socioeconómico mayor es la influencia del tipo de hogar en la incorporación de las madres al mercado de trabajo.

En este sentido, cuando se comparan los hogares incompletos con los hogares completos y estables el porcentaje de madres ocupadas es un 62% mayor: varía entre 32,3% y 52,4% dentro de la categoría de las madres de nivel socioeconómico bajo (ver Cuadro 83). A su vez, la proporción es un 13% mayor al comparar las uniones inestables con las estables.

Entre las madres de niveles socioeconómicos más altos, la situación es similar, aunque las diferencias son menos marcadas, en parte debido a una mayor incorporación al empleo aun en los hogares completos y estables. Aunque la brecha se reduzca, las diferencias en el empleo de la madre por nivel socioeconómico del hogar son muy marcadas, abriendo el camino para otras preguntas que pueden ser relevantes al momento de pensar en futuras líneas de acción.

***Cuadro 83. Madres de alumnos ocupadas por Organización familiar según Nivel socioeconómico del hogar. En porcentajes.***

| | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ORGANIZACIÓN FAMILIAR | Bajo | Medio-Bajo | Medio-Alto | Alto | TOTAL |
| Completa y estable | 32,3 | 45,4 | 55,9 | 67,4 | 51,1 |
| Completa e inestable | 36,5 | 50,8 | 62,4 | 72,3 | 50,6 |
| Incompleta | 52,4 | 64,5 | 71,0 | 77,5 | 63,0 |
| TOTAL | 38,9 | 50,3 | 59,1 | 68,8 | 53,5 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Finalmente, del mismo modo que en los anteriores estudios de seguimiento del Plan 96, la influencia de la estructura familiar en los resultados de las pruebas no resultó determinante.

Al parecer, el efecto más importante de la estructura familiar se daría a edades tempranas, en la fase inicial del ciclo de vida familiar, cuando el niño transita la enseñanza primaria. Este efecto pierde importancia al avanzar en el ciclo escolar.

Este tipo de comportamiento puede explicarse también por el hecho de que las tasas de rezago y abandono son mayores en los hogares incompletos e inestables, por lo que buena parte de quienes ya abandonaron el sistema proviene de estos hogares. Esto implica que se produce un filtro previo, dado por una selección positiva entre los hogares de los jóvenes que alcanzan el tercer año del Ciclo Básico.

En otras palabras, una considerable proporción de los jóvenes de las familias en situaciones más críticas ya está fuera del sistema educativo. Al parecer, la ausencia de uno u otro tipo de capital, ya sea de tipo económico, cultural o familiar no resulta un hecho aislado; las ausencias múltiples parecen reforzarse unas a otras.

Una línea de investigación que puede abrirse en este campo es la determinación de los factores que llevan a esta interacción y la caracterización de las familias de mayor grado de

vulnerabilidad, las que debieran transformarse en los destinatarios principales de las políticas a establecer.

## V. Dime cuánto ganas y te diré qué quieres: el nivel socioeconómico del hogar en la estratificación de los deseos y las preferencias

El nivel socioeconómico del hogar está en la base del sistema de estratificación de la sociedad. Así como resulta una variable de indudable valor explicativo en lo que refiere a condiciones de vida del hogar, también lo es —como se vio antes— cuando se trata de evaluar los resultados de las pruebas de aprendizajes. Sin embargo, este efecto no sólo opera a nivel material. También tiene su influencia en el conjunto de las aspiraciones que forman parte del imaginario colectivo familiar, y entre éstas, especialmente sobre las expectativas que los padres mantienen sobre los logros educativos de sus hijos.

A este respecto, en las encuestas a las familias aplicadas simultáneamente con el Censo se indagó acerca de cuál era el máximo nivel escolar que los padres deseaban para sus hijos. Los resultados del análisis revelan una fuerte influencia del nivel socioeconómico sobre estas preferencias.

Como señala el Cuadro 84, aunque la preferencia generalizada de los padres es que sus hijos completen el nivel terciario existen diferencias marcadas en la duración y el destino de estos estudios. Así, en tanto la preferencia entre los padres del nivel socioeconómico alto es que sus hijos completen una carrera universitaria de larga extensión (más del 60% de ellos), esta preferencia desciende en forma monótona con el descenso del nivel socioeconómico, para situarse en aproximadamente un 17% entre los hogares de nivel bajo.[107]

Entre los hogares de nivel socioeconómico más bajo las preferencias se reparten entre Secundaria completa —meta deseada por casi un 30% de los padres—, carreras universitarias de corta extensión (preferidas por un 29% de los padres) y las opciones no universitarias en el nivel terciario, es decir magisterio, profesorado e instrucción militar, las que en su conjunto alcanzan a un 18% de las preferencias. También resulta destacable el hecho de que más del 6% de los padres de estos alumnos deseaba que el tercer año del Ciclo Básico —que cursaban sus hijos al momento de la encuesta— fuera el máximo nivel a alcanzar por los estudiantes.

Con el aumento del nivel socioeconómico del hogar se incrementan las preferencias de los padres con respecto a los logros de sus hijos.

Conforme a esta situación, entre los padres del nivel socioeconómico medio-bajo las preferencias se desplazan hacia las carreras universitarias cortas (34%), permaneciendo la Secundaria completa como un destino de importancia para un 23% de los padres.

Entre los padres del escalón de ingresos siguiente, nivel medio-alto, las preferencias se desplazan de manera importante hacia las carreras universitarias, tanto de corta como de larga duración, las que reúnen a un 35% y un 39% del total respectivamente.

Entre los padres del nivel socioeconómico más alto las expectativas se concentran plenamente en el destino universitario de los jóvenes, alcanzando en su conjunto casi el 89% de las preferencias (28,4% y 60,3% en carreras de corto y largo plazo, respectivamente).

[107] Este mismo tópico es abordado en un estudio complementario al presente, mostrando una misma pauta para las preferencias o expectativas de los estudiantes. Al respecto, véase el capítulo referente a la predisposición al abandono escolar, o su primera versión impresa por la Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente (2000), *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar.* Censo Nacional de Aprendizajes en los 3ros. años del Ciclo Básico. Tercera comunicación. Montevideo. ANEP/MESyFOD.

| *Cuadro 84. Estudiantes por Nivel educativo deseado por los padres, según Nivel socioeconómico del Hogar. En porcentajes.* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR | | | | |
| NIVEL EDUCATIVO DESEADO POR LOS PADRES | Bajo | Medio-Bajo | Medio-Alto | Alto | TOTAL |
| Hasta tercero de CB | 6,5 | 4,1 | 2,2 | 0,8 | 3,6 |
| Secundaria completa | 29,7 | 23,2 | 16,2 | 7,0 | 19,8 |
| Terciario no universitario | 18,1 | 12,2 | 7,7 | 3,4 | 10,8 |
| Universitario carreras cortas | 29,0 | 34,2 | 34,9 | 28,4 | 31,9 |
| Universitario carreras largas | 16,7 | 26,2 | 39,1 | 60,3 | 33,9 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 8.639 | 9.537 | 8.642 | 6.705 | 33.523 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Uno de los aspectos destacables de la información aportada por el Censo es entonces la fuerte influencia que presenta el sistema de estratificación social en los deseos de los padres con la consiguiente tendencia a la reproducción del propio sistema.

A este respecto podemos ahondar aún más en el tema, tomando en consideración la futura integración social en los ámbitos de estudio. En este sentido se destacan importantes diferencias, esencialmente respecto de los niveles terciarios de la educación y particularmente en la realización de carreras universitarias de largo aliento.

A partir del Cuadro 85 puede establecerse que en los niveles de educación secundaria, técnico-profesional, militar y formación docente es muy marcada la participación de los estratos de menores ingresos, que promedian un 70% de las preferencias de los padres. El espacio de las carreras universitarias cortas parece el más pluralista, al estar representados los deseos de los padres casi en la misma proporción en que se reparten en la población. En tanto, con relación a los deseos de los padres, es en las carreras universitarias largas donde la tendencia se revierte, teniendo una representación mayor los niveles socioeconómicos más elevados.

| *Cuadro 85. Estudiantes por Nivel educativo deseado por los padres, según Nivel socioeconómico del hogar. En porcentajes* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| NIVEL EDUCATIVO DESEADO POR LOS PADRES | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR | | | | |
| | Bajo | Medio-Bajo | Medio-Alto | Alto | TOTAL |
| Terminar 3er año de Secundaria o UTU | 47,0 | 33,0 | 15,5 | 4,4 | 100 |
| Finalizar la secundaria completa | 37,1 | 33,2 | 22,3 | 7,4 | 100 |
| Finalizar la UTU completa | 43,0 | 33,9 | 17,0 | 6,1 | 100 |
| Finalizar Magisterio o Profesorado | 41,8 | 33,7 | 19,0 | 5,5 | 100 |
| Finalizar Escuela Militar, Policial, etc. | 44,9 | 29,9 | 17,6 | 7,6 | 100 |
| Finalizar la Universidad en carreras cortas | 23,5 | 30,5 | 28,2 | 17,8 | 100 |
| Finalizar la Universidad en carreras largas | 12,7 | 22,0 | 29,7 | 35,6 | 100 |
| TOTAL | 25,8 | 28,4 | 25,8 | 20,0 | 100 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Un aspecto destacable es la evolución de las opciones de nivel terciario no universitarias, que aparecen como uno de los destinos de preferencia de los hogares de nivel socioeconómico más bajo. Esto confirma las tendencias ya detectadas en anteriores documentos de la ANEP,[108]

[108] Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, Programa MESyFOD y Secretaría de Capacitación Docente de ANEP (1999, abril), *Análisis del Perfil Socioeconómico de los Estudiantes de los Centros Regionales de Profesores.* Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación. Número V.

que obliga a modificar en parte la concepción sobre el perfil de los estudiantes que acceden a este nivel de estudios. A la visión tradicional (asociada fundamentalmente a la concepción de los institutos de formación docente e incluso a los institutos de formación militar, destinados originariamente a jóvenes de las capas medias y superior de la sociedad) se opone esta realidad, donde la visión de este destino como un "seguro de empleo" incrementa la valoración que del mismo hacen aquellos sectores con mayores dificultades potenciales pare insertarse en el mercado laboral. En otras palabras, los padres de los jóvenes provenientes de los hogares más desprotegidos orientan sus expectativas hacia la formación de sus hijos en carreras que podrían brindarles —de acuerdo a sus expectativas— una mayor chance de obtener un empleo estable a futuro.

Una aproximación adicional, que también resulta interesante, consiste en considerar esta información a la luz de una perspectiva de género. Aquí los resultados transcurren en dos direcciones que confirman otras tendencias observadas en el sistema educativo uruguayo de las últimas décadas.

Por un lado, la tendencia a la feminización de la matrícula, la cual se relaciona en este caso con las expectativas que los padres tienen sobre los logros de sus hijos. En este sentido, se destaca que los padres mantienen en general mayores expectativas respecto de los logros de sus hijas que de los de sus hijos varones.

A nivel general, las preferencias de los padres para que sus hijas alcancen el nivel terciario se ubican en casi 10 puntos porcentuales por encima de las que mantienen para los varones: 81,0% contra 71,3% respectivamente (ver Cuadro 86). Esta diferencia se hace más fuerte a medida que desciende el nivel socioeconómico, pasando de casi seis puntos porcentuales en el estrato superior (94,9% para las mujeres contra 89,5% para los varones) a casi 15 puntos en el estrato de ingresos más bajos (69,5% y 55,6% para mujeres y varones respectivamente).

El paradigma uruguayo de principios de siglo expresado lúcidamente por Florencio Sánchez en "M' hijo el doctor" parece haber sido sustituido por el no menos paradigmático "M' hija la doctora" de fines del segundo milenio e inicio del tercero.

***Cuadro 86. Estudiantes por Nivel educativo deseado por los padres según Sexo y Nivel socioeconómico del hogar. En porcentajes.***

| | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| SEXO | Nivel educativo deseado por los padres | Bajo | Medio-Bajo | Medio-Alto | Alto | TOTAL |
| Hombre | Hasta tercero | 8,6 | 5,8 | 2,9 | 1,0 | 4,6 |
| | Secundaria completa | 35,8 | 29,3 | 20,8 | 9,4 | 24,1 |
| | Terciario no universitario | 15,6 | 11,1 | 6,6 | 3,5 | 9,3 |
| | Terciario universitario | 40,0 | 53,7 | 69,8 | 86,0 | 62,0 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | Casos | 3543 | 4181 | 3985 | 3403 | 15.112 |
| Mujer | Hasta tercero | 5,1 | 2,8 | 1,5 | 0,6 | 2,7 |
| | Secundaria completa | 25,4 | 18,5 | 12,2 | 4,5 | 16,3 |
| | Terciario no universitario | 19,8 | 13,1 | 8,7 | 3,3 | 12,1 |
| | Terciario universitario | 49,7 | 65,6 | 77,5 | 91,6 | 68,9 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | Casos | 5.096 | 5.356 | 4.657 | 3.302 | 18.411 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID. Año 1999.

Simultáneamente, una pregunta del mismo tipo fue realizada a los propios estudiantes. El análisis de esta información se incluye en el "Informe sobre Predisposición al abandono escolar en estudiantes del Tercer año de enseñanza secundaria", que se publica en otro capítulo de este libro.

En lo que refiere al presente capítulo, el análisis se centrará de aquí en más no ya en los deseos de padres e hijos como grupos de análisis sino en una consideración conjunta que se hará de sus expectativas. Para ello, en primera instancia, se analizará el grado de acuerdo o de consenso que existe entre las expectativas de unos y otros para construir un indicador del grado de acuerdo de las preferencias. Este indicador —que constituye la base de la nueva visión analítica que se pretende aportar al tema de la familia y su influencia sobre los resultados de las pruebas de aprendizajes— intenta elucidar la existencia o no de un proyecto común de los miembros de la familia en el área de la educación que incida de modo favorable tanto en el desarrollo de actitudes y aptitudes positivas como en el desempeño en sociedad de sus integrantes.

## VI. Familia y capital social

Tal como se señalara en el punto anterior, el ciclo de vida familiar parece ser un importante factor de incidencia sobre el desempeño educativo de las generaciones de menor edad de la familia (niños y adolescentes). Los estudios antecedentes se han encargado de demostrar que los problemas de integración familiar como son la incompletitud (hogar monoparental) y la inestabilidad de la familia tienen efectos importantes sobre el desempeño escolar. Los indicadores de repetición y de rendimiento de aprendizaje se asocian negativamente a estas características de las familias en la etapa joven del ciclo de vida familiar. Esto es, en la etapa correspondiente a los hogares con niños en edades de asistir a la enseñanza primaria.

En el punto previo se pudo observar que esta relación deja de existir o se minimiza en la medida en que el ciclo familiar avanza y los hogares están compuestos por jóvenes o adolescentes en edades de asistencia a la educación media. Todo indica, por lo tanto, que la precariedad de los vínculos familiares opera sobre todo en condiciones bajo las cuales la exposición de los hijos a diferentes agencias socializadoras no es lo dominante sino que está reducida a la familia y a la escuela primaria en un marco de relaciones de alta dependencia de la generación de los hijos a la generación de sus padres.

Adicionalmente, de los estudios se deriva que es altamente probable que los hijos de hogares incompletos e inestables hayan dejado de asistir al sistema educativo tempranamente y que, en consecuencia, la población que accede al tercer año de la enseñanza media ya se encuentre parcialmente modificada por este abandono escolar selectivo. Sea por una u otra razón —no excluyentes entre sí— lo cierto es que los mayores problemas de integración de la familia para el desempeño estudiantil en el nivel medio están localizados en otro tipo de variables familiares.

De acuerdo al análisis que sigue a continuación lo que parece tener una importancia determinante en el desempeño de los hijos es el grado de acuerdo o consenso que existe al interior del hogar en materia de expectativas entre la generación de los padres y de los hijos. En verdad, no se trata apenas de un consenso en torno a la educación sino de la presencia de determinadas estructuras familiares con cierto capital social que está dado por:

- la existencia de un proyecto compartido;
- las expectativas mutuas complementarias;
- la capacidad de transformar tales consensos en comportamiento.

En el estudio de la CEPAL sobre los jóvenes uruguayos[109] fueron examinados los grados de comunicación y de consenso entre hijos y padres en las familias uruguayas, poniéndose en evidencia que entre todos los aspectos analizados: opiniones políticas, uso del tiempo libre, relaciones sexuales y proyectos de futuro, era este último en el que se registraba un nivel de comunicación y consenso mayor.

Entre los cuatro temas considerados, los planes y proyectos de futuro registran los más altos grados de comunicación y acuerdo entre padres e hijos: 81,2% y 75,5% respectivamente.

Los jóvenes con menor comunicación y acuerdo con los padres son los que sólo tienen como máximo, nivel educativo de enseñanza primaria —lo que implica posición social baja— entre los cuales sin embargo, se exhiben porcentajes de 66,6% de comunicación y 69,3% de acuerdo. Los jóvenes con estudios universitarios alcanzan respectivamente 91,8% y 80,6% (CEPAL, 1991). Naturalmente, la cuestión del consenso es menor, o simplemente no existe, cuando los hijos tienen edades correspondientes al ciclo de la enseñanza primaria y el sistema normativo establece relaciones de menor igualdad entre las generaciones en términos de poder y legitimidad.

En este marco de análisis cabe analizar en primera instancia la concordancia en las expectativas de unos y otros a partir de la información resumida que se presenta en el Cuadro 87. Una primera mirada, permite establecer que, en general, las expectativas de los padres acerca de los logros educativos de sus hijos son mayores que las que éstos mantienen sobre sí mismos. Así, mientras un 63% de los alumnos pretende alcanzar el nivel terciario esta expectativa trepa casi al 77% de los padres. El exceso de expectativas que los padres depositan sobre los logros de sus hijos puede dar lugar a conflictos al interior de la familia que acaben por debilitar su estructura y con ella el capital que la misma supone para sus integrantes.

Más allá de estas diferencias de metas una lectura atenta del cuadro revela un elevado nivel de coincidencia entre las expectativas de padres e hijos con respecto a este tema; especialmente cuando las expectativas de unos y otros se hacen mayores. A partir de este cuadro se construye un indicador del grado de consenso alcanzado en el proyecto educativo de los hijos, clasificando a los jóvenes según la relación entre sus preferencias y las de sus padres. El indicador resume la información en tres categorías según sean las expectativas de los jóvenes mayores, iguales o menores a las que tienen sus padres. La categoría central recoge el consenso entre unos y otros en tanto que las dos restantes lo hacen apuntando a dos situaciones de discrepancia diferentes. Por otra parte, el acuerdo mayor se logra en torno al nivel terciario universitario, en el cual se concentran el 45% de las expectativas en conjunto.

***Cuadro 87. Estudiantes por Nivel educativo deseado por los padres según Nivel educativo deseado por los estudiantes. En porcentajes.***

| NIVEL EDUCATIVO DESEADO POR LOS PADRES | NIVEL EDUCATIVO DESEADO POR LOS ESTUDIANTES | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Hasta tercero C.B. | Secundaria completa | Terciario no universitario | Terciario universitario | TOTAL |
| Hasta tercero | 1,4 | 1,3 | 0,4 | 0,4 | 3,5 |
| Secundaria completa | 2,9 | 11,3 | 1,9 | 3,5 | 19,7 |
| Terciario no universitario | 0,5 | 2,8 | 5,6 | 1,8 | 10,6 |
| Terciario universitario | 1,7 | 14,8 | 4,0 | 45,7 | 66,1 |
| TOTAL | 6,5 | 30,3 | 11,9 | 51,3 | 100,0 |
| CASOS | 2.037 | 9.494 | 3.726 | 16.079 | 31.336 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

[109] CEPAL (1991), *Los jóvenes de Uruguay: esos desconocidos. Análisis de la Encuesta de Juventud.* Oficina de Montevideo. CEPAL.

La distribución del acuerdo revela, una vez más, diferencias en su distribución según el nivel socioeconómico del hogar. El mayor grado de consenso se registra en los hogares de mayor nivel socioeconómico (un 75%), con una coincidencia casi unánime de padres e hijos de alcanzar el nivel universitario. Este acuerdo se debilita al pasar a los niveles más bajos, donde el porcentaje de coincidencias alcanza a un 57% (ver Cuadro 88).

También el nivel socioeconómico introduce diferencias en el peso que tienen en uno y otro estrato las diversas categorías de desacuerdo. Como fuera señalado, las expectativas de los padres superan a las de sus hijos. Mientras que en el 27% de los casos los padres mantienen expectativas por encima de las de sus hijos, la situación opuesta reúne sólo un 9% de los casos. Esto podría expresar ya sea una diferente evaluación de la situación y de las capacidades de los jóvenes por parte de sus padres, como falta de confianza de los jóvenes o exceso de aspiraciones de los padres. Si esto fuera así, los jóvenes serían portadores de una carga psicológica mayor de la que creen posible soportar, dando lugar a tensiones que pueden desembocar en conflictos y frustraciones en el seno de la familia.

***Cuadro 88. Estudiantes por Indicador de consenso familiar en el proyecto educativo según Nivel socioeconómico del hogar. En porcentajes.***

| INDICADOR DE CONSENSO FAMILIAR | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR (Stock de equipamiento) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto | TOTAL |
| Deseos de los padres por debajo de los alumnos | 14,6 | 10,9 | 6,9 | 3,3 | 9,3 |
| Deseos de padres iguales a alumnos | 56,5 | 60,5 | 66,5 | 75,4 | 64,0 |
| Deseos de padres por encima de los alumnos | 28,9 | 28,6 | 26,6 | 21,3 | 26,7 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 7.996 | 8.927 | 8.110 | 6.303 | 31.336 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID. Año 1999.

## VII. Implicaciones del consenso familiar

Como fuera dicho anteriormente, la existencia de un consenso acerca de los destinos educativos de los jóvenes puede ser la expresión de la existencia de un proyecto común a la familia. La presencia de este proyecto debería traducirse en la adopción de ciertas medidas que favorezcan de algún modo el logro buscado. Así, sería de esperar que tuviera influencia en aspectos tales como las ayudas familiares en el proceso de aprendizaje, la preocupación de los padres por la marcha en los estudios o la situación laboral de los jóvenes, entre otros aspectos a destacar.

En lo que refiere al trabajo de los jóvenes, la relación se presenta dentro de los márgenes esperados. Como puede observarse a partir del Cuadro 89, la existencia de consensos en el hogar se traduce en una menor proporción de jóvenes trabajando, ya sea en empleos remunerados como no remunerados.

Esta tendencia observada en general se mantiene al desagregar la información, ya sea por nivel socioeconómico como por nivel sociocultural. De este modo, la adopción de un proyecto razonablemente consensuado hace que las relaciones familiares operen como un capital positivo para el joven, permitiendo que permanezca con una dedicación plena a sus estudios.

| *Cuadro 89. Estudiantes por Situación laboral según Indicador de consenso familiar en el proyecto educativo. En porcentajes.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SITUACIÓN LABORAL ACTUAL DEL ESTUDIANTE | INDICADOR DE CONSENSO FAMILIAR | | | |
| | Deseos de los padres por debajo de los alumnos | Deseos de padres iguales a alumnos | Deseos de padres por encima de los alumnos | TOTAL |
| No trabaja | 76,8 | 84,6 | 79,9 | 82,6 |
| Trabaja en un empleo remunerado | 17,2 | 11,2 | 14,8 | 12,7 |
| Trabaja en un empleo no remunerado | 6,0 | 4,2 | 5,3 | 4,7 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 2.836 | 19.761 | 8.179 | 30.776 |
| Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID. Año 1999. | | | | |

Compartir un proyecto con los padres refuerza la confianza de los jóvenes en lo que refiere a sus preferencias. En este sentido, la información aportada por el Cuadro 90 permite establecer que un mayor nivel de consenso deja lugar a un menor nivel de dudas de los estudiantes en lo que respecta a sus preferencias.

Entre los estudiantes que provienen de hogares con consenso es menor la proporción de quienes manifiestan dudas moderadas y fuertes (57,4%) que entre quienes provienen de hogares donde las expectativas de los padres son mayores que las de los alumnos (59,5%) y de quienes provienen de hogares donde se produce la situación inversa (63,8%).

De estos datos, además, se destaca que la mayor inseguridad proviene de la configuración familiar en la cual las expectativas de los jóvenes son más altas que las de sus padres y no cuando son los padres quienes tienen mayores expectativas. En rigor, se trata de dos tipos de tensiones que en esencia son diferentes.

| *Cuadro 90. Estudiantes por dudas sobre preferencias según Indicador de consenso familiar en el proyecto educativo. En porcentajes.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| DUDAS SOBRE PREFERENCIAS | INDICADOR DE CONSENSO FAMILIAR | | | |
| | Deseos de los padres por debajo de los alumnos | Deseos de padres iguales a alumnos | Deseos de padres por encima de los alumnos | TOTAL |
| Alta | 7,3 | 4,9 | 7,5 | 5,8 |
| Media | 56,5 | 52,5 | 52,0 | 52,7 |
| Baja | 36,1 | 42,6 | 40,5 | 41,5 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| CASOS | 2.888 | 19.946 | 8.301 | 31.135 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

La existencia de estos dos tipos de disenso no implica mayores diferencias en lo que refiere al contacto de los padres con el centro de estudios. Al parecer, este vínculo transcurre más bien por una disposición de confianza entre los padres y el joven, que conduce a que los padres de hogares con alto consenso sean quienes menos concurren al establecimiento por problemas de sus hijos. Esto contrasta con el comportamiento seguido por los hogares sin consenso,

especialmente por la configuración de padres que tienen mayores expectativas que sus hijos (ver Cuadro 91). En este caso se incrementa el vínculo.

***Cuadro 91. Estudiantes por Concurrencia al centro según Indicador de consenso familiar. En porcentajes.***

| A lo largo del año, ¿ud. u otro integrante de la familia concurrió al liceo o UTU para conversar con algún docente, adscripto o director por el desempeño del estudiante? | INDICADOR DE CONSENSO FAMILIAR | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Deseos de los padres por debajo de los alumnos | Deseos de padres iguales a alumnos | Deseos de padres por encima de los alumnos | TOTAL |
| Nunca | 25,5 | 27,2 | 22,0 | 25,7 |
| Sí, por iniciativa propia | 50,8 | 51,6 | 53,4 | 52,0 |
| Sí, respondiendo a un llamado | 20,8 | 18,1 | 20,5 | 19,0 |
| Sin información | 2,8 | 3,0 | 4,1 | 3,3 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 | 100 |
| CASOS | 2.909 | 20.062 | 8.364 | 31.335 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Esta confianza se traduce a su vez en la necesidad y posibilidad de brindar ayuda a los jóvenes para sus estudios, tal como se aprecia en el Cuadro 92. La confianza en las capacidades de los jóvenes se traduce en que una elevada proporción de los padres de hogares con consenso (41%) cree que no es necesario brindarles ayuda, en tanto que un 53% indica que lo hace algunas veces. Las proporciones son diferentes en los otros grupos de hogares, donde los padres deben prestar ayuda con más frecuencia e intensidad a sus hijos. Este resultado puede entenderse como una señal más de la existencia de desajustes entre las capacidades y expectativas de los jóvenes y de sus padres.

***Cuadro 92. Estudiantes por Necesidad de ayuda familiar según Indicador de consenso familiar. En porcentajes.***

| ¿Cree usted que el estudiante necesita ayuda de la familia para realizar las tareas que debe hacer? | INDICADOR DE CONSENSO FAMILIAR | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Deseos de los padres por debajo de los alumnos | Deseos de padres iguales a alumnos | Deseos de padres por encima de los alumnos | TOTAL |
| No necesita | 34,3 | 40,9 | 32,6 | 38,0 |
| Sí, necesita algunas veces | 56,6 | 53,2 | 58,5 | 54,9 |
| Sí, necesita con frecuencia | 8,7 | 5,5 | 8,4 | 6,6 |
| Sin información | 0,4 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 | 100 |
| CASOS | 2.909 | 20.063 | 8.364 | 31.336 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

La confianza hacia los hijos es a su vez reflejo de la confianza que los padres tienen en sus propias capacidades. Esto se refleja en el Cuadro 93 donde se observa que el 59% de los padres en hogares con consenso manifiestan no tener problema alguno en brindarles a sus hijos la ayuda necesaria. Esta proporción desciende al 52% entre los padres con expectativas mayores a las de sus hijos, y al 46% cuando en el hogar son los hijos quienes tienen mayores expectativas. En este último grupo, además, casi un 11% de los padres manifiesta abiertamente que no puede ayudar a sus hijos.

| *Cuadro 93. Estudiantes por Condiciones de recibir ayuda familiar según Indicador de consenso familiar. En porcentajes.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ¿Y cree que la familia está en condiciones de brindarle esa ayuda | INDICADOR DE CONSENSO FAMILIAR | | | |
| | Deseos de los padres por debajo de los alumnos | Deseos de padres iguales a alumnos | Deseos de padres por encima de los alumnos | TOTAL |
| Sí, sin problemas | 46,4 | 59,1 | 51,9 | 56,0 |
| Sí, pero con algunas dificultades | 32,4 | 26,7 | 31,5 | 28,5 |
| Sí pero con muchas dificultades | 6,8 | 3,8 | 5,5 | 4,5 |
| No, en general no puede ayudarlo | 10,5 | 6,2 | 7,0 | 6,8 |
| Sin información | 4,5 | 4,2 | 4,1 | 4,2 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 | 100 |
| CASOS | 2.908 | 20.062 | 8.363 | 31.333 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Finalmente, la existencia de consenso entre padres e hijos impacta positivamente sobre el relacionamiento de los padres con los compañeros de sus hijos.

En este grupo de hogares, casi el 52% de los padres conoce bien y muy bien a alguno de los compañeros. En tanto, en los hogares donde no hay consenso esta proporción no alcanza al 40%.

La misma situación se repite hacia los padres de estos compañeros. Mientras que en los hogares sin consenso entre padres e hijos la proporción de padres que conoce bien y muy bien a sus pares no alcanza al 28%, en los hogares donde se alcanza el consenso esta cifra sube hasta el 38% (ver Cuadros 94 y 95).

Al parecer, el estilo de relacionamiento intra-familiar se extiende hacia el entorno extra-familiar favoreciendo la multiplicación de los contactos y el establecimiento de redes que son de importancia como soporte de la actividad escolar del joven.

| *Cuadro 94. Estudiantes por Conocimiento de compañeros según Indicador de consenso familiar. En porcentajes.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ¿Diría usted que conoce bien a algunos de los compañeros de curso del estudiante? | INDICADOR DE CONSENSO FAMILIAR | | | |
| | Deseos de los padres por debajo de los alumnos | Deseos de padres iguales a alumnos | Deseos de padres por encima de los alumnos | TOTAL |
| Muy bien | 12,1 | 20,9 | 13,8 | 18,2 |
| Bien | 26,3 | 30,9 | 26,0 | 29,2 |
| Más o menos | 26,1 | 22,3 | 24,9 | 23,4 |
| Poco | 12,3 | 9,7 | 12,3 | 10,7 |
| Casi nada | 22,1 | 16,0 | 22,0 | 18,0 |
| Sin información | 1,1 | 0,2 | 1,0 | 0,5 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 | 100 |
| CASOS | 2.909 | 20.062 | 8.364 | 31.335 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

*Cuadro 95. Estudiantes por Conocimiento de compañeros según Indicador de consenso familiar. En porcentajes.*

| ¿Y a los padres de algunos de esos compañeros, los conoce? | INDICADOR DE CONSENSO FAMILIAR | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Deseos de los padres por debajo de los alumnos | Deseos de padres iguales a alumnos | Deseos de padres por encima de los alumnos | TOTAL |
| Muy bien | 7,0 | 12,2 | 7,9 | 10,5 |
| Bien | 19,7 | 26,4 | 19,8 | 24,0 |
| Más o menos | 21,5 | 21,7 | 21,5 | 21,5 |
| Poco | 13,8 | 11,6 | 12,7 | 12,1 |
| Casi nada | 37,0 | 27,0 | 37,0 | 31,0 |
| Sin información | 1,0 | 1,1 | 1,1 | 1,0 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 | 100 |
| CASOS | 2.909 | 20.062 | 8.364 | 31.335 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

## VIII. Sobre consensos y rendimientos

Una de las pruebas de validez de un indicador lo constituye su relación directa con un fenómeno de interés, la que puede ser evaluada, por ejemplo, a través de su capacidad de predicción.

A lo largo del capítulo se han incluido:

- aspectos fundamentales de la relación familiar —como su estructura— en términos de completitud y estabilidad;
- la extensión e intensidad del uso de la fuerza de trabajo y su relación negativa con el tiempo disponible de los padres para estar con sus hijos;
- el capital humano y cultural;
- la posesión de activos físicos como la vivienda;
- la situación de bienestar económico, captada a través de indicadores como el índice de hacinamiento o el nivel socioeconómico del hogar.

De la lectura de los diversos apartados de este capítulo se desprende la influencia muy clara de los indicadores de capital educativo y bienestar —especialmente el de nivel socioeconómico— sobre los resultados de las pruebas de aprendizaje llevadas a cabo por los alumnos.

Sin embargo, la influencia del resto de los indicadores sobre esta variable se ha revelado escasa o difícil de interpretar en esta etapa del proceso de análisis de los datos del Censo.

Si este tipo de análisis tiene alguna validez, el indicador de consenso construido debería guardar alguna relación con los resultados de las pruebas. Esto es precisamente lo que se examina en las próximas líneas.

| *Cuadro 96. Puntajes promedio en pruebas de aprendizaje por Indicador de consenso familiar según Nivel socioeconómico del hogar. En puntos promedio.* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Indicador de consenso familiar en el proyecto educativo | NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR | | | | TOTAL |
| | Bajo | Medio Bajo | Medio Alto | Alto | |
| Deseos de los padres por debajo de los alumnos | 50,2 | 51,0 | 52,3 | 55,8 | 51,3 |
| Deseos de padres iguales a alumnos | 54,0 | 56,5 | 60,1 | 66,7 | 59,4 |
| Deseos de padres por encima de los alumnos | 51,9 | 52,9 | 54,8 | 58,4 | 54,0 |
| TOTAL | 52,8 | 54,9 | 58,2 | 64,6 | 57,3 |
| CASOS | 6.579 | 7.577 | 7.022 | 5.540 | 26.718 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

En el Cuadro 96 se observa que la influencia del consenso familiar sobre los resultados de las pruebas se revela en forma positiva. La existencia de un acuerdo entre las preferencias de unos y otros se traduce en mejores resultados para los alumnos, independientemente del nivel socioeconómico del hogar. Sistemáticamente, los puntajes promedios mayores se encuentran en la categoría de "consenso".

Así, por ejemplo, entre los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo, los resultados de las pruebas son más favorables cuando hay consenso que cuando no lo hay. A su vez, los hogares donde las expectativas de los jóvenes son mayores a las de los padres también registran niveles ligeramente más satisfactorios. La situación se mantiene con las mismas características para el resto de los estratos, incrementándose la diferencia de rendimiento a favor de los hogares con consenso hasta llegar al nivel Alto, donde las diferencias alcanzan al 20% aproximadamente.

## IX. A manera de resumen

El análisis presentado hasta aquí ha confirmado una serie de conocimientos que se tienen sobre la incidencia de los factores extra-escolares en el rendimiento de los estudiantes. De hecho, el material presentado en el apartado dos del capítulo permitió cuantificar el efecto del nivel socioeconómico y cultural de la familia sobre el desempeño del estudiante, aunque no constituya ninguna novedad verificar que tales relaciones existen.

En cambio, los apartados siguientes deben ser considerados como una introducción a la exploración de variables que no han recibido la misma atención en estudios precedentes. En los puntos tres y cuatro se examinan los efectos del ciclo de vida familiar y del trabajo de los cónyuges, en tanto los puntos cinco, seis y siete comprenden el estudio de alguno de los aspectos más promisorios del análisis de los factores extra-escolares que inciden en los diferenciales de rendimientos, referidos a la noción de "capital social".

El análisis sugiere también que en el conjunto de los factores extra-escolares responsables del desempeño escolar debe tenerse en cuenta la naturaleza y la forma de la integración social de la familia en un sentido generalmente omitido o poco considerado en los estudios sobre la educación. Debería, por lo tanto, llamarse la atención sobre las implicaciones que estos hallazgos representan en materia de acciones y políticas tendientes a mejorar el desempeño escolar.

Aunque el margen de maniobra de la política educativa esté relativamente lejos de poder incidir en aspectos domésticos existe un amplio campo de experimentación sobre el tipo y forma de vinculación de los padres al establecimiento escolar que debería explorarse con mayor detenimiento.

Entre las posibles líneas de investigación a desarrollar en un futuro cercano, y que podrían servir como base para el diseño de nuevas líneas de acción, se cuentan:

- un estudio en profundidad de las relaciones entre las variables analizadas y otras relacionadas con la familia y el centro de estudio;
- una indagación en profundidad acerca de los efectos de la situación ocupacional de los padres, tomando en cuenta un mayor universo de variables de control;
- una investigación acerca de los determinantes en la formación de las expectativas, tanto de los padres como de los jóvenes censados.

Para finalizar, cabe llamar la atención sobre un aspecto que constituyó uno de los principales motivos para llevar adelante este trabajo, y que fuera ya citado en el apartado introductorio al hacer referencia a las desigualdades del sistema educativo. La expansión de la matrícula ha sido un objetivo de la política educativa que ha permitido la integración a la enseñanza media de grupos de población que tradicionalmente no alcanzaban este nivel.

En la base de este objetivo aparece una vez más el tema "equidad". La expansión hacia los sectores más vulnerables de la sociedad permite una igualación al estilo de la perseguida con el liberalismo democrático: que todos los sectores de la sociedad, con independencia de su condición económica, social y cultural, dispongan de un acceso igualitario e ilimitado a los servicios educativos.

Sin embargo, tal vez convenga evaluar al momento de diseñar las políticas educativas si no sería más correcto considerar una concepción rawlsiana de la equidad. La misma debería buscar no sólo igualar en el acceso y uso de los servicios, sino procurar de algún modo nivelar las diferencias que los jóvenes presentan debido a su acceso a la educación en situaciones muy diferentes de acuerdo al nivel de activos que poseen tanto ellos como sus familias.

En otras palabras, se debería procurar que las políticas apunten no sólo a garantizar el acceso al sistema, sino también a la mayor permanencia posible del joven dentro del mismo. Esto requiere considerar, como se ha hecho aquí, un conjunto ampliado de variables extraescolares, de interacción social, de capital social, o consenso familiar, que no se circunscriben a la visión estrecha de lo extraescolar como sinónimo de diferencias en la estratificación social. Este conjunto de variables sugiere que es posible brindarle una mayor atención a aquellos jóvenes que provienen de hogares que, por su conformación, situación económica o cultural, no disponen de un efectivo apoyo para transitar con un grado razonable de aprovechamiento su pasaje por el sistema educativo.

# CAPÍTULO VI

## Los aprendizajes y su relación con los factores institucionales y de gestión pedagógica

## I. Presentación

El presente documento se propone examinar la relación que existe entre los factores de tipo institucional y de gestión pedagógica presentes en los centros de Ciclo Básico y los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes.

Actualmente existe un considerable consenso en torno a la idea de que los resultados de aprendizaje de los alumnos dependen de la incidencia de múltiples factores, los que pueden concebirse desde diferentes planos. Simplificando los términos, se acepta que los factores responsables del aprendizaje pueden agruparse según niveles de agregación diferentes.

En un primer nivel de agregación se pueden considerar dos grandes conjuntos de factores:

- los denominados extraescolares (correspondientes a todo lo que es externo al ámbito escolar, aunque influya en el mismo);
- los factores ligados a las dinámicas institucionales.

Un segundo nivel de agregación distingue dentro de los factores extraescolares:

- aquellos relativos a la estratificación social —como lo es el nivel socioeconómico de la familia del estudiante o el clima educativo de la familia—;
- aquellas formas de interacción, redes, contactos e influencia que operan a nivel de la comunidad y a través de su relación con el centro educativo.

Por su parte, los factores de naturaleza institucional podrían desglosarse en dos esferas que están fuertemente relacionadas, aunque a efectos analíticos conviene separarlas:

- la primera, relativa al centro educativo en su conjunto, considerado como una unidad organizativa y de gestión;
- la segunda, referente a las actividades que se concentran en lo que ocurre en el aula del establecimiento.

Por "factores institucionales y de gestión pedagógica" se entiende, de una forma genérica, un conjunto de procesos ligados a la gestión de los directores y al trabajo de los docentes. Estos implican el trabajo de los directores, su trabajo en interacción con los docentes fuera del aula y la proyección del centro hacia la comunidad. Asimismo, incluyen una diversidad de acciones que involucran aspectos tales como:

a) el tipo de actividades en que los directores distribuyen su tiempo dentro de la estructura formal de la institución;
b) los procedimientos instrumentales típicos de la gestión, como la realización de reuniones, delegación de funciones, etc.;
c) los mecanismos para el logro de acuerdo entre ellos y sus cuerpos docentes en torno a temas educativos;
d) la manera en que los actores definen su realidad, y por tanto definen y construyen sus culturas institucionales;
e) las variables determinantes de la gestión ligadas al tamaño de los centros;

f) las características individuales de los directores y de los docentes, tales como género, edad, o aquellas relativas a su formación en tanto recursos humanos profesionales.

Desde el punto de vista de la política educativa hay una diferencia importante entre los factores extraescolares y los institucionales. Los factores institucionales y de gestión o relativos al centro educativo son los que permiten un mayor margen de intervención, ya que no implican aspectos estructurales de la sociedad como el capital cultural de la familia de los estudiantes, de difícil modificación desde la esfera de las políticas educativas. Por esta razón, el análisis de los aspectos institucionales y de gestión pedagógica se vuelve estratégico a la hora de investigar la marcha de los procesos educativos con vistas al diseño e implementación de medidas de política, ya que constituye una clave importante en la evaluación de la eficiencia general del sistema, y contribuye sin duda alguna a la explicación de los logros de los estudiantes. Entre los objetivos centrales de la política educativa en años recientes en el Uruguay se cuenta el de consolidar culturas institucionales integradas y potenciadoras de aprendizajes significativos, lo cual se logra a partir de formas de trabajo que tienen al director del establecimiento y a los cuerpos docentes como figuras centrales.

Para llevar a cabo este estudio se realizó un análisis de la información recogida en el Censo[110] a través de los cuestionarios respondidos por los directores y docentes. La encuesta se aplicó en forma autoadministrada a la totalidad de los directores y docentes que, al momento del Censo, tenían grupos en el Ciclo Básico bajo su responsabilidad en todas las formas de administración en que éste se desarrolla en el país: pública y privada, liceos y escuelas técnicas.

El cuestionario fue distribuido a 435 directores de establecimiento, de los cuales 391 fueron devueltos al Programa MESyFOD, lo que arroja un nivel de respuesta global del 88%. En cuanto a los docentes, el cuestionario fue distribuido a 5.932 profesores, de los cuales respondieron 4.261, que significa un nivel de respuesta del 71,8%.[111]

En dichos cuestionarios se recogió un importante caudal de información relativo a las características de los directores y los docentes, a sus condiciones de trabajo, a sus prácticas de gestión institucional y pedagógica, y a su visión sobre los procesos educativos en los que participan y sobre los adolescentes que atienden.

Por otra parte, en virtud de las pruebas de rendimiento aplicadas a los estudiantes, se obtuvo información sobre los niveles de suficiencia de éstos, lo que habilita la búsqueda de posibles relaciones entre ambos conjuntos de información, buscando posibles vínculos entre la información recogida a partir de los directores y los docentes y los resultados logrados por los estudiantes en dichas pruebas.

Para resumir, este capítulo comprende, por tanto, dos estrategias paralelas:

- por un lado, se propone dar cuenta de la información brindada por los docentes y los directores sobre los aspectos mencionados;
- por otro lado, se plantea vincular dicha información con los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes, poniendo a prueba así una serie de hipótesis presentes hoy en la investigación educativa, y dejando abiertas un conjunto de preguntas de investigación.

[110] No parece necesario reiterar las características del relevamiento censal. Al respecto, nos remitimos al documento de MESyFOD "Primera Comunicación de resultados, Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3ros. años del Ciclo Básico" en el cual se detalla diseño, estructura de la información y cobertura.

[111] La cantidad de docentes reportados por los centros a ser censados como docentes de 3er. año del Ciclo Básico fue de 7.272. Dado que una cantidad importante de docentes se desempeñaba en varios centros simultáneamente fue necesario censar a estos docentes en uno de dichos centros. Esto hace descender el número de docentes a ser censados a 5.932.

Esta distinción sirve también para estructurar el trabajo:

- en la siguiente sección se planteará brevemente una introducción teórica al tema de la relación entre los aprendizajes y los factores de gestión institucional y pedagógica;
- en la sección 3 se dará cuenta de la información recogida sobre los docentes y los directores sin relacionarla con los resultados logrados por los estudiantes;
- en la sección 4 sí se planteará dicha relación;
- en la última sección se incluye un conjunto de reflexiones finales a manera de conclusiones que cierran el trabajo.

## II. Acerca del objeto de estudio

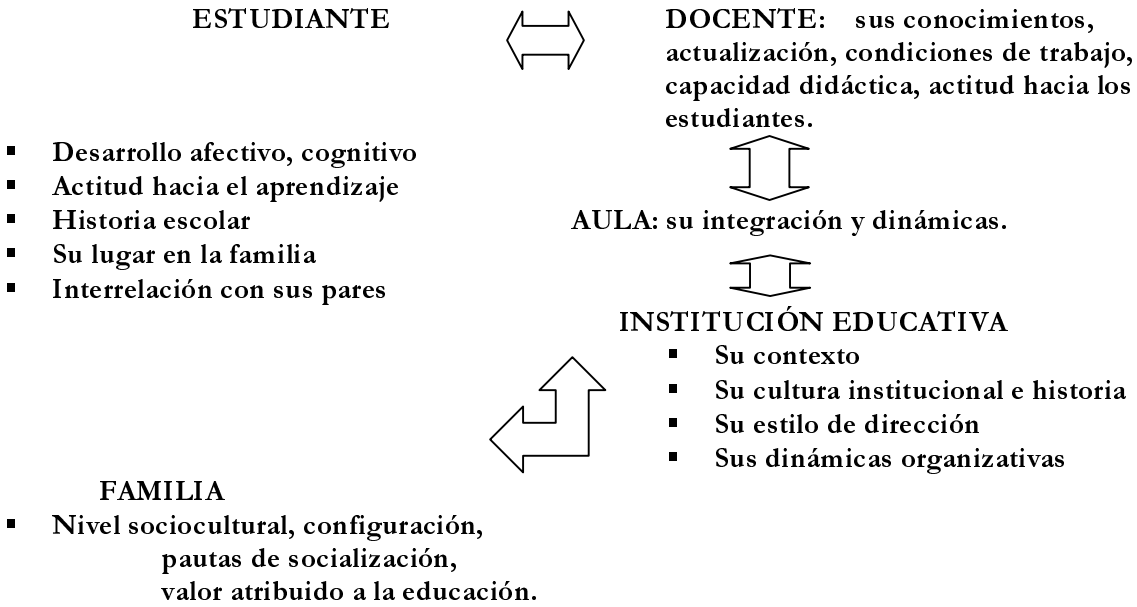
### 1. Una miríada de factores

Sería inadecuado y poco factible realizar aquí un inventario completo de la miríada de factores que, según se acepta en la investigación contemporánea, inciden en los aprendizajes de los alumnos. Lo más atinado parece ser la presentación de una cantidad limitada de estudios de tipo síntesis, referidos a nuestro país, o eventualmente a países que puedan resultar comparables.

Como se planteó en la Presentación de este capítulo, existen múltiples factores que inciden en los aprendizajes aunque ninguno de ellos tiene efectos aislados sobre los rendimientos por cuanto están interrelacionados entre sí en forma compleja. Sólo a efectos analíticos es pertinente realizar distinciones relativas a niveles o esferas. En otras palabras, la jerarquía de factores puede ser vista como si se procediera por sucesivas relaciones de inclusión: desde lo más externo —la familia y la comunidad—, lo de nivel intermedio —el centro educativo—, y lo de nivel nuclear —el aula—.

En el siguiente gráfico se sintetizan algunos de los factores que inciden en los aprendizajes, agrupándolos en torno al entorno de referencia: estudiante, docente, aula, institución educativa y familia del estudiante[112].

**Gráfico 3. Algunos de los factores que inciden en los aprendizajes**




[112] Adaptado de "Factores que inciden en los aprendizajes", gráfico presentado por el Prof. Pedro Ravela en el seminario *Evaluación de la gestión curricular*, mayo de 2000, Maestría en Educación, Universidad Católica del Uruguay.

En este gráfico, la "esfera institucional" incluye a todas las dimensiones que figuran en él, excepto lo que refiere a la familia del estudiante. La familia es la que incluye factores extraescolares, de carácter social e individual.

Como se puede apreciar, se han realizado tres distinciones: la primera alude básicamente a los recursos humanos; la segunda, a las características de la docencia en el aula (métodos de enseñanza, prácticas docentes, etc.); mientras que la tercera refiere al establecimiento educativo como institución formal (roles, normas, jerarquías, valores, y su dinámica de cambio).

Es importante adelantar, sin embargo, que en el presente trabajo no se estudiará directamente el segundo foco de atención referido al aula. Por esta razón, no es un hecho menor que el foco de atención aquí no sea el complejo mundo de las aulas. Sin lugar a dudas allí ocurre la mayor parte de los fenómenos que condicionan los resultados en los aprendizajes aunque los instrumentos metodológicos de investigación más idóneos requeridos para su estudio no son los estudios censales sino otras metodologías de tipo cualitativo, como la observación participante, entrevistas en profundidad, etc..

No obstante, una mirada que se concentra en lo institucional, como es la que se propone este estudio, no deja "plenamente fuera" a la dinámica del aula sino que la incluye indirectamente, es decir, a través de lo que ocurre fuera de ella pero que seguramente incide en ellas. Cómo incide en ellas, qué dinámicas están en juego, cómo los docentes ponen en práctica las decisiones y acuerdos logrados fuera del aula con sus colegas, constituyen interesantes áreas de indagación que aún estamos en proceso de responder.

Este estudio se ubica en la difícil *zona de frontera* que es el campo de la gestión pedagógica, entendida como articulación de lo organizativo e institucional con lo que refiere al aprendizaje; en la zona que articula los fenómenos extra-aula con los que ocurren dentro de ella. Dado este contexto conceptual, puede afirmarse que este estudio no se dirige a analizar lo que ocurre dentro de las aulas, pero sí a lo que ocurre fuera de ellas, y que indirectamente afecta las dinámicas de aula.

## 2. Algunas referencias conceptuales y de investigación básicas

Los antecedentes de investigación en la materia exceden cualquier posibilidad de exponerlos exhaustivamente en este trabajo. Basta señalar algunos puntos de utilidad para el desarrollo que sigue a continuación. Desde que los analistas han intentando superar el determinismo que se desprende de los informes y líneas teóricas de corte reproductivista —como fue el célebre Informe Coleman de la década de los años 60— se ha sucedido una serie de estudios con diverso apoyo empírico que intentan identificar los factores que inciden en los aprendizajes.

Fuera de nuestro país, uno de los estudios precursores fue el de Filp y otros (1991),[113] que ha apuntado a la identificación de dichos factores, tales como el trabajo colectivo y en equipo de los profesores, el énfasis del director en los temas pedagógicos, las expectativas positivas que existen sobre los logros y la permanencia de los estudiantes, el vínculo entre la escuela y la comunidad, y el dominio por parte de los docentes de los contenidos y las metodologías para enseñarlos.

En nuestro país, por su parte, es conocida ya la línea de pesquisa iniciada por la Oficina de Montevideo de la CEPAL en la misma década, y continuada por los programas MECAEP y MESyFOD a partir de 1995 y 1996 respectivamente.

[113] FILP, J.; CARDEMIL, C.; LATORRE, M. y GÁLVEZ, G. (1991), *Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica.* En Estudios Pedagógicos. Santiago de Chile. CIDE.

El estudio de la Oficina de CEPAL, realizado en instituciones de nivel Primario, es particularmente importante a los efectos de este trabajo por concentrarse en identificar aquellas dimensiones que hacían que una institución ubicada en un contexto desfavorecido en lo socioeconómico, lograra resultados de suficiencia propios de un nivel socioeconómico superior. ¿Qué factores llevaban a que en estos centros muchos de sus estudiantes se convirtieran en casos exitosos de aprendizaje que estaban muy por encima de los resultados esperados de acuerdo a sus niveles socioculturales de origen? Estos estudiantes —llamados "mutantes" en términos cepalinos— son precisamente los que obligan a orientar el análisis hacia la identificación de todo aquello que no sigue las pautas de una reproducción simple de las condiciones de base de los estudiantes.

Algunas de las dimensiones identificadas por la CEPAL eran:

- la personalidad del director y su liderazgo pedagógico y comunitario;
- las características del maestro del grupo: su experiencia, estabilidad, compromiso y satisfacción;
- la existencia de proyectos y actividades especiales por parte del cuerpo docente, que fue llamada "cultura pedagógica dinámica";
- la existencia de vínculos significativos entre la escuela y las familias.[114]

Estas dimensiones y sus interacciones daban lugar a los referidos resultados excepcionales, de altos porcentajes de estudiantes "mutantes".

Más recientemente, un estudio que se concentra en la identificación de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas de contextos desfavorecidos en el país realizado por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) del Programa MECAEP[115], se constituye adicionalmente, en uno de los más completos antecedentes del presente trabajo.

El estudio de la UMRE utiliza una metodología que sirvió de modelo para la que se empleó en el análisis que da lugar a este capítulo, y además, realiza una importante contribución en términos de producción de conocimientos, ya que identifica un conjunto de factores que inciden o explican los resultados de los estudiantes. Entre los que este estudio destaca como los principales se encuentran:

- el índice de actualización pedagógica de la maestra del grupo estudiado —índice que se construyó en base a un cuestionario aplicado a las maestras— sobre sus nociones básicas en temas de enseñanza y de aprendizaje;
- los años de experiencia de la maestra del grupo y su permanencia en el centro educativo;
- el grado de estímulo que siente la maestra por parte de sus superiores y por la satisfacción que genera en los niños;
- el carácter innovador en lo pedagógico del director;
- la dedicación exclusiva (que la maestra no tuviera otro trabajo remunerado fuera de la enseñanza).

---

114 RAVELA, P. (1993), *Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables.* CEPAL: Montevideo.

115 ANEP-Proyecto MECAEP. Unidad de Medición de Resultados Educativos (1999), *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.* Montevideo. ANEP.

También existían otros factores de tipo estructural, como el carácter de Escuela de Tiempo Completo o la ubicación fuera de Montevideo. Todos estos factores, entonces, están presentes en los modelos de correlación múltiple construidos para explicar los resultados de los estudiantes.

Finalmente, el estudio de la UMRE también logra identificar las diferencias más destacadas que existen entre las escuelas que logran resultados excepcionales (considerando la predicción que se deriva de la condición social de los alumnos), y las que no lo hacen. Las principales diferencias entre unas y otras estarían dadas por los siguientes cuatro aspectos presentes en las primeras:

- altas expectativas de los docentes respecto a los aprendizajes de los niños;[116]
- la preocupación central por el desarrollo de la lengua y la promoción de la lectura;
- la capacidad de establecer límites en las relaciones con los niños;
- la capacidad de desarrollar mecanismos para involucrar a las familias.

**3. Una advertencia necesaria**

Una advertencia importante que debe condicionar la lectura del presente trabajo es que por resultados de aprendizaje se entiende sólo una parte de lo que cabe esperar como resultado de la exposición de los jóvenes a la educación formal. Existen múltiples facetas del concepto de aprendizaje dentro de una práctica educativa, aunque sólo una parte de ellos puede ser evaluada en términos de los aprendizajes de los estudiantes tal como fueron medidos por *las pruebas de conocimiento* aplicadas en oportunidad del Censo Nacional de Aprendizajes de tercer año. Existen otros resultados que no pueden ser evaluados por este tipo de instrumentos, los que seguramente serán objeto de atención en ulteriores etapas en el desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación que hoy día se están gestando.

Considérense, por ejemplo, algunos de los logros de los estudiantes tal como fueron reportados por sus docentes del Plan 1996; esto es, la capacidad que desarrollaron para organizarse autónomamente en su trabajo en el aula de pequeños grupos o sus incipientes experiencias para establecer conexiones transversales entre asignaturas, más allá de las conexiones previstas por sus docentes. Asimismo debe considerarse el caudal de hallazgos que fundamenta la caída de la deserción que ocurriera bajo dicho Plan y que, por ejemplo, rescató para la educación formal, y por tanto para la integración social, a estudiantes que de otro modo hoy estarían engrosando las cifras de la deserción temprana. ¿Fue una consecuencia del atractivo que ejercieron sobre los estudiantes el área de Expresión, las aulas de Informática o quizás el Espacio Adolescente? Todo este caudal de fenómenos está aún por investigarse. No cabe duda que se trata de resultados, y también de aprendizajes, pero ninguno de estos se puede evaluar a través del rendimiento en las pruebas de conocimiento.[117]

De todos modos, la conciencia que se tiene sobre estas limitaciones no inhibe de intentar una lectura atenta de los resultados del Censo, colocando dichos hallazgos en el lugar que les corresponde, como una discreta contribución en el largo camino acumulativo de la investigación educativa sobre los resultados de aprendizaje.

---

[116] Es notable la coincidencia de este hallazgo con los de M. Fullan en estudios de seguimiento de innovaciones, en los que sostiene que el "sentimiento de eficacia" —más que los cursos realizados por un docente— es la clave para suscitar aprendizajes significativos en sus estudiantes. FULLAN, M. (1991), *The new meaning of educational change.* New York. Teachers College.

[117] Sobre la conceptualización de la noción de *resultado,* véase: ANEP-Codicen.- MESyFOD (1998), *Estudio de seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. Resultados de la implementación en 1997.* Montevideo. ANEP/Codicen-MESyFOD.

# III. Factores institucionales: una aproximación descriptiva

## 1. Principales características

De los múltiples factores que la bibliografía señala como centrales en la conformación de culturas institucionales potenciadoras de aprendizajes se presentará en esta sección una selección de las mismas, que incluye información relativa al tamaño de los establecimientos y al perfil de los docentes y directores que trabajan en el tercer grado de Ciclo Básico, tales como su edad, antigüedad, rotación, carga horaria semanal, niveles de formación inicial y en servicio.

### *a. Tamaño de los establecimientos*

Un primer elemento para caracterizar los establecimientos es su tamaño, ya que éste es un dato básico que determina la naturaleza y las exigencias del trabajo que se desarrolla en toda institución educativa. La cantidad de estudiantes a atender, la calidad de la atención dispensada, el grado de anomia o la integración que se logre en su cultura institucional, la manera en que se maneja la disciplina, la capacidad de individualizar y personalizar la educación, la capacidad de ejecutar un proyecto de centro, son todos aspectos condicionados por el tamaño del establecimiento. Para el análisis que aquí se presenta, el tamaño del establecimiento constituye entonces un dato central para la comprensión de las diferentes dinámicas institucionales en estudio.

En efecto, si se distingue a los centros por su tamaño, realizando cuatro cortes de tipo: menos de 100 alumnos, entre 100 y 300, entre 300 y 600, y más de 600, de acuerdo al Cuadro 97,[118] resulta que un importante porcentaje de establecimientos educativos públicos se ubica en la categoría de "más de 600" con un 35,7%, mientras que en dicha categoría los centros privados sólo presentan un 5,8%. En cambio, la mayor concentración de establecimientos privados se encuentra en la categoría de 100 a 300 alumnos, con un 41,7%, mientras que los establecimientos públicos en esta categoría apenas se acercan a la mitad de dicho porcentaje (un 19%). Es interesante observar que una cuarta parte de los establecimientos privados tiene menos de 100 alumnos y que, entre los públicos, estos sólo son el 8,7%.

En términos de administración puede afirmarse que una elevada proporción de los directores de centros públicos son administradores de organizaciones masificadas.

***Cuadro 97. Establecimientos por tipo de administración según tamaño. En porcentajes. Año 1999.***

| TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO | TOTAL | TIPO DE ADMINISTRACIÓN | |
|---|---|---|---|
| | | Liceos públicos / UTU | Liceos privados |
| Sin información | 9,5% | 9,9% | 8,6% |
| Menos de 100 alumnos | 14,6% | 8,7% | 25,2% |
| Entre 100 y 300 | 27,1% | 19,0% | 41,7% |
| Entre 301 y 600 | 23,8% | 26,6% | 18,7% |
| Más de 600 | 25,1% | 35,7% | 5,8% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% |
| CASOS | 391 | 252 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

[118] La cantidad de información que fundamenta las afirmaciones que se hacen en este informe es voluminosa. Por tanto, se ha optado por una selección de todos los cuadros generados, buscando ofrecer sólo algunos de ellos. Por tanto, debe considerarse que a lo largo de todo el texto se incluye información cuantitativa, aunque no esté toda presentada en cuadros.

### *b. Género y edad de los directores y los docentes*

El género y la edad constituyen dos elementos de caracterización básica de la población estudiada. En cuanto al género, ni directores ni docentes constituyen una excepción a la histórica feminización de la fuerza laboral de la educación media que se ha instalado en el país desde los últimos treinta años: más de dos tercios de los directores encuestados son mujeres, así como un 70% de los docentes. En cambio, se constata una diferencia en el peso relativo de cada sexo cuando la información se abre por tipo de administración. Entre los directores, en la educación pública la relación prácticamente pasa a ser de tres cuartos de mujeres a un cuarto de hombres, mientras que en la educación privada la participación de las mujeres desciende a un 57,6% y en los hombres trepa a un 41,0%. Entre los docentes, la mayor concentración de hombres se da en la educación técnica, con un 36,4% de su fuerza laboral, seguida de la educación privada, que presenta un 29,7%.

La edad es otro elemento que diferencia a directores y docentes. En la enseñanza pública, sobre todo, existen normas y criterios formales para el acceso a ciertos cargos como calificación y antigüedad y ello determina en buena medida las características de edad de la población profesional.[119] No obstante, la variación encontrada parece depender más de otros factores de tipo procesal. La edad de los directores se distribuye de tal manera que la mayoría de éstos se concentra en el tramo de edad de 40 a 49 años, pero con una importante diferencia entre los directores de establecimientos públicos y privados. Mientras que en los primeros la mitad de los directores se concentra en dicho tramo de edad, en los segundos la categoría de mayor concentración es la de 55 años y más. Estas tendencias se mantienen cuando la información se abre por regiones, con la salvedad que en Montevideo crece la proporción de directores ubicados en el tramo de edad de 50 a 54 años. Entre los docentes, la mayoría se concentra en el tramo de edad de 30 a 39 años, pero por tipo de administración, esto varía en la educación privada, donde la mayoría de los docentes se concentra en el tramo de 40 a 49 años.

La tendencia, señalada para todo el país, de una mayoría de directores jóvenes en la educación pública, y un peso importante de directores de 55 años y más en la privada, puede obedecer a muchas circunstancias. Entre los factores que en el sector público puede estar pesando, se debería mencionar la reciente política de realización de concursos para directores de centros de educación media, que ha significado la promoción a cargos directivos de jóvenes docentes de alto grado o el logro de la efectividad de jóvenes directores que se venían desempeñando en forma interina.

En cuanto al predominio de docentes más jóvenes en la educación pública y de mayor edad en la educación privada, esto puede obedecer a cierto patrón de carrera docente que tiene lugar en el país: los docentes principiantes comienzan su carrera en centros públicos ubicados en la periferia de las ciudades y gradualmente se van incorporando a centros privados, donde suelen encontrar poblaciones estudiantiles dotadas de mejores capitales culturales familiares y niveles de ingreso más satisfactorios que los que encuentran en los centros públicos. Aunque no se puede hablar plenamente de la existencia de un mercado de trabajo dual, es cierto, sin embargo que el acceso a los cargos docentes según el tipo de administración es estratificado. Esto confirmaría un cierto orden de rango que se manifiesta en la deseabilidad de ciertos cargos en la medida en que los profesionales avanzan en su carrera. Las implicaciones de esta dinámica con respecto a la calidad de la docencia y los niveles de aprendizaje no han sido aún suficientemente estudiados,

[119] Los docentes están jerarquizados en un escalafón de 7 escalones, llamados "grados". Para ascender de grado se debe haber estado 4 años como mínimo en el grado anterior, y llegar a un puntaje determinado. Los docentes de 4º grado y más están en condiciones de aspirar al cargo de director. Por lo cual puede afirmarse que, en general, un docente con más de 16 años de ejercicio de la docencia directa puede llegar a ser director.

aunque merecerían el desarrollo de estudios específicos, sobre todo, tomando en cuenta los resultados que se analizan más adelante.

### *c. La antigüedad en el establecimiento y la rotación de los directores en el cargo*

Estos dos atributos, registrados en el centro en que docentes y directores respondieron el cuestionario, están ligados al punto recién analizado de la edad. Poco más de un tercio de la población se concentra en la categoría de menor antigüedad correspondiente a cinco años y menos. Consistente con la información recién analizada sobre la edad, el Cuadro 98 muestra que los directores de centros públicos se ubican mayoritariamente en dicha categoría en un 40,9%, y más del 60% tiene menos de diez años en el cargo. Adicionalmente, mientras que un 21,6% de los directores de centros privados tiene 16 años o más de antigüedad, en dicha categoría casi no hay directores de centros públicos.

*Cuadro 98: Directores por tipo de administración según antigüedad. En porcentajes. Año 1999.*

| ANTIGÜEDAD | TOTAL | TIPO DE ADMINISTRACIÓN | |
|---|---|---|---|
| | | Liceos públicos - escuelas técnicas | Liceos privados |
| 5 años o menos | 35,8% | 40,9% | 26,6% |
| Entre 6 y 10 años | 23,0% | 21,4% | 25,9% |
| Entre 11 y 15 años | 8,4% | 6,7% | 11,5% |
| Entre 16 y 20 años | 4,6% | 3,2% | 7,2% |
| 21 años o más | 5,4% | 0,4% | 14,4% |
| Sin información | 22,8% | 27,4% | 14,4% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 252 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Otra mirada al tema de la permanencia y la antigüedad puede ser realizada desde el punto de vista del establecimiento y no del director, considerando la información relativa a la rotación. En el cuestionario se preguntó por el número de directores que habían rotado en el cargo en cada establecimiento desde marzo de 1995, es decir, en casi cinco años. En el total de los establecimientos, un 64,2%, sin discriminar tipo de administración, rotó uno o dos directores. En cambio, cuando de alta rotación se trata, las cifras más significativas corresponden a la educación pública, como se visualiza en el Cuadro 99. Este tema de la rotación en lapsos de tiempo breve de las figuras directivas en los centros públicos de educación media ha constituido uno de los problemas de gestión educativa más significativos de los últimos años.

*Cuadro 99. Directores a cargo del establecimiento por tipo de administración según número que han rotado en el cargo desde marzo de 1995. Año 1999. En porcentajes.*

| Número de directores que han rotado desde marzo de 1995 | TOTAL | TIPO DE ADMINISTRACIÓN | |
|---|---|---|---|
| | | Liceos públicos – escuelas técnicas | Liceos privados |
| Un director | 29,2% | 24,6% | 37,4% |
| Dos directores | 35,0% | 34,9% | 35,3% |
| Tres directores | 12,3% | 17,5% | 2,9% |
| Cuatro directores o más | 11,8% | 17,1% | 2,2% |
| Sin información | 11,8% | 6,0% | 22,3% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 252 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

### *d. Empleo y multiempleo*

Dos elementos adicionales que contribuyen a la descripción de las condiciones laborales de los directores son: el total de actividades remuneradas que desempeñan, y su carga horaria semanal de trabajo (Cuadro 100).

Del cuadro se desprende que un 51,2% de los directores de centros públicos y un 41% de los privados se desempeñan en otra actividad remunerada aparte de la Dirección, que en su mayoría pertenece al ámbito educativo. Además, ambas poblaciones desarrollan importantes cargas horarias semanales de trabajo: un 43,7% de los públicos y un 35,3% de los privados trabaja 50 y más horas por semana o, en otros términos, nueve horas o más en cada día de trabajo, seis días a la semana, de lunes a sábado. Por ello, puede verse que además de importantes cargas horarias de trabajo, los directores también son protagonistas de un cierto grado de dispersión de tareas. Cabe pensar que estas fuertes cargas horarias representan, en esta población (sobre todo en la que está al frente de centros altamente poblados), un importante nivel de desgaste personal y profesional. Y, sobre todo, conlleva la dificultad de tomar suficiente distancia de los acontecimientos cotidianos y dedicar el tiempo necesario para reflexionar sobre aspectos medulares de su gestión en el mediano y largo plazo, en una tarea que por su naturaleza demanda de ambas cosas.

***Cuadro 100. Directores por tipo de administración según otra actividad remunerada y cantidad de horas de trabajo semanales. Año 1999. En porcentajes.***

| OTRA ACTIVIDAD REMUNERADA | TOTAL | TIPO DE ADMINISTRACIÓN | |
|---|---|---|---|
| | | Liceos públicos / UTU | Liceos privados |
| No | 52,4% | 48,8% | 59,0% |
| Sí, de carácter educativo | 38,9% | 44,0% | 29,5% |
| Sí, fuera del ámbito educativo | 6,1% | 4,8% | 8,6% |
| Sin información | 2,6% | 2,4% | 2,9% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 252 | 139 |
| CANTIDAD DE HORAS DE TRABAJO SEMANALES | TOTAL | TIPO DE ADMINISTRACIÓN | |
| | | Liceos públicos / UTU | Liceos privados |
| Hasta 30 horas | 4,9% | 0,8% | 12,2% |
| 31 a 39 horas | 6,1% | 2,4% | 12,9% |
| 40 a 49 horas | 45,3% | 51,6% | 33,8% |
| 50 y más horas | 40,7% | 43,7% | 35,3% |
| Sin información | 3,1% | 1,6% | 5,8% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 252 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

### *e. Los docentes y sus condiciones de trabajo*

En lo que refiere a las condiciones de trabajo de los docentes, un 42,5% de éstos responde que trabaja en otra institución educativa pública además de aquella en que fue encuestado, un 12,5% lo hace en otra institución privada, y un 12,5% lo hace en ambas. Un 31,5% de los docentes no trabaja en otra institución más que en aquella en la que respondió el cuestionario.

En cuanto al trabajo en otra actividad que no sea educativa, una importante proporción de los docentes no lo hace, siendo los docentes de centros de educación pública los que menos lo hacen. Este dato es relevante desde que las investigaciones realizadas por el Proyecto MECAEP sobre las condiciones de trabajo de los maestros han encontrado que el hecho de que un maestro

se desempeñe en un trabajo no educativo además de la docencia suele estar asociado a resultados por debajo del nivel esperado de acuerdo al nivel sociofamiliar de los alumnos.[120] Sobre este punto deberá volverse más adelante.

### *f. Los niveles de formación docente*

En cuanto a los docentes, su nivel de formación docente inicial es muy variado. Considerando que para desempeñarse como docente en 3er. año de Ciclo Básico los docentes deberían poseer un título de formación expedido por alguna de las siguientes tres instituciones: IPA, INET e ISEF, el porcentaje de docentes con dichos títulos es bajo. Un 19,1% egresó del IPA, un 0,8% egresó del INET y un 6,7% del ISEF, totalizando un 26,6%. Por otra parte, hay un 7,2% de maestros titulados que ejercen la docencia en 3er. año del Ciclo Básico y un 9,9% de egresados universitarios.

Es asimismo importante la cantidad de estudiantes universitarios que se desempeñan como docentes en este nivel educativo —un 19,5%—, la cual constituye la categoría mayoritaria de todas las relevadas, superando levemente incluso a la de los profesores titulados en el IPA. Los estudiantes de profesorado con dichos estudios incompletos constituyen el 13,8%, registrándose la mayor cantidad en los liceos públicos (un 18,2%) y la menor en los liceos privados (un 6,9%). Esto confirma con creces las tendencias ya anticipadas en el Segundo Censo Nacional de Docentes de Enseñanza Secundaria, realizado en 1995.[121]

***Cuadro 101: Docentes por tipo de establecimiento según nivel de formación docente. En porcentajes. Año 1999.***

| NIVEL DE FORMACIÓN DOCENTE | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceos públicos | UTU | Liceos privados |
| 1er.Ciclo Secundaria o Técnico Profesional incompletos | 0,2% | 0,1% | 0,8% | ----- |
| 1er.Ciclo Secundaria o Técnico Profesional completos | 0,9% | 0,1% | 5,4% | 0,3% |
| 2do. Ciclo Secundaria o Técnico Prof. (bachiller) incompleto | 0,8% | 0,6% | 2,4% | 0,5% |
| 2do. Ciclo Secundaria o Técnico Prof. (bachiller) completo | 4,2% | 4,0% | 8,1% | 2,8% |
| Magisterio Incompleto | 0,7% | 0,8% | 1,1% | 0,2% |
| Magisterio Completo | 7,2% | 8,2% | 9,7% | 4,3% |
| Profesorado Incompleto (IPA, IFD) | 13,8% | 18,2% | 11,4% | 6,9% |
| Profesorado Completo (IPA, IFD) | 19,1% | 19,4% | 7,8% | 23,5% |
| INET Incompleto | 0,1% | | 0,8% | |
| INET Completo | 0,8% | 0,1% | 4,7% | 0,4% |
| ISEF Incompleto | 0,9% | 0,8% | 0,5% | 1,3% |
| ISEF Completo | 6,7% | 6,3% | 3,4% | 8,9% |
| Universidad Incompleta | 19,5% | 19,7% | 15,1% | 21,1% |
| Universidad Completa | 9,9% | 8,8% | 6,7% | 13,3% |
| Otros | 13,1% | 10,7% | 20,1% | 14,5% |
| Sin información | 2,1% | 2,2% | 1,9% | 1,9% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 4.513 | 2.522 | 616 | 1.375 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

120 Ver: ANEP/MECAEP - Unidad de Medición de Resultados Educativos (1999), *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.* Montevideo. ANEP. Capítulo II, sección 6.

121 ANEP-Codicen (1996), *La reforma de la educación. A un año del censo de octubre de 1995*. Montevideo. ANEP.

Es por estas razones que precisamente la reforma educativa ha hecho énfasis en la necesidad de diversificar y profundizar las opciones de formación inicial, ampliando la gama de oportunidades en varios sentidos. Sin embargo, todavía no se han podido registrar con precisión las consecuencias de la nueva política (por ejemplo, debido al muy reciente inicio de las experiencias y al escaso número de egresados de los CERP). Adicionalmente, también importa tener en cuenta las experiencias de capacitación asociadas al trabajo.

### *g. Los docentes: su formación en servicio*

Es importante también arrojar una mirada sobre los niveles de formación de estos docentes a través de su participación en instancias de formación en servicio. En concreto, en el cuestionario se les preguntó en qué año habían realizado el último curso de actualización o capacitación. Sólo un 9,1% de los docentes respondió que no había realizado ningún curso, mientras que un 66,1% había realizado cursos entre 1997 y 1998, los dos años anteriores al Censo.

Abriendo la información por tipo de administración, la educación privada y la técnica presentan los porcentajes más altos con un 70% cada una, y la educación pública secundaria, un 62,8%. Si se consideran los cursos realizados desde 1995, los porcentajes son altos, llegando a un 80% en el caso de los docentes de centros privados. No es necesario subrayar aquí el carácter estratégico que tiene la participación de los docentes en este tipo de actividades, sobre todo si se tienen en cuenta los magros niveles de formación inicial que presenta el cuerpo docente que atiende esta población estudiantil.

## 2. La gestión pedagógica de los directores y los docentes

Una de las claves del trabajo de las figuras directivas en la educación es su capacidad de ejercer un liderazgo pedagógico en los centros que conducen. Este liderazgo se construye día a día en interacción con los actores que trabajan en los establecimientos, y en las relaciones que desarrollan con los estudiantes, jerarquizando los temas pedagógicos en sus acciones.

La manera en que los directores utilizan su tiempo constituye un aspecto central que hace a la gestión pedagógica de los establecimientos. Especialmente cabe observar:

- qué jerarquizan;
- la cantidad de reuniones y los tipos de temas que se han desarrollado a lo largo del año escolar;
- la creación de un equipo directivo;
- la existencia de acuerdos sobre aspectos básicos de la gestión educativa (como los valores a trasmitir a los estudiantes, los criterios de evaluación o el perfil del rol docente);
- la relación que generan con las familias de los estudiantes.

### *a. La distribución del tiempo de los directores*

Una manera indirecta de acercarse a la gestión de los directores, y, por lo tanto, de visualizar el tipo de liderazgo que ejercen es analizar el uso que hacen de su tiempo. En el cuestionario se solicitó a los directores que mencionaran, en orden de importancia, las cuatro actividades a las que, a lo largo del año 1999 (hasta octubre), le habían dedicado más tiempo y dedicación. Analizaremos aquí la actividad mencionada en el primer lugar por los directores.

Para todos los directores, sin distinción de tipo de administración, la actividad a la que dedicaron más tiempo y energía fue la de reunirse con sus docentes y organizar proyectos

pedagógicos. Quienes manifiestan dedicar más tiempo a esto son los directores de liceos públicos (Cuadro 102).

***Cuadro 102. Directores por tipo de establecimiento según actividades a las que dedicaron más tiempo. En porcentajes. Año 1999.***

| ACTIVIDADES A LAS QUE DEDICARON MÁS TIEMPO | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceo público | Escuela técnica | Liceo privado |
| Sin información | 1,8% | 2,5% | ----- | 1,4% |
| Atender padres | 16,4% | 6,4% | 8,2% | 33,8% |
| Resolver problemas de disciplina de los alumnos | 15,9% | 20,2% | 14,3% | 10,1% |
| Ocuparse de los arreglos y del mantenimiento del local | 9,0% | 13,3% | 12,2% | 1,4% |
| Coordinar actividades extra aula | 4,3% | 3,4% | 4,1% | 5,8% |
| Ocuparse de los libros oficiales y datos estadísticos | 1,8% | 3,0% | 2,0% | ----- |
| Dar respuesta a solicitudes de la Inspección | 1,3% | 1,5% | 4,1% | ----- |
| Atender actividades relacionadas con la APAL, APAC, etc. | 1,0% | 1,0% | ----- | 1,4% |
| Desarrollar actividades de vínculo con la comunidad | 2,3% | 0,5% | 2,0% | 5,0% |
| Atender servicios de carácter Asistencial | 0,5% | 1,0% | ----- | ----- |
| Reuniones con profesores / Organizar proyectos pedagógicos | 42,2% | 44,8% | 38,8% | 39,6% |
| Atender proveedores varios | 0,3% | ----- | ----- | 0,7% |
| Concurrir a cursos de capacitación, actualización, talleres | 3,3% | 2,5% | 14,3% | 0,7% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 203 | 49 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Una mirada más focalizada por tipo de administración revela diferentes perfiles de dedicación.

- En los directores de **liceos públicos** la segunda actividad que es señalada como primera mención es la resolución de problemas de disciplina de los alumnos (no debe descartarse aquí la cantidad de alumnos que atienden sus establecimientos). Los directores de **escuelas técnicas** mencionan la misma actividad pero en igual porcentaje que la asistencia a cursos de capacitación, actualización y talleres. Finalmente, los directores de **liceos privados** dedican una muy importante porción de su tiempo a la atención de padres —segunda actividad en orden de importancia (no así los de gestión pública)—.

Es bien diferente la cantidad de tiempo que los directores de centros públicos y privados dedican a los temas de mantenimiento y a la asistencia a instancias de formación en servicio, como se puede apreciar en el cuadro 103. Puede señalarse como una importante carga para los directores de educación pública los temas de arreglos y mantenimiento del local. Entre estas actividades y el control de la disciplina los directores de liceos públicos dedican el mismo tiempo que los directores de liceos privados dedican a atender padres.

Ahora bien, es muy revelador el cruzamiento de esta información con el tamaño del establecimiento que el director conduce. Los directores responsables de los mayores centros

están sobrecargados de tareas administrativas, de mantenimiento y disciplina. Por otra parte, no debe olvidarse que los centros de mayor tamaño son de gestión pública y éstos en general ofrecen problemas de tipo edilicio y de mantenimiento en mayor proporción que los de gestión privada, los cuales en general son más pequeños.

A su vez, es importante señalar que el porcentaje de directores que manifiesta que dedica más tiempo a reunirse con profesores y organizar proyectos pedagógicos que a otras actividades no decae al aumentar el tamaño del establecimiento sino que, por el contrario, crece (Cuadro 103).

***Cuadro 103. Directores por tamaño del establecimiento según actividad a la que dedicaron más tiempo. En porcentajes. Año 1999.***

| | TOTAL | TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Sin Inform. | Menos de 100 alum. | Entre 100 y 300 alum. | Entre 301 y 600 alum. | Más de 600 alum. |
| Sin información | 1,8% | 5,4% | 1,8% | 3,8% | ----- | ----- |
| Atender padres | 16,4% | 13,5% | 24,6% | 22,6% | 15,1% | 7,1% |
| Resolver problemas de disciplina de los alumnos | 15,9% | 13,5% | 12,3% | 11,3% | 14,0% | 25,5% |
| Ocuparse de los arreglos y del mantenimiento del local | 9,0% | 10,8% | 3,5% | 6,6% | 9,7% | 13,3% |
| Coordinar actividades extra aula | 4,3% | 5,4% | 8,8% | 3,8% | 2,2% | 4,1% |
| Ocuparse de los libros oficiales y datos estadísticos | 1,8% | ----- | 3,5% | 2,8% | 2,2% | ----- |
| Dar respuesta a solicitudes de la Inspección | 1,3% | ----- | ----- | 1,9% | 1,1% | 2,0% |
| Atender actividades relacionadas con la APAL, APAC, etc. | 1,0% | 2,7% | 3,5% | 0,9% | ----- | ----- |
| Desarrollar actividades de vínculo con la comunidad | 2,3% | 2,7% | 3,5% | 4,7% | 1,1% | ----- |
| Atender servicios de carácter asistencial | 0,5% | ----- | ----- | ----- | 1,1% | 1,0% |
| Reuniones con profesores / Organizar proyectos pedagógicos | 42,2% | 40,5% | 33,3% | 39,6% | 48,4% | 44,9% |
| Atender proveedores varios | 0,3% | ----- | ----- | ----- | 1,1% | ----- |
| Concurrir a cursos de capacitación, actualización, talleres | 3,3% | 5,4% | 5,3% | 1,9% | 4,3% | 2,0% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 37 | 57 | 106 | 93 | 98 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Esto constituye un importante hallazgo que afirma la idea de que los centros educativos de educación media, más allá de sus especificidades, han consolidado una forma de trabajo en equipo bajo la modalidad de proyecto pedagógico. Si se considera que más de un 61% de los centros atiende poblaciones de más de 300 alumnos, es muy notable que esto ocurra en centros de gestión pública.

### *b. Una actividad central en la gestión: las reuniones*

Cuando se le pregunta a los directores por la cantidad de reuniones que ha mantenido con su personal docente a lo largo del año 1999 en torno a dos grandes áreas de trabajo (lo técnico-pedagógico y lo administrativo-organizativo), la concentración de mayor cantidad de reuniones

("10 o más") en torno a temas de índole pedagógica se da en los centros de gestión pública, que son los de mayor tamaño, y aún más entre las escuelas técnicas, que son entre los centros encuestados los de mayor complejidad organizacional debido a la diversificación de carreras y el componente intensivo de equipamiento tecnológico.

En la educación de gestión privada la estructura organizativa probablemente está dotada de un importante cuerpo de mandos medios (subdirectores, coordinadores, etc.) cuya presencia puede significar que la dirección no necesite convocar a reuniones con los docentes con tanta frecuencia para tomar decisiones en las dos áreas de trabajo señaladas. El menor número de docentes en este caso es posible también que conduzca a una forma de trabajo e interacción en la cual son menos necesarias las reuniones con todo el equipo docente.

Sobre este tema, en la información aportada por los docentes se repite la misma concentración de reuniones en la categoría "10 o más" en las escuelas técnicas, presentando los mayores porcentajes de reuniones dedicadas a temas técnico pedagógicos (Cuadro 104).

Si se confrontan las visiones de directores y docentes es interesante constatar que los directores reportan mayores porcentajes de reuniones que los docentes, lo cual puede deberse al hecho de que los directores tienen una visión global de la totalidad de reuniones que han desarrollado mientras que los docentes pueden haber participado en pequeñas reuniones de pocos integrantes, reportando cada uno la parte en la que participó, la cual puede haber constado de un bajo número de reuniones.

***Cuadro 104. Directores por tipo de establecimiento según cantidad de reuniones que mantuvo con los docentes para tratar temas técnico-pedagógicos. En porcentajes. Año 1999.***

| Cantidad de reuniones con docentes por temas técnico-pedagógicos | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceo público | Escuela técnica | Liceo privado |
| Ninguna | 0,8% | 1,0% | ----- | 0,7% |
| 1 | 6,9% | 9,4% | ----- | 5,8% |
| 2 | 13,0% | 14,3% | 4,1% | 14,4% |
| 3 | 13,6% | 11,8% | 12,2% | 16,5% |
| 4 | 10,2% | 9,4% | 8,2% | 12,2% |
| 5 | 7,7% | 8,4% | 4,1% | 7,9% |
| 6 | 5,6% | 3,9% | 4,1% | 8,6% |
| 7 | 2,0% | 0,5% | ----- | 5,0% |
| 8 | 4,3% | 3,0% | 6,1% | 5,8% |
| 9 | 0,8% | ----- | 4,1% | 0,7% |
| 10 o más | 28,1% | 30,5% | 55,1% | 15,1% |
| Sin información | 6,9% | 7,9% | 2,0% | 7,2% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 203 | 49 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

En cambio, la cantidad de reuniones que directores y docentes mantienen para tratar temas de índole administrativa y organizativa es menor en general, dado que las categorías que concentran los porcentajes más elevados de respuesta son aquellas con menor número de reuniones (una, dos o tres), como puede apreciarse en el Cuadro 105.

| *Cuadro 105. Directores por tipo de establecimiento según cantidad de reuniones mantenidas con los docentes para tratar temas administrativos y organizativos. En porcentajes. Año 1999.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Cantidad de reuniones con docentes por temas administrativos y organizativos | Total | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
| | | Liceo público | Escuela técnica | Liceo privado |
| Ninguna | 2,8% | 3,0% | ----- | 3,6% |
| 1 | 14,6% | 17,7% | 2,0% | 14,4% |
| 2 | 18,4% | 18,2% | 18,4% | 18,7% |
| 3 | 19,9% | 22,7% | 12,2% | 18,7% |
| 4 | 7,7% | 6,4% | 12,2% | 7,9% |
| 5 | 3,6% | 3,0% | 6,1% | 3,6% |
| 6 | 5,1% | 3,4% | 12,2% | 5,0% |
| 7 | 1,3% | 0,5% | 4,1% | 1,4% |
| 8 | 2,0% | 0,5% | 6,1% | 2,9% |
| 9 | 0,5% | ----- | 2,0% | 0,7% |
| 10 o más | 11,3% | 8,9% | 24,5% | 10,1% |
| Sin información | 12,8% | 15,8% | ----- | 12,9% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 203 | 49 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

La información brindada por los docentes confirma esta tendencia, siendo los porcentajes más elevados aquellos que corresponden a las categorías de una o dos reuniones anuales.

### *c. La organización de la dirección*

Otra manera de mirar la gestión pedagógica de los establecimientos de Ciclo Básico está referida a la estructura que cada dirección ha montado para trabajar, analizando la creación de alguna forma de equipo directivo, y en dicho caso, su integración.

El primer hallazgo relevante aquí es la constatación de que la gran mayoría de los directores ha constituido equipos de dirección, no encontrándose diferencias significativas por tipo de administración (público / privado). Dentro de la educación pública llama la atención el alto porcentaje de escuelas técnicas que ha constituido equipos de dirección. La mayoría de los equipos está compuesta por grupos de cuatro personas o más en todas las formas de gestión (Cuadro 106).

| *Cuadro 106. Creación de un equipo de dirección por tipo de establecimiento. En porcentajes. Año 1999.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
| | | Liceo público | Escuela técnica | Liceo privado |
| No | 17,4% | 18,7% | 8,2% | 18,7% |
| Sí | 79,0% | 78,3% | 89,8% | 76,3% |
| Sin información | 3,6% | 3,0% | 2,0% | 5,0% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 203 | 49 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

### *d. La construcción de consensos*

Una vez que se tiene una idea sobre el tipo de dinámica que existe en los centros a través de una mirada sobre la forma en que los directores emplean su tiempo, la cantidad y los

contenidos tratados en las reuniones o sobre la creación de equipos de gestión, puede resultar pertinente interiorizarse un poco más en estas dinámicas institucionales e indagar la existencia de **posibles acuerdos o desacuerdos** en temas centrales de gestión pedagógica sobre los cuales se construyen las prácticas educativas.

A partir de la información recogida en la encuesta aplicada a directores y docentes se puede tener una visión de los niveles de acuerdo existentes en los equipos de gestión pedagógica. Entre otros puntos, se le preguntó a ambos colectivos si se había discutido y si se había llegado a un acuerdo en:

- la forma de evaluación de los aprendizajes de los alumnos;
- la elaboración conjunta de perfiles de ingreso y egreso en tercer año (lo cual decide temas tan cruciales como la promoción y la repetición de cada alumno);
- el concepto que se tiene sobre el rol del docente en el centro educativo;
- los valores a promover entre los alumnos.

Es interesante visualizar cómo se comportan estos acuerdos según cada uno de los aspectos preguntados, en opinión de docentes y directores.

El acuerdo sobre la forma de evaluación de los aprendizajes de los alumnos llega a niveles del 46,0% según los directores y del 32,9% según los docentes en la categoría de mayor acuerdo (que implica una discusión previa). Existen variaciones importantes cuando la información se abre por tipo de administración, ya que en los centros de gestión privada el porcentaje monta a un 62,6% según los directores y a un 48,4% según los docentes.

En los liceos públicos la categoría de mayor nivel de acuerdo desciende a un 36% según los directores y a un 25,1% en opinión de los docentes. Este aspecto no es menor si se considera que la evaluación es una herramienta de gestión pedagógica básica del sistema educativo: debido a ella se define en buena medida la rapidez de la secuencia del avance del estudiante en el sistema. En principio, bajos niveles de acuerdo en este aspecto pueden significar un importante bloqueo para el trabajo de los directores y los cuerpos docentes (Cuadro 107 para los directores).

***Cuadro 107. Directores por tipo de establecimiento según su opinión respecto al grado de acuerdo que tienen los docentes del centro en la forma de evaluación de los estudiantes. En porcentajes. Año 1999.***

| Grado de acuerdo de los docentes | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceo público | Escuela técnica | Liceo privado |
| Nunca fue discutido Y no tenemos acuerdo | 3,3% | 3,9% | 2,0% | 2,9% |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 25,8% | 35,5% | 30,6% | 10,1% |
| No ha sido discutido pero en general estamos de acuerdo | 18,4% | 18,2% | 24,5% | 16,5% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 46,0% | 36,0% | 40,8% | 62,6% |
| Sin información | 6,4% | 6,4% | 2,0% | 7,9% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 203 | 49 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Por su parte, el acuerdo sobre la **elaboración de perfiles de ingreso y egreso de los alumnos**, que es otro aspecto de la evaluación, llega a niveles menores que el anterior. En todas las formas de gestión la mayoría de los directores se concentra en la categoría que establece que el

tema no ha sido discutido entre los docentes, pero sobre el cual en general se está de acuerdo, lo que no constituye una garantía de acuerdo a nivel explícito. La categoría de mayores niveles de acuerdo (*"Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante"*) apenas rebasa la cuarta parte de los directores. Aquí los mayores niveles de acuerdo corresponden a los centros de gestión privada, nuevamente, y a las escuelas técnicas. Para los docentes, las categorías más frecuentes son: la del menor nivel de acuerdo, con un 28%, y del acuerdo sin discusión previa, con un 27,2% (Cuadro 108 para directores).

***Cuadro 108. Directores por tipo de establecimiento según su opinión respecto al grado de acuerdo que tienen los docentes del centro sobre la elaboración de un perfil de ingreso y egreso de los estudiantes. En porcentajes. Año 1999.***

| Grado de acuerdo de los docentes | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceo público | UTU | Liceo privado |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 16,9% | 24,1% | 16,3% | 6,5% |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 13,0% | 16,3% | 8,2% | 10,1% |
| No ha sido discutido pero en general estamos de acuerdo | 33,5% | 31,5% | 28,6% | 38,1% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 27,9% | 20,2% | 36,7% | 36,0% |
| Sin información | 8,7% | 7,9% | 10,2% | 9,4% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 203 | 49 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Los niveles de acuerdo sobre el **rol de los docentes** llegan al 56,8% según los directores y al 42,3% según los docentes, que son el objeto mismo de la pregunta. Es nuevamente mayor el acuerdo en los establecimientos de gestión privada, llegando a 74,8% según los directores y a 58% según los docentes. En la educación pública, estos acuerdos son significativamente más bajos, llegando en el caso de los liceos públicos al 43,8% según los directores y al 34,2% según los propios docentes. (Cuadro 109 para directores).

***Cuadro 109. Directores por tipo de establecimiento según su opinión respecto al grado de acuerdo que tienen los docentes del centro sobre su rol. Año 1999. En porcentajes.***

| GRADO DE ACUERDO DE LOS DOCENTES | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceo público | UTU | Liceo privado |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 2,3% | 2,5% | 4,1% | 1,4% |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 14,8% | 21,7% | 14,3% | 5,0% |
| No ha sido discutido pero en general estamos de acuerdo | 18,7% | 23,6% | 14,3% | 12,9% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 56,8% | 43,8% | 59,2% | 74,8% |
| Sin información | 7,4% | 8,4% | 8,2% | 5,8% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 203 | 49 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

En cuanto a los *valores a ser trasmitidos a los alumnos*, existen importantes niveles de acuerdo entre los docentes, siendo éste el punto sobre el que existe el mayor nivel de acuerdo de todos los reseñados, con un 71,4% según los directores y un 53,2% según los docentes. Una vez más, los centros de gestión privada presentan los niveles más elevados de acuerdo. (Cuadro 110 para directores).

***Cuadro 110. Directores por tipo de establecimiento según su opinión respecto al grado de acuerdo que tienen los docentes del centro sobre los valores a trasmitir a sus alumnos. Año 1999. En porcentajes.***

| GRADO DE ACUERDO DE LOS DOCENTES | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceo público | Escuela técnica | Liceo privado |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 2,8% | 3,9% | 2,0% | 1,4% |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 5,9% | 9,4% | 6,1% | 0,7% |
| No ha sido discutido pero en general estamos de acuerdo | 13,3% | 17,7% | 10,2% | 7,9% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 71,4% | 61,6% | 75,5% | 84,2% |
| Sin información | 6,6% | 7,4% | 6,1% | 5,8% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 203 | 49 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

### *e. El uso de apoyos didácticos*

La gestión pedagógica constituye un complejo de acciones, entre las cuales todas las que tienen lugar dentro del aula son centrales. Evidentemente, en un censo no es factible incluir observaciones de prácticas de aula; pero a través de él se puede obtener información sobre algunos aspectos relevantes que los docentes informan como constituyentes de sus prácticas de aula.[122] En esta oportunidad se preguntó a los docentes sobre la frecuencia con que utilizaban una serie de elementos de apoyo didáctico en sus aulas, como las computadoras, el videograbador, o el retroproyector.

En general, puede afirmarse que los niveles de uso de estos apoyos didácticos son bajos en todos los tipos de establecimientos censados.

En cuanto al videograbador, el 41,3% de los docentes manifiesta usarlo poco, mientras que un 43,8% afirma que nunca utiliza el retroproyector, y el 38,4% sostiene que nunca utiliza las computadoras en sus clases de Ciclo Básico. En los tres casos, los liceos de gestión privada utilizan estos apoyos en proporciones levemente mayores que sus pares de la gestión pública.

Lejos de considerar que este aspecto sea el más relevante de una práctica educativa en el aula, de todos modos la información se vuelve relevante cuando se analiza la dinámica que puede estar operando en esta baja utilización de los apoyos didácticos, dado que implican una cierta dosis de innovación por parte de los docentes. Podría imaginarse que los docentes no están formados para introducir estos apoyos en sus clases pero esto no se confirma con la información

[122] Es interesante la manera en que se recogió esta información en el caso de las escuelas primarias. En oportunidad del Censo realizado en 1996 para 6º año se aplicó un cuestionario que contenía afirmaciones sobre aprendizaje y estrategias de enseñanza al que los maestros debían responder su nivel de acuerdo o desacuerdo. Este cuestionario dio lugar a la construcción del "Índice de actualización pedagógica" del maestro. Este índice fue la variable más concluyente, presente en todos los modelos construidos, a la hora de explicar los resultados de los alumnos en las pruebas de Lengua y Matemática. Ver: ANEP / MECAEP - UMRE (1999), *O. Cit. Anexo III.*

relevada. Consultados los docentes sobre la forma en que han adquirido los conocimientos para el uso de dichos recursos, un 44,9% sostiene que lo ha hecho en cursos formales, y un 43,7% de manera informal. Si se considera que la capacitación informal es un primer paso, por lo menos para la experimentación inicial, esto estaría indicando que en un altísimo porcentaje los docentes están en condiciones de introducir estos apoyos didácticos en las aulas. La pregunta por el motivo de que no lo hagan permanece sin embargo abierta y está ligada al equipamiento de los centros, entre otros temas.

### *f. La relación con las familias*

En cuanto a la relación que los establecimientos desarrollan con las familias, la mayoría de los directores visualiza un nivel de comunicación aceptable y fluido entre ellos y las familias de los estudiantes, en el entorno del 70%. Los valores extremos en el sentido positivo ("apoyo y compromiso") y negativo ("indiferencia y desinterés") discriminan a los centros, según forma de administración, como puede apreciarse en el Cuadro 111.

***Cuadro 111. Tipo de relación de los familiares de los alumnos con el centro educativo por tipo de establecimiento. Año 1999. En porcentajes.***

| Tipo de relación de los familiares con el centro educativo | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceo público | Escuela técnica | Liceo privado |
| Hay gran apoyo y compromiso por parte de los padres | 14,1% | 8,4% | 12,2% | 23,0% |
| Hay un nivel de comunicación aceptable y fluido | 70,6% | 68,5% | 73,5% | 72,7% |
| Predominantemente hay indiferencia y desinterés de los padres | 14,1% | 21,2% | 14,3% | 3,6% |
| Sin información | 1,3% | 2,0% | ------ | 0,7% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 391 | 203 | 49 | 139 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Naturalmente, el tratamiento de la relación con la familia del estudiante es altamente dependiente del carácter gratuito o pago de la enseñanza y del tipo de población a la que sirve el establecimiento, sobre todo en lo que respecta a su composición social. Como puede apreciarse, la "indiferencia y desinterés de los padres" predomina en los establecimientos públicos y sobre todo en aquellos más heterogéneos socialmente como son los liceos públicos.

## 3. La visión sobre los centros y los niveles de satisfacción de los docentes

Los docentes son los actores institucionales adultos que están en contacto más directo con los estudiantes. En las dinámicas de aula y en su interrelación con los jóvenes, los docentes contribuyen en gran medida a la construcción de la cultura institucional de los establecimientos.

Esta visión que poseen los docentes se puede reconstruir a partir de su opinión sobre los principales problemas que consideran que aquejan a su alumnado, los niveles de satisfacción que manifiestan y la caracterización que hacen de su ambiente de trabajo.

### *a. Los problemas de los estudiantes desde la visión de los docentes*

Cuando los docentes son interrogados acerca de los principales problemas que consideran que aquejan a sus alumnos, el problema citado como el principal, en un 27,3%, tanto por los de gestión pública como los de gestión privada, es la **falta de estudio.** Esto es muy significativo pues es el único problema que presenta porcentajes similares en todos los tipos de establecimiento donde se desarrolla el Tercer año del Ciclo Básico: para el 30,8% de los docentes de los liceos públicos, para el 22,6% de los docentes de las escuelas técnicas, y para el 23,1% de los docentes de los liceos privados. Cuando la información se abre por regiones, la falta de estudio es mencionado por el 29% de los docentes del interior del país, y el 24% de los de Montevideo.

El siguiente problema mencionado como primer problema es el **entorno económico de los estudiantes**, aunque aquí se reflejan las diferencias socioeconómicas del origen de los estudiantes que atiende cada colectivo docente y cada región: mientras éste es el primer problema de los estudiantes según lo opina un 25,7% de los docentes de los liceos públicos, es un insoslayable problema en la educación técnica, ya que es referido por el 41,1% de sus docentes, y un problema de menor peso en la educación privada, ya que es mencionado por el 4,9% de sus docentes.

Si se lee la información por regiones, existen importantes diferencias: el entorno económico es el primer problema para el 14,1% de los docentes de Montevideo y para el 25,3% de los docentes del interior.

**La violencia y la disciplina** constituyen otro conjunto de problemas que es mencionado en porcentajes similares en los tres tipos de establecimientos. Es el primer problema de los estudiantes para un 9,9% de los docentes de los liceos públicos, para el 7,3% de los docentes de las escuelas técnicas y para el 8,1% de los docentes de los centros de gestión privada. En cambio, cuando la información se abre por región, las diferencias son otra vez importantes: la violencia y la disciplina constituyen el primer problema para el 12,8% de los docentes de Montevideo y tan sólo para el 7% de los del interior del país.

Es muy significativo que la falta de estudio y la violencia e indisciplina de los estudiantes presenten porcentajes similares, cada uno de ellos, en forma transversal a todas las formas de gestión del Ciclo Básico, especialmente en Montevideo.

Esto podría estar apuntando a la existencia de fenómenos propios de los estudiantes que van más allá de las dinámicas institucionales y que tienen más que ver con la vida de los jóvenes fuera del establecimiento: en su tiempo libre, en su vida familiar.

También es significativo para una caracterización de los jóvenes, siempre a través de los adultos, que los estudiantes de Montevideo e Interior sean percibidos en forma diferente. Como corolario de estas diferencias regionales, y posiblemente sugiriendo diferentes patrones de relacionamiento y cercanía de los adultos respecto de estos jóvenes, se destaca el hecho de que un 25,3% de los docentes de Montevideo no identifica problemas de sus jóvenes (¿porque no los tienen o porque no se los conocen?), mientras este porcentaje para los docentes del interior del país se reduce casi a la mitad, situándose en un 13%.

Una primaria descripción de los estudiantes de Montevideo e Interior, según la información recién consignada proveniente de los docentes, puede sintetizarse de la siguiente manera: en Montevideo, tanto como en el interior del país, el principal problema de los estudiantes percibido por los docentes es la falta de estudio; en el interior es más problemática la

situación socioeconómica; y en Montevideo, con menores problemas económicos, existen mayores problemas de disciplina y violencia.

***Cuadro 112. Problemas de los alumnos por tipo de establecimiento según percepción de los docentes. (como primera mención). En porcentajes. Año 1999.***

| Problemas percibidos por los docentes | TOTAL | TIPO DE ESTABLECIMIENTO | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Liceo público | UTU | Liceo privado |
| Entorno socioeconómico | 21,4% | 25,7% | 41,1% | 4,9% |
| Disciplina / Violencia | 9,0% | 9,9% | 7,3% | 8,1% |
| Problemas de comunicación | 2,8% | 2,6% | 2,3% | 3,5% |
| Falta de higiene | 0,3% | 0,2% | | 0,4% |
| Heterogeneidad del alumnado | 5,9% | 6,5% | 4,7% | 5,3% |
| Deserción estudiantil | 3,2% | 4,3% | 5,2% | 0,2% |
| Inasistencia del alumnado | 1,6% | 1,9% | 2,3% | 0,9% |
| Rendimiento del alumnado | 5,9% | 7,2% | 7,1% | 2,9% |
| Falta de estudio | 27,3% | 30,8% | 22,6% | 23,1% |
| No identificó problemas | 17,2% | 6,6% | 5,0% | 42,1% |
| Sin información | 5,5% | 4,4% | 2,4% | 8,7% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 4513 | 2522 | 616 | 1375 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Cuando se le pide a los docentes que identifiquen las posibles causas de los problemas de disciplina sus respuestas son reveladoras de cómo ven el mundo de esos jóvenes a los que educan y con los que se relacionan todos los días. La respuesta más frecuente es la que no identifica problemas de disciplina, con un 35,6%, seguida del nivel socioeconómico del alumnado con un 21,2%. Un 10% de los docentes atribuye los problemas de disciplina a la indulgencia de las sanciones y otro 10% lo atribuye a que los jóvenes se comportan según pautas diferentes a las del mundo adulto. Puede afirmarse que esta respuesta es bien ilustrativa de las diferentes "miradas" con las que los jóvenes son vistos por sus docentes. Finalmente, es llamativo que un 42,1% de los docentes de centros privados no identifica problemas en sus estudiantes.

### *b. El nivel de satisfacción de los docentes en su lugar de trabajo*

Otro aspecto que pesa a la hora de la construcción de la cultura institucional es el nivel de satisfacción de los docentes. Éste es un factor subjetivo que pesa en la interacción con los jóvenes y en la conformación de ambientes institucionales estimulantes o carentes de estímulo que los actores construyen día a día. Los docentes expresan que están "muy satisfechos" con el establecimiento en el que se desempeñan en un 36,8% y "satisfechos" en un 55,5%, lo cual totaliza niveles elevados de satisfacción en general.

Cuando se abre la información por tipo de administración y se agregan las categorías "Muy satisfecho" y "Satisfecho" los porcentajes no varían significativamente, siendo los docentes de los centros de gestión privada los que expresan niveles de satisfacción más elevados. Cuando se abre la información por región, las diferencias no son significativas.

Una respuesta que complementa la información recién presentada es la referida al ambiente de trabajo del establecimiento. Un 40,9% de los docentes manifiesta que su ambiente de trabajo es "muy bueno". Un mismo porcentaje también afirma que es "bueno", constituyendo ésta una respuesta de indudable corte positivo sobre la opinión de los docentes con relación a su ambiente de trabajo.

Para terminar con esta descripción de los docentes, su visión sobre los jóvenes y sus niveles de satisfacción, vale la pena considerar qué cosas motivan a los docentes en su función. La pregunta es: "¿qué factores lo motivan en su labor docente?". En la contestación dada pesa fuertemente el tema vocacional: un 46,8% de los docentes afirma que siente "vocación por la docencia". Esta respuesta es seguida por un 20,2% de docentes que afirman que la docencia les permite tomar iniciativas y trabajar con autonomía. En las dos contestaciones no hay diferencias significativas cuando la información se abre por tipo de establecimiento.

## IV. Incidencia de los factores institucionales sobre el aprendizaje

La larga lista de variables de tipo institucional examinadas en el punto precedente apenas describen e indican hipótesis de posibles efectos causales. Pero ¿efectivamente todos los factores examinados hasta ahora inciden en los rendimientos? Y si inciden, ¿en qué sentido lo hacen?

Obviamente, éste es el núcleo central de las preguntas que se formula el presente trabajo. Antes de su desarrollo, sin embargo, será necesario aclarar primero la metodología seguida para despejar estas preguntas.

### 1. La metodología empleada

La metodología de trabajo empleada para analizar la incidencia de los factores institucionales y de gestión pedagógica en los aprendizajes no fue llevada a cabo adoptando como variable dependiente los puntajes obtenidos en las pruebas.

En principio esta opción puede parecer ilógica, ya que parece obvio que si se quieren examinar los efectos positivos o negativos de la gestión de un centro, una forma de hacerlo es caracterizando a los establecimientos según el nivel promedio de resultados que lograron en las pruebas y viendo luego cómo los mismos se relacionan con determinadas prácticas de gestión institucional y pedagógica como las que se analizaron en el apartado anterior.

La razón de no optar por dicha estrategia se puede entender si se tiene en cuenta que los factores que explican los rendimientos promedio de los establecimientos son muchos y no corresponden sólo al núcleo de variables institucionales, como se expresara en la sección 2.

Tal como ya se ha afirmado y fundamentado empíricamente a nivel de la investigación internacional y nacional,[123] los factores extraescolares —como el origen sociocultural de la familia o su nivel de ingreso— son determinantes de primer orden del rendimiento escolar. Si es así, cualquier estrategia que quiera discriminar la contribución que aportan los factores institucionales y las prácticas pedagógicas a los aprendizajes tiene necesariamente que "controlar" el efecto de variables extraescolares. Si esto no se hace no podremos afirmar con certeza que las relaciones encontradas —por ejemplo, entre el "nivel de formación inicial de los docentes", "la frecuencia de reuniones de la dirección con los docentes" o el "tamaño del establecimiento" con los resultados logrados por los estudiantes en las pruebas— son efectivamente confiables y registran adecuadamente la incidencia de estos factores.

Esto es así ya que si no controlamos los factores extraescolares nunca podremos saber en qué medida los aparentes efectos de los factores institucionales son tales o se encuentran

[123] Por bibliografía reciente y nacional, emanada del propio Censo de 3er. año de Ciclo Básico, véanse: ANEP-CODICEN (1999), *Censo Nacional de Aprendizajes 1999. Primera comunicación de resultados.* Montevideo: ANEP-CODICEN, y ANEP-CODICEN (2000), *Censo Nacional de Aprendizajes 1999. Análisis del perfil de las familias de los estudiantes. Segunda comunicación.* Montevideo: ANEP-CODICEN.

contaminados por aquellos. Si un establecimiento de nivel sociocultural alto y con ciertas prácticas institucionales y de gestión pedagógica tiene rendimientos elevados, la pregunta es cómo atribuir confiablemente su mejor desempeño a estas prácticas.

Una de las formas tradicionales de "control" de los "factores que no queremos explicar" en el ejemplo que nos ocupa es desagregar las relaciones entre factores institucionales y rendimientos según el nivel socioeconómico de los centros. Así, si distinguimos cuatro niveles socioculturales de los centros deberíamos observar esa relación en cada uno de dichos niveles. Por ejemplo, si quisiéramos poner a prueba la hipótesis de que cuanto más grande un establecimiento (en número de alumnos) menor es el rendimiento en los aprendizajes deberíamos encontrar que tal relación se verifica en los cuatro niveles socioculturales de los centros. Es decir, en cualquiera en los establecimientos con niveles bajo, medio bajo, medio-alto y alto, el mayor tamaño debería incidir negativamente sobre los rendimientos. Esto significaría que el "efecto tamaño" sería independiente de las características socioculturales de los establecimientos. Al contrario, si esto no se verificara —por ejemplo, para los establecimientos de nivel más alto— encontraríamos una especificación importante por cuanto el "efecto tamaño" sería irrelevante en estos casos y sólo operaría en los establecimientos de menor nivel. De hecho, esta forma de "control" es la manera convencional de tipo "ex post" de neutralizar el efecto de variables que no nos interesa examinar y que contaminan eventualmente la interpretación.

Hay otra forma no convencional, o menos usada, que controla estos efectos "ex ante". Es la estrategia que se ha empleado en este análisis, siguiendo la metodología iniciada en el país por el equipo de la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) del Proyecto MECAEP.[124]

En este caso, y tal como se muestra en el Gráfico 4, primero se relaciona la variable "rendimiento en los aprendizajes" con el "nivel sociocultural y económico" a nivel del centro. La construcción de la variable "rendimiento en los aprendizajes" se forma por el valor promedio de rendimiento de todos los estudiantes de cada centro en las cuatro pruebas. El "nivel sociocultural y económico", a su vez, ha sido calculado a partir de tres variables que miden cuán favorable es el contexto extraescolar del estudiante:

- el nivel educativo de la madre;
- el nivel de equipamiento del hogar;
- las características ocupacionales del padre del alumno.[125]

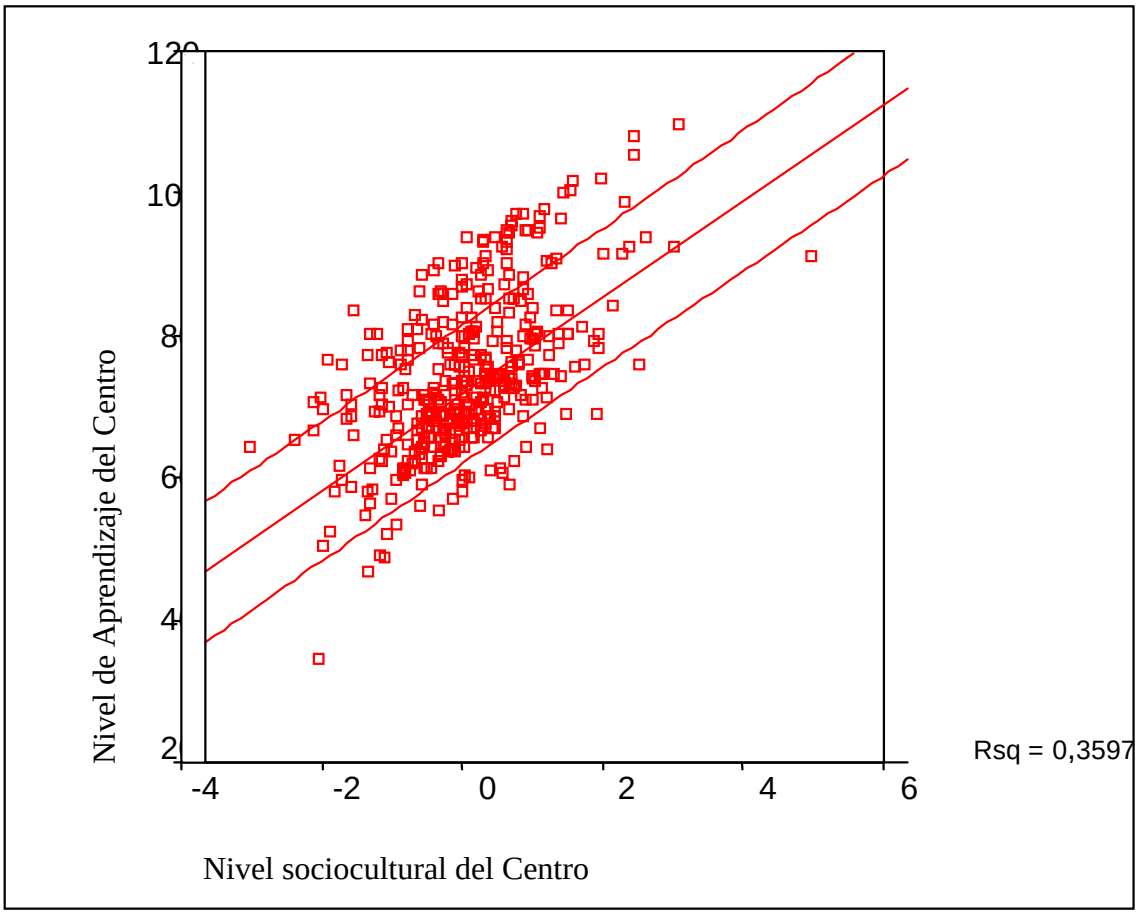
Como resultado de la metodología, la recta de regresión indica la tendencia de la relación siendo obvio que su pendiente sigue una pauta en la que cuanto más altos los valores de una de las variables más altos son los valores de la otra. Esto no es ninguna novedad, apenas formaliza lo que ya sabemos: cuanto más alto el nivel sociocultural del establecimiento mejores son los puntajes promedio en los rendimientos. Cada punto en el gráfico —correspondiente a cada

[124] Esta metodología está explicada también en la publicación ya citada de MECAEP (1999). Cabe agradecer, explícitamente, además, la disponibilidad del equipo de la UMRE para compartir sus hallazgos y procedimientos metodológicos.

[125] En este caso se prefirió trabajar con el puntaje factorial de las tres medidas luego de poner a prueba siete variables en sucesivos análisis factoriales. Los valores de los factoriales se han transformado a valores entre 0 y 10. "Educación" se mide por el promedio del centro en cuanto a los años de estudio formal de las madres; "Nivel económico" por el promedio del número de ítem de equipamiento con que cuenta el hogar, y en lo referente a la "Situación ocupacional del padre" se estableció una dicotomía simple entre empleados y patrones por un lado y obreros, trabajadores por cuenta propia y trabajador familiar no remunerado, por otra. En función de ello, se calculó el promedio ocupacional de los padres de todos los estudiantes del centro. Debe notarse que tal como fue construida, la variable "nivel sociocultural" corresponde a una medida clásica de estratificación o de estatus socioeconómico dada por las dimensiones de educación, ocupación e ingresos (esta última, medida en forma aproximada por los indicadores de consumo del hogar).

establecimiento— se distancia más o menos de la recta y lo hace hacia "abajo" o hacia "arriba". Estos son los "residuos o desviaciones", que indican algo muy importante: el grado en el cual cada establecimiento tiene un desempeño mejor o peor que el que le correspondería a su nivel sociocultural.

**Gráfico 4**




Dicho en otros términos, los residuos indican el grado en el cual el desempeño del establecimiento en materia de rendimiento de aprendizajes es mejor o peor que lo esperado para cada nivel sociocultural (suponiendo una relación lineal entre ellos). Los "residuos" por lo tanto, son una medida del rendimiento, controlando el efecto de la variable extraescolar. Así, un establecimiento con una alta desviación positiva —hacia arriba de la recta de regresión— estaría indicando que hay un muy buen desempeño del centro atribuible a otros factores diferentes al nivel sociocultural.[126]

[126] En términos estadísticos la recta de regresión es la única recta de todas las posibles que hace que el valor de las desviaciones sea el mínimo posible. Por esta razón puede ser entendida, usando una analogía simple, como "el centro de gravedad de todos los puntos". Los puntos que componen la recta de regresión son *teóricos* y en el caso extremo puede ocurrir que ningún establecimiento tenga una configuración de sus dos valores en las variables que caigan sobre la recta. Adicionalmente, la dispersión de puntos desde la recta es indicativa del grado de covariación de las dos variables. También, en un caso extremo, se puede imaginar una dispersión cero de los puntos lo que equivaldría a decir que todos los establecimientos están alineados en la recta. En este caso no hay residuos y no es difícil concluir que estaríamos en presencia de una relación en la cual toda la variación en los puntajes de rendimiento se explica enteramente por el nivel sociocultural de los establecimientos, no quedando ningún residuo que pueda ser explicado por otros factores. Si este ejemplo es lógicamente posible, desde luego no lo es empíricamente. Sabemos que los rendimientos escolares están determinados por causas múltiples y no existe ningún factor único que los explique.

Para establecerlo en términos más simples cabe señalar que si se atribuyen los valores de los "residuos" a los establecimientos, lo que se está haciendo de hecho es generar una nueva variable que se distingue por medir el desempeño del centro en materia de rendimientos después que el nivel sociocultural ha explicado toda la parte que le corresponde de la variabilidad de rendimiento.

Operacionalmente, a partir de esta variable de "residuos" se construyen tres categorías de centros:

- aquellos "deficitarios" o con rendimientos menores que los que correspondería a su nivel sociocultural;
- aquellos "superavitarios", con rendimientos mayores; y
- los denominados "esperables o promediales", con rendimientos acordes a su nivel sociocultural.

Desde el punto de vista estadístico el criterio empleado para clasificarlos es:

- una desviación estándar o más, en el caso de los "deficitarios" y los "superavitarios";
- menos de una desviación estándar, en el caso de los "esperables".[127]

Por lo tanto, la hipótesis genérica que guía el análisis que presentamos a continuación es la siguiente: los centros superavitarios tienen un perfil organizacional y de gestión más favorable para el logro de aprendizajes que los centros deficitarios. Confrontar cada factor institucional y de gestión pedagógica con esta variable de residuos así construida permite arrojar luz sobre la incidencia diferencial de cada uno de dichos factores sobre los aprendizajes.

## 2. Los resultados ajustados y su relación con los factores institucionales

### *a. Resultados ajustados: una visión general*

La hipótesis recién formulada puede ser puesta a prueba investigando el grado de asociación o covariación que existe entre determinadas características institucionales y prácticas de gestión pedagógica —como las presentadas en la sección 2 y descriptas empíricamente para la población investigada en la sección 3— y los resultados de aprendizaje ajustados como residuos, ya sea para establecimientos superavitarios, esperables o deficitarios.

Si se consideran los resultados en sí mismos, sin relacionarlos con variables de gestión, los centros han logrado resultados esperables en un 73,1%, superavitarios en un 14,1% y deficitarios en un 12,8%.

En efecto, casi las tres cuartas partes de los centros logró aprendizajes en el nivel esperado según la predicción que se puede hacer a partir de su nivel sociocultural de origen. Casi una sexta parte de los centros logra resultados por encima de lo esperable según el nivel sociocultural, y algo menos que eso —un 12,8% de los centros— alcanza resultados por debajo de lo esperable según su nivel sociocultural.[128]

[127] Estadísticamente una desviación estándar corresponde a los casos (centros o establecimientos) que se desvían del valor de la media en ambos sentidos de manera que la suma de desviaciones positivas y negativas incluye aproximadamente el 70% de los casos (curva normal).

[128] Naturalmente, estos resultados son fruto de definir como "previsibles" todos los establecimientos cuyos residuos se desvían menos que una desviación estándar.

**i. Resultados ajustados y tipo de establecimiento**

Ahora bien, el comportamiento de los diferentes centros en los que se imparte el 3er. año de Ciclo Básico es diferente según se abra la información por tipo de establecimiento, como se muestra en el Cuadro 113.

***Cuadro 113. Resultados ajustados según tipo de establecimiento. Año 1999. En porcentajes.***

| Tipo de establecimiento | TOTAL | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Liceo público | 100,0% | 6,9% | 76,7% | 16,3% |
| UTU | 100,0% | 22,4% | 73,5% | 4,1% |
| Liceo privado | 100,0% | 18,0% | 67,6% | 14,4% |
| Total | 100,0% | 12,8% | 73,1% | 14,1% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Como puede apreciarse, los centros con mayor cantidad de resultados previsibles son los liceos públicos, seguidos de las escuelas técnicas y los liceos de gestión privada. En cuanto a los centros que logran superar las determinaciones socioeconómicas de origen (los "superavitarios"), los liceos públicos son los que presentan los mayores porcentajes, ya que alcanzan un 16,3% de los centros. Los liceos privados les siguen, con un 14,4%, mientras que las escuelas técnicas apenas logran un 4,1%.

Ahora bien, en cuanto a la posibilidad de que los resultados de los centros estén por debajo de lo que cabría esperar según su nivel sociocultural puede afirmarse que en esta situación se encuentra un 22,4% de las escuelas técnicas, un 18% de los centros privados y un 6,9% de los liceos públicos. Esto quiere decir que en estos centros "deficitarios" existen dinámicas institucionales —extra-aula y específicas de aula de tales características— que hacen que los estudiantes que provienen de hogares con Alto o Medio nivel sociocultural "pierdan" algunas de estas condiciones que traen "ligadas" a su nivel sociocultural, como el nivel educativo de la madre. Complementariamente, los estudiantes que provienen de hogares con capitales socioculturales más débiles no encuentran en estos centros los disparadores que necesitan para superar sus desventajas de partida.

**ii. Resultados ajustados y tamaño de los establecimientos**

Para aproximarse a una mirada específica y para estudiar la relación que el tamaño del establecimiento puede tener sobre estos resultados, se puede abrir la información por tamaño de centro con las mismas distinciones de tamaño que las presentadas pero en este caso desagregando los porcentajes de acuerdo a los tres tipos de centro según sus residuos (Cuadro 114).

***Cuadro 114. Resultados ajustados según tamaño del establecimiento. Año 1999. En porcentajes.***

| TAMAÑO | TOTAL | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Sin información | 9,2% | 8,0% | 9,1% | 10,9% |
| Menos de 100 alumnos | 14,6% | 30,0% | 12,3% | 12,7% |
| Entre 100 y 300 | 27,2% | 22,0% | 27,4% | 30,9% |
| Entre 301 y 600 | 23,8% | 22,0% | 22,5% | 32,7% |
| Más de 600 | 25,1% | 18,0% | 28,8% | 12,7% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| CASOS | 390 | 50 | 285 | 55 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Una primera conclusión que se saca a partir de este cuadro es que los centros de menor tamaño no tienen un buen desempeño. De hecho, son los que participan en mayor proporción de los centros de la categoría "deficitarios". Si bien los centros de menos de 100 alumnos constituyen el 14,6% del total de centros, en la categoría de "deficitarios" participan con un 30% de establecimientos.

Otra conclusión que puede extraerse a partir de la información incluida en dicho cuadro es que los centros de tamaño 100 a 300 y de 301 a 600 son los que logran los mayores porcentajes de resultados "superavitarios". Si se observa la columna de centros con resultados "superavitarios", estas dos categorías son las que aportan los mayores porcentajes. Además, en ambas categorías se produce el mismo porcentaje de resultados "deficitarios".

Como tercera conclusión, existe un umbral mínimo y otro máximo en términos del tamaño de los centros para el logro de resultados en que la gestión tiene un efecto positivo más allá de los perfiles socioculturales (generando centros con resultados superavitarios), y estos umbrales para la población estudiada son menos de 100 alumnos y más de 600.

Los datos parecen estar alineados en algo así como una "U" invertida en la que ni los muy chicos ni los muy grandes logran buenos resultados. Por otra parte, existe la posibilidad de que al tamaño esté asociada la variable "tipo de administración", donde los centros muy pequeños corresponden a una forma de administración predominante y los muy grandes a otra. Puede hablarse entonces de un cierto carácter espurio en este tema del tamaño y los resultados.

### *b. Resultados ajustados y características de los directores y los docentes*

#### i. Resultados ajustados y antigüedad y rotación de los directores

Como la hipótesis que guía esta investigación apunta a identificar los factores institucionales que inciden en el logro de resultados superavitarios, algunas variables relativas a la esfera de las características de los directores pueden resultar reveladoras.

En el caso de la antigüedad de los directores ("antigüedad" en el establecimiento en que fueron censados), queda claro que aquellos que han estado en la conducción del centro hasta siete años no logran mayoritariamente resultados superavitarios, sino que, por el contrario, el mayor porcentaje de ellos se ubica en la categoría de resultados deficitarios. La tendencia cambia en la categoría de 8 a 12 años, produciéndose un giro muy marcado ya que más del doble de los centros con directores en esta categoría dirigen centros con resultados superavitarios en relación a los que dirigen centros deficitarios. A partir de los 13 años al frente de un centro, la tendencia vuelve a cambiar, siendo mayor la proporción de directores al frente de centros deficitarios que aquellos al frente de centros superavitarios (Cuadro 115).

***Cuadro 115. Resultados ajustados según la antigüedad del director en el establecimiento en que fue censado. Año 1999. En porcentajes.***

| Antigüedad del director en el establecimiento | TOTAL | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| 1 año o menos | 17,4% | 20,0% | 18,2% | 11,1% |
| Entre 2 y 4 años | 20,6% | 27,5% | 18,6% | 24,4% |
| Entre 5 y 7 años | 11,8% | 15,0% | 11,9% | 8,9% |
| Entre 8 y 12 años | 14,0% | 10,0% | 13,1% | 22,2% |
| 13 años o más | 6,2% | 10,0% | 5,9% | 4,4% |
| Sin información | 29,9% | 17,5% | 32,2% | 28,9% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Todo esto, aunque con las precauciones con que debe tomarse un análisis bivariado, puede indicar que tanto los directores principiantes y con cierta experiencia, así como los que pasan la docena de años al frente de un mismo establecimiento, no conducen centros que producen los resultados más potentes desde el punto de vista de los aprendizajes de los alumnos. En esta otra situación, en cambio, están los directores con una experiencia media, que se ubican entre los 8 y los 12 años al frente del mismo establecimiento.

Los directores rotan en sus cargos, y la excesiva rotación ya fue señalada como una de las dificultades más significativas que ha enfrentado la educación media en el país en los últimos años. La relación entre esta rotación y los resultados ajustados de los centros puede contribuir a comprender los posibles efectos de esta rotación en los logros educativos del sistema.

La información obtenida confirma que los centros con menores niveles de rotación de sus directores son los que logran los mejores resultados, si se observa que la variación de porcentajes de menor (en los centros deficitarios) a mayor (en los centros superavitarios) se produce en las categorías de dos o tres directores. En cambio, cuando en el lapso de cuatro años los establecimientos han tenido cuatro o más directores la mayor proporción de resultados es de tipo deficitario (Cuadro 116).

***Cuadro 116. Resultados ajustados según la cantidad de directores que estuvieron a cargo del establecimiento desde marzo de 1995. Año 1999. En porcentajes.***

| Cantidad de directores a cargo del establecimiento desde marzo de 1995 | TOTAL | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Un director | 29,3% | 35,0% | 27,1% | 35,6% |
| Dos directores | 33,6% | 35,0% | 31,4% | 44,4% |
| Tres directores | 13,4% | 7,5% | 15,3% | 8,9% |
| Cuatro directores o más | 12,1% | 10,0% | 14,0% | 4,4% |
| Sin información | 11,5% | 12,5% | 12,3% | 6,7% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

**ii. Resultados ajustados y carga horaria de trabajo de los directores**

Ya se mostró que la gran mayoría de los directores enfrenta las difíciles condiciones que impone el multiempleo. Cuando esta información se cruza con los resultados ajustados puede verse que existe una predecible relación entre mayor sobrecarga laboral y peores resultados y viceversa.

En la categoría de directores que trabajan hasta 30 horas semanales no es tan clara la tendencia, pero sí lo es en todas las demás. Entre los directores que trabajan entre 31 y 39 horas semanales, el porcentaje de directores que dirige centros que logran resultados superavitarios triplica el de aquellos que dirigen los centros con resultados deficitarios.

En cambio, cuando se sobrepasan las 40 horas semanales de trabajo los resultados comienzan a decaer. Entre quienes trabajan hasta 49 horas semanales hay más resultados deficitarios que superavitarios. Cuando se trabajan más de 50 horas por semana, la diferencia es aún mayor (Cuadro 117).

Para entender el peso que estos datos tienen no debe olvidarse que el 86,6% de los directores censados se encuentra en estas dos últimas categorías.

***Cuadro 117: Resultados ajustados según cantidad de horas semanales de trabajo de los directores. Año 1999. En porcentajes.***

| Cantidad de horas semanales de trabajo del director | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Hasta 30 horas | 5,0% | 2,5% | 5,9% | 2,2% |
| 31 a 39 horas | 5,6% | 2,5% | 5,5% | 8,9% |
| 40 a 49 horas | 45,8% | 57,5% | 42,0% | 55,6% |
| 50 y más horas | 40,8% | 35,0% | 44,1% | 28,9% |
| Sin información | 2,8% | 2,5% | 2,5% | 4,4% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

**iii. Resultados ajustados y niveles de formación docente**

La calidad de los recursos humanos que están al frente de los establecimientos educativos es un factor decisivo en los procesos de gestión, y por consiguiente, en los resultados que logran.

Los niveles de formación inicial y en servicio de los docentes son determinantes de dicha calidad. Por tanto, se vuelve necesaria una exploración de la posible covariación entre dicho aspecto y los resultados ajustados.

La primera constatación que surge de la lectura de la información sistematizada en el Cuadro 118 es que los docentes que trabajan en el tercer año de Ciclo Básico con un menor nivel de formación específica para la actividad docente —es decir, quienes tienen bachillerato incompleto— están ligados a resultados deficitarios en una relación de 3 a 1 respecto a sus colegas que logran resultados superavitarios.

La misma predominancia de resultados deficitarios se produce con los docentes que ostentan como máximo nivel educativo el bachillerato completo y el magisterio incompleto. La tendencia comienza a revertirse con los docentes que poseen el magisterio completo. A partir de allí se producen dos fenómenos a destacar:

- por un lado, la mayor diferencia entre resultados deficitarios y superavitarios a favor de estos últimos la logran los docentes con profesorado incompleto, profesorado completo y estudios universitarios completos;

- por otro lado, se observa que no hay una tendencia clara para los docentes con estudios universitarios incompletos, los que constituyen casi la quinta parte de los docentes censados, como ya se consignara.

En cuanto a la participación de los docentes en instancias de formación en servicio, tomando aquellos docentes que han asistido en los dos años anteriores al Censo, existe una mayor proporción en los centros que han logrado resultados superavitarios que en los deficitarios.

| *Cuadro 118. Resultados ajustados según nivel de formación inicial de los docentes del centro. Año 1999. En porcentajes.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Nivel de formación inicial de los docentes | TOTAL | ESTABLECIMIENTOS | | |
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| % de docentes por centro con bachillerato incompleto | 2,2% | 3,4% | 2,1% | 1,2% |
| % de docentes por centro con bachillerato completo | 6,1% | 7,1% | 6,0% | 5,5% |
| % de docentes por centro con Magisterio incompleto | 6,9% | 7,7% | 6,9% | 6,0% |
| % de docentes por centro con Magisterio completo | 14,2% | 13,8% | 14,4% | 13,8% |
| % de docentes por centro con Profesorado incompleto | 13,0% | 11,0% | 13,9% | 13,1% |
| % de docentes por centro con Profesorado completo | 18,8% | 17,1% | 18,9% | 19,2% |
| % de docentes por centro con INET / ISEF completo | 8,7% | 10,4% | 8,3% | 9,0% |
| % de docentes por centro con Universidad incompleta | 19,2% | 20,5% | 18,8% | 20,0% |
| % de docentes por centro con Universidad completa | 10,0% | 9,0% | 9,4% | 12,1% |
| Sin Información | 0,9% | 0,0% | 1,3% | 0,1% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

En suma, queda claro con estos hallazgos que existe relación entre mayores niveles de formación de los docentes y los resultados que logran los estudiantes. Esto no hace más que confirmar la importancia capital que tiene en las políticas educativas la formación docente, tanto en sus niveles iniciales como en servicio.

### *c. Resultados ajustados y gestión pedagógica de directores y docentes*

#### i. El uso del tiempo de los directores

Una de las bases de la formación de los mandos medios del sistema educativo público uruguayo en los últimos años ha sido la idea-fuerza que sostiene que la gestión debe organizarse en torno a un liderazgo pedagógico de las figuras directivas.

Esto se fundamenta en la necesaria predominancia que los temas relativos a la enseñanza y el aprendizaje deben tener en los espacios de gestión de los centros educativos. Aunque parece obvio, esto no ha sido siempre así, como lo han puesto en evidencia recientes investigaciones de corte cualitativo que se han concentrado en analizar las tareas que los directores y docentes desarrollan en los centros, en las nociones básicas que conducen su trabajo y en los contenidos de sus discursos.[129]

[129] Existen por lo menos tres trabajos realizados en el país, con abordaje cualitativo, que encontraron que los temas relativos al aprendizaje y la enseñanza no son los temas más frecuentes tratados en los espacios de trabajo de directores y docentes. Véase al respecto: ACHARD, I. (1995), *El rol del director de Enseñanza Secundaria en Montevideo.* Tesis de Maestría, no publicada. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay; ARISTIMUÑO, A. (1996), *Schools do matter. A study about the implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay.* Tesis doctoral, no publicada.

El supuesto que fundamenta esta idea-fuerza es que los problemas de enseñanza y aprendizaje estarán trabajados con mayor profundidad y profesionalismo en aquellos centros en que éstos se constituyan en temas centrales de la gestión.

Una manera en que esto puede visualizarse de forma indirecta es si se pregunta a los protagonistas a qué tareas dedican mayor tiempo. Precisamente, como vimos en la sección 3.1, los directores responden que la mayor parte de su tiempo está orientado a reunirse con sus docentes y a organizar proyectos pedagógicos.

Obviamente, la conexión entre esta forma de priorizar dichos temas en el uso del tiempo y la obtención de buenos resultados en los aprendizajes por parte de los alumnos no es directa. Pero vale la pena explorar qué ocurre en términos de covariación, lo que se ilustra en el Cuadro 119.

***Cuadro 119. Resultados ajustados según actividades a las que el director dedicó más tiempo. Año 1999. En porcentajes.***

| Actividades a las que el director dedicó más tiempo | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Pedagógicas (incluye: atender padres, disciplina, reuniones con profesores, proyectos pedagógicos y concurrir a cursos) | 68,2% | 67,5% | 66,5% | 77,8% |
| Comunitarias (incluye: APAL y APAC, actividades con la comunidad y asistenciales) | 3,1% | 5,0% | 3,4% | |
| Administrativas (todas las demás) | 27,4% | 27,5% | 28,8% | 20,0% |
| Sin información | 1,2% | 0,0% | 1,3% | 2,2% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Un hallazgo aparece claro aquí: en los centros con resultados superavitarios predomina la dedicación a temas pedagógicos a una gran distancia respecto de los administrativos, a una mayor distancia que la que existe en los centros deficitarios.

**ii. Resultados ajustados y reuniones de directores y docentes**

Como se afirmara en la sección 3.1., la mayoría de los centros desarrolla a lo largo del año una importante cantidad de reuniones entre director y docentes por temas de índole pedagógica, siendo las escuelas técnicas las que presentan los porcentajes más altos en la categoría de "10 o más reuniones". Sin embargo, cuando se analiza la posible asociación entre este fenómeno y el logro de resultados superavitarios, no existe una tendencia que confirme que a un mayor número de reuniones de este tipo le correspondan mejores resultados, como puede apreciarse en el Cuadro 120. En realidad, son los centros deficitarios los que presentan un mayor porcentaje de reuniones en esta categoría, con un 27,5%.

Leuven: Katholieke Universiteit Leuven; y RAVELA, P. (1989), *El liceo como organización. Estudio de la gestión educativa en la enseñanza media.* Tesis de Maestría, no publicada. Montevideo: FLACSO-CIEP.

| *Cuadro 120. Resultados ajustados según cantidad de reuniones por temas técnico/pedagógicos entre el director y los docentes. Año 1999. En porcentajes.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ESTABLECIMIENTOS | | |
| | TOTAL | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Hasta 2 | 21,8% | 22,5% | 20,3% | 28,9% |
| 3 y 4 | 21,5% | 25,0% | 22,0% | 15,6% |
| 5 a 7 | 15,6% | 17,5% | 14,0% | 22,2% |
| 8, 9 y 10 o más | 34,6% | 27,5% | 37,3% | 26,7% |
| Sin información | 6,5% | 7,5% | 6,4% | 6,7% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

### iii. Resultados ajustados y la organización de la dirección

En general, se considera en la bibliografía contemporánea sobre gestión educativa que la existencia de un equipo de dirección, por oposición a la dirección unipersonal, crea mejores condiciones para el trabajo institucional y es un potenciador de la construcción de acuerdos. Ahora bien, la evidencia empírica recogida a partir del análisis de los datos del Censo no apoya la noción de que existe una necesaria vinculación entre la creación de estos equipos y el logro de resultados superavitarios, como puede apreciarse en el Cuadro 121.

| *Cuadro 121. Resultados ajustados según la existencia de un equipo de dirección. Año 1999. En porcentajes.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ESTABLECIMIENTOS | | |
| | Total | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| No | 16,5% | 22,5% | 13,6% | 26,7% |
| Sí | 80,1% | 75,0% | 82,6% | 71,1% |
| Sin información | 3,4% | 2,5% | 3,8% | 2,2% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

### iv. Resultados ajustados y la construcción de consensos

Otra premisa que se considera importante en la formación de los mandos medios del sistema es la que sostiene la necesidad de articular la gestión sobre la base de la construcción de consensos. Estos consensos básicos sobre la realidad en la que se opera, constituirían un terreno de congruencia y coherencia que como colectivos los gestores deben poseer para trabajar en forma armónica en pos de objetivos compartidos. Expresado en términos más concretos, esto quiere decir que si los directores y los docentes están de acuerdo en lo que buscan como educadores en términos de los valores que persiguen o los objetivos de aprendizaje que se proponen, los resultados serán más potentes.

Este punto es crucial para la gestión educativa en general, pues se ubica en el punto crítico de toda la gestión pedagógica, en particular, en el preciso punto de articulación entre las dinámicas de centro y las de aula, las que es bien sabido que deben estar articuladas. Ahora bien, las preguntas que es necesario formularse son:

- la existencia de consensos entre los docentes, ¿garantiza el logro de buenos resultados en los aprendizajes?;
- si en los centros con resultados deficitarios existen importantes consensos, y en los centros con resultados superavitarios existen débiles consensos, ¿esto significa que los consensos no tienen relación con los resultados de los aprendizajes?

Estas dos preguntas merecen una detallada respuesta. En lo que concierne a este trabajo, a continuación ofrecemos la información tal como fue recogida, para iluminar las posibles pistas que pueden aportar elementos que apunten a dicha respuesta.[130]

Una primera evidencia, tomando en cuenta la información relativa a los cuatro temas consignados en el punto 3.2., lo constituye el hecho de que la categoría de mayor grado de consenso no discrimina a favor de los centros superavitarios. De los cuatro puntos preguntados, los centros deficitarios presentan mayores niveles de consenso que los superavitarios en tres (forma de evaluación de los alumnos, elaboración de perfil de ingreso y egreso y rol del docente), según la información brindada por los directores. De acuerdo a la información brindada por los docentes, los centros superavitarios presentan mayores niveles de consenso que los deficitarios en dos puntos, y a una relación inversa en los dos restantes.

Todo lo cual apunta a una conclusión: no existe evidencia de covariación en ningún sentido entre la construcción de consensos por parte de los adultos y los resultados logrados por los estudiantes en las pruebas. Esto no sólo insinúa alguna pista de respuesta a las dos preguntas inicialmente planteadas en esta sección sino que también coloca un tema insoslayable cuando se trata de analizar resultados de aprendizaje, cual es el de la centralidad que adquiere la labor docente interna al aula, en la cual aún no tenemos evidencias sobre cómo operan los consensos logrados fuera de ella.

**v. Resultados ajustados y uso de apoyos didácticos por parte de los docentes**

Ya se ha insistido a lo largo de este trabajo sobre la necesidad de utilizar técnicas de observación directa sobre lo que ocurre en el aula cuando se desea comprender las dinámicas que operan en el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. De todos modos, como se explicara líneas arriba, se ha recogido información parcial al respecto, en relación al uso que los docentes hacen de algunos apoyos didácticos, los cuales implican un cierto grado de innovación en el abordaje didáctico empleado. Por otra parte, un cierto grado de innovación didáctica no necesariamente está ligado al logro de mejores resultados tal como fueron medidos en las pruebas.

***Cuadro 122. Resultados ajustados según la frecuencia con que los docentes utilizan distintos recursos para su actividad docente. Año 1999.***

| Frecuencia con que los docentes utilizan recursos didácticos | TOTAL | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Frecuencia con que utiliza la computadora en su clase (Como promedio de 1 a 4: (1= "Mucho" y 4= "Nunca") | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 |
| Frecuencia con que utiliza el video en su clase (Como promedio de 1 a 4: (1= "Mucho" y 4= "Nunca") | 2,7 | 2,8 | 2,7 | 2,6 |
| Frecuencia con que utiliza el retroproyector en su clase (Como promedio de 1 a 4: (1= "Mucho" y 4= "Nunca") | 3,4 | 3,5 | 3,4 | 3,3 |
| Porcentaje de docentes que aprendieron A usar estos recursos formalmente | 49,5% | 48,8% | 48,9% | 52,9% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

[130] Dada la extensión de los cuadros, se ha optado por incluir los 8 cuadros (4 para la información recogida a partir del cuestionario aplicado a los directores y 4 para la recogida a partir del cuestionario aplicado a los docentes) en el Anexo.

Como puede apreciarse en el cuadro, no existe una tendencia clara en cuanto a mayor porcentaje de uso de estos recursos en algunos centros en relación a otros. Hay una leve tendencia a un mayor uso en los centros superavitarios, en el caso del video y el retroproyector.

**vi. Resultados ajustados y relación con las familias**

Como ya se ha expresado, la influencia que el entorno familiar tiene en los resultados que logran los estudiantes es algo empíricamente probado. Especialmente, desde que se ha logrado identificar a una variable en particular, como lo es el nivel educativo de la madre. De todos modos, es importante investigar la relación que la presencia de los padres en el centro educativo tiene con respecto de estos resultados. Podemos por ejemplo medir la respuesta de los padres a las citaciones que le hacen los docentes, justamente a través de la opinión de estos últimos sobre dicha respuesta.

En cuanto a la respuesta de los padres a las citaciones a reuniones de padres, no se registró diferencia entre los centros con resultados superavitarios respecto a los de resultados deficitarios. En cambio, sí hay una respuesta mayor en los primeros, cuando la respuesta es a citaciones individuales. Es decir que existe una asociación mayor entre el nivel de respuesta de los padres a citaciones individuales y el logro de resultados superavitarios, que la asociación que existe entre la respuesta de los padres a reuniones colectivas y resultados superavitarios. Probablemente, el contenido y el efecto que tienen las entrevistas entre los padres y los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes es más directo y efectivo que el que se logra con las reuniones colectivas. Generalmente, el contenido de las primeras gira en torno a problemáticas específicas de los hijos, que dificultan el logro de los aprendizajes. Estos hallazgos estarían apuntando más a la constatación de la efectividad de dichas entrevistas individuales, que al mero hecho de que se realizan.

***d. Resultados ajustados y visión de los docentes***

Probablemente, de todos los aspectos reseñados en este trabajo como de esperable relación con los aprendizajes logrados por los estudiantes, la visión que los docentes tienen sobre su trabajo, o su ambiente de trabajo, sea uno de los que más débiles conexiones tenga con dichos resultados. La literatura contemporánea sobre gestión educativa insiste con fuerza en la importancia de la construcción de visiones, y en la incidencia que la cultura institucional tiene sobre el trabajo pedagógico en general. Uno de los componente básicos de esta cultura es justamente el conjunto de nociones que los docentes construyen sobre la realidad en la que trabajan. De todos modos, como ya se ha expresado, probablemente las nociones que más directamente inciden sobre los aprendizajes sean justamente las que se refieren a él. En los modelos construidos por el Proyecto MECAEP el factor más fuertemente asociado a los resultados ajustados fue el "índice de actualización pedagógica" de los maestros, el que se construyó en base a un conjunto de nociones que los maestros tenían sobre aprendizaje y enseñanza (véase la sección 2.2.).

**i. Resultados ajustados y visión sobre los problemas del centro**

De todos modos, y teniendo en cuenta estas limitaciones, se vuelve relevante preguntar sobre la asociación que puede existir entre el hecho de que los docentes consideren que el primer problema de su centro es el tema pedagógico, y los resultados que logran sus estudiantes.

La información recogida apunta a confirmar la idea de que una mayor conciencia el problema pedagógico está presente en los centros que logran resultados por encima de lo previsible según el nivel sociocultural de los estudiantes, como se aprecia en el Cuadro 123. Esto estaría reforzando la noción de que la problematización del tema, el tenerlo en la "agenda" de

gestión del centro es un camino que, seguramente junto con otros factores, conduce al logro de resultados superavitarios.

***Cuadro 123. Resultados ajustados según el porcentaje de docentes que atribuyen problemas de orden pedagógico al centro (como primer problema). Año 1999. En. Porcentajes.***

| | TOTAL | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| % de docentes que atribuyeron problemas de orden pedagógico al centro | 24,6% | 28,2% | 22,5% | 32,0% |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

**ii. Resultados ajustados y niveles de satisfacción y motivación docente**

Finalmente, otra manera de conocer la visión que los docentes construyen sobre su centro, consiste en medir sus niveles de satisfacción. En el siguiente cuadro se consigna la información sobre tres medidas de satisfacción de los docentes: la primera referida al centro globalmente, la segunda referida al ambiente de trabajo que existe en el centro, y la tercera referida a la posibilidad de abandonarlo, como medida indirecta de insatisfacción.

***Cuadro 124: Resultados ajustados según el grado de satisfacción de los docentes con el Establecimiento. Año 1999. En porcentajes.***

| | Total | Establecimientos | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superav. |
| Grado de satisfacción de los docentes con el Establecimiento (Como promedio de 1 a 4: 1= "Muy satisfecho" y 4= "Nada satisfecho") | 1,7 | 1,7 | 1,7 | 1,5 |
| Grado de satisfacción de los docentes con el Ambiente de trabajo (Como promedio de 1 a 5: 1 = "Muy bueno" y 5 = "Malo") | 1,8 | 1,8 | 1,8 | 1,6 |
| Si pudiera, ¿Ud. cambiaría de establecimiento? (Como promedio de 1 a 4: 1 = "Sí" y 4 = "No") | 3,2 | 3,2 | 3,1 | 3,3 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Como puede apreciarse (Cuadro 124), existe una ligera tendencia en las tres medidas: se asocian mayores niveles de satisfacción de los docentes con mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes. Probablemente esto esté apuntando a la necesidad de construir culturas organizativas en las que los adultos encuentren ambientes laborales estimulantes y atractivos, en el entendido de que éste es un piso básico para la construcción de comunidades educativas que son capaces de superar los determinismos estructurales que las condiciones económicas de los estudiantes imponen. De todos modos, no debe olvidarse que ésta es una condición necesaria pero nunca suficiente. La motivación más mencionada por los docentes como estímulo para su trabajo, es el factor vocacional, como se explicara en 3.3, seguido de la visualización de la docencia como un campo en que se pueden ejercer ciertos grados de autonomía e iniciativa. Resulta bien interesante la asociación entre estos factores motivacionales y los resultados de los docentes.

| *Cuadro 125. Resultados esperados según los principales factores que motivan la labor docente (expresado en porcentaje de docentes por centro). Año 1999.* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| PRINCIPALES FACTORES QUE MOTIVAN LA LABOR DOCENTE: | Total | Establecimientos | | |
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Puede tomar iniciativas y trabajar con autonomía | 19,8 | 21,2 | 18,8 | 23,6 |
| Se siente estimulado por sus superiores | 2,5 | 2,1 | 2,6 | 2,3 |
| Se siente miembro de un equipo con objetivos definidos | 8,4 | 8,4 | 8,2 | 9,4 |
| La docencia es su vocación | 46,5 | 45,7 | 47,0 | 44,8 |
| Sus alumnos aprenden mucho y bien | 1,5 | 2,0 | 1,5 | 1,1 |
| Tiene oportunidades de capacitarse y seguir aprendiendo | 3,7 | 3,9 | 3,8 | 2,7 |
| Le gratifica la relación afectiva con sus alumnos | 14,7 | 13,3 | 15,4 | 12,1 |
| Le gratifica la relación afectiva con sus colegas | 0,6 | 0,1 | 0,6 | 0,6 |

Fuente: Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Programas MESyFOD y UTU/BID

Puede verse, a partir de la información contenida en el Cuadro 125, que la docencia como vocación es más mencionada por los docentes con resultados deficitarios que los de los centros con superávit, así como la iniciativa y la autonomía parecen ser notas más presentes entre los docentes que trabajan en centros con superávit. Si a esto se le agrega el tercer motivo nombrado, el que sostiene que le gratifica la relación afectiva con sus alumnos, vemos que los docentes de centros superavitarios son, de las tres categorías de centros, los que menos buscan este tipo de gratificación. Todo lo cual apuntaría a una descripción de los docentes de centros superavitarios, según sus propias respuestas, como docentes que sienten vocación por la docencia, pero en los que pesa más que en los demás la necesidad de ejercer ciertos grados de autonomía, y menos, una gratificación afectiva con los alumnos.

## V. Consideraciones finales

El lector atento ya habrá tenido oportunidad de elaborar sus propias conclusiones a partir del volumen de información hasta aquí presentado. De todas formas, esbozaremos algunas ideas que pretenden ser sólo pistas orientadoras para ulteriores elaboraciones. Es importante tener en cuenta las limitaciones que un estudio como el presente implica, tal como fuera expresado en secciones anteriores del trabajo. A la luz de estas ideas, se perfilan algunas tendencias, en el contexto de una investigación de tipo exploratorio.

Una primera tendencia apunta en la dirección de comprobar que la metodología empleada abre muchas pistas de estudio, a la vez que presentan las limitaciones propias de un estudio basado en correlaciones bivariadas. Así, se constituye en un interesante insumo exploratorio de otro estudio que debería intentar la elaboración de un modelo multivariado, sobre la relación entre los factores institucionales de gestión pedagógica y los resultados de los aprendizajes. Este estudio contribuye en la identificación de dichos factores, en su correlación uno a uno con la variable de resultados ajustados.

La segunda tendencia apunta en la dirección de concluir que, a grandes rasgos, la hipótesis tal como se formulara y apoyara en un marco conceptual, resulta plausible. Se encontraron indicios significativos de la existencia de algunas características y dinámicas institucionales que están presentes en los centros superavitarios, y por lo tanto, llevan a pensar que dichas características y dinámicas están, si no causando, sí coexistiendo con el fenómeno de los aprendizajes superavitarios.

Una tercera tendencia apunta a la identificación de los factores que covarían de manera positiva con los resultados superavitarios.

- A nivel general, se encontró que los centros que más logran superar la determinación socioeconómica promedio de los estudiantes, son los liceos públicos, seguidos de los liceos privados y de las escuelas técnicas en último lugar. En cuanto al tamaño, se encontró que los centros de menor tamaño son los que tienen un desempeño peor, ubicándose los mejores resultados en los centros de entre 301 y 600 estudiantes, seguidos muy cerca por aquellos de 100 a 300 estudiantes.

- A nivel de las características de los docentes y directores, existen algunos resultados iluminadores, ya que se insinúa:

    - una cierta antigüedad óptima para los directores, entre los 8 y los 12 años al frente de un establecimiento, asociada a los mejores resultados;

    - evidencia fuerte de que una jornada de trabajo con un número excesivo de horas de trabajo de los directores se asocia con resultados deficitarios;

    - una asociación fuerte entre débiles niveles iniciales de formación de los docentes y resultados deficitarios, y entre profesores con niveles de formación de profesorado completo, incompleto, o universidad completa, y resultados superavitarios;

    - no queda clara, en cambio, la tendencia para los docentes con estudios de universidad incompletos, los que constituyen el 19,2% de la fuerza docente de 3° de Ciclo Básico.

- A nivel de las actividades más específicas de la gestión pedagógica, aparece claro que la mayor dedicación de los directores en términos de tiempo, a la realización de actividades de naturaleza pedagógica está asociada a mejores resultados, ofreciendo evidencia empírica sobre la necesidad de formar en el "liderazgo pedagógico" a los directores, al mismo tiempo que la necesaria descompresión de la carga de otras actividades administrativas.

- Asimismo, aparecen hallazgos ambiguos que merecen una detenida lectura. Por ejemplo, entre los centros que forman equipos directivos hay mayoría de resultados deficitarios; o la existencia de acuerdos entre los docentes sobre temas básicos como los criterios de evaluación, no está asociada a mejores resultados.

- En cuanto a las visiones y los niveles de satisfacción de los docentes, la evidencia recogida apunta a una asociación entre la conciencia por parte de los profesores sobre la existencia de problemas pedagógicos en sus alumnos (el primer problema que le atribuyen es la falta de estudio en todas las formas de administración del Ciclo Básico y más allá de su origen social) y el logro de resultados superavitarios, así como la asociación entre más elevados niveles de satisfacción de los docentes y estos mismos resultados. Estos dos hallazgos apuntan en la línea de reforzar el tratamiento crítico de temas pedagógicos en los centros, de "agendarlos" y atender en términos de política educativa todo lo que promueva un cuerpo docente con importantes niveles de satisfacción en sus lugares de trabajo.

En otro plano, parece importante también llamar la atención sobre la idoneidad de la metodología seguida para el examen de los tópicos del trabajo. En este sentido:

- Un primer comentario que emerge del estudio es que el tipo de metodología empleada abre muchas opciones pertinentes para este tipo de estudio, a la vez que presenta las limitaciones propias del carácter censal de la información de base. Adicionalmente, en este trabajo no se ha avanzado mayormente en la desagregación de la información (asociaciones bi y tri-variadas) lo que deja pendiente problemas de espureosidad sólo resueltos parcialmente. Así, se constituye en un interesante insumo exploratorio de otro estudio que debería intentar la elaboración de un modelo multivariado, sobre la relación entre los factores institucionales de gestión pedagógica y los resultados de los aprendizajes. Este estudio contribuiría a la identificación de dichos factores, en su correlación uno a uno con la variable de resultados ajustados.

- Un segundo comentario apunta en la dirección de afirmar que, una vez más, queda demostrado que existe una fuerte necesidad de poner a prueba las nociones clásicas de la gestión a la luz de los resultados de los estudiantes. Existe una zona muy prometedora para la investigación educativa, que es la de la gestión pedagógica, aquí definida como "zona de frontera", a la que se le plantea el desafío de indagar cómo operan las dinámicas de trabajo institucional de los adultos que están a cargo de la gestión de los centros (los acuerdos logrados en reuniones, los proyectos que se elaboran fuera del aula), y si dichas dinámicas tienen un impacto en lo que ocurre dentro de las aulas. Si no existe evidencia de que hay una congruencia entre unas y otras, puede suceder que todo lo que estemos construyendo en torno a la gestión, sea un ritual sin mayor efecto sobre lo que constituye el fin último de toda la actividad educativa, y es que, evidentemente, los alumnos aprendan.

- Como corolario, una última observación apunta a destacar la necesaria complementariedad entre este tipo de estudios y los que se concentran en las dinámicas didácticas a nivel de las aulas. Sólo una visión integrada de todas los procesos puestos en marcha en la tarea educativa nos acercará más a la comprensión de cómo y por qué aprenden los estudiantes.

# ANEXO DEL CAPÍTULO VI

## CUADROS RELATIVOS A LA CONSTRUCCIÓN DE CONSENSOS

***Resultados ajustados según opinión del director acerca del grado de acuerdo entre los docentes sobre la forma de evaluación de los estudiantes. Año 1999. En porcentajes.***

| | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 3,4% | 10,0% | 3,0% | |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 25,5% | 20,0% | 26,3% | 26,7% |
| No ha sido discutido pero en general estamos de acuerdo | 18,1% | 12,5% | 18,2% | 22,2% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 47,0% | 52,5% | 46,6% | 44,4% |
| Sin información | 5,9% | 5,0% | 5,9% | 6,7% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID. En base al 1er. Censo Nacional de Aprendizaje de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Resultados ajustados según opinión del director acerca del grado de acuerdo entre los docentes sobre la elaboración de perfil de ingreso y egreso de los estudiantes. Año 1999. En porcentajes.***

| | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 17,8% | 12,5% | 17,4% | 24,4% |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 12,8% | 12,5% | 11,9% | 17,8% |
| No ha sido discutido pero en general estamos de acuerdo | 32,4% | 27,5% | 32,2% | 37,8% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 29,0% | 37,5% | 29,7% | 17,8% |
| Sin información | 8,1% | 10,0% | 8,9% | 2,2% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID. En base al 1er. Censo Nacional de Aprendizaje de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Resultados ajustados según opinión del director acerca del grado de acuerdo entre los docentes sobre el rol del docente Año 1999. En porcentajes.***

| | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 2,2% | 2,5% | 2,5% | |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 15,9% | 15,0% | 15,3% | 20,0% |
| No ha sido discutido pero en general estamos de acuerdo | 17,8% | 12,5% | 19,5% | 13,3% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 57,0% | 60,0% | 56,4% | 57,8% |
| Sin información | 7,2% | 10,0% | 6,4% | 8,9% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID. En base al 1er. Censo Nacional de Aprendizaje de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Resultados ajustados según opinión del director acerca del grado de acuerdo entre los docentes sobre los valores a promover entre los alumnos. Año 1999. En porcentajes.***

| | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 3,1% | 2,5% | 3,4% | 2,2% |
| Fue discutido pero no Tenemos acuerdo | 5,6% | | 5,9% | 8,9% |
| No ha sido discutido pero en general estamos de acuerdo | 13,1% | 17,5% | 13,1% | 8,9% |
| Ha sido discutido y Tenemos un acuerdo importante | 72,0% | 72,5% | 71,6% | 73,3% |
| Sin información | 6,2% | 7,5% | 5,9% | 6,7% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID. En base al 1er. Censo Nacional de Aprendizaje de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Resultados ajustados según opinión de los docentes acerca del grado de acuerdo entre ellos en cuanto a la forma de evaluación de los alumnos (expresado en porcentaje de docentes por centro). Año 1999. En porcentajes.***

| FORMA DE EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS: | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 9,3% | 9,6% | 9,7% | 7,1% |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 17,6% | 15,0% | 17,5% | 20,6% |
| No ha sido discutido pero en general tenemos acuerdo | 29,9% | 29,1% | 30,7% | 26,7% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 34,6% | 35,5% | 34,3% | 35,8% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID. En base al 1er. Censo Nacional de Aprendizaje de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Resultados ajustados según opinión de los docentes acerca del grado de acuerdo entre ellos en cuanto a la elaboración de un perfil de ingreso y egreso de los alumnos (expresado en porcentaje de docentes por centro) . Año 1999. En porcentajes.***

| ELABORACIÓN DE UN PERFIL DE INGRESO Y EGRESO DE LOS ALUMNOS EN CADA GRADO: | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 27,2% | 27,4% | 27,6% | 25,2% |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 9,2% | 8,7% | 9,4% | 8,6% |
| No ha sido discutido pero en general tenemos acuerdo | 27,2% | 25,1% | 28,0% | 24,6% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 21,5% | 21,4% | 21,2% | 23,2% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID. En base al 1er. Censo Nacional de Aprendizaje de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Resultados ajustados según opinión de los docentes acerca del grado de acuerdo entre ellos en cuanto al rol docente según (expresado en porcentaje de docentes por centro). Año 1999. En porcentajes.***

| Rol del docente: | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 7,2% | 7,7% | 7,2% | 7,2% |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 10,8% | 8,2% | 11,3% | 10,9% |
| No ha sido discutido pero en general tenemos acuerdo | 28,3% | 29,5% | 28,4% | 26,7% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 43,4% | 41,7% | 44,0% | 42,1% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID. En base al 1er. Censo Nacional de Aprendizaje de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

***Resultados ajustados según opinión de los docentes acerca del grado de acuerdo entre ellos en cuanto a los valores a promover entre los alumnos (expresado en porcentaje de docentes por centro). Año 1999. En porcentajes.***

| Valores a promover entre los alumnos: | Total | ESTABLECIMIENTOS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deficitarios | Previsibles | Superavitarios |
| Nunca fue discutido y no tenemos acuerdo | 6,5% | 4,7% | 6,9% | 6,2% |
| Fue discutido pero no tenemos acuerdo | 6,0% | 5,3% | 6,2% | 5,6% |
| No ha sido discutido pero en general tenemos acuerdo | 21,7% | 21,5% | 21,9% | 21,3% |
| Ha sido discutido y tenemos un acuerdo importante | 55,1% | 55,1% | 55,1% | 55,4% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas MESyFOD y UTU/BID. En base al 1er. Censo Nacional de Aprendizaje de los 3eros años del Ciclo Básico. Año 1999.

# CAPÍTULO VII

## Rendimiento escolar: una aproximación mediante un modelo de regresión logística

## 1. Introducción

Tal como ya se indicara en la Introducción, el perfil de los estudiantes en materia de aprendizajes constituye uno de los componentes insoslayables de cualquier evaluación de la calidad de la enseñanza de un país. Los estudios sobre el tema han aportado suficientes evidencias acerca de estos rendimientos diferenciales: cualquiera sea el nivel educativo que se considere, los estudiantes no aprenden lo mismo. Más bien, lo que caracteriza al sistema educativo es la fuerte desigualdad de rendimientos.

Se sabe que el origen de tales desigualdades es múltiple. En parte, se origina en las condiciones de partida de los estudiantes (origen social), en parte se debe a la propia estratificación de la oferta educativa que ordena los establecimientos escolares en un continuo de menor a mayor calidad; y en parte, lo hace por los diferentes arreglos organizativos y de gestión, y por las prácticas pedagógicas desarrolladas desde las instituciones.

Como estos tres conjuntos de factores no son plenamente independientes, no es fácil examinar el efecto real o la contribución específica de cada uno de ellos a las variaciones encontradas en el rendimiento del aprendizaje. De hecho, la extensa tradición de estudios nacionales e internacionales tendientes a identificar los factores responsables de las variaciones en el rendimiento, no ha sido otra cosa que la permanente construcción de diseños de investigación orientados a *separar o aislar* los efectos genuinos de los efectos espúreos. Analíticamente, esta es la respuesta a la condición básica que impone siempre un objeto de estudio que conoce una multiplicidad de determinantes o factores causales los cuales, a su vez, no son plenamente independientes entre sí.

La estructura del presente capítulo es un tanto diferente a la de los capítulos previos. En contraste con éstos, que fueron elaborados y publicados inicialmente como documentos independientes y autocontenidos, aquí se procura integrar y discutir los principales resultados expuestos hasta ahora sobre el tema de los aprendizajes. No se trata de una síntesis de resultados sino de la elaboración original de un modelo de regresión que permite incorporar simultáneamente variables de diferente tipo y nivel a la explicación del rendimiento de los aprendizajes. De acuerdo a un principio de acumulación sucesiva que guía los estudios de la Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente (MESyFOD y UTU/BID), los capítulos precedentes han tratado respectivamente aspectos parciales de la explicación del rendimiento escolar con énfasis diferentes en las variables independientes. Así, los Capítulos I y V examinan la incidencia de las tradicionales variables de tipo extraescolares e institucionales, el Capítulo IV hace lo propio con las de organización y gestión, y el Capítulo III se concentra en variables intervinientes interpretativas, en ningún caso sin embargo, existe una aproximación que comprenda *al mismo tiempo* los tres tipos de variables.

Para recapitular lo hecho y siguiendo una simple clasificación convencional que distingue entre variables independientes, intervinientes y dependientes, es conveniente recordar que los contenidos de los capítulos precedentes han combinado de diversa forma los tres tipos de variables de manera de cubrir las principales áreas-problema indicadas en la Introducción. Así, los diferentes capítulos cubrireron alternativamente tópicos de investigación que tuvieron como

variables dependientes los *rendimientos de los aprendizajes, la predisposición al abandono escolar* y la *desigualdad educativa.*

Al mismo tiempo las variables independientes han sido el tipo de *factores extraescolares* e *intraescolares* respectivamente, mientras que el núcleo de variables intervinientes se refieren por una parte a *factores actitudinales, de opinión y percepción* y por otra, a variables de *interacción y sociabilidad.* Simplificando los términos, un esquema sencillo como el se presenta más adelante, puede expresar sucintamente el núcleo central de las relaciones examinadas en los respectivos capítulos (Esquema 1). Naturalmente, en muchos capítulos las relaciones examinadas comprenden una gama más amplia de variables aunque en el esquema se ha preferido caracterizar cada capítulo de acuerdo a su objetivo básico de estudio.

**Esquema 1**

| VARIABLES INDEPENDIENTES | VARIABLES DEPENDIENTES | | |
|---|---|---|---|
| | Rendimiento de los Aprendizajes | Predisposición al abandono escolar | Desigualdad Educativa |
| Extraescolares o de Estratificación | Cap. I, Cap. V | Cap. II, Cap. IV Cap. V | Cap. I |
| Intraescolares o de gestión | Cap. I, Cap. VI | | |
| VARIABLES INTERVINIENTES O DE PROCESOS | Rendimiento de los Aprendizajes | Predisposición al abandono escolar | Desigualdad Educativa |
| Opiniones, actitudes, percepciones, autoestima | Cap. III, Cap. V | Cap. II, Cap. III, Cap. IV | Cap. III |
| Grupos de pertenencia, interacciones | | Cap. II, Cap. III, Cap. IV | |

De la misma forma, debe hacerse notar que en algunos capítulos se examinan parcialmente las relaciones existentes entre las denominadas *variables dependientes*. Por ejemplo, se analizaron los efectos de la desigualdad educativa (composición y calidad de los establecimientos) sobre los rendimientos escolares.

Los capítulos previos por otra parte, no son apenas una combinación de variables sino que se inscriben dentro de la variedad de aproximaciones y diseños de los estudios sobre educación[131]. Es posible por lo tanto, identificar diseños de tipo "macro" que siguen el paradigma clásico de la estratificación social y parcialmente se vinculan con la aproximación económica de la teoría del capital humano; diseños tendientes a examinar el factor "organizacional" y los aspectos de gestión; y diseños tendientes a reconstruir la carrera escolar o el proceso educativo a nivel "micro", compuesto por variables intervinientes de tipo subjetivo, psicosocial, de interacción y relacionales. En diversos capítulos y en particular en aquellos orientados al análisis del rendimiento de los aprendizajes, debe notarse que adquiere por momento prioridad un abordaje de tipo evaluativo con vistas a obtener elementos de conocimiento para la política educativa.

## 2. Una revisión de los principales hallazgos

Si se observa la primera columna del Esquema 1, en la cual se indican los capítulos orientados a explicar el rendimiento en los aprendizajes, los dos capítulos de referencia que tratan variables extraescolares son el I y V. Como resultado de estos capítulos se pudo confirmar y cuantificar la incidencia que tienen los atributos contextuales de los hogares según el continuo de la estratificación social, sobre el rendimiento escolar. En particular, con respecto a dos

[131] Al respecto, véase la discusión de los cinco modelos básicos para el estudio de la educación en Bayce R., *La investigación contemporánea en la educación,* CIESU, Acali Editorial, 1983.

indicadores; clima educativo de la familia y una medida aproximada al ingreso del hogar. En el primer caso, clima educativo fue construida a través del nivel de escolarización promedio de la madre y el padre del alumno, mientras que en el segundo caso, el nivel de ingreso se construyó mediante un índice sumatorio simple de bienes de consumo del hogar tal como se detalla en los respectivos capítulos.

Los resultados se inscriben en la línea de hallazgos que ya conocen un elevado grado de confirmación por replicación tanto en los estudios nacionales e internacionales sobre estratificación y movilidad social, como en aquellos sobre desigualdades sociales y educativas, o en las investigaciones sobre logro de status ("status attainment"). A nivel individual, esto es a nivel de los atributos del estudiante, entre los factores extraescolares incorporados en el diseño del Censo, se confirma que no existe un mejor predictor del nivel de aprendizaje que cualquiera de ambos indicadores –ligeramente mejor el primero que el segundo–.

En los mismos capítulos fueron construidas cuatro variables de tipo institucional, dos globales, relativas al tipo de administración público-privada y al tipo de establecimiento (liceo público, liceo habilitado y escuela técnica) y dos medidas agregadas a nivel de los establecimientos: el nivel educativo promedio de los hogares (nivel sociocultural del centro) y el nivel promedio de consumo o de bienes en el hogar (nivel socioeconómico del centro). Las cuatro construcciones permitieron identificar los principales atributos de los contextos escolares que mejor discriminan los niveles de aprendizaje y que en mejor medida registran los elevados niveles de desigualdad del sistema educativo.

Tradicionalmente, este tipo de variables han sido consideradas como "extraescolares" aunque es dudoso que puedan fácilmente ser equiparadas a otras variables de este tipo sin distinguirse su carácter de "construcción institucional". Tampoco son, en propiedad, variables intraescolares por cuanto su construcción no deriva de procesos o relaciones internas de los establecimientos (gestión, prácticas, etc.). Más bien, las cuatro clasificaciones aluden a diferentes *arreglos institucionales* que operan dentro del sistema educativo en los que juegan:

- la *normativa* estatal conjuntamente con el mercado (criterios de diferenciación técnico-administrativa de los centros públicos, normas para los establecimientos habilitados, preferencias del usuario, etc.) tal como ocurre en el caso de las variables globales; y

- la *selectividad* del reclutamiento estudiantil de los establecimientos de acuerdo a los orígenes sociales que conduce a la configuración de contextos escolares socialmente diferenciados.

Uno de los hallazgos de mayor interés registrado en el Capítulo I, se refiere a las relaciones encontradas entre las variables contextuales de nivel social medidas respectivamente a nivel del contexto familiar de pertenencia del estudiante y del contexto escolar. Los dos tipos de variables contextuales están relacionadas y ello ocurre en parte por el hecho de que las variables del contexto escolar (nivel sociocultural del centro, por ejemplo) son un promedio de las variables del clima educativo del hogar (nivel de escolarización de las madres) de todos los estudiantes. En este sentido, puede decirse que los dos tipos de variables miden lo mismo en diferentes contextos. Sin embargo, el estudio ha mostrado que los efectos sobre el rendimiento escolar si bien son similares y se asocian positivamente con el rendimiento de los aprendizajes, también tienen una incidencia diferente o específica. Así, se pudo demostrar que contextos escolares heterogéneos desde el punto de vista sociocultural favorecen el rendimiento escolar de los estudiantes provenientes de hogares con bajo clima educativo, o en otras palabras, que las determinantes del origen social del estudiante pueden ser parcialmente neutralizadas por el sistema educativo de acuerdo al tipo de composición social de la población estudiantil del centro. El interés de este punto no sólo radica en los hallazgos "per se", que sin duda señalan la

importancia de considerar las variables institucionales, sino en las implicaciones que los mismos pueden tener para la elaboración de políticas.

Las variables organizacionales y de gestión pusieron en evidencia la contribución al rendimiento escolar que tienen factores en general poco examinados en los estudios nacionales. A pesar de no contarse con variables referidas a aspectos de gestión pedagógica registrados a nivel del aula, la información censal referida a la dinámica institucional y a la gestión de directores y docentes, permitió identificar una serie de factores que inciden en los rendimientos y que se articulan con otras variables generales y de trayectoria profesional como son el tamaño de los establecimientos, la carrera de los docente, o las diferencias en la intensidad de la jornada escolar.[132]

Controlando por el nivel sociocultural del centro, el rendimiento escolar está asociado positivamente con el grado de capacitación de los docentes, se relaciona con el tamaño del establecimiento, indicando mejores niveles en los tramos de tamaño intermedio, y también presenta relaciones con diferentes variables relativas a la trayectoria del personal técnico, tiempo de permanencia y tiempo de la jornada laboral de los directores. Adicionalmente, un hallazgo de interés se encuentra en el efecto positivo que tiene el tiempo que los directores pueden dedicar a las tareas propiamente pedagógicas y eventualmente a ejercer un liderazgo técnico en contraste con otro tipo de actividades de carácter administrativo, comunitario o asistencial. En cambio, otro conjunto de variables referidas al grado de consenso existente entre los docentes acerca de tópicos claves de la enseñanza, a la frecuencia de reuniones sobre temas técnico-pedagógicos entre docentes y directores, y a la existencia o no de un equipo de dirección, no muestran relaciones sistemáticas con el rendimiento escolar y en algunos casos los resultados van en sentido contrario al esperado.

## 3. Metodología y Bases de Información

### 3.1. Metodología y Estrategias de Análisis

Tanto la estrategia como las técnicas de investigación adoptadas en el presente capítulo son diferentes a las que sirvieron de base a las investigaciones ya referidas sobre los rendimientos en el aprendizaje. La metodología empleada en estos estudios ha correspondido al tradicional análisis multivariado, tal como se ha desarrollado principalmente por parte de la sociología, ya sea para el análisis de datos provenientes de estudios de tipo "survey" o de "datos secundarios".

Básicamente, los trabajos han operado con los instrumentos técnicos más elementales (tabulaciones cruzadas, diferencias porcentuales, índices sumatorios simples) sin avanzar sobre técnicas multivariadas más complejas. Asimismo, la estrategia de análisis adoptada en todos los trabajos fue la del "control sucesivo de variables". Como se sabe, este tipo de metodología tiene una serie de ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas se cuenta la posibilidad de operar con los niveles de medida originales de las variables (tipo de escala, en particular nominal y ordinal) sin forzar supuestos de intervalidad o requerir recodificaciones. Al mismo tiempo, el control sucesivo de variables tiene la virtud que permite registrar las relaciones para todos los valores de variable de control y no, como en las técnicas más potentes de correlación, con el promedio de las mismas. Ello permite adicionalmente, el examen de la incidencia de las variables de control no sólo en el sentido de detectar relaciones contaminantes o espúreas, sino de interpretación y especificación.

[132] Parece innecesario reiterar las características y limitaciones de la información censal para este tipo de propósito de investigación. Al respecto, nos remitimos a las consideraciones efectuadas en el Capítulo VI, en particular en el Apartado 4.2. "Los resultados ajustados y su relación con los factores institucionales".

Por otra parte, los problemas de este tipo de estrategia también son bien conocidos. El tipo de control sucesivo requiere un número elevado de casos que limita con frecuencia el número de controles posibles, hace difícil el control simultáneo de tres o más variables, y los resultados, por la misma razón de ser "sucesivos y multivariados", presentan el problema de interpretar un gran número de relaciones o "outputs" en contraste con técnicas que presentan un único resultado (por ejemplo, matriz de regresión).

En el caso particular del tema que nos ocupa, la metodología de controles sucesivos resulta de utilidad para examinar por ejemplo, un conjunto de variables explicativas que inciden en el rendimiento de los aprendizajes, independientemente del efecto que tiene eventualmente un *conjunto limitado de variables estratégicas* que son "controladas". Sin embargo, esta aproximación basada en tabulaciones sucesivas no permite aislar el impacto de una variable explicativa, controlando por *todo el conjunto de variables* que pueden constituirse como "explicativas" de la variable dependiente. Tampoco permite cuantificar dicho impacto, ni el peso relativo de los factores en una sola operación analítica. En otras palabras, el análisis bivariado o trivariado constituye una aproximación útil para el análisis de asociación entre variables con limitaciones importantes impuestas por la elevada desagregación que requiere y la difícil interpretación de resultados. Dado que puede esconder el efecto de una o más variables omitidas, –que en el extremo podrían volver espuria la asociación entre dos variables–, resulta útil recurrir complementariamente a una metodología estadísticamente más potente para profundizar el análisis. Precisamente éste es el objetivo del presente capítulo. En los apartados que siguen se aborda el análisis de los rendimientos escolares a través de un modelo multivariado de regresión logística.

Debe hacerse notar sin embargo, que este tipo de metodología no está tampoco exenta de problemas. Sobre todo en lo que tiene que ver con la pertinencia de los supuestos estadísticos en relación con la estructura de la información, por ejemplo, los problemas de colinealidad entre las variables explicativas y, con frecuencia, debido al elevado número de "missing" o casos perdidos que genera la incorporación simultánea de todas las variables independientes.

Aunque este no es el lugar adecuado para volver sobre el debate relativo a la "superioridad" de ciertas técnicas sobre otras, conviene recordar que la debilidad del uso de medidas "blandas" como las diferencias porcentuales u otras medidas de asociación en tabulaciones cruzadas, tiene su contraparte en los modelos de regresión, en los bajos niveles de explicación general o valores de $R^2$ a partir de los cuales se aceptan como razonablemente predictivos los modelos. Más que una superioridad de una sobre otra, las técnicas alternativas son dos maneras de reducir la información y transformarla en resultados. La denominación de "datos estilizados" que ha ganado espacio en la investigación social para designar las estrategias de tabulaciones cruzadas, gráficos, etc., es apropiada para análisis descriptivos aunque deja de ser correcta cuando ignora que el uso de tales técnicas puede ser analítico y no solamente descriptivo.

Al mismo tiempo, la negación de asumir los riesgos de la imperfección de la información con relación a las exigencias estadísticas de los modelos, cierra el camino a una explotación más potente de la información. Pero por encima de las virtudes y limitaciones de las técnicas, es bueno no perder de vista que el buen o mal uso de los modelos o de las estrategias de investigación depende básicamente de componentes ajenos a las técnicas y que están referidos al desarrollo teórico y conceptual que está por detrás de la metodología. En este sentido, técnicas muy elementales pueden resultar en hallazgos de enorme importancia y modelos fuertes en resultados irrelevantes. Ciertamente, este no es un problema de si las técnicas son buenas o malas "per se" sino del uso que se hace de las mismas.

### 3.2. Bases de Información

No hay nada que agregar sobre las bases de información por cuanto las mismas son idénticas a las que sirvieron de base en los capítulos antecedentes. Basta señalar que el estudio se elaboró a partir de la información del Censo Nacional de Aprendizajes de los 3ros. años de Enseñanza Media efectuado por el Programa MESyFOD. Para mayor detalle sobre el diseño de los relevamientos realizados y sobre el nivel de respuestas del Censo, véase el Capítulo I, Apartados I. Introducción y II. Cobertura del Censo.

### 3.3. El modelo

La técnica de análisis del presente capítulo es la misma que se adoptó en el estudio sobre la predisposición al abandono escolar. Se trata de la elaboración de una regresión múltiple probabilística de tipo logística que forma parte de los llamados "modelos de variable dependiente cualitativa"[133]. Este tipo de modelos se utiliza cuando el fenómeno a estudiar implica explicar la presencia o ausencia de un evento en función de un conjunto de variables explicativas, con la finalidad de poder inferir cuánto influyen éstas en la probabilidad de que el evento ocurra. En este caso, se trata de identificar los factores responsables de que un estudiante logre un puntaje considerado suficiente en las pruebas de aprendizaje y estimar los impactos de cada uno en la probabilidad de que ello ocurra. A través de la técnica de regresión múltiple, es posible analizar los factores que inciden en forma significativa sobre la variable explicada, *cuando se controla su efecto por el resto de las variables explicativas*. Esto es, manteniendo constantes un conjunto de variables, se analiza el aporte "único" de determinado factor en el comportamiento de la variable explicada.

En este tipo de modelos, la variable a explicar es de tipo dicotómica o *dummy*[134], lo que da lugar al diseño de un modelo de tipo binario. Dicha variable, denominada *y,* toma los siguientes valores para un estudiante:

$y_i = 1$ si el estudiante logra alcanzar un puntaje promedio considerado suficiente
$y_i = 0$ en otro caso

En el modelo planteado, la probabilidad de que la variable binaria tome valor 1, condicional a un conjunto de variables explicativas (que se denota en forma general como *X*), se expresa a través de la siguiente ecuación: $P(y = 1) = F(X\beta)$

donde F es una función de distribución que relaciona el conjunto de variables explicativas, denominado *X*, con la probabilidad de suficiencia, a través de un vector $\beta$ de coeficientes asociados al efecto de cada una de las variables explicativas sobre dicha probabilidad. En este caso, se optó por una función de tipo logística en donde: $P(y = 1) = e^{X\beta} / (1+e^{X\beta})$

Esto da lugar a lo que se conoce como Modelo Logit.[135] Todas las variables explicativas incluidas en el modelo fueron de tipo *dummy*.

Lo que el modelo estimado permite analizar es relativamente simple. A modo de ejemplo, si se quiere estudiar la suficiencia en las pruebas de 3er año del Ciclo Básico y se piensa que

[133] Adicionalmente, a los efectos de agregar más pruebas, también fue corrida una regresión mediante un modelo Probit.

[134] Una variable *dummy* es una variable de tipo cualitativo, que toma dos valores: 1 indicando la presencia de una característica y 0 indicando la ausencia de ella.

[135] Si se asumiera una función de distribución normal estándar, se estaría definiendo un modelo Probit. La distribución logística es similar a la normal excepto en el mayor peso de las colas. En la mayoría de las aplicaciones prácticas las estimaciones con uno y otro modelo son similares, lo cual ocurrió también en los dos modelos que se corrieron.

existen dos factores que inciden en la probabilidad de que un estudiante alcance la suficiencia (por ejemplo, el capital educativo del hogar y la repetición de algún año del Ciclo Básico), el modelo permite analizar, por un lado, si pertenecer o no a un hogar de clima educativo bajo o haber o no tenido experiencias de repetición influyen en dicha probabilidad. Por otro lado, es posible establecer cuál de los dos factores tiene mayor incidencia relativa. Esta influencia se observa analizando los coeficientes estimados, que para este trabajo, se expresan en la segunda columna del Cuadro 126.

Para analizar si se puede "confiar" en que ambos factores influyen efectivamente en la probabilidad de suficiencia, se observa lo que se llama nivel de significación[136], en la tercera columna del Cuadro 126. Normalmente, se considera que una variable es estadísticamente significativa —es decir, ejerce alguna influencia en la variable explicada— cuando el nivel de significación es menor al 5%; sin embargo, cuando se consideran variables "blandas" como las de opiniones, actitudes y expectativas, se considera razonable un nivel de significación menor al 10%. Suponiendo que en el ejemplo manejado ambos factores (capital educativo del hogar y repitencia) resultaran estadísticamente significativos, el valor absoluto de los coeficientes estimados asociados a cada uno de ellos permite identificar cuál es el que tiene mayor impacto sobre la probabilidad de que un estudiante registre niveles suficientes de aprendizaje.

Sin embargo, en este tipo de modelos, los valores de los coeficientes estimados no son una medida directa de la *magnitud* del impacto de cada variable explicativa sobre la variable explicada, aunque indiquen el *orden* de incidencia de dichas variables. Para estimar dichos impactos es necesario calcular el efecto discreto, es decir el impacto que provoca un cambio de estado entre tener y no tener una determinada característica (por ejemplo, haber repetido o no, pertenecer o no a un hogar de clima sociocultural bajo, etc.) sobre la probabilidad de que un estudiante registre niveles suficientes, manteniendo el resto de las variables en su valor promedio. A modo ilustrativo, para estimar la diferencia de probabilidad de suficiencia entre aquellos estudiantes que han repetido algún año anteriormente y aquellos que no, se calculan las probabilidades para cada caso, valuando la variable "repitió" en la función de distribución $F(X\beta)$ alternativamente en 1 (repitió) y en 0 (no repitió). Para el cálculo de cada una de las probabilidades, el resto de las variables que integran la función son valuadas en su promedio. La diferencia estimada de esta manera se interpreta como la magnitud del impacto en la probabilidad de suficiencia de un estudiante que tuvo experiencias de repetición respecto a uno que no tuvo, *manteniendo constante el resto de las características.* Es decir, mediante el cálculo de los efectos discretos, se intenta "aislar" el impacto de cada variable explicativa sobre la variable explicada.

### 3.4. Selección y definición de variables

#### *a. Aprendizaje Escolar*

La variable dependiente *suficiencia en los resultados de las pruebas de aprendizaje* fue construida de la siguiente forma: en primer lugar, se normalizaron los puntajes obtenidos en cada una de las pruebas de aprendizaje aplicadas (Matemática, Idioma Español, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales), en una escala de 0 a 100 puntos.[137] Luego se calculó, para cada estudiante, el puntaje promedio obtenido en las cuatro pruebas. Un puntaje obtenido superior a 50 fue considerado *"suficiente"*.

[136] El nivel de significación indica la probabilidad de que el coeficiente asociado a una cierta variable explicativa sea cero; o en otras palabras, que la incidencia de la variable explicativa sobre la variable explicada sea nula.

[137] La normalización de los puntajes fue necesaria debido a la diferente cantidad de ítems incluidos en cada una de las pruebas. Los puntajes variaban entre 0 y 36 puntos (Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales), entre 0 y 31 (Matemática) y entre 0 y 25 (Lengua). Cabe aclarar que en los casos de Lengua y Matemática sólo se consideró la prueba "cerrada", es decir, no se incluyó en el cálculo de los puntajes ni el ítem de carácter abierto en Matemática ni la prueba de producción de texto en Lengua.

### *b. Variables Independientes*

Además de un número limitado de variables de tipo *background*, el conjunto de variables explicativas abarca tres tipo de factores construidos alternativamente mediante atributos individuales del estudiante, de su hogar y del centro de estudios. Los tres tipos de variables son: a) variables extraescolares, b) variables institucionales, de gestión y organización y, c) de interacción social. En este trabajo se realiza un análisis que compara la contribución al rendimiento escolar de estos tres conjuntos de factores.

Tomando en cuenta la discusión de los resultados obtenidos en otros estudios citados anteriormente se construyó la matriz de variables explicativas, en la cual se desagregan los tres tipos de variables según se detallan en la especificación de la selección y características de las variables que se presenta en el esquema 2.

**Esquema 2. Tipo de variables incluidas en el modelo explicativo de los aprendizajes en el Ciclo Básico de Educación Media.**

| *Variables estructurales y comportamentales* | *Unidad* | *Variable* | *Número de Dummys* |
|---|---|---|---|
| Atributos Individuales | (Estudiante) | Género | 1 |
| | | Lugar de Residencia | 1 |
| | | Repitencia (CB ) | 1 |
| Atributos Contextuales | (del Hogar) | Nivel Sociocultural del Hogar | 1 |
| | | Nivel Socioeconómico del Hogar | 1 |
| | (del Centro) | Nivel Sociocultural del Centro | 1 |
| Atributos Institucionales y de Organización | (del Centro) | Tipo de Establecimiento I Privado-Público | 1 |
| | | Tipo de Establecimiento II Liceo-Escuela Técnica | 1 |
| | | Estudiantes por aula | 1 |
| | | Tamaño del Establecimiento | 1 |
| | | Nivel educativo de Docentes | 1 |
| | | Liderazgo del Director (gestión) | 1 |
| *Variables de interacción social* | | | |
| Atributos de Sociabilidad, Redes | (Estudiante) | Grupo de Referencia (amigos) | 1 |
| | | Grupo de Pertenencia (abandono escolar de amigos) | 1 |
| | (Padres) | Capital Social (conocimiento de padres sobre padres de compañeros) | 1 |
| *Variables psicosociales, actitudinales y de opinión* | | | |
| Actitudes y Opiniones | (Estudiante) | Índice de malestar | 1 |
| | | Aceptaría trabajo remunerado | 1 |
| | (Estudiante-Padres) | Predisposición al abandono escolar | 1 |
| | | Consenso acerca de estudios | 1 |
| | (Padres) | Expectativas sobre horizonte de estudios | 2 |
| Autopercepción | (Estudiante) | Autoestima | 1 |

### i. Variables individuales

Dentro del grupo de variables que refieren a características "background" del estudiante se incluyó una variable de género **(HOMBRE)** que toma valor 1 para hombre y otra de lugar de residencia **(MVDEO)**, que toma valor 1 para Montevideo, y 0 para el Interior del país. Como indicador de la historia escolar, se incluyó una variable que recoge antecedentes de repitencia en el Ciclo Básico **(REPITIÓ)**.

**ii. Variables contextuales (hogar)**

Dentro del segundo grupo de variables, el clima sociocultural del hogar se midió a través del nivel educativo promedio de los padres del alumno. La variable incluida toma valor 1 para estudiantes cuyos padres tienen hasta 9 años de educación formal en promedio, lo que correspondería a tramos de nivel educativo bajo y medio-bajo **(CEDHBAJO).** [138]

Con respecto al nivel socioeconómico del hogar, se construyó una variable mediante un índice sumatorio simple del número de bienes en el hogar del estudiante, asignando valores de 0 cuando el bien está presente en el hogar y de 1 cuando no está. El índice que varía entre 0 y 12 fue dicotomizado a su vez en valores de 1, para valores menores o iguales a 6 (correspondiente a tramos de nivel socioeconómico bajo o medio bajo) y 0, para valores mayores que 6 **(NSEHBAJO).**

**iii. Variables contextuales (establecimiento)**

Como variable contextual del establecimiento se tomó el nivel sociocultural, medido por el promedio de los niveles educativos respectivos de los padres de todos los estudiantes que asisten al centro **(CEDCBAJO).** El valor 1 de la variable construida indica un promedio menor o igual que 9, (correspondiente a centros de nivel sociocultural bajo o medio-bajo), mientras que el valor 0 corresponde promedios de años de educación superiores a 9 (centros de nivel sociocultural alto o medio-alto).

**iv. Atributos institucionales y de organización**

El tipo de centro según su característica institucional dio lugar a dos construcciones, por una parte una medida *Tipo Institucional 1* que indica la diferencia Público = 0 y Privado = 1, y que en el modelo se expresa como **PRIVADO,** por otro lado *Tipo Institucional 2* que distingue entre Escuela Técnica = 1 y resto = 0 **(ETECNICA).**

Las otras variables de organización y gestión incorporadas al modelo se refieren al tamaño del grupo, cantidad de alumnos del centro, la titulación de los docentes de las áreas evaluadas y el liderazgo del director. La primera se midió a través de variables *dummy* que tomaron valor 1 alternativamente para distintos tramos de tamaño de grupo: entre 16 y 25 **(E16y25g)**, entre 26 y 35 **(E26y35g)** y más de 35 alumnos por grupo **(Mas35g).** De similar modo se recogió el efecto del tamaño del centro, a través de variables *dummy* que tomaron valor 1 respectivamente para centros de entre 100 y 300 alumnos **(E100y300)**, de entre 300 y 600 **(E300y600)** de entre 600 y mil **(E600ymil)** y más de mil alumnos **(Mas1000).**

Por otra parte, la formación de los docentes se captó a través de una variable que toma valor 1 cuando el porcentaje de docentes titulados supera el 35% del total del plantel docente del centro en las áreas evaluadas **(TITU35)**. Dicha construcción se debió a que, dada la forma como se aplicó el cuestionario de docentes, no fue posible "pegar" a cada docente con el grupo en que dictó clase, sino únicamente con el centro de estudios. La elección del 35% se basó en ser aproximadamente la media de titulación docente según surge del Censo de Docentes de 1995.

Finalmente, como variable indicativa del liderazgo del director, se construyó una variable que toma valor 1 para directores que caracterizan su gestión por trasmitir lineamientos, independientemente si realiza el seguimiento o da libertad de instrumentación a los docentes

[138] El clima sociocultural del hogar se construyó a partir del promedio de años de educación de la madre y el padre del alumno. Los tramos se definieron de la siguiente forma: Bajo: 6 años o menos de educación formal, Medio Bajo: más de 6 años y hasta 9, Medio Alto: más de 9 años y hasta 12, Alto: más de 12 años de escolaridad.

**(GESTIÓN)**. El valor 0 corresponde a directores que dicen no interferir con los docentes, no trasmitir lineamientos o trasmitir orientaciones únicamente a lo que se refiere a aspectos disciplinarios.

**v. Variables de sociabilidad y redes**

Una de las conclusiones más importantes del Capítulo II se refiere al efecto que ejercen los grupos de pares con los cuales el estudiante se identifica sobre sus expectativas y actitudes respecto del sistema educativo. Se intentó recoger estos aspectos mediante dos variables, referidas respectivamente al grupo de amigos del estudiante y a su situación educativa.

El grupo de pertenencia se relevó a través de una variable que toma valor 1 para los estudiantes que manifiestan tener más cosas en común y sentirse más identificados con los amigos del barrio, correspondiendo el valor cero mayormente a los estudiantes que tienen como grupo de pertenencia a los amigos del centro educativo **(BARRIO).** A su vez, la situación educativa del grupo de pares se recogió a través de una variable binaria que toma valor 1 cuando la mayoría de los amigos del estudiante abandonaron sus estudios o piensan hacerlo (**MAYORÍA)**.

Adicionalmente, a efectos de incluir indicadores de las relaciones y los vínculos de los padres con los amigos del estudiante y sus familias, se incluyó una variable que recoge el grado de conocimiento que aquellos poseen sobre los padres de los compañeros del estudiante, la cual toma valor 1 para padres que dicen conocerlos muy bien o bien, y 0 para padres que manifiestan conocerlos poco o nada **(CFLIABIE)**.

**vi. Variables de opiniones y actitudes**

Una de las variables que se incluyó en la regresión se refiere a la propensión al abandono escolar, analizada en los Capítulos II y IV. Dicha variable toma valor 1 para estudiantes que manifiestan una alta propensión al abandono escolar, es decir, que expresan que no desean continuar estudiando más allá de cuarto año **(ALTOABAN)**. Por otra parte, las expectativas de los padres respecto al horizonte de estudios del estudiante se recogieron en dos variables binarias: una que toma valor 1 para estudiantes cuyos padres creen que no continuarán estudiando más allá del Ciclo Básico **(CB)** y otra que toma valor 1 para estudiantes cuyos padres creen que estudiarán hasta completar el Bachillerato **(BACHILL).** De esta manera, es posible calcular los impactos de cada una en relación con los estudiantes cuyos padres creen que avanzarán hasta realizar estudios terciarios. Puesto que la pregunta sobre expectativas de continuación de los estudios fue formulada tanto a estudiantes como a sus padres, fue posible construir una medida de grado de consenso entre hijos y padres de manera de captar la existencia o no de un proyecto común. Así, la variable toma el valor 1 cuando existe consenso acerca de horizonte de estudios y 0 en otro caso **(CONSENSO)**.

Como variables actitudinales, se incluyeron, por un lado, una variable binaria que recoge la actitud del estudiante frente a un ofrecimiento hipotético de un empleo con una alta dedicación horaria y remunerado por encima de los niveles usuales: toma valor 1 para los estudiantes que manifiestan que no aceptarían el empleo **(NOACEPTA)**. Por otro lado, se construyó una variable que procura recoger el grado de malestar del estudiante respecto a diversos aspectos del sistema educativo **(ALTOMALE**). Para ello se construyó un Indice General de Malestar compuesto por preguntas de insatisfacción del estudiante con aspectos particulares del sistema educativo (calidad de la enseñanza, atención a dificultades de aprendizaje, aspectos afectivos, desarrollo integral de la persona, disponibilidad de adultos para conversar sobre aspectos personales y enseñanza de las reglas de convivencia) y otro conjunto de preguntas relativas a su disconformidad con las exigencias o presiones de los estudios (nivel de exigencia de los estudios,

tareas domiciliarias, preocupación de padres, preocupación de directores y adscriptos, y tiempo de permanencia en el liceo)[139]. La variable incluida es binaria y toma el valor 1 para malestar alto o medio alto y 0 en otro caso.

Por último, la variable **PAESTIMA** mide la autopercepción negativa del estudiante en el sentido de su incapacidad para afrontar satisfactoriamente las exigencias de los estudios. Se trata de una medida estrechamente relacionada con la autoestima. El valor 1 corresponde a estudiantes que señalan problemas de capacidad como dificultad para continuar estudiando.

## 4. Interpretación del Modelo

En el cuadro 126 se presentan los resultados primarios del modelo. Todas las variables incluidas en la regresión son estadísticamente significativas, con niveles de significación inferiores al 1%, excepto la variable de conocimiento de los padres de las familias de los compañeros del estudiante (con nivel de significación de 2,5%) y la de tamaño de grupo (5,6%).

***Cuadro 126. Regresión Logística. Estimaciones máximo verosímiles para el total de la población censada. Variable dependiente: Suficiencia en las pruebas de aprendizaje en los 3ros. Años de Ciclo Básico de Educación Media.***

| *Variable* | *Coeficiente* | *Error Estándar* | *Significación* | *Efecto discreto (puntos porcentuales)* |
|---|---|---|---|---|
| Hombre | 0,205462 | 0.035 | 0.000 | 4,0917 |
| Mvdeo | -0,1493194 | 0.040 | 0.000 | -3,0151 |
| Repitió | -0,2606099 | 0.040 | 0.000 | -5,3813 |
| Cedhbajo | -0,3114635 | 0.039 | 0.000 | -6,1956 |
| Nsehbajo | -0,177593 | 0.038 | 0.000 | -3,5461 |
| Cedcbajo | -0,4000661 | 0.041 | 0.000 | -7,9705 |
| Privado | 0,8783626 | 0.065 | 0.000 | 15,4449 |
| Etecnica | -0,6358477 | 0.059 | 0.000 | -14,0553 |
| e26y35g | 0,0648154 | 0.034 | 0.056 | 1,3010 |
| e300y600 | 0,2191259 | 0.040 | 0.000 | 4,2858 |
| titu35 | 0,1668425 | 0.037 | 0.000 | 3,3982 |
| Gestión | 0,1390135 | 0.046 | 0.002 | 2,8406 |
| Barrio | -0,1171443 | 0.038 | 0.002 | -2,3757 |
| Mayoría | -0,2554433 | 0.054 | 0.000 | -5,3435 |
| Cfliabie | 0,0829957 | 0.037 | 0.025 | 1,6534 |
| Altomale | -0,6083231 | 0.040 | 0.000 | -13,0744 |
| No acepta | 0,1949745 | 0.054 | 0.000 | 3,7815 |
| Alto aban | -0,4213344 | 0.047 | 0.000 | -8,9248 |
| Consenso | 0,3725388 | 0.037 | 0.000 | 7,6469 |
| Cb | -0,5347728 | 0.091 | 0.000 | -11,7727 |
| Bachill | -0,3285791 | 0.043 | 0.000 | -6,8672 |
| Paestima | -0,1914862 | 0.040 | 0.000 | -3,9281 |
| Constante | 1,045247 | 0.075 | 0.000 | |

Nagelkerke $R^2 = 0,22$
Porcentaje correctamente predicho: 72,8%

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media (MESyFOD y UTU/BID). En base al Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico. Año 1999.

[139] Véase Capítulo III por detalles de la construcción del Índice.

En general, los resultados del modelo confirman las tendencias esperadas aunque lo hacen explicando una proporción total de la varianza del orden de 22%. [140]

En cuanto al peso relativo de cada variable independiente sobre la variable dependiente indicado por el "efecto discreto" (última columna del cuadro), la contribución porcentual que tiene cada factor a la suficiencia en las pruebas de aprendizaje se puede expresar en los comentarios que siguen a continuación:[141]

- El factor que resultó tener mayor incidencia en la probabilidad de que el estudiante obtenga un nivel suficiente en las pruebas es el *tipo institucional* de establecimiento. Tanto la variable privado-público con valor 1 igual a privado, como la variable Escuela Técnica-resto, son las que presentan los coeficientes y los "efectos discretos" más elevados entre todas las variables (15 y -14 puntos porcentuales respectivamente). Por otra parte, entre las variables que caracterizan a los contextos escolares, la segunda en orden de importancia es el nivel sociocultural del centro medido por la variable capital educativo del centro (con valor 1 para nivel bajo o medio bajo). En este caso, su contribución a la probabilidad de que el estudiante alcance un nivel de suficiencia es considerablemente más baja (-8 puntos porcentuales). Los dos hechos muestran la importancia del *contexto educativo* como determinante del logro escolar en contraste con las variables de origen social del hogar; ya sea capital educativo del hogar o nivel económico del hogar, que contribuyen respectivamente con –6 y –3,5 puntos porcentuales respectivamente, ambas medidas como la diferencia de la probabilidad de suficiencia de estudiantes provenientes de contextos bajos o medio bajos respecto a aquellos de contextos altos o medio altos.

Esta diferencia a favor de las variables contextuales del centro en relación a la contextuales de familia, no está indicando sin embargo que éstas últimas sean menos relevantes sino que el origen social actúa directamente sobre el logro escolar pero también lo hace indirectamente en interacción con el contexto escolar. Tal interacción se expresa en la alta probabilidad de que el destino institucional de un estudiante (liceo privado, liceo público o escuela técnica) esté determinado por su origen social y lo mismo puede decirse de la relación entre el origen social y la probabilidad de pertenecer a un centro con diferente nivel sociocultural. Estas relaciones se expresan en el Esquema 3.

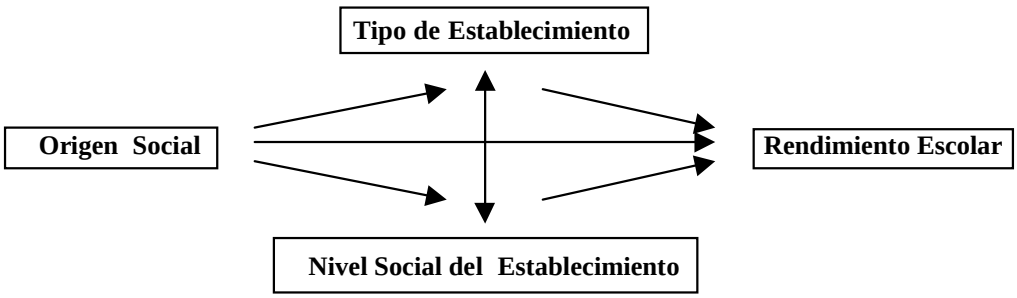
Un estudiante de origen social bajo tiene un rendimiento escolar menor que sus otros pares no sólo porque su familia tiene desventajas culturales y materiales para su desempeño escolar sino porque es más probable que pertenezca a un centro que dispone de menores recursos educativos (materiales, didácticos, humanos, clima educativo, etc.). En otras palabras, los estudiantes no son "asignados" al azar a sus centros de pertenencia sino que existe cierta "preselección". Aún así, los resultados del modelo indican que existe un efecto positivo de los establecimientos privados y de aquellos de contexto educativo alto, con independencia del contexto de origen del estudiante.

---

[140] Cabe mencionar que dicho valor se encuentra en el rango normalmente aceptado para modelos de regresión que incorporan variables "blandas" de tipo social, actitudinal o de opinión. Adicionalmente, debe considerarse que con ciertas variables no ha sido posible operar con las unidades más adecuadas. En particular, con respecto a las variables referidas a los docentes puesto que no fue posible "pegar" los atributos de los docentes con los de los estudiantes directamente a su cargo. En consecuencia, los atributos de los docentes corresponden al centro de estudios y no al grupo del estudiante. También deben señalarse problemas derivados de los *"missing cases"*. Como se señaló en el Capítulo I con respecto a la cobertura, la pérdida de casos afectó sobre todo la encuesta aplicada a los docentes además de cierta omisión en las respuestas de los Directores. En todo caso, se efectuó un control de los sesgos posibles dando como resultado un ajuste casi perfecto salvo una ligera sobre-representación del Interior del país.

[141] De acuerdo a la lógica del modelo, el "efecto discreto" registra la diferencia de la probabilidad que el estudiante tenga un nivel suficiente en las pruebas, atribuido a la presencia del atributo que mide la variable. Así por ejemplo, un valor de 10 estaría indicando que la presencia del atributo que mide esa variable agrega 10 puntos porcentuales más de probabilidad de que el evento ocurra o como en este caso, de que el alumno alcance un nivel de suficiencia. Valores negativos del "efecto discreto" indican que el atributo en cuestión disminuye la probabilidad de suficiencia.

**Esquema Nro. 3**




Con respecto al sector privado cabe recordar que se trata de un conjunto de instituciones que presentan una elevada heterogeneidad en materia de rendimientos escolares en la cual es posible distinguir Montevideo como la región más favorable en relación con el Interior del país. Debe recordarse además que de acuerdo a las tabulaciones cruzadas, los liceos públicos del interior tienen ligeramente un mejor desempeño que los de Montevideo, al contrario de lo que se registra en el ámbito privado. Al analizar el efecto Montevideo-Interior controlado por el resto de las variables explicativas, el "efecto Montevideo" resulta negativo y significativo, disminuyendo la probabilidad de suficiencia en tres puntos porcentuales. Dicho resultado podría en parte explicarse por aspectos relativos al contexto social y a las redes de interacción más favorables en el Interior del país, donde seguramente opera una mayor conocimiento entre docentes y alumnos o la relación centro – comunidad está más desarrollada, todo lo cual contribuye a aumentar el llamado capital social.

- Un segundo núcleo de variables independientes está constituido por atributos que miden diferentes aspectos de capital social y el rol que juegan las redes de interacción. Las relaciones del estudiantes con sus pares y con sus padres muestra la importancia que tienen los procesos informales que se generan a través de los grupos de pertenencia y de referencia del estudiante o por la existencia de un proyecto educativo compartido entre padres e hijos. La identificación con los amigos del barrio en contraste con los compañeros de estudio contribuye negativamente a la suficiencia escolar (cuando *barrio* es igual a 1, la probabilidad de suficiencia disminuye –2,4 puntos porcentuales); cuando la mayoría de los amigos abandonaron los estudios (*mayoría* =1), la probabilidad de suficiencia disminuye 5,3 puntos porcentuales, y el consenso familiar como proyecto compartido entre padres e hijos demuestra ser muy importante con una contribución de 7,6 puntos porcentuales a la probabilidad de obtener niveles satisfactorios de rendimiento. Por último, el conocimiento que tienen los padres de los padres de los compañeros de su hijo (*cfliabie)* contribuye poco, (1,7) pero es significativo y lo hace en el sentido esperado. Cualquiera de estas relaciones avalan la noción de que el proceso de aprendizaje además de ser dependiente de variables técnicas, pedagógicas y de organización, es fruto de una constelación de factores propios de lógicas sociales, o mas específicamente, es una *construcción social.*

- El tercer grupo de variables que se puede distinguir en el Cuadro 1 se refiere a medidas de actitudes y opiniones hacia el sistema escolar. La variable que refleja alto malestar es la que muestra la mayor contribución, disminuyendo en 13 puntos porcentuales la probabilidad de obtener suficiencia escolar, seguido por las variables que miden expectativas en cuanto al horizonte de estudios, tanto de estudiantes como de sus padres. La probabilidad de suficiencia disminuye en 12 puntos porcentuales para estudiantes cuyos padres creen que no continuarán estudiando más allá del Ciclo Básico, y en casi 7 puntos porcentuales para aquellos cuyos padres creen que continuarán hasta finalizar el Bachillerato, respecto a aquellos

cuyos padres creen que avanzarán hasta estudios terciarios. En cuanto a las expectativas del estudiante, recogidas por la variable *altoaban,* se observa una contribución negativa en –9 puntos porcentuales para aquellos que manifiestan una alta propensión a abandonar tempranamente los estudios. Los dos grupos de variables identifican probablemente, un estado avanzado del proceso de marginalización creciente, falta de integración o alienación del estudiante relacionados con el bajo logro de los aprendizajes. Este patrón se incrementa o se ve reforzado cuando además, hay una baja autoestima (-4 puntos porcentuales).

- Un cuarto núcleo de variables corresponde a las de gestión y organización cuya contribución, promedialmente, es más baja que los otros grupos de variables. En este grupo se destaca cierto *tamaño del establecimiento* (entre 300 y 600 alumnos) como una característica favorable a la suficiencia escolar (4.3 puntos porcentuales, respecto a otros tamaños de establecimiento) lo que estaría indicando tamaños desfavorables posiblemente asociados a otras características de los establecimientos, muy chicos entre los privados o exageradamente grandes en los públicos. El *tamaño del grupo de clase* sigue una pauta similar, hallándose una contribución positiva a la probabilidad de suficiencia de 1,3 puntos porcentuales cuando la cantidad de alumnos por grupo se encuentra entre 26 y 35. Para ambas variables, tramos de tamaño distintos a los finalmente incluidos en la regresión no resultaron estadísticamente significativos. Por su parte, el *liderazgo técnico-pedagógico* asumido por el Director contribuye positivamente en 2.8, mientras que la mayor presencia de profesores titulados lo hace en 3.4 puntos porcentuales.

- Finalmente, respecto a las variables tipo *"background"*, se destaca que manteniendo constante el resto de las variables, la probabilidad de suficiencia es mayor para hombres que para mujeres, y menor para aquellos alumnos que han tenido experiencias de repetición. La primera constatación contrasta con el resultado ya analizado en los Capítulos II y IV, de que la propensión a desertar es mayor entre los hombres. Puede suponerse que si ello efectivamente ocurre, se procesa una selectividad donde los que efectivamente permanecen en el sistema educativo son los que otorgan una mayor valorización relativa a la educación y/o los que logran mayores rendimientos. Respecto al segundo resultado, vale recordar que el modelo planteado no especifica relaciones de *causalidad* estricta, por lo que puede suponerse que la correlación negativa entre repetición y probabilidad de suficiencia efectivamente hallada es el resultado de un proceso dinámico en donde bajos rendimientos resultan en repetición y ello nuevamente en bajos rendimientos, especificando de esta manera uno de los senderos hacia la deserción escolar.[142]

Debe mencionarse un conjunto de variables que se incluyeron en un principio en la regresión y no resultaron estadísticamente significativas. Tal es el caso de variables referidas al tipo de familia y la cantidad de menores en el hogar, lo cual confirma lo hallado mediante tabulaciones cruzadas en el Capítulo V y contrasta con los resultados que marcan una influencia de la estructura familiar sobre logros escolares en el ciclo primario. Tampoco resultaron significativas las variables "hacinamiento", referida a las condiciones de la vivienda, y la situación laboral del estudiante, aunque ésta última sí ejerce influencia en la propensión al abandono de los estudios.[143] Por último, entre los factores de organización y gestión no resultaron significativas la rotación de los directores ni la antigüedad promedio de los docentes. [144]

[142] Vale destacar que la repetición constituyó el segundo factor de incidencia en la probabilidad de alta propensión al abandono escolar, según se desprende del modelo analizado en el Capítulo IV.

[143] Véase Capítulos II y IV.

[144] Cabe, sin embargo, tomar con cautela este último resultado, habida cuenta de que no fue posible identificar a cada docente con el grupo correspondiente sino con el centro de estudios, lo que obligó a tomar a las variables de docentes como atributos del centro de estudios y no de cada grupo en particular.

## 5. Efectos de interacción

Hasta el momento se han estudiado los efectos discretos de cada variable explicativa sobre la probabilidad de que el estudiante alcance un nivel suficiente en las pruebas sin considerar los efectos conjuntos de dos o más variables. A continuación se estudia el *efecto conjunto* de dos o más variables explicativas sobre la variable explicada.

En el Cuadro 127 se presenta el efecto conjunto de las variables *tipo de institución* (privado, liceo público, escuela técnica) y *clima educativo del hogar* (alto-bajo).

Globalmente, la interacción de ambas variables muestra una contribución del orden de 35.4 puntos porcentuales indicando la importancia del contexto institucional como variable explicativa de la relación origen-logro.

***Cuadro 127. Probabilidad estimada de suficiencia en las pruebas de aprendizaje de los 3eros. Años de Ciclo Básico de Educación Media, según tipo de institución y nivel sociocultural del hogar. En porcentajes. Año 1999.***

| Interacciones | Probabilidad de suficiencia en las pruebas de aprendizaje |
|---|---|
| Liceo Privado; Nivel sociocultural del hogar Alto | 86,7% |
| Liceo Privado; Nivel sociocultural del hogar Bajo | 82,7% |
| Liceo Público; Nivel sociocultural del hogar Alto | 73,1% |
| Liceo Público; Nivel sociocultural del hogar Bajo | 66,5% |
| Escuela Técnica; Nivel sociocultural del hogar Alto | 59,0% |
| Escuela Técnica; Nivel sociocultural del hogar Bajo | 51,3% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media (MESyFOD y UTU/BID). En base al Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico. Año 1999.

Adicionalmente, es de interés verificar que para cada uno de los niveles de la variable *tipo de institución*, el clima educativo del hogar incide de manera diferente. En efecto, la variación entre clima educativo alto y bajo es menor (incide menos) en el contexto privado (dada por la diferencia entre 86,7% y 82,7%, igual a 4,0 puntos porcentuales), lo hace en forma intermedia en los liceos públicos (diferencia = 6,6 puntos porcentuales) y crece hasta alcanzar la mayor diferencia en las Escuelas Técnicas (diferencia = 7,7 puntos porcentuales). El resultado parece razonable, si se interpreta en el sentido que cuanto menores son los recursos educacionales de que dispone el tipo de establecimiento, más sensibles serán los rendimientos al origen social del estudiante.

El Cuadro 128 examina al mismo tiempo los efectos conjuntos de cuatro variables de gestión y organización con *tipo de institución*. La probabilidad de alcanzar niveles satisfactorios de aprendizaje es mayor cuanto se trata de instituciones privadas, de tamaño medio (300 a 600 alumnos), con grupos escolares de tamaño medio (26 a 35 alumnos), con una dirección que asume el liderazgo técnico-pedagógico y con una dotación más favorable de docentes titulados. En este caso el porcentaje de alumnos que alcanzan la suficiencia que estima el modelo es de 88% mientras que en la configuración de escuelas técnicas y valores negativos para todas las variables de gestión y organización el valor equivale a 46%. La interacción de las cuatro variables corresponde entonces a 41 puntos porcentuales de diferencia.

Al igual que en la especificación efectuada en el cuadro anterior, se verifica que las diferencias de las variables de gestión y organización inciden más en los establecimientos con

peor dotación de recursos educativos, lo que implica en buenas cuentas, afirmar que cuanto peor o más limitados son los recursos de un establecimiento —y peor su composición social— más necesarias son estrategias tendientes a fortalecer y mejorar los aspectos técnico-pedagógicos, de administración y gestión.

***Cuadro 128. Probabilidad estimada de suficiencia en las pruebas de aprendizaje de los 3ros. Años del Ciclo Básico de Educación Media, según tipo de institución y atributos institucionales y de gestión. En porcentajes. Año 1999.***

| Interacciones | Probabilidad de suficiencia en las pruebas de aprendizaje |
|---|---|
| Liceo Privado; tamaños "medios" de grupo y de centro; más del 35% de los docentes titulados; liderazgo pedagógico del director | 87,7% |
| Liceo Privado; tamaños de grupo y de centro distintos del "medio"; menos del 35% de los docentes titulados; sin liderazgo pedagógico del director | 79,8% |
| Liceo Público; tamaños "medios" de grupo y de centro; más del 35% de los docentes titulados; liderazgo pedagógico del director | 74,7% |
| Liceo Público; tamaños de grupo y de centro distintos del "medio"; menos del 35% de los docentes titulados; sin liderazgo pedagógico del director | 62,1% |
| Escuela Técnica; tamaños "medios" de grupo y de centro; más del 35% de los docentes titulados; liderazgo pedagógico del director | 61,0% |
| Escuela Técnica; tamaños de grupo y de centro distintos del "medio"; menos del 35% de los docentes titulados; sin liderazgo pedagógico del director | 46,5% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media (MESyFOD y UTU/BID). En base al Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico. Año 1999.

En cuanto a las variables de capital social y redes de interacción, el análisis de la interacción entre los indicadores y el tipo de institución presentado en el Cuadro 129 evidencia resultados similares a los ya examinados. Alta contribución de las cuatro variables interactivas a la probabilidad de alcanzar niveles satisfactorios de aprendizaje (47,3 puntos porcentuales) y efectos de las variables de sociabilidad que se incrementan cuanto menor o más desfavorable es la dotación de recursos de los establecimientos. En este caso, sin embargo, las diferencias son extremas e indican la importancia que asumen los componentes de la organización social de la educación.

En este sentido, es de interés advertir la relevancia que adquieren estas variables en la enseñanza técnica y en los liceos públicos, sin desmedro de reconocer su incidencia en el ámbito de los colegios habilitados.

Si el porcentaje de alumnos de las escuelas técnicas con niveles de suficiencia es de 40% en la peor configuración de variables de capital social y redes (los amigos del barrio como grupo de referencia, la mayoría de los amigos han dejado de estudiar, falta de consenso con los padres y desconocimiento de los padres del estudiante de los otros padres), cuando todos los valores se hacen positivos, en las mismas escuelas técnicas el porcentaje de niveles de suficiencia se incrementa veinte puntos hasta alcanzar un 60%.

En los liceos públicos, por su parte, las diferencias son respectivamente de 56% y 74%.

***Cuadro 129. Probabilidad estimada de suficiencia en las pruebas de aprendizaje en los 3eros. Años de Ciclo Básico de Educación Media, según tipo de institución y variables de capital social y redes de interacción. En porcentajes. Año 1999.***

| Interacciones | Probabilidad de suficiencia en las pruebas de aprendizaje |
|---|---|
| Liceo Privado; grupo de amigos en centro educativo; mayoría de amigos continúan estudios; padres conocen a padres de compañeros; consenso estudiante-padres sobre horizonte de estudios | 87,4% |
| Liceo Privado; grupo de amigos en barrio; mayoría de amigos abandonaron estudios; padres no conocen a padres de compañeros; no hay consenso estudiante-padres sobre horizonte de estudios | 75,2% |
| Liceo Público; grupo de amigos en centro educativo; mayoría de amigos continúan estudios; padres conocen a padres de compañeros; consenso estudiante-padres sobre horizonte de estudios | 74,3% |
| Liceo Público; grupo de amigos en barrio; mayoría de amigos abandonaron estudios; padres no conocen a padres de compañeros; no hay consenso estudiante-padres sobre horizonte de estudios | 55,8% |
| Escuela Técnica; grupo de amigos en centro educativo; mayoría de amigos continúan estudios; padres conocen a padres de compañeros; consenso estudiante-padres sobre horizonte de estudios | 60,5% |
| Escuela Técnica; grupo de amigos en barrio; mayoría de amigos abandonaron estudios; padres no conocen a padres de compañeros; no hay consenso estudiante-padres sobre horizonte de estudios | 40,1% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media (MESyFOD y UTU/BID). En base al Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico. Año 1999.

El cuarto efecto interactivo es más una confirmación que un hallazgo original. En el caso de las consideración conjunta de clima educativo del hogar y nivel sociocultural del centro, las relaciones encontradas confirman la importancia que tiene la composición social del centro como eventual estrategia para contrarrestar el efecto del origen social (Véase Capítulo I). En el Cuadro 130 se puede apreciar que la configuración de tipo contexto educativo de origen bajo-contexto educativo del centro alto es ligeramente más favorable (74% de suficiencia) que la configuración contexto de origen alto –contexto del centro bajo (72%) y mucho más alta que la configuración contexto de origen bajo-contexto del centro bajo (65%). La interacción de ambas variables contribuye por otra parte, en 15 puntos porcentuales a la suficiencia en las pruebas.

***Cuadro 130. Probabilidad estimada de suficiencia en las pruebas de aprendizaje en los 3eros. Años del Ciclo Básico de Educación Media, según nivel sociocultural del hogar y nivel sociocultural del centro. En porcentajes. Año 1999.***

| Interacciones | Probabilidad de suficiencia en las pruebas de aprendizaje |
|---|---|
| Nivel sociocultural del hogar alto; Nivel sociocultural del centro alto | 79,2% |
| Nivel sociocultural del hogar bajo; Nivel sociocultural del centro alto | 73,6% |
| Nivel sociocultural del hogar alto; Nivel sociocultural del centro bajo | 71,9% |
| Nivel sociocultural del hogar bajo; Nivel sociocultural del centro bajo | 65,2% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media (MESyFOD y UTU/BID). En base al Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico. Año 1999.

Por último e independientemente de variables institucionales, la interacción exclusiva entre las variables de marginalidad o problemas de integración (Cuadro 131) contribuyen a la probabilidad de alcanzar niveles de suficiencia en 31 puntos porcentuales, probablemente ilustrando un proceso de retroalimentación entre falta de integración e insatisfacción y bajos rendimientos.

***Cuadro 131. Probabilidad estimada de suficiencia en las pruebas de aprendizaje en los 3eros. Años del Ciclo Básico de Educación Media, según variables actitudinales y de opinión. En porcentajes. Año 1999.***

| INTERACCIONES | Probabilidad de suficiencia en las pruebas de aprendizaje |
|---|---|
| Bajo malestar; no muestra problemas de autoestima; no aceptaría empleo de tiempo completo; propensión al abandono escolar media o baja | 79,5% |
| Alto malestar; muestra problemas de autoestima; aceptaría empleo de tiempo completo; propensión al abandono escolar alta | 48,5% |

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media (MESyFOD y UTU/BID). En base al Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico. Año 1999.

## 6. Comentarios Finales

Los resultados encontrados a partir del análisis del modelo sugieren que los sesgos adscriptivos registrados en el logro cognitivo de los estudiantes derivan, en parte, de los sesgos en la forma mediante la cual el sistema educativo distribuye los recursos educativos e incide en la organización de la vida del estudiante y en la enseñanza. Una teoría adecuada para explicar satisfactoriamente el logro escolar diferencial producido por las condiciones socioeconómicas de origen, debe tener en cuenta el monto y la calidad de los recursos que recibe el estudiante, las relaciones informales tanto del estudiante como de su familia, y la forma como se organiza e implementa la capacitación. Cualquiera de estos factores son *intervinientes* entre el origen social y el logro en los rendimientos de los aprendizajes. Expresado de otra forma, puede afirmarse que de no mediar ninguno de estos aspectos, el condicionamiento del estatus social de origen sobre el logro escolar sería mucho mayor. En la medida en que el modelo evalúa la contribución o el "peso" de factores independientes, la interpretación de resultados corre el riesgo de caer en un mecanicismo extremo en el cual los efectos de las variables incorporadas son percibidos como una "suma" y no, como aquí se sostiene, como una interacción de factores.

Desde este punto de vista, la organización social de la educación tiene específicamente efectos sobre el logro en los rendimientos, tal como lo sugieren la mediación de los lazos que establece el estudiante con sus pares, o las características institucionales de los establecimientos. Dejando a un lado la estratificación público-privado, y a pesar de que el sistema público uruguayo no es altamente estratificado formalmente y sólo se distinguen dos grandes tipos de establecimiento de nivel medio (liceos y escuelas técnicas) la estratificación del sistema público es elevada en cuanto a la composición social de los establecimientos, particularmente entre las escuelas técnicas y los liceos y entre estos últimos en los que se registran niveles de mayor o menor heterogeneidad socioeconómica y cultural[145].

[145] El carácter menos estratificado que se atribuye al ámbito público uruguayo proviene de la comparación con los formatos institucionales de la enseñanza media vigente en otros países. Sobre todo en aquellos que han seguido la tradición británica o anglosajona en los cuales la diversificación institucional formal comprende por lo menos tres niveles: colegios de formación media básica, colegios de formación profesional, y colegios de tránsito hacia el nivel universitario. Las variaciones entre países parecen estar determinadas por la orientación más general de la política social de cada país. Sistemas educativos formales altamente estratificados son más frecuentes en modelos de tipo conservador o liberal, en contraste con el modelo de tipo socialdemócrata.

El análisis de la composición social de los distintos tipos de establecimiento no deja dudas en cuanto a la existencia de una "preselección" [146] de los estudiantes que son "asignados" diferencialmente de acuerdo a su origen social, a contextos más o menos favorables para el aprendizaje. Tal preselección es en parte espontánea, si por tal se entiende el libre juego de oportunidades y constreñimientos de los hogares de origen (recursos materiales, localización geográfica, valorización de la educación por parte de los padres, grupos de referencia, etc.) y en parte se debe a la estructura institucional y formal que adquieren los establecimientos de la enseñanza media. En otras palabras, en la asignación de los estudiantes a las diferentes instituciones educativas, juegan factores de demanda y de oferta de educación.

Una de las consecuencias más importantes de este acceso diferencial a los recursos educativos tiene que ver con aspectos que no han podido ser examinados plenamente en este estudio pero que son relevantes como resultado complementario de los aspectos propiamente cognitivos del aprendizaje.

Efectivamente, se ha demostrado que existe una asociación estrecha entre los diferenciales de los niveles de aprendizaje y la distribución desigual de experiencias que inciden sobre las chances de asimilar valores, normas y motivaciones básicas, como lo son por ejemplo, la capacidad de iniciativa, autonomía o independencia, y el manejo de códigos que orientan el comportamiento.[147]

De igual forma, la experiencia de vida escolar es marcadamente diferente en lo que tiene que ver con aspectos poco tangibles como lo son el grado de distancia social entre profesor y alumno, el tipo de trato personal, el ejercicio de la autoridad y legitimación del cuerpo técnico-profesional, el entorno disciplinario o el grado de apoyo y atención que el estudiante recibe en aspectos tanto educativos como personales.[148]

El segundo aspecto de interés que documenta la aplicación del modelo, se refiere al valor instrumental que tiene disponer de una serie de indicadores que permiten caracterizar los "grupos de riesgo". Aunque el propósito de este trabajo no ha sido la estimación del volumen y naturaleza de los sectores estudiantiles más expuestos por su vulnerabilidad al fracaso escolar o al abandono escolar prematuro, no es difícil identificar a partir de los resultados del modelo, el conjunto de atributos individuales y contextuales que caracterizan los grupos sociales de alto riesgo.

El modelo sugiere al respecto, la incidencia predominante de atributos contextuales (diferencias institucionales y de nivel sociocultural), en segundo lugar, en orden de importancia, de las variables intervinientes en el proceso educativo, y en tercer lugar, el tipo de factores de gestión y organización. En este sentido, este último tipo de factores son los que relativamente contribuyen menos a las variaciones en las diferencias de riesgo, aspecto que confirma los resultados disponibles de la acumulación de conocimiento proveniente de la investigación educativa.[149]

Es importante observar el comportamiento de las variables intervinientes, algunas con un elevado peso en el rendimiento escolar, por cuanto permiten identificar un "cluster" o núcleo duro de factores de riesgo. La mayor parte corresponde a tres tipos de atributos:

---

[146] El término "preselección" es usado en un sentido preciso para indicar el acceso diferencial a recursos educativos en los términos de SOROKIN, P. A. (1927), *Social and Cultural Mobility*. Ed. Harper. N. York.

[147] La formulación inicial de esta proposición, luego testada en diversas investigaciones, corresponde al estudio clásico de PARSONS, T. (1959), *The School Class as a Social System.* Harvard Educational Review, nro.29.

[148] Algunos, aunque no todos estos aspectos, han sido incluidos entre los indicadores del "Indice de Malestar" que demuestra tener una fuerte asociación con los logros diferenciales en el rendimiento escolar.

[149] Al respecto véase BIDWELL, C.E. y FRIEDKIN, N.E., "The Sociology of Education" en SMELSER, N. (ed) (1988), *Handbook of Sociology.* Sage Pub.

- actitudinales o psicosociales (malestar, predisposición al abandono escolar, autoestima);
- de interacción con el grupo de pares y de pertenencia a redes sociales (grupos de pertenencia y referencia) o bien;
- de capital social (consenso padre-hijo o el conocimiento mutuo entre padres).

Cualquiera de estos factores demostraron tener un efecto independiente de los factores adscriptivos sobre el logro cognitivo, los cuales además evidenciaron una persistente estabilidad que se pudo confirmar a lo largo de diversos modelos probados sucesivamente.[150].

El tercer aspecto de interés que deriva de los resultados del modelo es que el mismo permite identificar las áreas "duras" y "blandas" de una eventual intervención de políticas correctivas. Si por áreas "duras" se entienden los factores de difícil modificación por parte de políticas educativas, el desarrollo del modelo es concluyente en cuanto a la relevancia de los factores adscriptivos determinantes de los rendimientos y el encadenamiento de los procesos de preselección. Pero al mismo tiempo, el mismo modelo indica la existencia de factores y procesos independientes del origen social, que pueden eventualmente apoyar los efectos neutralizadores de la educación sobre las diferencias de origen social. En particular, en las áreas "blandas" constituidas por los factores intervinientes como son los indicadores del proceso de marginalización, malestar, autoestima y consenso padre-hijo, y las variables de organización y gestión de los establecimientos. En este sentido, el modelo sugiere la existencia de una tensión entre los efectos democratizadores que puede tener el sistema educativo, y los efectos concentradores que hacen de la educación una esfera más de la sociedad que, en la medida en que se desarrolla, estratifica y diferencia a los individuos.

## BIBLIOGRAFÍA

BECKER, H. (1963), *The Outsiders*. N. York: Free Press.

BID (2000), *El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio de Diagnóstico y Propuesta de Políticas Públicas para el Sector*. Departamento Regional de Operaciones, BID.

FILGUEIRA, C.H. (1998), *Emancipación Juvenil: Trayectorias y Destinos*. Oficina Montevideo de CEPAL. Montevideo.

FILGUEIRA C.H. (1999), "Vulnerabilidad, Activos y Recursos de los Hogares: una Exploración de Indicadores" en KAZTMAN, R. (Coord.), *Activos y Estructura de Oportunidades: estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. CEPAL, Oficina de Montevideo.

FILGUEIRA, C.H.; FILGUEIRA, F. y FUENTES, A. (2000), *Critical Choices at Crítical Age: Youth Emancipation Paths and School Attainment in Latin America*. Primera Versión, 8th. ronda del BID, Caracas. Montevideo, Uruguay. CIESU.

FILMER, D. y PRITCHETT, L. (1997), *The effect of Household Wealth and Educational Attainement Around the World: Demographic and Health Survey Evidencies*. W.B.

GARFINKEL, H. (1956), *Conditions of Successful Degradation Ceremonies*. A.J.S.. nro.61.

[150] Se hace referencia al proceso de prueba y error previo a la construcción del modelo que aquí se presenta, en el cual fueron probados diferentes conjuntos de variables independientes. La estabilidad de los resultados en este conjunto de factores intervinientes contrasta con la variación registrada sobre todo por las variables de gestión y organización.

GOFFMAN, E. (1963), *Stigma: notes on Managemenent of Spoiled Identity* . Englewood Cliffs. N.J.. Prentice Hall.

LONDOÑO, J.L. y SZÉKELY, M. (1997), *Sorpresas distributivas después de una década de reformas.* IADB.

LONDOÑO, J.L. (1996), *Poverty Inequality and Human Capital Development in Latin America.* IADB.

MERTON, R.K. (1949), *Social Theory and Social Structure*. The Free Press.

MESyFOD (2000), *Primer Análisis de la Prueba Censal en Ciencias Experimentales.* Montevideo.

MESyFOD (2000), "Primer Análisis de la Prueba Censal en Ciencias Sociales", Montevideo, 2000.

MESyFOD (2000), "Primer Análisis de la Prueba Censal en Matemática", Montevideo, 2000.

MESyFOD (2000), "Primer Análisis de la Prueba Censal en Lengua", Montevideo, 2000.

MESyFOD (2000), "Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3ros. años del Ciclo Básico; Primera comunicación de resultados", MESyFOD, Montevideo, 1999.

SINCLAIR, R.L. y GHORY,W.J. "Last things first: realizing equality by improving condictions for marginal students" en GOODLAD, J.I. y KEATING, S. (eds.) (1990), *Access to Knowdlege. An agenda for our nation´s schools.* N. York. The College Board.

WHITE RILEY, M; FONER, A, y WARING, J., "Sociology of Age" en SMELSER, N.(ed.) (1988), *Handbook of Sociology.* Sage Publ.

# A MODO DE SÍNTESIS

El libro identifica tres problemas centrales a nivel de la enseñanza en el Uruguay: el ***abandono escolar***; la ***calidad de la educación***; y la ***desigualdad educativa***.

El ***abandono*** alude al problema de la capacidad de retención que tiene un sistema educativo y a sus eventuales consecuencias: deserción temprana o prematura, procesos de desgranamiento de cohortes a lo largo de los ciclos escolares, escaso incremento de los niveles de escolarización, falta de acumulación de recursos humanos e ineficiencia del sistema educativo.

Decir que el abandono de los estudiantes es un problema crítico equivale a decir implícitamente que el acceso al sistema no lo es. A diferencia de otras regiones del mundo, el problema básico de América Latina no es, en efecto, el "acceso" al sistema de educación formal sino la "continuidad" después que se accedió.

El caso de Uruguay es peculiar. Por una parte, participa junto con Argentina y Chile del conjunto de naciones que tienen un perfil educacional relativamente más desarrollado cualquiera sea el indicador que se adopte (alfabetización, cobertura, años de escolarización, etc.)–, pero al mismo tiempo continúa teniendo niveles más bajos que los países desarrollados y que los países asiáticos de mayor desarrollo debido a la presencia del tipo de problemas generales comunes a la región en materia de "drop-out" o abandono temprano. Uruguay se encuentra en el grupo de países de la región con la mayor proporción de personas que finalizaron el ciclo de estudios de la enseñanza media (37%); pero, al mismo tiempo, también está muy lejos de la proporción registrada por los países de la OCDE, que promedialmente la duplica (72%).

El abandono del sistema escolar es un proceso y no un evento aislado. La decisión de abandonar los estudios que el estudiante adopta en un momento preciso, madura a lo largo de un período, transita por diferentes etapas, acumula rechazos o desafección con el sistema escolar, y culmina finalmente en el abandono. Si es posible conocer cuáles son estas etapas y los factores que inciden será posible, por lo tanto, identificar al grupo de estudiantes en "situaciones de riesgo"; y, consecuentemente, se podrá disponer de un instrumental de políticas tendiente a anticipar medidas adecuadas con el objetivo de evitar o disminuir el proceso de abandono.

El abandono no representa un problema importante en la educación primaria ya que sólo alcanza el 4,8% del abandono total. La deserción más importante se produce durante el ciclo secundario que trepa al 46,4%. Sobre todo, es durante los tres años del Ciclo Básico que se concentran los más altos índices de abandono, erigiéndose en el período más crítico del sistema. Del total de estudiantes ingresados a la enseñanza media (séptimo año de escolarización), aproximadamente un 29% abandona los estudios antes de completar el noveno año y de acuerdo a las estimaciones efectuadas en el análisis de la predisposición al abandono, un 39% no alcanzaría a finalizar el décimo año o, lo que es lo mismo, el cuarto año de la enseñanza media. Asimismo, si bien cualitativamente importante, el "desgranamiento" en los niveles superiores a la enseñanza media pesa poco en términos porcentuales en el total del *drop-out* debido a la relativa baja proporción de jóvenes que acceden al tercer nivel de escolarización.

La educación media, donde se concentra el abandono más importante, experimentó durante las dos últimas décadas un proceso regular y acelerado —principalmente en las segundas mitades de las décadas de los años 80 y 90— de expansión de su cobertura estudiantil. La información disponible y procesada para el período 1985-1998 mostró que la matrícula inicial del Ciclo Básico en los liceos públicos diurnos había crecido un 27,3%; en tanto, el grado de cobertura de la enseñanza media total —medida a través de la tasa bruta de escolarización— creció entre 1985 y 1998 de un 76% a un 84% de la población respectiva. Tal como es normal en este tipo de procesos, los nuevos jóvenes incorporados al sistema educativo provienen de los

estratos más bajos de la sociedad, de los hogares que no han tenido en la generación de sus padres niveles educativos equivalentes.

¿Cuáles son los factores que inciden en el abandono? Operan los factores de tipo extraescolar y los factores internos al sistema educativo. Algunos estudios habían mostrado que el nivel de ingreso del hogar, la pertenencia a un hogar nuclear y la educación del jefe de hogar inciden positivamente en la probabilidad de los adolescentes de continuar asistiendo al sistema de enseñanza formal. Otros estudios encuentran que la adquisición de roles adultos en el "ámbito público" —vinculados al ingreso al mercado laboral— y en el "ámbito privado" —vinculados a la formación de pareja— constituyen factores de riesgo de abandono escolar que operan en forma diferente según el género y el nivel socioeconómico. El presente trabajo corrobora la importancia que tienen los factores "estructurales" o de naturaleza extraescolar asociados a características individuales y al contexto social de origen del estudiante sobre el *drop-out*.

Al aplicar un modelo de regresión *Logit* la presente investigación encontró que el factor de mayor incidencia en la probabilidad de que el estudiante manifieste una alta predisposición a abandonar los estudios es el que recoge las "expectativas de los padres" acerca del horizonte temporal de estudios del alumno. En orden de magnitud en el impacto estimado le siguen:

- la repetición anterior de algún año del Ciclo Básico;
- el género;
- la situación educativa del grupo de amigos;
- la predisposición a aceptar un empleo de tiempo completo;
- el capital educativo del hogar.

Al considerar variables de procesos, de hecho se especifican los mecanismos a través de los cuales las variables "contextuales" (nivel de educación de los padres, composición del núcleo familiar, etc.) ejercen su influencia en el resultado analizado. Es así que en términos de magnitud cobran importancia variables tales como expectativas de la familia —que se reflejará en el estímulo al joven para que continúe estudiando—, la utilidad percibida por el estudiante de educarse y la situación en que se encuentra su grupo de pares, al tiempo que pierde impacto relativo el clima educativo del hogar. El otro factor —segundo en orden de incidencia— cuyo impacto en la probabilidad de alta propensión a abandonar los estudios resultó sumamente significativo fue la repetición anterior. Ésta, además de constituir una experiencia de "fracaso escolar", distancia al estudiante de su grupo de pares, lo que quita uno de los estímulos para continuar en el centro de estudios.

La identificación de este tipo de variables contribuye a caracterizar mejor a los estudiantes de mayor riesgo de abandono y permite especificar factores potencialmente abordables por políticas y programas educativos. Así, por ejemplo, surge del análisis que el fortalecimiento de la capacidad de la institución educativa para constituirse en un referente de importancia para el estudiante, creando un clima propicio para la sociabilidad y el fortalecimiento de los vínculos con las familias podrían ejercer efectos positivos en la retención de los estudiantes en el sistema, así como también el aumento del grado de heterogeneidad sociocultural de los centros.

El segundo tema refiere a la ***calidad de la enseñanza*** en un sentido muy preciso: el grado de aprovechamiento de los aprendizajes medido por la relación existente entre las metas del sistema y el comportamiento real de los rendimientos estudiantiles. Esto conduce a un tercer tema: el de la ***desigualdad educativa***. Éste refiere a los patrones de estratificación existentes que se expresan en logros diferenciales alcanzados por los estudiantes. Cualquiera sea el nivel educativo que se considere, los estudiantes no aprenden lo mismo. Más bien, lo que caracteriza al sistema educativo es la fuerte desigualdad de rendimientos, y esto en función de factores que se conocen con el nombre de *extra-escolares* e *intra-escolares*.

Desde el punto de vista de la política educativa la posibilidad de discriminar entre factores extra-escolares, por un lado, e intra-escolares o institucionales, por el otro, resulta de máxima importancia. Los factores institucionales y de gestión o relativos al centro educativo son los que permiten un mayor margen de intervención, ya que no implican aspectos estructurales de la sociedad como el capital cultural de la familia de los estudiantes, de difícil modificación desde la esfera de las políticas educativas. Por esta razón, el análisis de los aspectos institucionales y de gestión pedagógica se vuelve estratégico a la hora de investigar la marcha de los procesos educativos con vistas al diseño e implementación de medidas de política pública.

En lo que respecta a los *factores extra-escolares*, pueden desagregarse en dos:

- aquellos relativos a la estratificación social —como lo es el nivel socioeconómico de la familia del estudiante—;
- aquellas formas de interacción, redes, contactos e influencia que operan a nivel de la comunidad y a través de su relación con el centro educativo.

En cuanto a los factores de estratificación, los resultados del Censo son concluyentes en identificar el nivel socioeconómico y cultural del hogar como una de las fuentes de la desigualdad en el rendimiento de los jóvenes. Esta conclusión no es un hallazgo del análisis sino la confirmación de algo bien conocido.

Se exploró asimismo la incidencia de variables como el "ciclo de vida familiar" y del "trabajo de los cónyuges", que no han recibido la misma atención en estudios precedentes. En principio, no se halló que la variable "intensidad del trabajo de los padres" introduzca mayores diferencias en los resultados de las pruebas de aprendizajes cuando se procede a controlar por nivel socioeconómico del hogar. En cuanto a la estructura familiar, al parecer su efecto más importante en los resultados académicos se daría a edades tempranas, en la fase inicial del ciclo de vida familiar, cuando el niño transita la enseñanza primaria. Este efecto pierde importancia al avanzar en el ciclo escolar.

Por último, también se exploró la incidencia en el rendimiento de diversos aspectos del "capital social". En primer lugar, se detectó que con el aumento del nivel socioeconómico del hogar se incrementan las preferencias de los padres con respecto a los logros de sus hijos. En segundo lugar, a partir del grado de acuerdo en términos de expectativas entre padres e hijos, se construyó un indicador de consenso de las preferencias. Este indicador —que constituye la base de la nueva visión analítica al tema de la familia y su influencia sobre los resultados de las pruebas de aprendizajes— intentó elucidar cómo impacta en las actitudes y aptitudes de los estudiantes la existencia o no de un proyecto común de los miembros de la familia en el área de la educación. Se pudo mostrar que la la existencia de consensos en el hogar se traduce en una menor proporción de jóvenes en el mercado de empleo a temprana edad. Al mismo tiempo, un mayor nivel de consenso deja lugar a un menor nivel de dudas de los estudiantes en lo que respecta a sus preferencias. Finalmente, la existencia de consenso entre padres e hijos impacta positivamente sobre el relacionamiento de los padres con los compañeros de sus hijos. Al parecer, el estilo de relacionamiento intra-familiar se extiende hacia el entorno extra-familiar favoreciendo la multiplicación de los contactos y el establecimiento de redes que son de importancia como soporte de la actividad escolar del joven.

Los factores *intra-escolares*, de naturaleza institucional, también son pasibles de desglose en dos esferas, que si bien están fuertemente relacionadas, a efectos analíticos conviene separarlas:

- la primera, relativa al centro educativo en su conjunto, considerado como una unidad organizativa y de gestión;

- la segunda, referente a las actividades que se concentran en lo que ocurre en el aula del establecimiento.

El Informe Coleman (EE.UU., 1966) tanto como los estudios más recientes de Filp, la investigación de la CEPAL en Uruguay y los estudios de MESYFOD, han prestado atención a estos factores intra-escolares, que en algunos casos aparecen relacionados con el liderazgo pedagógico del director, tamaño del establecimiento, el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, la existencia de valores compartidos entre los actores, la existencia de proyectos y actividades, los rasgos del profesor en términos de experiencia, compromiso, satisfacción, estabilidad, tipo de dedicación, etc..

Dado que los factores extraescolares —como el origen sociocultural de la familia o su nivel de ingreso— son determinantes de primer orden del rendimiento escolar, cualquier estrategia que quiera discriminar la contribución que aportan los factores institucionales y las prácticas pedagógicas a los aprendizajes tiene necesariamente que "controlar" el efecto de variables extraescolares, en función del perfil socioeconómico del establecimiento educativo. El estudio establece una diferencia entre los establecimientos "deficitarios" o con rendimientos menores que los que correspondería a su nivel sociocultural, los "superavitarios", con rendimientos mayores, y los "esperables o promediales", con rendimientos acordes a su nivel sociocultural. La hipótesis es que los centros superavitarios tienen un perfil organizacional y de gestión más favorable para el logro de aprendizajes que los centros deficitarios. Casi una sexta (14%) parte de los centros logra resultados por encima de lo esperable según el nivel sociocultural, y algo menos que eso —un 12,8% de los centros— alcanza resultados por debajo de lo esperable según su nivel sociocultural.

Los resultados arrojan que nada puede decirse sobre la incidencia del tamaño de los establecimientos en los resultados. Asimismo, se observa que los centros con menores niveles de rotación de sus directores son los que logran los mejores resultados; que existe relación entre la menor sobrecarga laboral y los resultados superavitarios; que los mejores resultados lo logran los establecimientos con docentes que tienen profesorado completo, estudios universitarios completos o profesorado incompleto; que entre los centros con resultados superavitarios predomina la dedicación a temas pedagógicos frente a los administrativos o comunitarios.

Finalmente, se elaboró un modelo de regresión múltiple probabilística de tipo logística para identificar los factores responsables de que un estudiante logre un puntaje considerado suficiente en las pruebas de aprendizaje y para estimar los impactos de cada uno en la probabilidad de que ello ocurra. El factor que resultó tener mayor incidencia en la probabilidad de que el estudiante obtenga un nivel suficiente en las pruebas es el *tipo institucional* de establecimiento. Por otra parte, entre las variables que caracterizan a los contextos escolares, la segunda en orden de importancia es el nivel sociocultural del centro medido por la variable capital educativo del centro (con valor 1 para nivel bajo o medio bajo). Los dos hechos muestran la importancia del *contexto educativo* como determinante del logro escolar en contraste con las variables de origen social del hogar. Esta diferencia a favor de las variables contextuales del centro en relación a la contextuales de familia, no está indicando sin embargo que éstas últimas sean menos relevantes sino que el origen social actúa directamente sobre el logro escolar pero también lo hace indirectamente en interacción con el contexto escolar. Un estudiante de origen social bajo tiene un rendimiento escolar menor que sus otros pares no sólo porque su familia tiene desventajas culturales y materiales para su desempeño escolar sino porque es más probable que pertenezca a un centro que dispone de menores recursos educativos (materiales, didácticos, humanos, clima educativo, etc.). En otras palabras, los estudiantes no son "asignados" al azar a sus centros de pertenencia sino que existe cierta "preselección". Aún así, los resultados del modelo indican que existe un efecto positivo de los establecimientos privados y de aquellos de contexto educativo alto, con independencia del contexto de origen del estudiante.

# P r i n c i p a l e s
# P U B L I C A C I O N E S
# (Período 1997 - 2003)

## Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente

**LIBROS**

- **"Una visión integral del proceso de Reforma Educativa en Uruguay 1995-1999".** Dirección Técnica General: Prof. Germán Rama.
  Supervisor Técnico y redactor principal: Mag. Soc. Renato Opertti.
  Administración Nacional de Educación Pública. Febrero de 2000.

**CUADERNOS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN 1996 DEL CICLO BÁSICO DE EDUCACIÓN MEDIA**

- **"Estudio de Seguimiento de la Experiencia Piloto. Resultados de la implementación en 1996".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Diciembre de 1997.

- **"Estudio de Seguimiento de la Experiencia Piloto. Resultados de la implementación en 1997".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Setiembre de 1998.

- **"Evaluación de aprendizajes por asignaturas: Matemática".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Diciembre de 1998.

- **"Evaluación de aprendizajes por asignaturas: Ciencias Sociales".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Diciembre de 1998.

- **"Evaluación de aprendizajes por asignaturas: Idioma Español".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Diciembre de 1998.

- **"Evaluación de aprendizajes por asignaturas: Ciencias Experimentales".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Marzo 1999.

- **"La Reforma de la Educación. Estudio de Seguimiento de la Experiencia Piloto Plan 1996. Resultados de la implementación en 1998".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Marzo de 2000.

**CENSO NACIONAL DE APRENDIZAJES 1999 EN LOS TERCEROS AÑOS DEL CICLO BÁSICO DE EDUCACIÓN MEDIA**

- **"Primera comunicación de resultados".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Marzo de 2000.

- **"Primer análisis de la prueba censal en Matemática".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Marzo de 2000.

- **"Primer análisis de la prueba censal en Lengua".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Mayo de 2000.

- **"Primer análisis de la prueba censal en Ciencias Sociales".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Mayo de 2000.

- **"Análisis del perfil de las familias de los estudiantes. Segunda comunicación".** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP / CODICEN. Mayo de 2000.

- **"Estudio sobre predisposición al abandono escolar". Tercera Comunicación".** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Mayo de 2000.

- **"Primer análisis de la prueba censal en Ciencias Experimentales".** Programa MESyFOD. ANEP-CODICEN. Mayo de 2000.

- **"Modelo sobre predisposición al abandono de los estudios". Cuarta Comunicación.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Julio de 2000.

- **"Informe Regional de Resultados". Inspecciones Regionales del Ciclo Básico de Educación Media. Quinta Comunicación.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Setiembre, 2000.

- **"Los aprendizajes y su relación con los factores institucionales y de gestión pedagógica". Sexta Comunicación.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Setiembre de 2000.

- **"Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes". Séptima Comunicación.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Octubre de 2000.

- **"Segundo análisis de la prueba censal en Matemática. Variables académicas y sociales".** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Octubre de 2000.

- **"Tercer análisis de la prueba censal en Matemática. Resultados del ítem abierto".** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Noviembre de 2000.

- **"Rendimiento escolar: una aproximación mediante un modelo de regresión logística". Octava Comunicación.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Marzo de 2001.

- **"Cuarto análisis de la prueba censal en Matemática. Estudio de detección de errores persistentes en Matemática".** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Julio de 2001.

- **"Segundo análisis de la prueba censal en Lengua. La producción textual".** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Julio de 2001.

**<u>CUADERNOS DE TRABAJO. SERIE DE ESTUDIOS SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN</u>**

- **"El Plan 1996 en el Ciclo Básico. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos". Nro. I.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Setiembre 1999.

- **"Análisis de la Generación 96 del Instituto de Profesores Artigas: Seguimiento de una Cohorte de Estudiantes (1996-1999)". Nro. II.** Programas MESyFOD y UTU/BID. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. ANEP-CODICEN. Mayo de 2000.

- **"Inserción laboral de los egresados recientes del Consejo de Educación Técnico-**

**Profesional".** Encuesta de egresados de 1998. Nro. III. Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Julio de 2000.

- **"Primer informe de resultados del Censo de Estudiantes y Docentes de los Institutos de Formación Docente (IFD) – Año 1999". Nro. IV.** Programas MESyFOD y UTU/BID. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. ANEP-CODICEN. Julio de 2000.

- **"El Plan 1996 en el Ciclo Básico: Un análisis comparativo costo-eficiencia"- Año 2000 Nro. V.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Noviembre de 2000.

- **"Estudio de factibilidad y sustentabilidad para la creación del Centro Regional de Profesores (CERP) del Sur de la República". Año 2000 Nro. VI.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Noviembre de 2000.

- **"Inserción laboral de los Egresados Recientes del Consejo de Educación Técnico-Profesional. Encuesta de Egresados del 2000". Año 2000 Nro. VII.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Diciembre de 2000.

- **"Un análisis acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian". Año 2001 Nro. VIII.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Enero de 2001.

- **"Aportes al análisis de los Bachilleratos en la Educación Secundaria. Niveles de cobertura y características de la población asistente, año 1999". Año 2001 Nro. IX.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Enero de 2001.

**CUADERNOS DE TRABAJO. SERIE DE ESTUDIOS DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS E INNOVACIONES**

- **"Primera evaluación de los Proyectos educativos liceales (PREL) en la región litoral del país". Año 2001 Nro. I.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Julio de 2001.

- **"Aportes para el desarrollo curricular del Plan 1996". Año 2001. Nro. II.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Setiembre de 2001.

- **"La educación media superior en el Uruguay: Evidencias sobre el Bachillerato Secundario". Año 2001. Nro. III.** Programas MESyFOD y UTU/BID. ANEP-CODICEN. Octubre de 2001.

- **"Eficacia del Programa Post-escolar de estudios para alumnos de escuelas rurales con dificultades de acceso (7º, 8º y 9º años rural). Año 2002. Nro. IV."** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Agosto de 2002.

- **"Aportes al seguimiento del Plan 1996 del Ciclo Básico de Educación Media: un estudio de cohortes de estudiantes. Año 2002. Nro. V."** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Octubre de 2002.

- **"Equidad en el Ciclo Básico. La experiencia de 7º, 8º y 9º años en las escuelas rurales con dificultades de acceso. Volumen Uno: Las necesidades educativas en el medio rural y la extensión del Ciclo Básico Plan 1996 bajo la modalidad de 7º, 8º y 9º grados en las escuelas rurales." Nro. VI."** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Abril de

2003.

- **"Equidad en el Ciclo Básico. La experiencia de 7º, 8º y 9º años en las escuelas rurales con dificultades de acceso. Volumen Dos: La evaluación de aprendizajes como instrumento de diagnóstico de los logros educativos en 7º, 8º y 9º grados en las escuelas rurales." Nro. VII."** ANEP – CODICEN. Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). Abril de 2003.

- **"Equidad en el Ciclo Básico. La experiencia de 7º, 8º y 9º años en las escuelas rurales con dificultades de acceso. Volumen Tres: Los aspectos extraeducativos que influyen en los aprendizajes de 7º, 8º y 9º grados en las escuelas rurales." Nro. VIII."** ANEP – CODICEN. Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). Abril de 2003.

- **"Análisis de la evaluación censal de aprendizajes a los novenos grados de las escuelas rurales en el año 2002. Informe sobre Lengua" Nro. IX.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Julio de 2003.

- **"Análisis de la evaluación censal de aprendizajes a los novenos grados de las escuelas rurales en el año 2002. Informe sobre Matemática" Nro. X.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Julio de 2003.

- **"Análisis de la evaluación censal de aprendizajes a los novenos grados de las escuelas rurales en el año 2002. Informe sobre Ciencias de la Naturaleza" Nro. XI.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Julio de 2003.

**CUADERNOS DE TRABAJO. SERIE APORTES PARA LA NUEVA MODALIDAD DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN MEDIA PARA JÓVENES ENTRE 15 Y 18 AÑOS**

- **Censo de alumnos de Formación Profesional Básica (FPB) del Consejo de Educación Técnico Profesional. Serie "Aportes para la nueva modalidad del Ciclo Básico de la Educación Media para jóvenes entre 15 y 18 años". Cuaderno nro. I: Características de los cursos y niveles de deserción.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Diciembre de 2002.

- **Censo de alumnos de Formación Profesional Básica (FPB) del Consejo de Educación Técnico Profesional. Serie "Aportes para la nueva modalidad del Ciclo Básico de la Educación Media para jóvenes entre 15 y 18 años". Cuaderno nro. II: Perfil socioeconómico de los estudiantes.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Diciembre de 2002.

- **Censo de alumnos de Formación Profesional Básica (FPB) del Consejo de Educación Técnico Profesional. Serie "Aportes para la nueva modalidad del Ciclo Básico de la Educación Media para jóvenes entre 15 y 18 años". Cuaderno nro. III: Determinantes de la demanda educativa.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Diciembre de 2002.

- **Censo de alumnos de Formación Profesional Básica (FPB) del Consejo de Educación Técnico Profesional. Serie "Aportes para la nueva modalidad del Ciclo Básico de la Educación Media para jóvenes entre 15 y 18 años". Cuaderno nro. IV:**

**Los cursos de FPB desde la perspectiva de los estudiantes.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Diciembre de 2002.

**SERIE "APORTES PARA LA UNIVERSALIZACIÓN DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN MEDIA"**

- **"Apuntes para el mejoramiento curricular del Plan 1996 del Ciclo Básico de Educación Media". Nro. I.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Mayo de 2003.

- **"Evaluación de aprendizajes de Inglés en los terceros años del Ciclo Básico del Plan 1996". Nro. II.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Junio de 2003.

- **"Prácticas pedagógicas de gestión y de aula. Un estudio de casos en el Ciclo Básico de Educación Media del Plan 1996". Nro. III.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP – CODICEN. Junio de 2003.

- **"Estudio sobre los procesos de inserción de los egresados del Plan 1996 en la Educación Media Superior". Nro. IV.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD). ANEP–CODICEN. Julio de 2003.

**SERIE "APORTES PARA LA REFLEXIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR" DE LA COMISIÓN y SECRETARÍA TEMS**

**- Cuaderno de trabajo nro. 1: LA EDUCACIÓN MEDIA EN EL MUNDO. Análisis de algunos casos.** Comisión TEMS / ANEP. Abril de 2002.

  - **Problemas globales y respuestas nacionales en reformas de la educación media en América Latina en los años noventa: análisis comparado de Argentina, Brasil y Chile**. *por Cristián Cox Donoso*
  - **La educación secundaria en Europa y Estados Unidos.** *por Jean-Pierre Jallade*

- **Cuaderno de trabajo nro. 2: LOS GRANDES TEMAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL: ¿cómo se ubica Uruguay?** *por Claudio De Moura Castro.* Comisión TEMS / ANEP. Mayo de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 3: EL BACHILLERATO DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES. Un estudio etnográfico.** Capítulo Uno: "Roles, actores y expectativas: sus interacciones". Comisión TEMS / ANEP. Junio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 4: EL BACHILLERATO DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES. Un estudio etnográfico.** Capítulo Dos: "Evaluación". Comisión TEMS / ANEP. Junio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 5: EL BACHILLERATO DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES. Un estudio etnográfico.** Capítulo Tres: "Clima institucional". Comisión TEMS / ANEP. Junio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 6: EL BACHILLERATO DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES. Un estudio etnográfico.** Capítulo Cuatro. Enseñanza y aprendizaje. Comisión TEMS / ANEP. Junio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 7: LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR URUGUAYA EN EL SIGLO XX.** Capítulo Uno: Historia curricular de la educación media superior en Uruguay. Comisión TEMS / ANEP. Junio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 8: LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR URUGUAYA EN EL SIGLO XX.** Capítulo Dos: Aportes de la Asamblea Técnico Docente (ATD) de Educación Secundaria a la Educación Media Superior en Uruguay. Comisión TEMS / ANEP. Junio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 9: LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR URUGUAYA EN EL SIGLO XX.** Capítulo Tres: Estudios realizados sobre la educación media superior en el ámbito nacional en la década de los años noventa. Comisión TEMS / ANEP. Junio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 10: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EUROPA.** Capítulo Uno: I) La Educación Media Superior en Europa; II) Diseños curriculares de educación media superior de países europeos seleccionados. Comisión TEMS / ANEP. Junio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 11: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EUROPA.** Capítulo Dos: I) La Educación Media Superior en América Latina y el Caribe; II) Diseños curriculares de educación media superior de países de América Latina y el Caribe seleccionados; III) Algunas consideraciones finales del estudio sobre la educación media superior en Uruguay y los países analizados. Comisión TEMS / ANEP. Junio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 12: JÓVENES, EDUCACIÓN Y TRABAJO. Un análisis del proceso de inserción laboral en los jóvenes que han abandonado sus estudios.** Comisión TEMS / ANEP. Julio de 2002.

- **Cuaderno de trabajo nro. 13: Informe preliminar de los resultados de la Consulta Nacional a Estudiantes de Educación Media Superior.** Comisión TEMS / ANEP. Setiembre de 2002**.**

- **Cuaderno de trabajo nro. 14: Aproximación al estudio sobre los resultados de los exámenes en segundos y terceros años del bachillerato diversificado en liceos públicos.** Comisión TEMS / ANEP. Noviembre de 2002**.**

- **Cuaderno de trabajo nro. 15: Fundamentos y contextos pertinentes para el proceso de transformación de la educación media superior.** Comisión TEMS / ANEP. Noviembre de 2002**.**

- **Cuaderno de trabajo nro. 16: Contenidos curriculares de la educación media superior: organización, especificación y selección.** Estudio comparado en países seleccionados para las asignaturas Matemática, Biología e Historia. Comisión TEMS / ANEP. Diciembre de 2002**.**

- **Cuaderno de trabajo nro. 17: El cambio curricular: Principales innovaciones para procesar la transformación de la Educación Media Superior.** Comisión TEMS / ANEP. Julio de 2003.