

# EL TRÁNSITO ENTRE CICLOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR DE URUGUAY

Tabaré Fernández Aguerre y Ángela Ríos González  
(editores)

Fernando Acevedo, Cecilia Alonso, Vanessa Anfitti,  
Analí Baráibar, Santiago Cardozo, María Noel Míguez,  
Joni Ocaño, Rossana Patrón, Flavia Pereira,  
Santiago Peyrou, Pedro Ravela, Pilar Rodríguez,  
Rocío Severino

**Art.2**

**Art.2**

"Fondo Universitario para Contribuir a la  
Comprensión Pública de Temas de Interés General"



"Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión  
Pública de Temas de Interés General"





**Colección Art. 2**

## **Colección Artículo 2**

A efectos de cumplir con el mandato contenido en la Ley Orgánica a través de su Artículo Segundo, se ha creado el “Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General”, cuyo objetivo es financiar proyectos en torno a temas de relevancia nacional e interés público.

La Colección Artículo 2 difunde, en esta quinta edición, los resultados del llamado 2012.

Una comisión evaluadora compuesta por Ana Denicola, Alcides Beretta, Alicia Fernández y Javier Alonso, fue la encargada de seleccionar las propuestas financiadas.

La presente publicación reúne bajo el título **El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay**, los resultados alcanzados en la temática *La cuestión educativa: diagnósticos y propuestas*.

# EL TRÁNSITO ENTRE CICLOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR DE URUGUAY

Tabaré Fernández Aguerre y Ángela Ríos González (editores)

Fernando Acevedo, Cecilia Alonso, Vanessa Anfitti, Analí Baráibar,  
Santiago Cardozo, María Noel Míguez, Joni Ocaño, Rossana Patrón,  
Flavia Pereira, Santiago Peyrou, Pedro Ravela,  
Pilar Rodríguez, Rocío Severino

Colección Art. 2

Comisión Sectorial de Investigación Científica

Universidad de la República

2014



El Tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior  
de Uruguay

Editado y coordinado por Tabaré Fernández y Ángela Ríos  
ISBN

1. Tránsito educativo
2. Educación Pública
3. Cursos de vida
4. Políticas Educativas
5. Uruguay

Corrección de estilo: Cecilia I. Loureiro – [casiurbana@yahoo.com.ar](mailto:casiurbana@yahoo.com.ar)

Diseño y diagramación: Ángela Ríos González

Portada

Impreso en:

Montevideo, Uruguay

2014

## ÍNDICE

Prólogo <i>Rodrigo Arocena</i> .....	9
Presentación <i>Tabaré Fernández y Ángela Ríos</i> .....	11
Capítulo 1. Transición entre ciclos: marco analítico <i>Santiago Cardozo, Tabaré Fernández, María Noel Míguez y Rossana Patrón</i> .....	21
Capítulo 2. Inclusión e integración en la Educación Media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada <i>María Noel Míguez</i> .....	41
Capítulo 3. El puente roto. La transición entre Primaria y Secundaria en la visión de Julio Castro en 1949 <i>Joni Ocaño</i> .....	65
Capítulo 4. Un camino sinuoso: el tránsito educativo de la cohorte 2012 del PAC y del FPB en la ciudad de Paysandú <i>Cecilia Alonso, Ángela Ríos y Rocío Severino</i> .....	79
Capítulo 5. Compromiso Educativo y el tránsito hacia la Educación Media Superior en tres centros de la zona de Maroñas-Noreste de Montevideo <i>Santiago Peyrou, Tabaré Fernández y Flavia Pereira</i> .....	103
Capítulo 6. Acceso y persistencia en el tránsito a la Educación Superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por "PISA" en 2003 <i>Tabaré Fernández y Santiago Cardozo</i> .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Capítulo 7. El acceso a Formación Docente <i>Analí Baráibar</i> .....	153
Capítulo 8. Oportunidades y riesgos en el acceso a la Educación Superior en el marco del Centro Universitario de la Región Este <i>Pilar Rodríguez</i> .....	171
Capítulo 9. La desafiliación en un centro de formación docente. Un análisis provisional <i>Fernando Acevedo</i> .....	189
Capítulo 10. Tres programas de tránsito entre ciclos educativos <i>Tabaré Fernández, Ángela Ríos y Vanessa Anfitti</i> .....	217
Capítulo 11. Experiencias desarrolladas en los centros educativos de Media y Superior orientadas a acompañar el tránsito entre ciclos <i>Vanessa Anfitti y Ángela Ríos</i> .....	247
Capítulo 12. Epílogo <i>Pedro Ravela</i> .....	267
Bibliografía general .....	277
Noticia de los autores.....	297
Títulos publicados en la presente colección.....	301





## Prólogo

### La Universidad al servicio de la República

Los fines de la Universidad de la República están establecidos en el Artículo 2 de su Ley Orgánica. Uno de ellos es “contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública”. Se trata, en breve, de poner el conocimiento al servicio de la sociedad; esa es la médula del ideal latinoamericano de Universidad. Acercar los ideales a la realidad nunca es fácil; exige innovar una y otra vez. Con vocación autocrítica y renovadora, el Consejo Directivo Central de la UDELAR definió, en sus jornadas extraordinarias del otoño de 2007, los lineamientos orientadores de una nueva Reforma Universitaria; con esa perspectiva se ha trabajado desde entonces. Una de las iniciativas dirigidas a revitalizar aquel ideal es la creación del **Fondo Universitario para la comprensión pública de temas de interés general**, que por cierto toma su nombre de la precedente cita de la Ley Orgánica. Apunta a promover el estudio de temas relevantes y frecuentemente polémicos, poniendo a disposición de los ciudadanos interesados, elementos de juicio que permitan la elaboración de opiniones informadas y propias.

Cada año, la conducción colectiva y democrática de la institución define una lista de temas prioritarios; luego se realiza un llamado a propuestas que serán presentadas por equipos multidisciplinarios interesados en estudiar tales temas, con un apoyo financiero previsto en el presupuesto universitario. Cada propuesta seleccionada debe dar lugar a la publicación de material impreso y/o audiovisual, así como a la organización de encuentros u otras formas que se estimen pertinentes para comunicar a la ciudadanía el resultado de los estudios. Cada equipo orienta su labor de acuerdo a su leal saber y entender, en el contexto del pluralismo inherente a la genuina labor universitaria.

En 2012 se escogieron los siguientes “problemas de interés general”, todos ellos referidos a la situación nacional:

- La cuestión educativa: diagnósticos y propuestas.
- Sistema de Salud y paciente seguro.

- Violencia doméstica y género.
- En la categoría tema libre fue seleccionada la propuesta: Cumplimiento efectivo de las sentencias y decisiones internacionales sobre derechos humanos en los ordenamientos jurídicos internos.

Hoy la Universidad pone a disposición de la República estos aportes a la búsqueda de alternativas para afrontar grandes cuestiones. Anima a la institución la vocación de contribuir – con tanta modestia como tesón – a los debates ciudadanos en los que día a día se consolida y enriquece la democracia uruguaya.

Rodrigo Arocena

*(Rector de la UDELAR)*

## Presentación

Tabaré Fernández y Ángela Ríos

Existe un consenso amplio entre los investigadores en educación, labrado por la acumulación de los últimos diez años, en que tres son los grandes problemas de desempeño de la Educación Media y Superior: i) la calidad de los aprendizajes; ii) el abandono y la desafiliación; y iii) el estancamiento en la acreditación de los niveles correspondientes, que conduce a una baja eficiencia terminal incluyendo la Educación Superior (Cardozo, 2008).

Estos problemas han sido explicados por tres grandes factores: i) la estratificación de los aprendizajes y las trayectorias generadas por el origen social, el género y el área geográfica de residencia; ii) la transición entre Primaria y Ciclo Básico, de este a la Media Superior y luego a la Educación Superior, en un sistema con fuertes segmentaciones institucionales y rigideces curriculares, y iii) el diseño institucional centralizado que ha sido débil desarrollador de mecanismos de rendición de cuentas y asesoramiento hacia los centros escolares. Estos grandes problemas interactúan al punto de conformar verdaderos círculos viciosos, multiplicando obstáculos a los muchos programas de reforma que se han emprendido en el sector público desde 1990 (Da Silveira, 1995; Bentancur, 2007; Bentancur, 2008; Fernández & Bentancur, 2008).

El conocimiento científico disponible sobre los anteriores problemas y sus factores causales es de diverso porte. En un extremo, existen sólidos y extensos estudios sobre calidad de los aprendizajes hechos con base en las evaluaciones realizadas en Primaria por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) en los años noventa y las realizadas a jóvenes de 15 años en el marco del Programa PISA (Fernández T., 2003; Fernández T., 2007 b; Fernández, et al., 2007; ANEP-DIEE, 2009; ANEP-MESyFOD, 1999; Fernández & Cardozo, 2011). La investigación sobre el abandono y la desafiliación, si bien cuenta con importantes aportes a lo largo de toda la década pasada (Cardozo, Filgueira, & Llambí, 2000;

Cardozo, Fuentes, & Llambí, 1999; Cardozo & Erramuspe, 2000), ha tenido solo una más reciente atención tanto de la opinión pública como de las políticas públicas (Boado, Custodio, & Ramírez, 2011; Fernández T. , 2010 c; Cardozo, 2012; Cardozo, 2009). En ambos casos, el análisis ha identificado y modelizado consistentemente el peso de los distintos componentes de la desigualdad social y de la segmentación geográfico-residencial (Fernández T. , 2007 a; Blanco, 2009; Ravela, y otros, 1999; Fernández & Alonso, 2012; Fernández & Blanco, 2004).

En el país solo existe una reducida comprensión científica y social sobre cómo inciden las experiencias de transición entre ciclos y niveles, y otro tanto acerca de los procesos de desafiliación resultantes. Históricamente, el tema fue planteado en el debate nacional por el maestro Julio Castro en 1949 (Castro, 1949). A nivel internacional, es un tema central de investigación sobre la desafiliación en la medida en que existe abundante evidencia del alto riesgo de abandono que afrontan los adolescentes y jóvenes de sectores populares, minorías étnicas, migrantes o en situación de discapacidad, durante el primer año de cursado un nuevo nivel o ciclo educativo (Míguez & Silva, 2012; Blanco & Solís, 2014; Pascarella & Terenzini, 2005; Rumberger, 2004 b).

Entendimos en su momento y aún sostenemos la posición de que una de las razones del rezago en la agenda científica está en la carencia de estudios longitudinales, siendo este el tipo de datos que metodológicamente permitirían responder a las preguntas centrales: ¿en qué momento se produce cada elección educativa? ¿Qué oportunidades y qué aspectos biográficos influyen en ese momento? ¿Cómo se ordenan en el tiempo otros eventos biográficos del plan familiar, laboral, residencial? Estudios de casos a nivel local (Verocai, 2010; Rodríguez, Correa, & Díaz, 2012; Acevedo, 2009) han permitido contar con descripciones más precisas de la heterogeneidad de experiencias ligadas a estas transiciones entre ciclos y en particular, sobre la incidencia del abandono y la desafiliación.

## Objetivos y estrategia

Visto este panorama, entendimos que era necesario realizar un aporte fundado en un estudio sistemático y más amplio que permita identificar los

factores institucionales, organizacionales e individuales que explican estas transiciones y realizar aportes más fundamentados al diseño de políticas.

Dos fueron los objetivos generales que organizaron este proyecto presentado en 2012 al Fondo para la Comprensión de Temas de Interés General (Art.2) de la Comisión Sectorial de Investigación científica de la Universidad de la República. Por un lado, sintetizar el conocimiento científico-social existente, tanto a nivel nacional como local, de la incidencia de la transición entre niveles educativos sobre los cursos de vida de los adolescentes y jóvenes. Por otro, contribuir al desarrollo de políticas de inclusión educativa, actuales o en estudio, que contribuyan a disminuir la desafiliación educativa en estos tránsitos.

La estrategia delineada agrupó acciones en cuatro componentes: i) la producción y sistematización de conocimiento; ii) la realización de un seminario académico internacional; iii) la realización de seminarios-talleres abiertos a las comunidades educativas locales en tres regiones del país (Paysandú, Rivera y Maldonado), y iv) la publicación de un libro con amplia difusión (el lector lo tiene en sus manos).

Sustentaba esta estrategia un amplio equipo de investigadores, provenientes de diversas disciplinas (sociología, ciencia política, economía, trabajo social, pedagogía, antropología). Algunos son académicos consolidados, otros en cambio, estaban realizando sus tesis de maestría en estos temas. Un grupo trabajó con un enfoque cualitativo, y otro, cuantitativo, junto con quienes practican una metodología mixta. Un rasgo fundamental es que estos académicos residen y/o trabajan tanto sobre temas de alcance nacional como sobre aspectos locales, territorializados en Montevideo, Paysandú, Rivera, Maldonado, Salto.

El equipo coordinador del proyecto quedó integrado por Fernando Acevedo (CUR/UDELAR), Santiago Cardozo (DS/FCS/UDELAR), Tabaré Fernández (DS/FCS/UDELAR), María Noel Míguez (DTS/FCS/UDELAR), Rossana Patrón (DECON/FCS/UDELAR) y Pilar Rodríguez (CURE/UDELAR).

## Acciones emprendidas

La producción de conocimiento sobre la temática articuló cinco líneas de investigación que los integrantes del equipo coordinador venían desarrollando en los últimos años: i) el estudio longitudinal de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2003 (Boado & Fernández, 2010; Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013); ii) el análisis comparado y territorializado sobre la implementación de políticas de inclusión educativa (Fernández & Alonso, 2012; Alonso & Fernández, 2012). iii) el estudio sobre situación de discapacidad y educación (Míguez & Silva, 2012); iv) La caracterización del perfil de los estudiantes que ingresan a la Universidad de la República en el Centro Universitario de la Región Este (CURE) (Rodríguez, Correa, & Díaz, 2012; UAE, 2011), y v) el estudio sobre el acceso, experiencias y persistencia en el Centro Universitario de Rivera (CUR) de la Universidad de la República y del Centro Regional de Profesores del Norte (CERP) de la Administración Nacional de Educación Pública (Acevedo, 2011; Acevedo, 2009). A este trabajo se agregaron las tesis de maestría en Sociología de Analí Baráibar y Santiago Peyrou, que estaban en curso en ese momento, y el proyecto de iniciación a la investigación de Cecilia Alonso y Rocío Severino, financiado por la CSIC en 2011.

En los días 15 y 16 julio de 2013 se realizó en la Sala Maggiolo de la Universidad de la República, el Seminario Académico "Tránsito entre ciclos, riesgos y desafiliación". Fue abierto por la decana de la Facultad de Ciencias Sociales, la doctora Susana Mallo, y por el presidente de la ANEP, profesor Wilson Netto. Participaron catorce académicos invitados, nacionales y extranjeros, presentando ponencias, comentarios y reflexiones sobre políticas implementadas. Hicieron sus presentaciones también los coordinadores de tres programas de política que se implementan en el país: la licenciada Carina Santiviago por PROGRESA de la UDELAR; la maestra Teresita Capurro por Tránsito Educativo de la ANEP y la profesora Laura Motta por Uruguay Estudia de Presidencia de la República.

Para este Seminario, preparamos un documento preliminar que sintetizaba transversalmente los diferentes conceptos, enfoques y operacionalidad con que cada línea de investigación se desenvolvía. Los distintos comentarios, críticas y sugerencias de mejora recibidos a lo largo

del año pasado fueron incorporados a una segunda versión que ahora se incluyen como primer capítulo del libro.

A continuación, el equipo de asistentes del proyecto, integrado por la licenciada Vanessa Anfitti y la licenciada Ángela Ríos, coordinó la realización de los seminarios-talleres regionales en Maldonado, Paysandú y Rivera, el 20 de setiembre y 2 de octubre de 2013. Cursamos amplias invitaciones por distintos medios (vía telefónica, correos electrónicos y correo postal) a docentes que laboraban en 69 centros educativos de Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja en el Este; a 57 centros de Artigas, Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó, y en 50 centros de Educación Media y Superior de Salto, Río Negro y Paysandú. El seminario-taller se propuso como un espacio que permitiera la generación de un diálogo abierto entre académicos, docentes y otros agentes interesados, donde se compartieran experiencias existentes desde los centros educativos para acompañar los tránsitos entre los distintos niveles educativos, desincentivar las altas inasistencias, el abandono del centro y en última instancia la desafiliación educativa del o la estudiante que cursa la Educación Media Básica y Superior. En concreto, se proponía a los docentes que en forma individual o colectiva, realizaran una presentación o ponencia sobre una experiencia concretada en el centro educativo con el objetivo de acompañar el tránsito entre ciclos. Para este fin se diseñó un documento motivador que exponía distintos términos y proponía un esquema para la presentación. También se envió una ficha adicional que permitía registrar variables básicas de la implementación de la experiencia desarrollada. En total se recibieron 17 ponencias. El material y la información presentada fueron luego sistematizadas con la finalidad de presentar en un capítulo del libro, las características generales y la diversidad de experiencias existentes.

Entre octubre de 2013 y marzo de 2014, el trabajo se concentró en transformar lo antedicho en capítulos para este libro; por un lado, cada una de las presentaciones al seminario, enriquecidas por los comentarios expuestos por los académicos invitados y por otro, las experiencias presentadas en los seminarios-talleres. A la hora de evaluar el proyecto, la CSIC puso énfasis en que hubiera una unidad conceptual, argumental y de estilo entre los distintos aportes. En esta línea de recomendaciones trabajamos mediante el intercambio, la lectura y la crítica recíproca a los borradores, volviendo una y otra vez al marco conceptual que habíamos definido. Se sostuvo el énfasis en los aspectos señalados y además logramos

conciliar metodológicamente los resultados identificados en cada transición que se presentaba, al punto de que ganamos la posibilidad de comparar tres tránsitos: de Primaria a Ciclo Básico, de Ciclo Básico a Media Superior, y de Media Superior a Superior.

## El libro y los principales aportes al conocimiento del tránsito

La estructura del libro fue pensada para abarcar los tres niveles más generales en que se realizó el trabajo académico: trabajo conceptual, el trabajo empírico sobre casos y el análisis de políticas. La primera parte está dedicada a la discusión teórica tendiente a formular el problema. El Capítulo 1, escrito por Fernando Acevedo, Santiago Cardozo, Tabaré Fernández, María Noel Míguez y Rossana Patrón, **16** presenta el marco conceptual que fuera recuperado en la definición de todos los trabajos empíricos y en el análisis de las políticas y de las experiencias de los centros educativos. En este definimos el tránsito entre ciclos como el *período de tiempo donde una persona de determinada edad experimenta un conjunto de eventos relacionados con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el nivel siguiente*. Entendimos que los eventos del tránsito tienen relación con tres planos: el funcional administrativo, el académico y el social. Supusimos que estos eventos experimentados son resultado de decisiones que toman los jóvenes (y sus familias) en un marco de institucionalidad educativa y frente a organizaciones escolares existentes en el territorio. Definimos que el tránsito podría tener una variedad de resultados, uno de ellos, la *persistencia*, entendida como la reinscripción al año siguiente en el mismo programa académico y en el mismo centro de estudios.

El Capítulo 2, pertenece a María Noel Míguez que ahonda en el tema de la discapacidad y la transición. Parte de la base que el tránsito a veces es institucionalmente inexistente como en el caso de las personas que han asistido a la Educación Especial en Primaria. En otras ocasiones, la transición tiene lugar ignorando la situación de discapacidad, lo que genera solo una fachada de integración funcional y una realidad de exclusión social. La autora realiza una revisión conceptual detallada guiada por la diferencia entre las nociones de inclusión e integración, que repercute en el proceso de tránsito y permanencia educativa formal de los/as jóvenes en situación de discapacidad.



La parte teórica se cierra con el Capítulo 3, donde Joni Ocaño sintetiza y reflexiona sobre la vigencia teórica y política del artículo que publicara en 1949 el maestro Julio Castro sobre la transición entre Primaria y Secundaria. Castro analizó con rigor metodológico sorprendente, tal como nos muestra Ocaño, los efectos de todas las variables que hoy en día se siguen discutiendo: los niveles de exigencia, la eficacia de pruebas de ingreso, la diferencia público/privado, la diferencia de estructuras pedagógico-organizacionales, la formación docente.

La segunda parte del libro se aboca a seis estudios realizados en los tres niveles (Ciclo Básico, Media Superior y Superior), distinguiendo las distintas modalidades (General, Técnica, Formación Docente, Universidad) y sobre distintos territorios (Paysandú, Rivera, Maldonado, el nordeste de Montevideo). Más allá de la diversidad en poblaciones escolares, marcos institucionales y geografías, los estudios aportan tres hallazgos transversales que son importantes: a) la efectiva existencia, aunque con distintas dimensiones y arquitecturas, de ese puente roto que formulara Julio Castro en 1949; b) el peso importante aunque decreciente en el curso de vida, de los atributos adscriptos a la clase social de origen, capital cultural, el lugar de residencia y el sexo del estudiante en la determinación de la persistencia; y c) el peso teórico y empíricamente significativo que tienen las organizaciones escolares para mitigar o agravar los riesgos de abandono y desafiliación, en especial aquellas en las que la estructura es isomórfica con el currículo diseñado, como es el caso de las Aulas Comunitarias y la Formación Profesional Básica. El conjunto de estos hallazgos, por un lado, está en sintonía con la tradición de estudios sobre la estructura de determinantes de la desigualdad de acceso (y logro) en la educación que iniciara Boudon en 1974 (Boudon, *Education, Opportunity and Social Inequality*, 1983; Erikson & Jonsson, 1996). Pero por otro lado, al relativizar el peso de los factores de riesgo de clase y género, abre nuevos interrogantes sobre cuáles son las variables individuales y los mecanismos organizacionales que condicionan la persistencia e incentivan la desafiliación al cabo de los tránsitos entre ciclos. Varios de estos capítulos proponen hipótesis al respecto, pero lo fundamental en este aspecto está por investigarse.

La tercera parte se compone de tres capítulos. El Capítulo 10 realiza un primer análisis politológico de tres programas de tránsito entre ciclos que no fueron abordados en la segunda parte pero que -al menos dos de ellos-, son programas insignia de la Administración Mujica. Aquellos son

distintos y hasta contrapuestos en casi todas las dimensiones consideradas en el diseño de la política: presupuesto, génesis, institucionalización, localización geográfica, cobertura, focalización, agentes, tratamiento de la situación de discapacidad. Sin embargo, comparten la característica crucial de no realizar esas transformaciones de la estructura pedagógica y organizacional que Julio Castro reclamaba en 1949. El Capítulo 11 sistematiza las diecisiete experiencias presentadas en los tres seminarios-talleres. Las autoras del capítulo destacan en sus conclusiones varios elementos comunes, siendo cuatro los importantes: a) la contribución de estas experiencias a fortalecer el vínculo entre los participantes y los adultos en el centro educativo; b) las dificultades para generar una nueva estructura de incentivos que armonice los aspectos sociales de estas experiencias con los académicos planteados por el currículo; c) la importante selectividad que conllevan estos programas *pero* en el sentido inverso de focalizar en los más vulnerables, y d) la falta de visibilidad que tienen los antecedentes de los estudiantes (incluida aquí las posibles situaciones de discapacidad) al punto de **no** diseñarse instrumentos diversificados que atiendan a problemas específicos.

El Capítulo 12, a cargo de Pedro Ravela, recoge estos elementos en una reflexión global que pone en relación el tránsito con la estructura del sistema educativo. Con su alegoría de la red rota, insiste en que estos programas permiten evitar el abandono de alguna proporción de estudiantes, pero que la falta de reformas estructurales, los vuelve a exponer frente a la misma estructura de riesgos organizacionales.

### En síntesis...

Nuestro conocimiento sobre el tránsito entre ciclos es ahora un poco más preciso tanto en lo conceptual como en lo empírico. Remarquemos dos nociones generales que surgen de este trabajo. En primer lugar, el “tamaño y la ubicación del puente roto” que deben enfrentar los jóvenes. Si comparamos los indicadores de persistencia, es decir el resultado exitoso del proceso, podemos sostener que el tránsito de Primaria a Ciclo Básico es un problema grave, tal como enunciara Julio Castro, pero hallamos evidencia para afirmar que es un problema más grave aún el tránsito de Ciclo Básico a Media Superior y que también lo es y casi en la misma magnitud, el tránsito a la Educación Superior. Para formular este juicio tomamos en cuenta tanto la baja persistencia y también el hecho

significativo de que la población que enfrenta estos dos últimos ha sido seleccionada académica y socialmente en el tránsito anterior.

En segundo lugar, las políticas resultan importantes en este tema. Más allá de la diversidad que hemos expuesto en el diseño, creemos que están en la dirección correcta. Conforme lo expresamos en el proyecto, tienen la virtud de introducir una necesaria interinstitucionalidad que articule el sector Educación con otros agentes públicos y privados, tanto en el diseño como en la implementación de la política (Seoane, 2012; Echevarriarza, Pereda, & Silveira, 2011; Pérez, 2011; Fernández & Alonso, 2012). Son políticas que correctamente han explicitado, modelizado e intervenido sobre la dimensión social de la vida de los jóvenes en los centros educativos (Mancebo & Goyeneche, 2009; Mancebo, Dibot, & González, 2010). En este ensayo apelan a instrumentos ya existentes, como las tutorías, las becas y el docente comunitario e introducen nuevos, tales como el referente par y el acuerdo personalizado. Sin dudas que hay aspectos que se deben mejorar en estas políticas en tanto *políticas de inclusión educativa*, por ejemplo la selección, la personalización de los apoyos según la biografía de cada estudiante; el adelanto del comienzo anual de los programas para acompañar efectivamente el tránsito desde el nivel previo hasta el comienzo del siguiente año, y el diseño de contenidos más potentes para los espacios de referencia y tutoría. Pero, la educación pública de Uruguay necesitaba institucionalizar la idea de cuidar a quienes tienen mayor vulnerabilidad y por consiguiente desmontar ese “único y mejor sistema” (Tyack, 1974) delineado para un hipotético alumno que la evidencia ha mostrado reiteradamente que solo se representa en un pequeño y selecto grupo social (Ríos González, 2012; Fernández T. , 2009 a).

Para finalizar, debe remarcarse una conclusión ya expuesta anteriormente (Fernández & Bentancur, 2008; Fernández T. , 2010 c) y que en este libro desarrolla Ravela en el último capítulo. Las políticas de inclusión educativa, en este caso sobre el tránsito, son globalmente insuficientes: para inhibir o mitigar el efecto de los principales factores de riesgo de abandono y desafiliación en este período del curso de vida de los jóvenes, y se requieren cambios estructurales en el currículo y en el formato de las organizaciones escolares, sobre todo en la Educación Media.



## 1. Transición entre ciclos: marco analítico

Santiago Cardozo, Tabaré Fernández,  
María Noel Míguez y Rossana Patrón

### 1.1. Introducción

El objetivo de este trabajo es precisar un marco teórico elemental para el estudio de las transiciones entre ciclos educativos. Tres son las de interés: el tránsito de Primaria al Ciclo Básico, de este a la Educación Media Superior, y de esta a la Educación Superior.

El foco teórico está puesto en las acciones, decisiones y consecuencias que, sobre la vida de los adolescentes y jóvenes, acarrearán los distintos eventos académicos y sociales experimentados en el cambio de ciclo y de escuela<sup>1</sup>. En términos más generales, adoptamos la perspectiva de “cursos de vida” (Elder, Kirkpatrick, & Crosnoe, 2004) asume la racionalidad de un actor enmarcado en instituciones que lo habilitan y lo constriñen<sup>2</sup>. Nos interesará examinar la transición delimitada por diversos contextos institucionales definidos particularmente por los currículos: Secundaria y la Educación Media Técnico Profesional (en adelante, UTU), la Universidad de la República y la Formación Docente. La transición también ocurre en las particularidades históricas y sociales de un *territorio* que impone discontinuidades, cuestión evidente aunque no trivial no más considerar que hasta hace poco tiempo, para estudiar varias de las carreras universitarias era necesario migrar a Montevideo. También nos interesa mirar qué sucede cuando estas transiciones diseñadas abstractamente son

---

<sup>1</sup> Por tal entendemos el género de todas las organizaciones especializadas en la enseñanza de un currículo prescripto legalmente. Incluyen además de las escuelas de Primaria, los liceos de Secundaria, las escuelas técnicas de UTU, los centros de formación docente, los institutos universitarios militares y policiales, y las universidades. Adoptamos así la tradición anglosajona de la investigación educativa.

<sup>2</sup> En este texto, “instituciones” es un término distinto a “escuelas”. Seguimos aquí la tradición sociológica y politológica de conceptualizar las instituciones como normas y a las escuelas como organizaciones.

afrontadas con personas cuya trayectoria educativa anterior ya evidencia haber experimentado *eventos de riesgo* (como la repetición, cambios de escuela, altas inasistencias, aprendizajes limitados) o personas que se hallan en alguna situación de *discapacidad*<sup>3</sup> (motora, visual, auditiva y/o intelectual). De aquí nuestro propósito de vincular la noción de “transición entre ciclos” con un concepto amplio de “riesgo” y con el concepto de desafiliación que hemos desarrollado anteriormente. (Fernández T. , 2010 c; Fernández T. , 2009 c; Cardozo, 2010) .

## 1.2. Concepto

Entenderemos cada transición educativa como el período de tiempo donde una persona de determinada edad experimenta un conjunto de *eventos* relacionados con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el nivel siguiente.

Estos eventos tienen que ver en primer lugar con un **plano funcional**, administrativo, tal como son las solicitudes de pases en la escuela de origen, preinscripciones e inscripciones en la escuela de destino, entre las que se contarían por ejemplo, aquellas admisiones condicionales por mantener materias previas sin aprobar, la conclusión de reválidas, etc. En segundo lugar, distinguimos un **plano académico**, relacionado con la construcción de nuevas relaciones sociales cuyo objeto es el aprendizaje en el nuevo nivel y que, implican por lo general, una ruptura en el patrón que caracterizaba las relaciones de aprendizaje en el anterior nivel. Algunas veces los eventos de tránsito a la ES que fundan el plano académico están socialmente definidos, como podría ser el caso de la realización de distintos tipos de pruebas de admisión, clasificación o diagnóstico, cuyos resultados pueden modificar o condicionar el tipo de cursado al que está habilitado un

---

<sup>3</sup> Resulta necesario dejar en claro la distinción entre conceptos que intuitivamente se toman como similares y generan confusiones para su deconstrucción en lo analítico-reflexivo: deficiencia y discapacidad. Deficiencia remite a una condición singular, que alude a una distinción en lo biológico y que, en la mayoría de las situaciones, responde a un diagnóstico médico. Discapacidad es una construcción social desde un “nosotros”, la “sociedad”, que ubica a ese “otro” etiquetado con una deficiencia en una situación de discapacidad. Es decir, deficiencia es una característica individual de un sujeto concreto a nivel corporal o fisiológico; discapacidad es una producción social de lo que se hace socialmente con esa singularidad. Por lo general, se menciona como discapacidad lo que de hecho es una deficiencia. Asimismo, se puede tener una deficiencia y no hallarse en situación de discapacidad, y viceversa. Ambos conceptos son construcciones sociales que demarcan lo “normal” de lo “anormal”, a partir de una ideología de la normalidad que permea las sociedades modernas, pero que remiten a esferas distintas (individual y social).

estudiante. En otros casos, el tránsito en el plano académico se hace visible en la diferenciación de distintos estilos didácticos que tienen los nuevos profesores en cada asignatura o módulo. Las evaluaciones, tanto en el tipo como en la exigencia, suelen ser también eventos de tránsito altamente significativos en el plano académico. En tercer lugar, la transición implica **un plano social**, relacionado con la integración simbólica de los nuevos estudiantes a sus escuelas. Están aquí algunos eventos que, al estilo de modernos “ritos de pasaje”, tienen por finalidad marcar el inicio de una nueva etapa: lecciones inaugurales, semana inicial introductoria, ceremonias de bienvenida, baile de bienvenida, etc.<sup>4</sup>. Pero también hay otras experiencias sociales más variadas y más difíciles de tipificar que hacen a relaciones entre pares, y entre estudiantes y profesores que pueden marcar en forma crucial el resultado de la transición. Sostenemos que estas tres dimensiones en que se pueden comprender los eventos que constituyen la transición entre ciclos dan lugar a distintos resultados inmediatos, generando diferentes niveles de riesgo y situando a los estudiantes en posiciones diversas en el gradiente de afiliación/desafiliación al sistema educativo formal (Fernández, Cardozo, & Pereda, 2010).

Nuestro concepto de tránsito y de las dimensiones que lo componen explícitamente articulan las decisiones de los sujetos con las instituciones y las organizaciones escolares. De partida y tal como veremos a continuación, la transición se experimenta sobre la base de una diversidad curricular e institucional. Al mismo cambio de escuela y de nivel educativo, se añaden otras incertidumbres debidas a la información disponible sobre la oferta misma, la dificultad de evaluar los costos reales (por ejemplo, cuando es necesario migrar para estudiar). El tránsito a veces es institucionalmente inexistente como en el caso de las personas que han asistido a la Educación Especial en Primaria. A menudo, la transición tiene lugar ignorando esta situación, lo que genera solo una fachada de integración funcional y una realidad de exclusión social. En todos estos sentidos, nuestro concepto es de multinivel: tanto los eventos como en los resultados de la transición, existe una parte de su variación explicada genuinamente por factores individuales; otra es específicamente institucional u opera a través de interacciones entre ambos niveles.

---

<sup>4</sup> Es de notar que una consecuencia del establecimiento de programas focalizados en los centros tiene que ver con la generación de un nuevo conjunto de eventos que se asocian al tránsito, como son la inscripción al programa, instancias asociadas al proceso de selección si corresponden, como entrevistas, la “bienvenida” al programa, etc.

A continuación desarrollaremos estas ideas generales en las siguientes secciones explicitando los distintos elementos que componen este concepto.

### 1.3. La edad, las generaciones y el género en los tránsitos

Las personas que experimentan el tránsito, por lógica, tienen sexo y edad; además se relacionan con otras generaciones (sus padres por ejemplo) en un contexto histórico. La diversidad y cantidad de eventos, sus resultados y las instituciones que los regulan no pueden analizarse ignorando estos dos factores individuales.

Desde el punto de vista de la persona que las experimenta, la *edad* en la que se procesa cada transición adquiere una significación y una gravedad distintas. Como en otros fenómenos educativos, aquí la edad biológica funciona como indicador a partir del cual se infiere un nivel de maduración psicológica y sobre esta base estándar, se procede administrativamente a regular el tránsito. Es la idea de *edades normativas* o modales, que recibe cada vez más cuestionamientos. En el tema de la discapacidad, “lo que se espera”, el “debe ser”, empaña tránsitos escolares que distan notoriamente de un “alumno ideal”, pero que no tendría que ser privativo de un proceso de aprendizaje para ese estudiante. Los tiempos curriculares, los ritmos académicos, los tránsitos de un nivel a otro, son aristas de una complejidad y entramado en que cada vez más cantidad de alumnos quedan imbuidos, colocando a estos, por lo general, la responsabilidad del logro no acabado, en lugar de asumir el peso de lo institucional que media esta sociedad.

Las relaciones intergeneracionales dentro del hogar constituyen la mediación básica por la que opera la experiencia de la generación anterior y el contexto histórico. Estos a su vez, alteran no solo el significado sino la diversidad de opciones reales, las decisiones y los ritmos de cada tránsito. A comienzos del siglo XXI, ingresar al Ciclo Básico para un adolescente que vive en una ciudad, puede ser un fenómeno no problemático en la medida en que la nueva escuela ya viene formando parte de su paisaje social cotidiano. Pero además del sentido casi “naturalizado”, en una proporción importante de hogares este pasaje fue experimentado en su momento por sus padres. En consecuencia, también para ellos existe la expectativa de que el tránsito sea igual o mejor a como lo vivió su generación. Distinto es el caso del tránsito a la Educación Superior donde por el momento de su



desarrollo evolutivo<sup>5</sup>, el joven *generalmente* incorpora este pasaje dentro de la elaboración de un proyecto para su vida con mayor autonomía respecto de la opinión, experiencias y expectativas de sus padres.

Ahora bien, la edad y las relaciones intergeneracionales están especificadas por el sexo del adolescente que se enfrenta a la transición; esto conlleva a introducir de modo explícito una dimensión de género. Más formalmente, la interacción entre la edad, el contexto histórico y el sexo da forma a las diferencias de género en los significados atribuidos a la transición, en particular, asociados a los eventos sociales<sup>6</sup>. Por ejemplo, niñas y varones muy probablemente experimentarán con reducidas diferencias el tránsito de Primaria al CB: la más importante vendrá dada por la tasa diferencial de repetición que hará más "viejos" a los varones en relación a las niñas. En cambio, en los siguientes tránsitos suelen ser más visibles las diferencias de género en el tipo de eventos sociales que experimentan las personas y en los significados atribuidos. El punto crucial tiene su origen fuera de la escuela: la división sexual del trabajo doméstico y el peso superlativo que tienen las niñas y adolescentes en las tareas de cuidado de niños y hermanos menores y en la relación de tareas del hogar (limpieza, preparación de alimentos). Finalmente, el embarazo adolescente ha generado situaciones excepcionales que obstaculizan o directamente cancelan el tránsito, sea por los significados sociales dados por centros educativos o compañeros, sea por la inadaptación de las regulaciones académicas.

#### 1.4. Diversidad curricular y diferenciación institucional

Las transiciones están intrínsecamente definidas por la diversidad de ofertas curriculares y la diferenciación de las instituciones que las regulan, las cuales tienen diferencias sustanciales en cada nivel, tanto en los aspectos académicos como sociales. Nos ocupamos aquí de describir esta diversidad.

---

<sup>5</sup> Desde el punto de vista psicosocial, la construcción de la autonomía está dilatándose en el tiempo. Desde el punto de vista socio-demográfico, esta moratoria extendida es más frecuente en las clases medias y altas. La Educación Superior aún opera sobre el supuesto de que quien hace el tránsito es un individuo autónomo que toma decisiones en forma independiente (Aguirre, 1994; Miranda, 2012; Oliva & Parra, 2001).

<sup>6</sup> El modelo parte asumiendo que desde el punto de vista normativo, no existen diferencias de género en los eventos administrativos ni en los académicos que configuran la transición.

Actualmente, en Uruguay es posible para un adolescente que egresa de la Educación Primaria Común<sup>7</sup>, transitar al Ciclo Básico en siete modalidades diferentes: i) Ciclo Básico en liceos públicos urbanos dependientes del Consejo de Educación Secundaria (en adelante, CES); ii) Ciclo Básico de Secundaria en liceos rurales del CES; iii) Ciclo Básico de Secundaria en liceos privados; iv) Ciclo Básico en Centros Educativos Integrados (CEI) desarrollados en escuelas primarias rurales pero regulados por el CES; v) 7º, 8º y 9º en Escuelas Rurales cogestionadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (en adelante CEIP) y el CES; vi) Ciclo Básico Tecnológico en escuelas técnicas urbanas de la UTU, y vii) Ciclo Básico Agrario en Alternancia en escuelas agrarias de la UTU. Estas siete trayectorias son formalmente equivalentes a un Ciclo Básico; se acceden en forma directa desde Primaria con el certificado de aprobación y el pase respectivo, sin necesidad de acreditar ninguna otra causal o excepcionalidad. Por esta razón la adjetivamos “estándar”. Más abajo presentaremos las modalidades curriculares alternativas.

El siguiente tránsito a la Educación Media Superior puede hacerse en siete orientaciones curriculares generales de bachilleratos diversificados<sup>8</sup>, doce orientaciones de bachilleratos tecnológicos<sup>9</sup>, dos bachilleratos militares y una pluralidad aún mayor de cursos técnicos cuya acreditación no habilita la continuidad de estudios en la Educación Superior. Estas opciones pueden hacerse en el sector privado y en tres contextos institucionales diferentes dentro del sector público: el CES, la UTU y las Fuerzas Armadas<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Por “Común” entendemos aquí la modalidad de medio tiempo, la de tiempo completo y la educación rural, tanto pública como privada. También sería aplicable a las escuelas de sordos y las escuelas de ciegos. Dedicaremos más adelante, una sección especial al caso de la Educación Primaria Especial.

<sup>8</sup> Con el Plan 2006 de Secundaria: i) artístico y expresión; ii) socio-humanístico; iii) socio-económico; iv) ciencias biológicas; v) ciencias agrarias; vi) físico-matemático; vii) matemático-diseño.

<sup>9</sup> Formalmente denominadas a partir de 2005 como “Educación Media Tecnológica”: i) administración y comercio; ii) turismo; iii) electricidad y electrónica; iv) informática; v) química básica e industrial; vi) agrario; vii) electromecánica; viii) electromecánica automotriz; ix) construcción; x) termodinámica y energía; xi) bachillerato Figari (artístico y artesanías); xii) turismo sostenible.

<sup>10</sup> Se corresponde con el Liceo Militar dependiente del Ejército Nacional y del Liceo Naval, dependiente de la Armada Nacional.

Finalmente, en el pasaje a la Educación Superior, el joven opta por realizar formación docente, formación militar<sup>11</sup>, estudios universitarios y estudios tecnológicos no universitarios. Esta diversidad curricular se combina con una diferenciación institucional aun mayor a la que concurren el Consejo de Formación en Educación dependiente de la ANEP, la Universidad de la República, cuatro universidades privadas autónomas, diez institutos universitarios privados autónomos, la UTU (el denominado tercer nivel), tres institutos militares dependientes del Ministerio de Defensa Nacional y la Escuela Nacional de Policía dependiente del Ministerio del Interior.

Esta diversidad curricular tiene restricciones empíricas importantes más allá de que la estructura de oportunidades esté teóricamente ofertada a todos los adolescentes. En las secciones siguientes consideraremos tres perfiles de estudiantes donde estas restricciones son patentes. En primer lugar, se trata de adolescentes con trayectorias académicas *vulneradas*<sup>12</sup> signadas por varios eventos de fracaso escolar: ausencia de pre-escolarización, repetición en Primaria, egreso de Primaria con bajos aprendizajes<sup>13</sup> y eventualmente, falta de concreción de la inscripción (formal, administrativa) o del comienzo de clases (sobre todo de Primaria al Ciclo Básico). El segundo perfil refiere a aquellos adolescentes en situación de discapacidad. En tercer lugar referiremos a las restricciones territoriales de las ofertas curriculares, por las cuales obligan a considerar la migración a los adolescentes y jóvenes residentes en localidades donde no hay ofertas para cursar el nivel siguiente. Estos tres aspectos cubren interacciones entre niveles institucionales e individuales.

## 1.5. Trayectorias académicas vulneradas y segundas alternativas

Desde el año 2007, Uruguay ha instrumentado políticas de inclusión educativa innovadoras que entre otros aspectos, aumentó la diversidad

---

<sup>11</sup> Es de notar que la formación militar tiene actualmente valor y acreditación formal de grado universitario. Aquí los distinguimos a los solos efectos de destacar las diferentes modalidades curriculares e institucionales.

<sup>12</sup> Entendemos que se trata de trayectorias *vulneradas* y no *vulnerables*, porque estrictamente el daño ya se produjo en la medida en que ya experimentaron al menos un evento de fracaso escolar.

<sup>13</sup> Informalmente, era frecuente escuchar entre los profesores de Secundaria que aquellos alumnos que llegaban con una nota de "bueno" en el pase de Primaria, era muy probable que tuvieran grandes dificultades para encarar las exigencias académicas de las distintas asignaturas del primer año de Liceo.

curricular ofertada en los dos primeros tránsitos tratando de atender trayectorias académicas vulneradas. En estos casos, los estudiantes pueden optar por programas donde el diseño curricular y organizacional es significativamente distinto del tradicional: i) la Formación Profesional Básica (en adelante, FPB) en escuelas técnicas de la UTU; ii) Formación Profesional Básica desarrollada por organizaciones no gubernamentales (ONG) aunque regulada por la UTU; iii) el Ciclo Básico Nocturno 2009 de Secundaria<sup>14</sup>; iv) el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET); y v) las Aulas Comunitarias gestionadas por ONG y reguladas por el CES. Es de acotar que la opción de Aulas Comunitarias solo se extiende para primer año, teniendo luego que continuar estudios en cualquiera de las restantes nueve opciones que otorgarán la misma acreditación formal. Para transitar a la EMS, el sector de Secundaria introdujo el Plan de Bachilleratos Diversificados Reformulación 2009 “Martha Averbug”. En la actualidad, el plan se ha extendido al sector privado bajo la idea general de un “bachillerato acelerado” “para jóvenes y adultos con condicionamientos laborales<sup>15</sup>.

Tal diversificación curricular reciente hacia segundas alternativas (“second chances”) no debe ser confundida con una mayor integración de poblaciones históricamente marginadas de la Educación Media. La *inclusión educativa* en Uruguay posee un sentido más acotado de lo que en el ámbito internacional en general se entiende por tal (Ainscow & Miles, 2008). En nuestro contexto delimita un conjunto de programas que se propone cumplir con dos grandes objetivos. Por un lado, fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados que sin embargo presentan un acentuado nivel de riesgo académico o social de abandonar el curso. Por otro, *revincular* a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando. En este sentido acotado y específico, las políticas de inclusión educativa no se han dirigido a atender poblaciones particulares que comienzan el tránsito cargando con importantes vulnerabilidades originadas desde muy diversos factores, tales como podrían serlo, los adolescentes en situación de discapacidad, los “menores institucionalizados por razones penales” o

---

<sup>14</sup> Véase

[http://ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=349](http://ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=349) . Se aplica en nueve liceos de siete departamentos al año 2012.

<sup>15</sup> Véase

[http://ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1588](http://ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1588). Consultado el 2/05/13. En 2012 el plan se extendió a todos los liceos que impartían Bachillerato en el turno Nocturno.

aquellos que están en situación de semicalle. Esta distinción y precisión es crucial: tal como han mostrado en un trabajo en terreno, (Alonso & Fernández, 2012) indicando que la confusión resulta en uno de los conflictos simbólicos y prácticos más importantes en el tránsito hacia los programas de Aulas o FPB donde sus docentes rechazan la idea de que se trata de centros de “educación especial”.

Incluso más. Para el análisis de estos programas, Cristina Acedo proporciona dos claves críticas: la delimitación de la población objetivo y el enfoque pedagógico-organizacional (Acedo, 2008; Rumberger, 2004 b) por ejemplo, realizando un amplio estudio sobre la inclusión en la Educación Media Superior en Estados Unidos, clasificó a estos programas en dos tipos: los “school-within-school” (en adelante, SWS) y las “alternative schools” (en adelante, AS). El autor también llega a la misma conclusión que Acedo (2008): ninguno de los dos tipos de programas se enfocan a cambiar las escuelas existentes; son intervenciones “tardías” en el curso de vida de los niños y adolescentes en situación de riesgo, y por tanto, dejan intactas las barreras de inclusión y los factores de exclusión (Rumberger, 2004 b). La misma hipótesis han sostenido diversos investigadores en Uruguay al estudiar Aulas o FPB: no se trata de una remoción de barreras al tránsito, sino de reparaciones que se ensayan sobre individuos que padecieron eventos de daño en su identidad y propósitos académicos. (Alonso, 2011; Alonso & Fernández, 2012; Mancebo E. , 2010; Mancebo & Monteiro, 2009; Fernández & Alonso, 2012).

## **1.6. Adolescentes en situación de discapacidad**

Si el adolescente presenta alguna discapacidad o si ha cursado en la Educación Especial, la diversidad curricular ofertada para proseguir en la Educación Media Básica puede reducirse a cero. Su consideración constituye uno de los objetivos principales de este proyecto. Trataremos en este modelo analítico solo tres tipos de tránsitos que se abren a estos adolescentes. Los dos primeros responden a trayectorias “especiales” experimentadas en el ciclo de Primaria, y que por lo tanto, hay una discapacidad socialmente construida y a la vez, institucionalizada. El último tipo es más difuso pero a la vez más generalizado.

El pasaje de “Primaria Especial” a “lo Común” en el Ciclo Básico no está previsto institucionalmente: el certificado de conclusión no habilita al adolescente a ingresar de forma directa en Secundaria Pública. Algunas opciones en la UTU se abren pero en el ámbito de la Formación Profesional,

luego de los 15 años. La Educación Secundaria Privada se rige por la misma normativa que la Pública. Las opciones privadas existentes no acreditan continuidad educativa ni permiten transversalidad hacia la educación formal.

Aquellos adolescentes que asistieron a escuelas especiales de sordos o ciegos durante Primaria, están habilitados para transitar al Ciclo Básico en las mismas condiciones que lo hace el resto de los alumnos. El problema paradójico es que esa “normalidad” esconde la falta de oferta curricular. Solo hay un centro educativo público en el país para atender a los adolescentes sordos (el Liceo N° 32 de Montevideo)<sup>16</sup> y no hay quien atienda a los estudiantes ciegos. En el interior del país, más allá que esté prevista la contratación de intérpretes en el caso de presentarse alumnos sordos en los liceos, por lo general, lo que falta son intérpretes, tornando casi imposible la continuidad en el sistema educativo. De esta manera, el camino queda muy reducido, tanto en el territorio como en la discapacidad atendida.

El tercer tipo de tránsito al Ciclo Básico corresponde a aquellos estudiantes con alguna discapacidad pero que no realizaron un psicodiagnóstico o habiéndolo efectuado, no pudieron acceder por distintas razones a una Escuela Especial. Esta condición *desinstitucionalizada* los habilita a “integrarse” con los estudiantes “normales” y acceder a las mismas propuestas curriculares ofrecidas. En estos espacios organizacionales se mezclarán alumnos que tienen problemas de comportamiento (por ejemplo, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, TDAH) con otros alumnos que sí tienen alguna deficiencia, ya sea intelectual (desde dificultades de aprendizaje leves hasta Síndrome de Down); mental (el diverso abanico del espectro autista, por ejemplo); motriz (que por lo general afectan moderada o severamente la movilidad de miembros inferiores y/o superiores), o sensorial (baja visión, ceguera, algún tipo de hipoacusia, sordera bilateral profunda, etc.). Es decir, esta transición por vía de la integración a las escuelas normales permite precisar qué se entiende por inclusión educativa de aquellos que presentan discapacidades.

---

<sup>16</sup> Entre otras razones, porque no había hasta hace poco, formación sistemática en el Lenguaje de Señas en Uruguay. A partir de 2013, la Universidad de la República ofrecerá una Tecnicatura Universitaria de Interpretación que será dictada en su totalidad en Montevideo, en la Regional Norte de Salto y en el Centro Universitario de Tacuarembó. Esto permitirá contar con profesionales formados en todo el país. Ver en web: [http://www.fhuce.edu.uy/images/Bedelia\\_de\\_grado/tuilsu\\_noticia.pdf](http://www.fhuce.edu.uy/images/Bedelia_de_grado/tuilsu_noticia.pdf)

A través del concepto de integración se deposita en el sujeto particular la responsabilidad de apropiarse del espacio educativo, de permanecer en él y de transitar de la forma lo más “esperable” posible; esto es, depende de los esfuerzos específicos que realice el alumno su posibilidad de permanencia y tránsito en el ámbito educativo. Contrariamente, a través del concepto sustancial de inclusión, se reconoce a la discapacidad como construcción social desde un “nosotros” normalizador y tendencialmente hegemónico hacia sujetos singulares que hacen a “los otros”. De esta manera, se intenta romper con esta asimetría y desigualdad y contemplar a las personas según sus singularidades, siendo la sociedad, responsable de generar espacios donde “todos entren”.

En este sentido, los espacios educativos realmente inclusivos serían aquellos que no solo generan accesibilidad universal (rampas, intérpretes de lengua de señas, programas informáticos para ciegos, por citar algunos ejemplos), sino los que reconociendo la desigualdad en cada sujeto singular rearmen los currículos educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a la diversidad y potenciación de los estudiantes para la ampliación del “campo de sus posibles”. (Sartre, 2000).

## **1.7. Restricciones territoriales de la oferta curricular**

El tercer tipo de restricciones a la diversidad curricular teóricamente disponible reside en su mera distribución en el territorio. Esta restricción además, tiene características y consecuencias diferentes en cada uno de los tres tránsitos tematizados.

Los adolescentes que egresan de las 1.131 escuelas rurales públicas del país pueden optar entre 58 escuelas primarias con ciclo básico rural, 18 liceos rurales o centros educativos integrados de Secundaria y 10 escuelas agrarias de la UTU. Su distribución en el territorio, por la misma definición de cada servicio, está concentrada en aquellas áreas de mayor densidad poblacional, por lo que, la continuidad educativa implica de por sí desplazamientos diarios importantes hasta el centro educativo, esquemas de internado rural (en las Escuelas Agrarias) o la migración transitoria.

A su vez, quienes completan el Ciclo Básico disponen de oferta de Media Superior solo en las localidades mayores o en las capitales departamentales. En varias localidades no capitales, las opciones de bachillerato relacionadas con la salud, la ciencia, el arte y la tecnología no están disponibles. La Educación Media Técnica ha estado generalmente

establecida en las capitales como en las grandes ciudades; solo en el último quinquenio se comenzó a considerar territorios más pequeños.

Finalmente, la migración interna es una consecuencia “natural” para quienes acreditan la EMS y desean cursar determinada carrera en la universidad (pública o privada) o en la formación docente para Educación Media. Hasta el presente la oferta universitaria está fuertemente concentrada en Montevideo, Salto y Paysandú, aun reconociendo la importante transformación acaecida en los últimos años que implicó la creación de un clúster universitario público-privado en Maldonado, los centros regionales de profesores de la ANEP (CERP) y las nuevas sedes de la Universidad de la República en Rivera, Rocha, Tacuarembó y Treinta y Tres. Más aún, debe anotarse que con excepción de la formación docente, la regionalización de la oferta de la Educación Superior no ha implicado necesariamente la multiplicación territorial de ofertas para una misma carrera, con lo cual el tránsito a este nivel sigue implicando un componente migratorio natural que no puede ser desdeñado<sup>17</sup>.

Para cada nivel educativo, hay un territorio de referencia. En síntesis, la pretensión universalista de la cobertura de la oferta de Primaria se tradujo históricamente en el establecimiento de escuelas comunes en cada localidad y barrio del país. En la Educación Media, la universalización pretendida desde la Constitución de 1967 para el Ciclo Básico conllevó una delimitación más amplia del territorio, como localidad (en el interior del país) o como agrupamiento de barrios. Así esta oferta implica movilidad educativa al menos cotidiana. En la Educación Superior el territorio de referencia es el país entero (por lo menos hasta la introducción de las políticas de regionalización de la formación de docentes de Educación Media a fines de los noventa y de la UDELAR en 2007). La excepción fue desde fines del siglo XIX, los Institutos Normales que tuvieron como referencia a los departamentos.

---

<sup>17</sup> Incluso se puede ahondar más y sostener que tal migración educativa sigue siendo naturalmente dirigida a Montevideo. Por ejemplo, si bien la distancia en línea recta entre Rivera y Salto es de 236 kms. (que podrían cubrirse en auto, en unas tres horas), el camino real más corto (por rutas 5, 30, 4 y 31) es un 33% mayor: 315 kms. (unas cuatro horas y media en auto). En consecuencia, estudiar en Montevideo implica un menor costo de transporte que estudiar en Salto (dada la equivalencia entre carreras).



## 1.8. Puntos de bifurcación y elección

Dando un paso más en la modelización, supondremos que el tránsito es un proceso de *decisiones* o elecciones entre un conjunto específico de opciones u oportunidades que la sociedad les presenta a los adolescentes y jóvenes a través del sistema educativo y en un territorio específico<sup>18</sup>. Un individuo podría llegar a enfrentar hasta tres grandes “puntos de bifurcación” en el curso de vida que va entre los 11 y los 20 años.

En cada punto de bifurcación el menú de alternativas que el sistema educativo le ofrece al individuo (y su familia) depende de la diversificación curricular y de la diferenciación institucional. El conjunto de las alternativas es realmente importante en el Uruguay contemporáneo. Si solo contabilizamos aquellas cuya acreditación otorga continuidad educativa estricta y automática en la Educación Superior, las alternativas estándares en Media Superior más la opción alternativa del BD 2009 suman 22; las que acumuladas a las 7 opciones del CB estándar y las 5 alternativas de CB, generan 264 trayectorias curriculares posibles de seguir por un adolescente sin discapacidades, todas formalmente equivalentes. A estas habría que añadir los diversos cursos técnicos o Formación Profesional de Media Superior, los que al presente pueden adquirir continuidad a condición de cursar un año adicional y obtener una credencial de Bachillerato Profesional.

La combinación entre la diversidad de modalidades curriculares ofrecidas (estándar y de alternativas), en cada punto de bifurcación abre una heterogeneidad que fuerza a sopesar cada una. Los jóvenes y sus familias deben considerar que cada alternativa se carga de preferencias y posee significados sociales que suelen no ser equivalentes, más allá de conocer la equivalencia legal. Por ejemplo, es por demás conocido el estigma que ha arrastrado históricamente la Educación Media Técnica impartida por la UTU, más allá que sus credenciales de Ciclo Básico y de Bachillerato tengan equivalencia formal desde 1986 y 1997 respectivamente. Además, frente a algunas modalidades se hace necesario anticipar costos fijos cuando por ejemplo, implica migrar para estudiar o

---

<sup>18</sup> Para simplificar el modelo analítico, podemos suponer que dichas decisiones se producen en exclusividad solo en estos tres tránsitos entre niveles del sistema educativo, sin que hayan decisiones que se tomen al finalizar o comenzar cada año o en el correr mismo del año.

pagar el transporte<sup>19</sup>. También es necesario considerar las consecuencias que cada alternativa tiene sobre la continuidad educativa. El ejemplo más claro ha sido la consabida elección del Bachillerato y el rango restringido que cada orientación genera para el ingreso a carreras en la Universidad de la República<sup>20</sup>.

## 1.9. Elecciones y normas que regulan el tránsito

Estas decisiones que toman los estudiantes y sus familiares se verifican en contextos institucionales que prescriben o habilitan distintos cursos de vida. En el apartado anterior, suponíamos que los estudiantes eligen entre alternativas formalmente habilitadas para cursar. Sin embargo, existe una decisión basal que modelizamos ocurre en cada punto de bifurcación que enfrentan los adolescentes y jóvenes: elegir entre *continuar o no continuar estudiando* una vez que se acredita el nivel.

Desde tal punto de vista, la decisión basal tiene significados normativos diferentes según el nivel del sistema educativo; estas opciones no son “igualmente libres” en dos de los tres tránsitos objetos de estudio. La Constitución vigente así como la Ley General de Educación de 2008 prescriben la continuidad y acreditación del Ciclo Básico como de la Media Superior. Su incumplimiento genera una diversidad de sanciones (económicas, civiles y penales a padres y tutores) e impedimentos legales. Más teóricamente: la obligatoriedad de un ciclo escolar ha delimitado fuertemente las propiedades fundamentales de los distintos tipos de trayectorias de transición a la adultez. Se retomará esta noción más abajo al referirnos a la *desafiliación educativa*.

El contexto normativo no solo refiere a la obligatoriedad sino a las condiciones mismas en que se produce el tránsito y a los requerimientos para asistir y aprobar el grado cursado. Interesa destacar tres conjuntos complementarios. Tenemos un primer conjunto de normas que podríamos denominar de “admisión” que regulan los requisitos académicos que el

---

<sup>19</sup> Hasta 2005, no había subsidio total al transporte de escolares para realizar el Ciclo Básico fuera del ya establecido desde los años ochenta en el departamento de Montevideo. Entre ese año y 2010, el subsidio existía para el transporte urbano y para menores de 15 años, lo cual implicaba un desincentivo claro para aquellos adolescentes que cursaban el Ciclo Básico con extra-edad. En el año 2010, el Ministerio de Transporte y Obras Públicas extendió el subsidio total al transporte interdepartamental y hasta los 18 años de edad.

<sup>20</sup> Es de notar que la UDELAR modificó estas restricciones con la nueva Ordenanza de Estudios de Grado. Sin embargo, varias carreras tradicionales y facultades mantienen el requisito de haber acreditado cierto bachillerato para ingresar.

estudiante debe cumplir para ser “elegible” a inscribirse en el ciclo. En ocasiones las normas de admisión o elegibilidad suelen operar como barreras de entrada, mecanismos de selección, cuando por ejemplo, se requiere además del certificado que acredita la aprobación del nivel anterior, otros antecedentes tales como promedios mínimos de calificaciones, rendir un examen de admisión, obtener un puntaje mínimo o carecer de antecedentes por mal comportamiento. En Uruguay estas normas de admisión para los dos primeros tránsitos son mínimas en el sector público (se restringen a la acreditación del ciclo anterior). El tránsito a la Educación Superior presenta mayores requisitos como por ejemplo, haber acreditado una determinada orientación de bachillerato para ingresar, o en algunas carreras universitarias se solicita un puntaje mínimo de un examen de admisión para distribuir los cupos disponibles (el caso de la Licenciatura en Educación Física de la UDELAR).

Otro conjunto de normas, de menor jerarquía jurídica y por lo tanto, específicas a cada orientación o carrera e instituto, regula los procesos y tiempos de la matriculación, junto a otros actos administrativos o académicos (más o menos solemnes) relativos al comienzo (curso introductorio, ratificación de inscripción, asistencia en la primera semana, etc.). El incumplimiento de estas normas puede generar cambios de turno de asistencia, algunas inhibiciones (para cursar materias), retrasos en la asistencia regular e incluso, pérdida del cupo asignado y del año escolar; todo esto según el instituto y la carrera. La singularidad de estas normas se convierte en un problema de información para los futuros estudiantes y en una fuente de riesgo, tal como destacaremos más abajo en la sección correspondiente.

Finalmente, están las normas sociales (no jurídicas y a veces tampoco codificadas como rituales) que regulan la adaptación al nuevo ciclo o nivel educativo que dependen de cada carrera, instituto y territorio. Parafraseando a Durkheim, estas normas más que informadas son descubiertas por el nuevo estudiante a través de las interacciones sociales cotidianas y en especial, a través de las sanciones sociales difusas o concretas que se le imponen a aquel que las viola.

## 1.10. Resultados y duración del tránsito

El tránsito así definido requiere por lógica, precisar su inicio y conclusión y por ende su duración. Desde el punto de vista del observador, este tiempo resulta *variable*, y como es el caso de casi todas las transiciones sometidas

a análisis, difícil de precisar en su conclusión. Formalmente, la acreditación del nivel anterior permite establecer el inicio del tránsito; de la misma forma podría sostenerse que el inicio de las clases regulares en el nivel siguiente indicaría la finalización del tránsito (superados los eventos administrativos, académicos y sociales condicionantes o de pasaje).

En consecuencia, sin perjuicio de reconocer que lo anterior es una concepción restringida poseyendo la virtud de proporcionar con precisión límites teóricos para cada transición, aquí avanzaremos en una noción amplia que expande la ventana de observación. A los efectos de nuestras conceptualizaciones y análisis, el tránsito será definido como el período más prolongado y más difuso que abarcaría, según los casos, algunos meses antes de la conclusión del nivel educativo anterior y el comienzo del segundo año (no necesariamente segundo grado) en el nuevo nivel educativo<sup>21</sup>.

Este concepto ampliado nos permite registrar un primer resultado inmediato del tránsito: la inscripción al siguiente año **en el mismo nivel** al que accedieron (no necesariamente el segundo grado ni tampoco en el mismo programa elegido). En la bibliografía, este evento<sup>22</sup> se denomina genéricamente “persistencia”. La simple persistencia clasifica a los sujetos en posiciones distintas en el gradiente de afiliación educativa. Elementalmente, se podría concluir que la persona no inscrita en el nivel accedido experimentó un fracaso en su trayectoria educativa, y se podría evaluar una política de tránsito por la proporción de personas que no se inscriben en el segundo año.

Es claro que aún dentro de este gran primer evento-resultado binario elemental se pueden desagregar situaciones muy diferentes en términos de afiliación, tanto en el plano funcional como académico y social. La combinación de eventos relativos a la promoción del grado, el cambio de programa o el cambio de institución permiten distinguir cinco clases de persistencia: i) los promovidos al segundo grado; ii) los que vuelven a cursar o continúan cursando el primer grado; iii) los que cambian de programa dentro de la misma institución a la que han accedido; iv) quienes cambian a otra institución pero dentro del mismo programa y v) quienes

---

<sup>21</sup> En términos comparativos, tal extensión es consistente por ejemplo, con la línea de investigación estadounidense dedicada al estudio de los “freshmen” en el primer año del “College”. Véase por ejemplo, la línea de investigaciones de Vincent Tinto al respecto (Tinto V., 2013).

<sup>22</sup> Estrictamente, se trata de un evento compuesto de otros dos simples: la inscripción y la asistencia en el primer mes de los cursos.

cambian de institución y de programa. Estrictamente, serían “persistentes puros” aquellos que continúan estudiando en el segundo grado del mismo programa (tipo I) en tanto que los demás presentan trayectorias de transición en las que ha ocurrido al menos un evento funcional, académico o social que ha debilitado o roto la afiliación del estudiante. El nivel más débil de afiliación educativa en términos de transición estaría dado por el tipo V, donde se ha combinado una ruptura de los vínculos institucionales, pedagógicos y sociales al verificarse un cambio de institución y de programa.

Dentro de los no persistentes en el nivel accedido, se encuentran dos grandes clases. Una primera, constituida por quienes se mantienen afiliados a la educación formal pero han decidido retroceder al nivel anterior al que accedieron<sup>23</sup>. Su aplicación es válida tanto para el cambio a una carrera corta (ISCED 5) o la vuelta a la Educación Media Superior (ISCED 3). En algunas instituciones, el retroceso se realiza dentro del mismo marco, como es el caso en la UTU (Educación Técnica Pública) o de la ORT (institución privada) que imparten en las mismas escuelas, tanto el nivel superior como distintas modalidades de niveles medios. Esta categoría de resultados, si bien informa de un fracaso (en la transición al nivel superior), debe ser valorada positivamente si se entiende que el sistema educativo en su conjunto es capaz de otorgar una segunda alternativa, una reafiliación, frente al resultado de la primera transición. La segunda clase incluye directamente a quienes decidieron no inscribir en cursos de educación formal, ya sea porque al año siguiente no han estudiado nada (técnicamente han sido denominados como “stopouts” por Cardozo, 2011), o porque ingresaron a programas de educación no formal (en sentido amplio). El siguiente esquema es un árbol de las combinaciones lógicas que genera la tipología completa de resultados inmediatos al cabo de la transición.

---

<sup>23</sup> Por ejemplo, de quien accedió a la ES pero luego resuelve cursar un programa en la Educación Media Técnico Profesional.

<b>Esquema 1. Tipología de los resultados de la transición al cabo del primer año en el nuevo ciclo o nivel educativo accedido</b>				
Evento al año siguiente del acceso	Primera condición	Segunda condición	Tercera condición	Tipo
Inscripto	Mismo nivel	Misma institución	Mismo programa	Persistente puro Persistente con rezago
			Otro programa	Persistente institucional
		Otra institución	Mismo programa	Persistente disciplinar Persistente en el nivel
			Otro programa	
	Distinto nivel	Misma institución	Otro programa	Reafiliados institucionales
		Otra institución	Otro programa	Reafiliados genéricos
No inscripto	Ingresa a la Educación No formal	Cualquier institución	Otro programa otra institución	Stopout
	No inscribe en ningún programa ni formal ni no formal.			

**Fuente:** Elaboración propia.

A mediano plazo, los resultados de la transición pueden estudiarse con mayor amplitud incorporando otros conceptos. Tanto desde el punto de vista más general del curso de vida de las personas como desde la preocupación política por la inclusión social, es evidente que el interés en la transición está dado por efectiva inclusión, el aprendizaje en el nivel y la acreditación. Nuestro aporte aquí será focalizar el problema de la desafiliación.

### 1.11. Implicaciones metodológicas

Este concepto de tránsito tiene implicaciones teóricas y metodológicas cruciales. Destacaremos algunas.

Para comenzar con las más evidentes pero no necesariamente triviales, el tránsito requiere un cambio en la unidad de análisis. El concepto expresado aquí define como unidad de análisis a los estudiantes y es lógicamente contradictorio con la actual práctica de generación de información que contabiliza eventos experimentados por los centros educativos (por ejemplo, la cantidad de jóvenes que abandonaron los cursos entre todos los inscriptos). Los datos agregados por institución

educativa no resultan apropiados para estudiar este tipo de fenómeno. Hay que generar una base de datos de individuos.

En segundo lugar, el estudio de transición debe tener una cobertura universal respecto de toda la población que inicia el tránsito. Es necesario evitar el sesgo de selección de observar aquellos que siguen estudiando, o peor aún, solo aquellos que continúan en el mismo centro educativo al que ingresaron. De aquí no se deriva que sea necesario hacer censos, se trata de recabar información en cualquier muestra que se tome, considerando en el marco muestral a todos los individuos con probabilidad de ser entrevistados, y no constituirse por omisión, en un valor cero. Las inferencias que se hagan para cada reporte deberían ser generalizables a todos los individuos que comenzaron el tránsito, tanto los que están dentro de un centro educativo formal como quienes no están.

En tercer lugar, este concepto nos conduce a estudios longitudinales de tipo panel: una vez definida la muestra, los mismos individuos deberían ser reiteradamente entrevistados para conocer sus experiencias de tránsito. A la comparabilidad de la muestra, se añade la comparabilidad de las variables incluidas en cada relevamiento de información. Esto significa que al menos un grupo de variables básicas deberían ser incluidas en todos los relevamientos, sin perjuicio de que haya temas que sean pertinentes solo en uno de estos relevamientos (por citar dos: expectativas al inicio, balance del año al concluir). Los datos seccionales, como por ejemplo, las encuestas de ingreso, proporcionan una información útil pero trunca en el tiempo. Esto sin perjuicio de que podrían ser de gran importancia si consideraran módulos retrospectivos teóricamente más elaborados que registrasen el momento de la elección en el punto de bifurcación, los costos y beneficios esperados, y evaluación del riesgo que toma el estudiante y la familia.

En cuarto lugar, dada la duración sugerida para el período de tránsito y la determinación del resultado mediato, es necesario pensar en ventanas de observación extendidas a por lo menos año y medio si el objetivo es relevar resultados mediatos de la transición. Esto es, comenzar con las observaciones unos meses antes de la finalización del ciclo anterior y mantener esa ventana expandida hasta el cierre del primer año cursado en el nuevo ciclo.





## 2. Inclusión e integración en la Educación Media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada

María Noel Míguez<sup>24</sup>

### 2.1. Introducción

El tránsito desde la Educación Primaria al Ciclo Básico genera importantes contradicciones en los discursos y en las prácticas cuando se aborda desde los temas de la inclusión y de la integración educativa, que en Uruguay están poco o casi nada estudiadas. Existen antecedentes cuando el objeto refiere a aquellos niños/as que están en Educación Especial o que concurren a Educación Común con apoyo de Especial. Esto es, la investigación se ha focalizado en la política que la Administración ha encontrado para incluir o integrar a niños y niñas en situación de discapacidad en el mundo de “lo especial”.

En este capítulo se analizará la situación de los/as adolescentes en situación de discapacidad que se hallan (o deberían hallarse) en la Educación Media. Se entiende que este tipo de estudios resulta una “tarea postergada”, por lo que se hace necesario comenzar a desnaturalizar una complejidad que trasciende la singularidad de tal o cual adolescente que queda desanclado del sistema educativo, recayendo las más de las veces en una responsabilidad individual, cuando se trata de una responsabilidad colectiva.

Realizaré los rodeos pertinentes que permitan ir deconstruyendo el entramado de una realidad sumamente compleja que hace a la de los/as adolescentes en situación de discapacidad y su integración o inclusión en la educación secundaria formal. De ahí que se hace necesario tomar como

---

<sup>24</sup> Para el presente capítulo, se contó con el invaluable apoyo en el trabajo de campo y sistematización de los datos de la estudiante de Trabajo Social, Silvina Esperben.

punto de partida el marco general visto en el capítulo anterior, para profundizar en la deconstrucción de contenidos tales como: a) distinción entre integración-inclusión-exclusión; b) situación de la discapacidad hoy día y marcos normativos existentes en la relación discapacidad-educación; c) los discursos en torno a la temática y su concreción en la realidad.

Con ello, se entiende que se da cuenta del objetivo general de este proyecto: *“sintetizar el conocimiento científico-social existente, tanto a nivel nacional como local, de la incidencia de la transición entre niveles educativos sobre los cursos de vida de los adolescentes y jóvenes”*; y, en su especificidad para la discapacidad, de *“elaborar un mapeo de las conceptualizaciones sobre la discapacidad que circulan como trasfondos asumidos o ignorados en las políticas educativas, que permita demarcar las diferentes implicancias que tienen los marcos de inclusión e integración respecto de los adolescentes en situación de discapacidad que acceden a la Educación Media”*. (Cardozo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014)

La delimitación del objeto se va fundando sobre *lo ya conocido*. Ser y pensar conjugase como una procesualidad donde el investigador queda imbuido y embestido por saberes ajenos y propios, por percepciones y sensaciones, por conocimiento científico acumulado y especulación pragmática de una vida vivida en un tiempo y espacio concreto. En este sentido, se considera sustancial llevar adelante una lógica de investigación que recupere discursos escritos y orales, datos cuantitativos conjugados con percepciones cualitativas. Por ello, en la procesualidad metodológica llevada adelante, se tomarán en cuenta los siguientes insumos, a saber:

- Sistematizaciones de intervención y procesos de investigación pre-profesionales en torno a la relación discapacidad-educación surgidas a partir de proyectos extensionistas en torno a la discapacidad de estudiantes en la Licenciatura en Trabajo Social de la FCS (UDELAR).
- Datos estadísticos con relación a discapacidad en Uruguay, fundamentalmente en el Censo 2011 del Instituto Nacional de Estadística (INE).
- Discursos escritos de la ANEP, a través de su presentación en páginas webs de difusión pública. Discursos escritos desde diversos organismos del Estado en torno a la temática. (Ídem.)
- Marcos normativos que dan cuenta de la temática: Ley N° 18.437 (2008), Ley General de Educación; Ley N° 18.651 (2010) de Protección Integral de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

- Entrevistas realizadas en el presente año 2013 con autoridades y/o referentes técnicos del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Educación Secundaria (CES).  
A los Programas: Uruguay Estudia, Tránsito Educativo, Aulas Comunitarias y Nacional de Discapacidad (PRONADIS) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Se realizó una entrevista a referentes de cada uno de los espacios, tomando en cuenta su jerarquía.
- Se plantearon discursos en los Talleres regionales durante el marco de la presente investigación (julio y setiembre de 2013).
- Entrevistas en el presente año 2013 a adolescentes en situación de discapacidad y sus familias. Se realizaron al menos dos entrevistas por cada deficiencia (motriz, intelectual, mental y sensorial –ceguera y sordera-) y su correlato familiar, en Montevideo y Salto ya que allí se desarrolla el Proyecto de Extensión de Escuelas Especiales.

## 2.2. Conceptos medulares hoy día en torno a la discapacidad

### 2.2.1. Deficiencia y Discapacidad

Cotidianamente se confunde deficiencia con discapacidad sin mediar siquiera la posibilidad de interpelar tal confusión conceptual. Se clasifican las deficiencias en nombre de las discapacidades, porque ya en la forma de nombrar, lo clasificado es la deficiencia con título de discapacidad. La deficiencia remite a una condición singular, que marca una distinción en lo biológico y responde a un diagnóstico médico en la casi totalidad de las situaciones; es una marca corporal de un sujeto concreto. La discapacidad es una construcción social a partir de la cual la sociedad como colectivo ubica a ese "otro" etiquetado con una deficiencia en una situación de distinción. La deficiencia es un atributo individual de un sujeto concreto y la discapacidad es una producción social de lo que se hace colectivamente con esa singularidad. En este sentido, resulta importante explicitar los cuatro tipos de deficiencias y sus correlatos en situaciones de discapacidad, y para los fines presentes, relacionarlos con la población objetivo y el espacio educativo formal, a saber:

- *Deficiencia intelectual:* Se trata de sujetos que por tener un diagnóstico de coeficiente intelectual (CI) descendido, según sea leve, moderado o profundo, su posibilidad de acceder a la educación media es

proporcional a la nivelación predicha. Alude a una población que ingresa tempranamente, por lo general, al circuito de la Educación Especial, con un proyecto no más allá de talleres pos-escolares que le permita continuar con sus procesos de sociabilidad y, en el mejor de los casos, ingresar a algún taller protegido o similar.

- *Deficiencia mental*: se trata de enfermedades que hacen al abanico de la salud mental. En la mayoría de estas situaciones, más allá de presentarse una niñez con algunas dificultades, recién en la adolescencia comienzan a visualizarse los primeros síntomas (salvo situaciones severas), haciéndose más identificable en los primeros años de juventud. Esto implica que, por lo general, el transcurso por la Educación Media, más allá de escabroso, pudiera verse culminado con "éxito".
- *Deficiencia motriz*: Se trata de todo aquello que esté generando limitaciones a nivel de la movilidad corporal. Por lo general, salvo situaciones de deficiencia motriz severa y, más aun, las asociadas a otras deficiencias, estos niños y niñas devenidos en adolescentes tienden a transitar sin mayores problemas por la educación primaria, secundaria y luego terciaria. El mayor impedimento está dado en la accesibilidad a los distintos espacios educativos, por lo que la desafiliación estaría dada, en estas situaciones, más por el entorno deshabilitante que por la singularidad y proyecto de vida del/de la adolescente.
- *Deficiencia sensorial*: Se trata de todo aquello que implique los sentidos, siendo la distinción más común la de las deficiencias visuales y las auditivas.

Con relación a las *deficiencias visuales*, por lo general, se realiza desde la educación primaria un régimen mixto, por lo que los/las niños y niñas con baja visión y ceguera concurren a la Escuela Común y a contra horario a Escuela Especial, de manera de adquirir las técnicas precisas para la aprehensión del conocimiento. Esta población, de mantenerse en este régimen mixto y lograr así la certificación desde la Escuela Común para su pasaje a la Educación Media, lo hace en las mismas condiciones de (in)accesibilidad y restricción o ampliación del campo de *sus posibles* como para las deficiencias motrices.

Con relación a las *deficiencias auditivas*, su camino en la educación formal es desde la Educación Inicial en la Educación Especial, en un régimen de enseñanza bilingüe. Más allá que por ley esté reconocida la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) como lengua natural de las personas sordas y en las Escuelas Especiales destinadas específicamente para esta población se plantee la enseñanza del currículo desde la LSU, el peso que se le continúa dando a la oralización sigue siendo marcado. Al menos en Montevideo, una vez culminan los/as alumnos/as en la Escuela Especial N°197, están habilitados a concurrir al Liceo N°32 donde se despliega una estrategia de soporte institucional con Intérpretes de LSU en las aulas y que, por la vía de los hechos, para los/as adolescentes sordos/as que llegan ahí, podría decirse que se hallarían en lo más parecido a una inclusión en lo social con un fuerte anclaje en lo educativo y ausencia de situación de discapacidad. Luego, está el dispositivo de continuar hacia el segundo ciclo de la Educación Media en el Liceo N°35 (IAVA) en condiciones similares al Liceo N°32. Aquellos que llegan a la educación terciaria, tienen el dispositivo previsto desde Bienestar Universitario de contar con intérpretes pagos por la UDELAR.

Es en este sentido que se vincula la temática de la discapacidad a la dualidad normalidad/ anormalidad con la transversalización de la ideología de la normalidad como telón de fondo. (Angelino & Rosato, 2009; Míguez, 2009).

La normalidad aparece, también, como una construcción social. Es una cierta manera de ser, es una cierta medida promedio de la existencia en las cuestiones cotidianas de la vida. El problema es cuando se confunde la normalidad como la media, y de ahí "lo ideal". Si desde la niñez se aprende que la norma estandarizada responde a un ideal como deber ser, se va a producir y reproducir esa interiorización como verdad exteriorizada. En situaciones de discapacidad, la identificación de esta población con un "alumno ideal" para la educación formal dista enormemente, reubicándolo en un correlato de "a-normalidad" a través de la ideología que sostiene tal construcción.

### 2.3. Integración versus inclusión

En esta discapacidad como construcción social de *uno mismo* (nosotros) y *otro* (otros), aparece la distinción entre inclusión e integración. En este sentido, la integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella; esto en la

singularidad de cada caso. La inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva a la diversidad, para los fines presentes, con las personas en situación de discapacidad. En la inclusión está primero la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno (Míguez, 2013).

Tal como se planteó en el capítulo anterior, más allá de los discursos de *inclusión* que por lo general aparecen desde la ANEP y otros organismos del Estado, difícilmente se logre con el contenido teórico que tiene esta y su diferencia sustancial con la integración. Por lo general, lo que transcurre en concreto dentro del ámbito de la educación formal es generar algunos intersticios donde la integración puede ser más o menos viable; pero lejos se está de la inclusión en tanto su contenido teórico real. Si esto fuera así, sería notoriamente más amplia la población de adolescentes en situación de discapacidad que concurrirían a la Enseñanza Secundaria, una vez finalizada su etapa primaria escolar, no generándose ese vacío pos educación primaria que pone en riesgo de desafiliación a esta población debido a las complejidades estructurales exhibidas en la transición.

Para el tránsito y permanencia en la Educación Media, la situación de discapacidad estaría siendo reproducida por el colectivo institucional al no generar espacios de inclusión real de personas con alguna deficiencia concreta. Por ello, en el tema de la discapacidad, cuando se plantea el concepto de integración, la responsabilidad de apropiarse del espacio educativo, permanecer y egresar, depende de los esfuerzos específicos que realice la persona (por ejemplo, que en la deficiencia motriz deba solicitar una rampa, puesto que de antemano no existía; para la deficiencia auditiva, hacerse cargo de los honorarios de un intérprete en lengua de señas, ya que la institución no lo proporciona; en la deficiencia visual, el estudiante debe traducir los textos a Braille o solicitar su pasaje a Word para utilizar lectores como el Jaws o Lupa, debido a que tal dispositivo educativo no fue instrumentado con anterioridad, etc.). En contraposición, la inclusión educativa es aquella que, reconociendo la discapacidad como una construcción de la sociedad hacia sujetos singulares, se propone la eliminación de las distintas barreras (materiales, comunicacionales y simbólicas) que producen y reproducen tal situación de discapacidad.

## 2.4. Clasificación y calificación normativa

Las personas en situación de discapacidad, ubicadas en la alteridad, son así clasificadas y calificadas por sus características entendidas como diferentes a la norma. El primer documento que en estas condiciones apareció fue la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 1980. En 2001, la OMS emite una segunda publicación superadora de la anterior, esta vez bajo el rótulo de Clasificación Internacional sobre el Funcionamiento (CIF). Sin embargo, estos documentos no difieren en sus fundamentos más esenciales ni en su lugar de anclaje: la OMS.

En 2006 surge desde Naciones Unidas la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), como el tercer gran encuadre mundial en torno a la temática de la discapacidad. Se despega del contexto de la OMS orientándose hacia un marco de los derechos. La CDPD reposa en un modelo social de la discapacidad, ya que insiste en la transformación de las sociedades, en la responsabilidad colectiva y en la reivindicación de los derechos de los individuos.

La CDPD fue ratificada por Uruguay en 2008 y su Protocolo Facultativo en 2011. Al no estar reglamentada la Ley N° 18.651 de "Protección Integral a las Personas con Discapacidad", del año 2010, la normativa internacional es la que al día de hoy hace al marco jurídico del país en torno a la temática<sup>25</sup>. Desde el "Informe Uruguay para la CDPD", se plantea que *"con la ratificación por parte de Uruguay de la Convención se consolida de manera progresiva el Modelo Social de discapacidad"*, más adelante luego aclara que *"este Informe inicial refleja la coexistencia de los diferentes modelos, señalando un proceso de transición institucional a partir de cambios que se comienzan a impulsar desde el propio Estado"*. (Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay. Dirección de Derechos humanos y Derecho Humanitario, 2012, pág. 5).

De esta manera, a partir del sucinto mapeo de situación, resultan varias las madejas a desentrañar, tomando en cuenta las especificidades de

---

<sup>25</sup> "La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por el Parlamento Nacional por Ley N° 18.418 del 4 de diciembre de 2008. En agosto de 2011, por Ley N° 18.776 se aprobó la adhesión al Protocolo Facultativo de esta Convención. La ratificación de la Convención ha permitido dar visibilidad en Uruguay a una temática históricamente postergada en el país". (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2012: 3)

las deficiencias, las ubicaciones con etiquetamientos y diagnósticos prenocionados en situaciones de discapacidad y, por ende, en pronósticos por lo general bastante oscuros desde el saber médico y educativo. El proyecto como ampliación del “campo de los posibles” (Sartre, 2000) se instala en este espacio como línea demarcatoria entre la inclusión, la integración o la exclusión de los/as adolescentes en situación de discapacidad en Uruguay.

## 2.5. Discapacidad y educación: propuestas de inclusión o integración educativa

### 2.5.1. Discapacidad en Uruguay

Tal como se planteó en el punto precedente, se da una constante confusión entre deficiencia y discapacidad, llevando a nombrar una por otra. Por ello, cuando se va a los números censales, difícil se hace saber con exactitud si quien fue censado realmente tenía clara tal distinción (dando tal claridad como un hecho desde el encuestador), y de ahí la respuesta. De esta manera, los datos arrojados por el Censo (INE, 2011) en torno a la temática, plantean (véase cuadro 1):

<b>Cuadro 1: Distribución de la población según dominio de la discapacidad y grado de dificultad</b>						
Dominio de la discapacidad	Total	No tiene dificultad	Alguna dificultad	Mucha dificultad	No puede hacerlo	Se ignora
Dificultad permanente en ver aun si usa anteojos	3.251.526	2.858.092	250.640	57.121	4.231	81.442
Dificultad permanente en oír aun si usa audífonos	3.251.526	3.051.147	93.144	22.640	3.153	81.442
Dificultad permanente en caminar o subir escalones (2 o más años de edad)	3.165.379	2.881.498	134.871	56.998	13.359	76.653
Dificultad permanente en entender o aprender (6 o más años de edad)	2.987.470	2.829.957	54.357	23.012	5.763	74.331

**Fuente:** INE Censo 2011 datos extraídos del Informe Uruguay para la CDPD (2012). La categoría Se ignora incluye habitantes en residencias de ancianos, centros de reclusión, hogares de guarda y residentes en hogares particulares relevados en planilla especial.

Tal como se planteó, el “Informe Uruguay para la CDPD” es la forma a través de la cual Uruguay presenta a la ONU sus datos con relación a la temática, informando lo siguiente:



*"Los datos preliminares del último Censo Nacional (2011) indican que de los 3.251.654 habitantes con los que cuenta Uruguay, 517.771 presentan algún tipo de discapacidad. De este total presentan una discapacidad leve 365.462, una discapacidad moderada 128.876, mientras que 23.433 personas tienen una discapacidad severa. De acuerdo a estas cifras un 15.9% de la población uruguaya está formada por personas con discapacidad. Corresponde destacar que en el Censo Nacional del 2011 por primera vez se incorpora la variable 'discapacidad', lo que permite incluir a las personas con discapacidad en la información oficial de la población". (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2012: 4)*

Más allá del alto porcentaje de personas censadas que no respondieron al módulo sobre discapacidad y aparecen como "población indeterminada", se comparte con el Informe de UNICEF sobre Discapacidad (2013) que la población en situación de discapacidad es la "minoría" más numerosa en el país, pasando el medio millón de uruguayos/as. Asimismo, con relación a los tipos de deficiencias censados como "dificultades", se entiende relevante destacar: i) alrededor de 120.000 personas tienen alguna deficiencia auditiva (25.000 entre hipoacúsicos y sordos<sup>26</sup>); ii) unas 250.000<sup>27</sup> presentan alguna deficiencia visual (en el entorno de 60.000 con baja visión o ceguera); iii) aproximadamente unas 210.000 personas acusan alguna deficiencia motriz (se habla de 70.000 personas con movilidad reducida o usuarios de sillas de ruedas); iv) alrededor de 83.000<sup>28</sup> con alguna deficiencia intelectual (cerca de 29.000 con deficiencia intelectual moderada y profunda).

Asimismo, dándole más cuerpo a los números presentados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en su Censo del 2011 y orientándolos hacia la población objetivo del presente capítulo, se constata (véase Cuadro 2):

---

<sup>26</sup> Se considera que el dato de poco más de 3.000 sordos en todo el país aparece descendido con relación a los números que manejan desde el Centro de Investigación y Desarrollo de la Persona Sorda (CINDE) y la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR), que serían alrededor de 30.000 los sordos profundos e hipoacúsicos severos.

<sup>27</sup> El número es sumamente elevado en los leves, ya que se tomó en cuenta el uso de lentes de bajo aumento.

<sup>28</sup> Esta cifra se considera sumamente descendida en los leves, ya que la línea demarcatoria censal son los 6 años, quedando por fuera una población importante y que, además, no halla su correlato con los diagnósticos que día a día van in crescendo sobre Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Trastorno del Espectro Autista (TEA), entre tanto otros.

En este sentido, importa destacar que a) Hay más de mil niños/as y adolescentes entre 10 y 15 años que tienen una deficiencia severa); b) Sumando a estas situaciones de severidad, hay más de 6.000 niños/as y adolescentes entre 10 y 15 años con deficiencia moderada; c) Casi 17.000 niños/as y adolescentes entre 10 y 15 años presentan una deficiencia leve. Lo que genera un núcleo medular para ser tenido en cuenta, entre otros aspectos, en lo que hace al tema concreto de la presente publicación, fundamentalmente en torno al tránsito educativo (educación formal) y la potencialidad de desafilación.

**Cuadro 2: Población entre 10 y 15 años con alguna discapacidad permanente en visión, audición, marcha o aprendizaje**

	Sin discapacidad	Al menos una discapacidad leve	Al menos una discapacidad moderada	Al menos una discapacidad severa	Total
Total niños y adolescentes 10 a 15 años	277.789	16.804	6.114	1.051	301.758
Hombres	140.980	8.721	3.639	608	153.948
Mujeres	136.809	8.083	2.475	443	147.810
Total de la población	2.652.063	365.462	128.876	23.433	3.251.654

**Fuente:** Elaboración propia en base a Censo de población 2011.

**Nota:** Cálculos sobre un total de 3.169.793 personas en las cuales se relevó información sobre discapacidad. No incluye aquellos con datos no relevados (para viviendas colectivas o particulares relevadas con planilla especial la última semana de operativo censal) ni datos no proporcionados por el informante.

## 2.6. Marco normativo nacional en torno a discapacidad y educación

Tal como se ha venido planteando, independiente se aluda indistintamente a inclusión e integración en los diversos documentos encontrados a nivel nacional en torno a la educación, resulta medular tener presente la distinción planteada en el punto anterior con relación a estos conceptos, de manera de poder deconstruir los entramados entre discursos y hechos.

La Ley N° 18.437 "Ley General de Educación del Uruguay", de 2008 plantea:

*"Artículo 11. (De la diversidad e inclusión educativa). El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades".*

(Exposición de motivos): *“...atiende la educación de personas jóvenes y adultas, de personas con alguna forma de discapacidad, de la población carcelaria, procurando la integración de todos a la educación a la que acuden las personas de similar edad, para promover la integración social y la tolerancia”.*

Por su parte, la Ley N° 18.651 “Protección Integral de las Personas con Discapacidad”, del año 2010, confunde ambos conceptos que los condensa en un mismo artículo, por lo que no queda claro si se trata de inclusión o integración educativa, a saber:

*“Artículo 40. La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional”.*

Entonces, si desde los marcos normativos sustantivos que dan cuenta de la relación discapacidad-educación se generan contradicciones en los contenidos sobre inclusión e integración educativa, ¿cómo no reproducirla cuando se trata de materializar lo dispuesto? En este sentido, no hay que perder de vista que generar espacios de inclusión educativa reales para estos/as adolescentes en situación de discapacidad permitiría un tránsito sin riesgo de desafiliación; no dejando por fuera a una población que por singularidades no pueda integrarse o que directamente quede excluida.

## **2.7. Discapacidad y Educación: distribución en Uruguay**

Si los datos censales se referencian en la distribución de la población según Departamento, la distinción por deficiencia resulta interesante de analizar a la hora de vincularlo con la distribución de los centros de Educación Especial Primaria de la ANEP (véase Cuadro 3).

**Cuadro 3: Personas con discapacidad entre los 10 y los 15 años - Censo 2011 según tipo de discapacidad y Departamento de residencia (en total de personas)**

	Visual	Auditiva	Motriz	Aprendizaje	Total
Montevideo	2.098	492	437	4.459	7.486
Artigas	179	63	45	355	642
Canelones	1.497	315	235	2.170	4.217
Cerro Largo	320	49	46	361	776
Colonia	246	68	60	384	758
Durazno	180	35	21	235	471
Flores	73	14	11	80	178
Florida	209	35	26	222	492
Lavalleja	175	46	36	226	483
Maldonado	383	99	68	443	993
Paysandú	342	57	60	592	1.051
Río Negro	195	37	39	235	506
Rivera	459	67	66	532	1.124
Rocha	270	66	35	232	603
Salto	355	62	61	778	1.256
San José	356	68	38	454	916
Soriano	291	50	51	349	741
Tacuarembó	312	68	43	339	762
Treinta y Tres	189	56	18	251	514
Total	8.129	1.747	1.396	12.697	23.969

**Fuente:** Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población 2011.

Nota: Cálculos sobre un total de 3.169.793 personas sobre las cuales se relevó información sobre discapacidad. No incluye aquellos con datos no relevados (para viviendas colectivas o particulares relevadas con planilla especial la última semana de operativo censal) ni dato ignorado por no declaración de informante.

Las Escuelas Especiales de la ANEP, según el “Informe Escuelas Públicas del Uruguay” (CEIP-ANEP, 2012), se distribuyen en el país de la forma que sigue: a) Deficiencia Intelectual (DI): 20 Montevideo, 2 Artigas, 10 Canelones, 3 Cerro Largo, 4 Colonia, 2 Durazno, 1 Flores, 2 Florida, 2 Lavalleja, 3 Maldonado, 2 Paysandú, 2 Río Negro, 3 Rivera, 3 Rocha, 2 Salto, 4 San José, 3 Soriano, 2 Tacuarembó, 1 Treinta y Tres. Total: 71; b) Deficiencia Visual (DV): 3 Montevideo; c) Deficiencia Mental (DM): 1 Montevideo; d) Deficiencia Auditiva (PS/AL): 4 (Montevideo, Maldonado,

Salto, Rivera), aulas integradas en Escuela Común (EC); e) Irregulares de Conducta (IC): 1 Montevideo. Esto hace un total de 80 Escuelas Especiales en el país en la actualidad, en funcionamiento y con capacidad colmada. Asimismo, da cuenta de la persistencia en la centralidad montevideana cuando los datos censales muestran situaciones de discapacidad con mayores índices en otros departamentos. Si el acceso a la Educación Primaria trae aparejadas estas incertidumbres, ¿cómo lograr el tránsito a la Educación Media sin un riesgo real de desafiliación por cuestiones inherentes a lo institucional?

### 3.8. Discursos de inclusión, intentos de integración, realidades de exclusión

Se entiende que el título de este último punto da cuenta de la conjunción de realidades que existen hoy día concretamente en Uruguay con relación a los adolescentes en situación de discapacidad. A través de los discursos normativos, los discursos de referentes de la educación y los discursos de adolescentes en situación de discapacidad y sus familias se irán deconstruyendo cuatro ejes: a) Tránsito entre Primaria y Secundaria, b) De inclusión, integración y exclusión, c) Estrategias institucionales, d) Proyecto de Vida. De esta manera, se intenta plasmar la brecha entre lo escrito, lo dicho y lo hecho.

#### 3.8.1. Tránsito entre Primaria y Secundaria

Según estipula el “Régimen de evaluación y pasaje de grado – Organización de los cursos. Ciclo Básico - Reformulación 2006”, no hay impedimentos “legales” para el tránsito de alumnos/as de Enseñanza Primaria, egresados de Escuela Especial, hacia el Ciclo Básico de Educación Secundaria, a saber:

*“CAPITULO XI: Requisitos de Ingreso al 1er año de CB. 103. Estarán habilitados para realizar estudios de primer año del Ciclo Básico, aquellos aspirantes que acrediten hallarse en alguna de las situaciones que se enumeran a continuación: a) Haber egresado de: - Sexto año de Escuela Primaria (oficial o habilitado) o del INAU. - Cursos para Adultos. b) Haber aprobado el examen de egreso de Educación Primaria. c) Haber aprobado las pruebas de acreditación por experiencia de Educación Primaria. d) Haber obtenido reválida de los estudios completos de Educación Primaria”.* (ANEP, 2013d: 12)

En este sentido, con relación a la Educación Media Básica, en cuanto a “lo formal”, existen dos espacios potenciales de tránsito luego de Primaria, sin la distinción de “lo especial” o “lo común”, a saber:

Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP): *“Tiene como cometido ofrecer una educación científico-técnico-tecnológica profesional pertinente, de calidad, en concordancia con los lineamientos estratégicos nacionales en lo social y productivo”*. (ANEP, 2013c: 1)

Consejo de Educación Secundaria (CES): *“La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales”*. (Ley de 1935, Artículo 2 *apud* ANEP, 2013b: 3)

Más allá de este espacio entendido como específico de “educación formal”, hoy día existen distintos programas socioeducativos orientados a la “inclusión” de adolescentes y jóvenes desafiados que van incorporando en sus matrículas a adolescentes en situación de discapacidad en una especie de inclusión educativa por la “vía de los hechos”. (Véase el capítulo 7 de este volumen que da cuenta de estos planteamientos a partir de su estudio particularizado para los casos de PAC y FPB). Los más relevantes en el presente se detallan a continuación:

Programa Aulas Comunitarias (PAC): *“Es un modelo de intervención educativa dirigido a adolescentes que: se desvincularon de la educación formal; nunca registraron matriculación en el segundo ciclo; cursan el Primer Año del Ciclo Básico y presentan alto riesgo de desafiliación...”* (PAC, Infamilia-MIDES, 2013: 1)

Programa Tránsito Educativo (PTE): *“Tiene por objeto abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de la Educación Primaria a la Educación Media Básica, riesgos que se agudizan en condiciones de vulnerabilidad social”*. (ANEP, 2012: 1)

Programa Uruguay Estudia (PUE): *“Tiene por objeto contribuir a la formación de personas jóvenes y adultas para su inclusión y participación social, activa e inteligente, en los procesos de desarrollo humano, del Uruguay democrático, social, innovador, productivo e integrado”*. (Convenio Interinstitucional, PUE, 2013: 2)

No existen trabas legales para que, habiendo egresado de Educación Primaria Especial, se pueda hacer un tránsito al Ciclo Básico, ya sea inscribiéndose en la educación técnica y secundaria; tampoco en los otros programas de carácter más inclusivo. Pero aquí empiezan a aparecer las distancias entre lo escrito (en los marcos normativos), lo dicho (en los

discursos de referentes de Educación) y lo hecho (en los discursos de los/as estudiantes en situación de discapacidad y sus familias), a saber:

*“Hay una cosa que es real. Derecho, tienen derecho, pero la realidad es que muchas veces no están dadas las condiciones para la inclusión. Son como dos cosas paralelas. El derecho de inscribirse en un liceo o en la UTU lo tienen, pero es también real que no todos los liceos y UTU están preparados para brindarle a esos alumnos todo lo que hay que brindarle”.* (Maestras Inclusión Educativa CETP; entrevista realizada en junio de 2013)

*“Educación Primaria tiene un despliegue de educación para estudiantes discapacitados bastante amplia con docentes especializados en la mayoría de los casos. Cuando estos estudiantes pasan a Educación Media, en realidad hay, por lo general, una visión de integración”.* (Referente PUE; entrevista realizada en agosto de 2013)

*“La situación de discapacidad es heterogénea y en estrecha relación a las necesidades específicas de accesibilidad que presenten los/as estudiantes con discapacidad. Desde esta perspectiva el acceso dependerá si las diferentes instituciones cuentan con accesibilidad física, comunicacional o si contemplan adaptaciones curriculares y/o ajustes razonables para las instancias de evaluación. En este sentido también será diferente la recorrida transitada por educación especial, lo que en algunas situaciones hay experiencias de jóvenes que han podido incluirse en el liceo y UTU. Las mayores dificultades se presentan cuando las discapacidades se asocian a limitaciones intelectuales o mentales, ya que con otras limitaciones (físicas y sensoriales) hay jóvenes que alcanzan niveles de enseñanza media e incluso universitaria. No es una experiencia generalizada y más aún, no es un mecanismo instrumentado institucionalmente”.* (Autoridad de PRONADIS; entrevista realizada en octubre de 2013)

Como se puede apreciar, según aparece en las declaraciones de autoridades y/o referentes técnicos medulares para los adolescentes en situación de discapacidad, no habría restricciones en el tránsito de Primaria a Secundaria y en su permanencia. Sin embargo, resulta sustancial lo remarcado por el Equipo de Inclusión Educativa del CETP en cuanto a que el derecho existe, los discursos se dan, pero en la vía de los hechos hay una amplia brecha para materializarlo. Esta cuestión de los derechos que aparece claramente en los marcos normativos y en los discursos de estos referentes y/o autoridades, parecen perder sustento a la hora de su puesta en marcha. Y se efectiviza a través de diversas formas, fundamentalmente, no dando el pase o sugiriendo otras opciones.

*“Está la dificultad que cuando egresan de las escuelas les dan una constancia, no es el pase, y con eso no pueden ingresar ni al liceo ni a la UTU. Se dice que si bien hacen los años escolares, no les alcanza el nivel para darles el pase. Se ha peleado para que esto cambie, pero se sigue dando la constancia no el pase”.* (Instructora de personas ciegas; entrevista realizada en setiembre de 2013)

*“Si tiene un buen funcionamiento, de comportamiento y cognitivo, lo estamos derivando a Aula Comunitaria, también pueden continuar en cursos de UTU, carpintería, mecánica automotriz, gastronomía; estos son cursos a los que nosotros hemos mandado. También hemos mandado a cursos de la Intendencia en coordinación con la Asociación Cristiana de Jóvenes”.* (Directora Escuela Especial Discapacidad Intelectual; entrevista realizada en octubre de 2013).

*“Cuando llegó el momento que mi hija egresaba de la escuela, la maestra de sexto me dijo que mi hija no estaba preparada para entrar en un liceo. Le dijo que iba a ser un golpe grande de la escuela especial a un liceo común y no le dio el pase”.* (Madre de adolescente con deficiencia intelectual leve de 14 años que quedó fuera del sistema educativo; entrevista realizada en setiembre de 2013)

*“Las familias tienen que ir a pelear para que se los tomen en los liceos, porque no los aceptan. Entonces siempre es lo mismo: los padres que tienen que ir a pelear por sus hijos con discapacidad visual para que se los incluya”.* (Referente de la comunidad ciega; entrevista realizada en setiembre de 2013)

El punto de quiebre está en cómo es percibida esta brecha entre lo normativo, lo dicho y lo que realmente se hace por parte de los propios adolescentes en situación de discapacidad, a saber:

*“Es un derecho nuestro, pero también tiene que haber disposición de los docentes”.* (Adolescente usuario de silla de ruedas de 14 años, cursa 2º de liceo; entrevista realizada en agosto de 2013)

*“Ahora estoy haciendo 3º de liceo, pero pude pasar porque tenía el egreso de la escuela común (...) No veo, pero puedo estudiar bien”.* (Adolescente ciega de 16 años, cursa 3º de liceo; entrevista realizada en setiembre de 2013)

Entrevistadora -*“De la Escuela Especial pudiste pasar directamente al liceo? Adolescente -No, tuve que hacer un último año en escuela común integrada sino no me dejaban”.* (Adolescente ciega de 15 años, abandonó este año 1º de liceo; entrevista realizada en setiembre de 2013)



*“Yo quiero seguir estudiando, pero tengo que esperar a cumplir 15, así puedo ir a la UTU, me faltan 3 años”. (Adolescente de 12 años con deficiencia intelectual leve, en Primaria 6 de Escuela Especial; entrevista realizada en octubre de 2013)*

*“De la Escuela Especial me mandaron para un taller, no al liceo”. (Adolescente con deficiencia intelectual leve de 14 años, quedó fuera del sistema educativo, entrevista realizada en setiembre de 2013)*

A partir de estos relatos, surgen algunas cuestiones: por un lado, la falta de receptividad de los docentes o del centro respectivo hacia el estudiante en situación de discapacidad; por otro lado, dicha receptividad se encuentra condicionada a cierto requisito que “homogeneice” al estudiante en situación de discapacidad; y, por último, la delimitación de la trayectoria posible, sugiriendo una opción distinta de la que hubiera optado el propio adolescente.

Ante esta brecha que se abre entre lo que se podría hacer y lo que realmente sucede, aparecen programas, tal como se ha planteado, que por lo genérico de su propuesta van incorporando parte de esta población cuando la información llega a la misma, situación poco frecuente.

*“Dentro del Programa Uruguay Estudia lo que se hace es recibir a todos aquellos que quieran culminar ciclos educativos y si sucede que hay alguna discapacidad, como el Programa tiene una atención a partir de tutores, se da una relación muy cercana con el docente que es quien va acompañando al estudiante”. (Referente PUE; entrevista realizada en agosto de 2013).*

*“A liceos no hemos enviado ningún joven, porque derivamos directamente a Aulas Comunitarias que son quienes deciden cuál joven puede hacer Aulas comunitarias; porque no hacen todas las materias, hacen algunas, y es un trabajo más personalizado, entonces son ellos quienes evalúan”. (Directora Escuela Especial de Discapacidad Intelectual; entrevista realizada en octubre de 2013)*

Sin embargo, poco se conoce de tales programas en esta población y sus familias.

*“Algo escuché de estos programas, pero no sé, no conozco bien”. (Madre de adolescente ciega de 15 años; abandonó en el año en curso, 1º de liceo; entrevista realizada en setiembre de 2013)*

*“A mí me gustaría ir a algo así, pero no sé cómo se llega y mi mamá tampoco”. (Adolescente con deficiencia intelectual leve de 14 años, quedó excluida del sistema educativo; entrevista realizada en setiembre de 2013)*

Tal como se ha venido planteando, el acceso a “lo especial” da cuenta de la Educación Primaria. De las 80 EE distribuidas en el país, que albergan niños, niñas y adolescentes con diversas deficiencias y situaciones de discapacidad, debería hacerse el tránsito tal como en el ámbito de “lo común”. Lejos está de suceder, siendo muy pocos los/as adolescentes en situación de discapacidad que realizan este tránsito de Primaria a Media. De todas maneras, del mundo de “lo especial” de la Primaria se pasa al mundo de “lo común” de Secundaria, lo que incide radicalmente en la mayoría de los casos, en el tránsito de nivel y en una lucha singularizada por la no desafiliación y los riesgos que trae aparejado.

## 2.9. De la inclusión, la integración y la exclusión

Otra de las cuestiones que conlleva diversas contradicciones, es la que suscita la confusión entre los conceptos de integración y de inclusión. Como se ha visto, ya los marcos normativos traen sus complejidades, pero a la hora de concretizarlos se amplía más la brecha. En este sentido, es importante no perder de vista lo ya planteado de que los modos de nominar hacen a caminos teórico-metodológicos, ético-políticos y epistemológicos. Por ende, confundir integración con inclusión, y viceversa, no es menor en este sentido.

*“Por ejemplo, en el caso de un sordo, el centro educativo seguro que no tiene un recurso como para tener un intérprete y demás. Entonces, eso lo tiene que comunicar al Programa para buscar la forma de solucionarlo (...) (Esto) permite la mayor integración”. (Referente PUE; entrevista realizada en agosto de 2013)*

*“Lo que nosotras hicimos como novedoso y que aprobaron este año, es una certificación de lo que el alumno pudo aprender (...), hicimos un certificado que dice que equis ‘asistió’ a tal curso, y del otro lado se escribe todo lo que es capaz de hacer”. (Maestras Inclusión Educativa, CETP; entrevista realizada en junio de 2013)*

*“El sistema educativo aún no está en condiciones de decirse que sea inclusivo como tal, y por tanto no podemos decir que se trate de un sistema inclusivo para las personas con discapacidad, los datos estadísticos dan esa información (encuesta 2004). En cierta forma se puede decir que la educación en Uruguay requiere transitar hacia otros modelos que impliquen*

*la inclusión de personas con discapacidad como norma y no como excepción o experiencias que dependan de las iniciativas de distintos centros y/o de las familias que acompañen esta opción". (Autoridad de PRONADIS; entrevista realizada en octubre de 2013)*

Resulta interesante analizar en estos discursos que, más allá se denomine "integración" a estas formas diversas de inserción de los/las estudiantes en situación de discapacidad, en los planteamientos tenderían a ser propuestas y realidades de inclusión. Un claro ejemplo aparece en la iniciativa planteada por las referentes de Inclusión Educativa del CETP en cuanto a remarcar las potencialidades de los alumnos/as para que no caigan en el sentimiento de un "fracaso escolar". Lo mismo sucede con lo que plantea la referente del PUE con relación a que se buscaría la solución desde la institución educativa, no dejando librado a la resolución singular del estudiante que se hallare en esta situación. De todas maneras, es necesario enfatizar que siguen siendo discursos de inclusión, llamados de integración, pero que como se verá, dista de las sensaciones y percepciones de los estudiantes directamente implicados y sus familias.

*"Mi hija empezó el liceo y tuvo que dejar porque no se sintió integrada. Los profesores no le dieron el tiempo, le decían 'arreglate como puedas, no tengo el tiempo para vos'". (Madre de adolescente ciega de 15 años, abandonó este año 1º de liceo; entrevista realizada en setiembre de 2013)*

*"Antes yo dejé (el liceo) pero a mí me gustaba venir, mi adscripta, llamó a mi casa y me dijo que viniera otra vez, entonces yo por eso volví. (...) Hasta julio no había intérprete... La intérprete vino y yo me quedé contenta. (...) Está en todas las clases, a veces está ocupada y no tiene tiempo". (Adolescente sorda de 17 años, cursa 1º de liceo; entrevista realizada en agosto de 2013)*

*"Yo entré muy bien en el liceo, solo que tenía dos profesores que no estaban de acuerdo que yo estuviese en la clase, que me dijeron 'si no te sirve lo que hacemos andá y quejate al Centro de Recursos'. Y yo les dije que no era así, que yo quería estudiar como todos". (Adolescente ciega de 15 años, abandonó este año 1º de liceo; entrevista realizada en setiembre de 2013)*

*"Pensar que hubiera un liceo 'especial' sería excluirnos más. La idea es que nosotros podamos estar, por algo se llama inclusión, para que no vivamos encerrados en ese mundo de discapacidad-educación especial. Somos parte de la sociedad con nuestras diferencias". (Adolescente ciega de 14 años, cursa taller especial; entrevista realizada en agosto de 2013)*

Analizando cómo se plantean las sensaciones y percepciones por parte de los/as adolescentes en situación de discapacidad y sus familias, no

ay un correlato entre los marcos normativos y los discursos institucionales de inclusión. Asimismo, se constatan algunas situaciones de integración. Sin embargo, por lo general, terminan forjando procesos de exclusión conducentes a la desafiliación de esta población de la educación formal.

## 2.10. Estrategias institucionales

Esta conjunción de términos, conceptos, formas de hacer, producir y reproducir la educación en Uruguay, está mediada por un aparato institucional que intenta dar respuesta a estas brechas entre los discursos de inclusión, los intentos de integración y las realidades de exclusión. Desde los propios actores del sistema educativo, se plantean algunas cuestiones con relación a cómo superar los antagonismos a partir de diversas estrategias institucionales, ya sea a nivel de centros concretos como de políticas generales, a saber:

*“De tantos años que uno trabaja en la educación, es la primera vez que nuestras autoridades del CES nos dieron línea. El inspector es el inspector de todo, del liceo, de PAC, Uruguay Estudia, Tránsito, Promejora. Son miles de programas, pero el inspector tiene que mirar ahora la integralidad en el departamento. Eso es sumamente difícil”. (Inspectora CES; entrevista realizada en setiembre 2013)*

*“Hay muchas diferencias en las maneras de trabajar, y a los docentes les cuesta depositar en uno mismo y no depositar en el adolescente; pensar que es un problema multicausal y no del adolescente y su familia”. (PAC, Seminario Taller, setiembre de 2013)*

Como surge de los discursos, aparecen diversas estrategias institucionales que dan cuenta de cómo ir generando reales ámbitos de inclusión educativa, más allá parecieran seguir siendo hoy día varias voluntades que van trabajando con mucho esfuerzo personal para el logro de esta universalidad que tendría que ser llevada adelante por el conjunto de la comunidad educativa. Lo que piden específicamente estos adolescentes:

*“Lo que nosotros necesitamos es que el liceo esté preparado para recibirnos (...) quizá sería bueno tener como en la escuela la figura del docente itinerante”. (Adolescente ciega de 14 años, cursa taller protegido; entrevista realizada en setiembre de 2013)*

*“Hace falta mayor accesibilidad, y no hablo solo de rampas”. (Adolescente usuario de silla de ruedas de 14 años, cursa 2º de liceo; entrevista realizada en agosto de 2013)*

## 2.11. Proyecto de vida

Un último punto que interesa destacar es el tema del Proyecto de Vida, mencionado por diversos actores, pero que en los hechos impacta directamente en la población objetivo del presente capítulo: adolescentes en situación de discapacidad. Se entiende que la mencionada ideología de la normalidad genera líneas demarcatorias que restringen, por lo general, el “campo de los posibles” en tanto Proyecto (Sartre, 2000) de esta población. Las brechas entre lo escrito y lo dicho generan una distancia mayor aun cuando se materializan subjetividades de estos individuos concretos en relación a sus propias expectativas mediadas por las lógicas institucionales. Con relación a la mirada educativa, aparecen los siguientes discursos:

*“...por ese preconceito de que al alumno que no le da va directamente para UTU, entonces el docente de UTU ya está como más preparado para recibir esta población. Que si no es para la UTU, tratamos de ubicarlo en alguna ONG, en algún Taller Protegido”. (Maestras Inclusión Educativa CETP; entrevista realizada en junio de 2013)*

*“Si quiere estudiar, lo que se hace es buscar las posibilidades para que efectivamente pueda realizarlo. Como el trabajo es con proyectos personales, que también tienen mucho que ver con proyectos de vida, que tienen que ver con las expectativas, con las realidades circundantes, entonces le permite, más allá de cuál sea la discapacidad, poder cumplir con los requisitos del Programa”. (Referente PUE; entrevista realizada en agosto de 2013)*

*“El sistema va truncando el aprendizaje de los chiquilines”. (Experiencia TE, Seminario Taller, setiembre 2013)*

*“Algunos gurises quieren irse, otros ya tienen tan incorporado eso de que ‘no pueden’ o ‘no van a poder’, entonces ni piensan en egresar, y eso se contagia, por nosotras te lo digo, una también se contagia, y pensamos ‘y si total no van a cambiar’, y ‘si total no podemos hacer nada con ella’ y una a eso se lo tiene que replantear todos los días”. (Docente Taller Protegido Escuela Especial Discapacidad Intelectual; entrevista realizada en octubre de 2013)*

*“Sin dudas, el no acceso a los diferentes niveles de la educación impacta negativamente en la vida de una persona con discapacidad, por el ejercicio del derecho a la educación en sí mismo, y porque impacta posteriormente en sus posibilidades de inclusión laboral y por ende en su desarrollo personal. Es importante decir que el tema está siendo tomado por el sector educativo, un ejemplo de ello es la creación de la Comisión de continuidad educativa para egresados de escuelas especiales. Creada por el MEC e integrada interinstitucionalmente por ANEP, Primaria Especial, Educación para*

*Adultos, Secundaria, UTU, PRONADIS y el INEFOP. Sin embargo considero que una adecuada inclusión educativa desde los primeros niveles de enseñanza -educación inicial en adelante-, garantizaría la educación educativa en los siguientes niveles". (Autoridad de PRONADIS; entrevista realizada en octubre de 2013)*

Con relación a la mirada de las familias surge lo que sigue:

*"Mi hija quería hacer cocina, le conseguí un lugar y desde la escuela especial le decían que no podía, que ella no estaba capacitada para cocinar, porque se iba a quemar, o se iba a pechar. Le hicieron una prueba y quedó. Pero de la escuela decían que no y que no, que ella no podía hacer cocina, que tenía que hacer costura". (Madre de adolescente ciega de 14 años que cursa taller especializado; entrevista realizada en setiembre de 2013)*

Con relación a la voz de los adolescentes directamente implicados, aparecen proyectos que son propios de cualquier adolescente en proceso de ampliación del campo de sus posibles.

*"Me gustaría hacer algo de canto o percusión. Haría 5º artístico". (Adolescente ciega de 16 años, cursa 3º de liceo; entrevista realizada en setiembre de 2013)*

*"Me gustaría hacer cocina, que es lo que ahora estoy estudiando. Pero en la escuela no querían que hiciera cocina". (Adolescente ciega de 14 años, cursa taller especializado; entrevista realizada en setiembre de 2013)*

*"A mí me gustaría hacer fotografía". (Adolescente sorda de 17 años, cursa 1º de liceo; entrevista realizada en agosto de 2013)*

El punto está en que estos proyectos singulares encuentran restricciones en su ampliación desde el "mundo adulto" institucional que dice lo que sería mejor para él/ella. Por ende, no se está respetando su proyecto de vida, sino que se le está atribuyendo, por lo general, el que desde la ideología de la normalidad se considera lo mejor para él/ella. Este/a adolescente pierde su calidad de sujeto y se lo cosifica a través de una elección ajena para su futuro.

## 2.12. Reflexiones finales

Tal como el título lo refleja, se deconstruyó el análisis a través de los conceptos de inclusión e integración en torno a la Educación Media de los adolescentes en situación de discapacidad, quedando implícitos, como se ha

visto, los procesos de exclusión que se materializan las más de las veces. Esto resulta medular para analizar la desafiliación de esta población con sus consecuentes riesgos, siendo uno de los puntos más álgidos a superar el tema del tránsito de Primaria a Media.

Esta superación, más allá de marcos normativos y discursos institucionales que parecerían ir en sintonía y hacia procesos reales de inclusión, requiere en los hechos, de estrategias institucionales y no lo que sucede en la mayoría de las situaciones que son apuestas singulares de centros educativos concretos. En este sentido, el tránsito y permanencia de esta población en el sistema educativo formal estaría dado por la disposición singular de generar estrategias orientadas a la inclusión, o en algunos casos a la integración.

La educación como institución juega un rol preponderante en los procesos de sociabilidad. Justamente porque lejos se está de procesos reales de inclusión educativa. Raro es compartir espacios “comunes” con niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en espacios educativos formales con sus pares. Confinados generalmente al ámbito de “lo especial” unos, y al de “lo común” otros, todos relegados de espacios de producción y reproducción de cotidianidades que trasciendan líneas demarcatorias entre lo normal y lo anormal.

Resulta fundamental dar cuenta que esta población hace a sujetos de derecho con sensaciones, percepciones, proyectos individuales, formas de ser y estar en su vida cotidiana, etc., por lo que continuar cosificándolos y quitándoles las posibilidades reales de elección de un proyecto educativo tiende al absoluto constreñimiento del campo de sus posibles. Poder elegir qué estudiar da cuenta de una autonomía que es parte del proceso de aprendizaje que se va haciendo como ciudadano. Por ende, limitarlos estructural e institucionalmente hace a la producción y reproducción de su invisibilización como sujetos. Se entiende que un proceso real de inclusión educativa tiende a la superación de estas contradicciones y genera sociedades más justas y de retroalimentación entre los distintos actores que la componen.

*“Qué nos falta a nosotros, no qué les falta a ellos; hacer la diferencia en la construcción del vínculo, donde sea bidireccional, donde el alumno no es el que recibe la luz, sino también el que nos ilumina”. (PAC, Seminario Taller, setiembre de 2013)*





### 3. El puente roto. La transición entre Primaria y Secundaria en la visión de Julio Castro en 1949

Joni Ramón Ocaño

*“Hay un hecho claro, clarísimo, que debe servir de punto de partida: el alumno, en todo su proceso educativo, es una continuidad que avanza desde la clase jardinera hasta el fin del liceo. Este proceso sin embargo, está hoy fraccionado como si fuera dos trozos de carretera unidos por un puente roto”.*

*(Julio Castro, 1949, Coordinación entre Primaria y Secundaria)*

#### 3.1. Resumen

Este artículo sintetiza descriptivamente el trabajo del educador y periodista uruguayo Julio Castro, publicado en 1949 con el título: *Coordinación entre Primaria y Secundaria*. Aunque los contextos no son los mismos y los tiempos son otros, puede resultar de interés hoy revisar cómo fue planteado el problema en aquel año por quien, “con agudas técnicas – muchas veces intuitivas–”<sup>29</sup> supo abordar los principales problemas sociales y educativos de su época. *Coordinación entre Primaria y Secundaria* se constituyó en uno de los primeros análisis realizados con cierta rigurosidad y con cierto respaldo empírico y agudeza analítica sobre el problema de la transición entre los ciclos de la Educación Primaria y Educación Secundaria en Uruguay.

Asimismo analiza el marco del debate sobre la organización de los estudios Secundarios en Uruguay, sus antecedentes inmediatos y los problemas que lo definían, así como el procedimiento metodológico del

---

<sup>29</sup>Rama, en el prólogo de la edición de 1996 de *Coordinación entre Primaria y Secundaria* de Julio Castro (p.3)

autor en la refutación de la tesis de que la flexibilización en los criterios de ingreso a Secundaria redundaría en una baja en los resultados académicos.

### 3.2. Introducción

Durante el siglo XX, Uruguay, luego de haber logrado universalizar la Educación Primaria, inició procesos que han expandido de forma significativa la matrícula de la Educación Media. Hoy, sin embargo, este aumento de la matrícula se ve acompañado de problemas en las tasas de egresos de la Educación Media en general. Este fenómeno afecta con mayor énfasis a los sectores más desfavorecidos de la población. Es en este marco que, en particular durante los últimos años, se han desarrollado programas de apoyo a la permanencia, sostenimiento y revinculación educativa buscando intervenir en aquellos factores que refieren específicamente a procesos de desafiliación, rezago y bajos resultados académicos.

Si bien estos problemas se pueden verificar en todo el sistema, no es descabellado suponer que ellos se manifiesten con mayor énfasis en las transiciones<sup>30</sup> entre ciclos; y tampoco lo es suponer que especialmente en el pasaje de la Educación Primaria a la Educación Media Básica, adquieran singularidades y aspectos diferenciales propios.

Hay consenso hoy en que la transición entre Primaria y Ciclo Básico constituye uno de los escenarios temporales donde actúan los factores que explican parte de los problemas de la Educación Media y de la Superior. Sin embargo aunque "históricamente, el tema fue planteado en el debate nacional por el Maestro Julio Castro hacia fines de los años cuarenta, (...) en el país solo existe una reducida comprensión científica y social sobre cómo inciden las experiencias de transición entre ciclos y niveles y los procesos de desafiliación". (Fernández & alt, 2014, pág. 2)

En la década de los cuarenta, Uruguay contaba con un sistema educativo que se situaba entre los mejores de América debido, entre otras cosas, a la elevada prioridad que el Estado otorgaba a la enseñanza al amparo de una coyuntura económica favorable.

En esta época se dio el florecimiento de un verdadero movimiento pedagógico nacional espoleado por los factores arriba mencionados pero focalizado especialmente en la Educación Primaria. Pero la mayoría de los análisis de la realidad educativa nacional aún eran deudores de la especulación ensayística, de la intuición de educadores de prestigio o de

abstracciones academicistas amparadas en la literatura extranjera que comenzaba a ingresar al país. La producción nacional en el campo educativo, aunque pujante, era incipiente. Julio Castro, sin ser un sociólogo de la educación, fue uno de los primeros en dotarle de cierto sustento empírico a sus afirmaciones sobre la realidad educativa nacional procurando fundarlas en encuestas –muchas de ellas realizadas por él mismo<sup>30</sup>–, apelando a estadísticas, sistematizando entrevistas espontáneas y agudas observaciones recogidas en sus experiencias y acciones prácticas en el escenario nacional.

### 3.3. El debate nacional en el que se inscribe *Coordinación entre Primaria y Secundaria*<sup>31</sup>

*Coordinación entre Primaria y Secundaria* es, básicamente, un texto de política educativa en el que da continuidad a parte del debate sobre la organización de la Educación Secundaria que se venía dando desde finales del siglo XIX en Uruguay. Dicho debate, groseramente simplificado, puede entenderse como el enfrentamiento entre dos posiciones antagónicas: la que concibe a la Educación Secundaria como un ciclo de selección para estudios superiores y la que la concibe como continuidad y profundización de la formación ciudadana iniciada en la Educación Primaria que debería extenderse a todos.

Aunque en el territorio nacional ya se contaba con Educación Secundaria desde el período colonial (Nahum, 2008), es al final del siglo XIX, con el rectorado en la Universidad de Alfredo Vásquez Acevedo, cuando se comienza la organización general de esos estudios. En la Ley de 1885 se disponía que la dirección de los estudios secundarios quedara a cargo del Consejo de Instrucción Secundaria y Superior cuya integración estaba dominada por la Universidad.

Desde entonces la Universidad ejerció directa o indirectamente el gobierno de la Educación Secundaria; la Ley Orgánica de 1908 transforma a

---

<sup>30</sup> En cada escuela era común que sus maestros, antes de iniciar el año lectivo, realizaran un censo en los hogares del radio de influencia escolar y utilizaran cuestionarios diseñados por ellos mismos para la realización de pequeñas encuestas con el objetivo de recoger diversa información del vecindario para la implementación de sus proyectos sociopedagógicos.

<sup>31</sup> En este apartado, como en el titulado *lo que decían los números: el carácter científico del procedimiento de Castro* (*infra*, 6), sigo las ricas sugerencias del doctor Tabaré Fernández, atento lector de quien también recojo sus sólidas ideas al respecto.

Secundaria en una sección anexa a la Universidad y desdobra el Bachillerato en dos ciclos: uno abreviado, destinado a cultura general y puesto al alcance de la mayoría, y un segundo ciclo de Preparatorios dividido en función de las especializaciones de cada facultad.

En los debates sobre el problema del plan de estudios, se originan las dos tendencias antes señaladas que respectivamente impulsaban la creación de liceos de Bachillerato completo a todos los departamentos y la de liceos sin el bachillerato, limitados solo a resolver el problema de la Enseñanza Media desvinculada de todo carácter profesional. Se trataba, en el fondo, del enfrentamiento entre dos modelos de organización del sistema Secundario: uno típico del modelo universitario y el otro inspirado en la idea de escuelas de 3° grado.

La creación de los Liceos Departamentales en 1912 marcó un hito en el debate y en el proceso de democratización de la oferta educativa puesto que constituye el comienzo de políticas de expansión de la Educación Secundaria. Sin embargo la visión francamente universitaria de la Educación Secundaria y su organización administrativa predominará hasta 1935 cuando la Ley Orgánica sobre Enseñanza Secundaria n° 9.523 sancionada ese año estableció su autonomía. En su artículo 1° establecía que “con la actual sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y bajo la denominación de Enseñanza Secundaria, institúyese un Ente Autónomo del Estado, de acuerdo con el artículo 181 de la Constitución de la República” y en su artículo 2° establecía que “la Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales”.

Pero la estructura típicamente universitaria de los planes y programas de Secundaria se mantendrá por mucho tiempo más por la vía de la fragmentación disciplinaria y el “asignaturismo”<sup>32</sup>, cuya lógica se ve reforzada por la ausencia o insuficiencia de la formación docente para el nivel.

El debate suscitado por la Ley arriba referida se extendió a todos los niveles y derivó en muchas direcciones. Una de esas direcciones refería

---

<sup>32</sup> El término *asignaturismo* aquí refiere al manejo aislado o segmentado de diferentes disciplinas o asignaturas en las que se producen procesos distintos en cada una de ellas; en ese sentido se lo puede entender como lo opuesto al enfoque interdisciplinario o el enfoque por áreas del currículo. En general cada asignatura está concebida por referencia a las tradicionales especialidades que ofrece la universidad.

a la preocupación por la masificación y sus posibles consecuencias: se había instalado la idea de que la masificación de la Educación Secundaria tendría como consecuencia una posible caída de los rendimientos en ese nivel. A pesar de que en el año 1949 los sectores progresistas habían crecido y demandaban la universalización de la Educación Secundaria, aún subsistía este tipo de argumento que alimentaba la polémica generada y que, en el fondo, motiva el ensayo de Castro.

En efecto, aún existía la idea de que la flexibilización en los criterios de admisión en la Enseñanza Media afectaría de modo negativo los niveles de promoción. En otras palabras: se consideraba que la masificación de la enseñanza se lograba necesariamente al costo de una disminución de los rendimientos en el sistema. Esta idea, muy extendida hasta nuestros días, ha sido uno de los principales argumentos contra los proyectos de universalización de la enseñanza media, en particular cuando ella estaba concebida como preparación para la universidad. Por lo tanto, la hipótesis de la disminución del rendimiento por la flexibilización en los criterios de admisión –como veremos, refutada por Castro en *Coordinación entre Primaria y Secundaria*–, se constituía en uno de los principales obstáculos a la democratización de sistema.

### **3.4. Constatación de partida: Primaria y Secundaria como un “dualismo artificial”**

Según Castro, en su tiempo se libraba una verdadera campaña de exigir la Educación Secundaria para todos; la misma que Varela había librado 80 años antes a favor de la Educación Primaria. Sin embargo en aquellos años la universalización de la Educación Media aún era una aspiración incumplida ya que, según sus datos solamente el 14.18% de la población escolar correspondía a la población liceal, “lo que prueba que ‘el liceo para todos’ sigue siendo una generosa aspiración que todavía está muy lejos de concretarse en realidad”. (Castro, 1949, pág. 6).

La exigencia de la universalización de la Educación Media venía acompañada de una nueva visión de los fines del ciclo secundario que dejaba de concebirse como la “antesala de la Universidad” pensada, en definitiva, como “un organismo de selección de capacidades y, también hay que reconocerlo, de selección de clases sociales” (...) Porque no era un liceo para todos. Sino un liceo para una élite social e intelectual”. (ibíd., p. 6)

Sin embargo las demandas de los nuevos tiempos y la exigencia de la universalización de la Educación Secundaria habrían de cambiar fundamentalmente la propia naturaleza del liceo cuya transformación debería ser integral, a riesgo de que “contenidos nuevos [fueran] a llenar inadaptables moldes anticuados”. (ibíd., p. 7). Se trataba de una nueva concepción que superara aquella según la cual “el mejor liceo era el que sacrificaba más niños, pero que lograba mayor número de sobresalientes”. (ibíd., p. 6)

En esencia el tránsito entre ambos ciclos no debería ofrecer para el estudiante ningún inconveniente; se trataba de un mismo camino con dos tramos (Primaria y Secundaria) que deberían estar naturalmente unidos por un puente que facilitara a los alumnos el tránsito de uno a otro. Pero aún las estructuras planteaban en los hechos un dualismo entre los dos ciclos que hacía imposible (para alumnos y docentes) comprenderlos como parte de un mismo proceso. El puente estaba roto.

En otras palabras: en cuanto a las funciones y los fines existía “una casi total identidad entre la escuela y el liceo”; pero en cuanto a las instituciones se daba lo contrario: una diferencia total manifestada en sus respectivos organismos directivos, en sus docentes y en la formación de ellos (formación docente para maestros y ausencia de dicha formación para profesores), en la total descoordinación de programas, en los modos de vida escolar, en las prácticas, etc.

Todo este problema analizado por Castro tiene un agravante que él mismo señala: “es el niño en la peor época de su vida, el que debe resistir y superar los choques, las torsiones, las fracturas, que surgen de la diferencia de instituciones, de personas, de planes, de fines y modos de vida, que le impone el pasaje de la escuela al liceo”. (ibíd., p. 7)

### **3.5. Lo que decían los números: el carácter científico del procedimiento de Castro**

El antecedente inmediato referido en el trabajo de Castro es el debate mantenido con el profesor Alberto Reyes Thévenet (por ese entonces, director del Liceo Miranda) sobre el modo de ingreso a Secundaria y el desempeño de los escolares en el primer año liceal. La posición de Reyes en este debate fue que el nuevo sistema de ingreso (el pase escolar directo, sin exámenes) implantado en 1942 resultaría en una disminución en los

niveles de rendimiento escolar. Castro se propuso discutir esta afirmación con base en el análisis de datos estadísticos sobre resultados al cabo del primer año de liceo, proporcionados por el Director del Departamento de Estadísticas de Secundaria.

La serie analizada cubrió resultados entre 1940 hasta 1947. El método fue contrastar qué sucedió antes y después de la introducción del pase escolar directo. Se focalizó en los porcentajes totales de “promovidos” (exonerados), “a examen” y “eliminados” por año. Estos estadísticos están reproducidos en el Cuadro 1. De su análisis surge que, en números “gruesos”, un tercio del alumnado de 1er. año de los liceos de la capital pasó a 2º año promovido (éxito absoluto), otro tercio pasó previo examen y otro tercio fue “eliminado” por diversas causas (fracaso).

<b>Cuadro 1: Resultados de 1º año en liceos de Montevideo (1940 -1947)</b>			
Años	Promovidos	A examen	Eliminados
1940	21.25%	39.34%	32.86%
1941	26.34%	32.35%	41.29%
1942	27.94%	34.00%	38.02%
1943	32.13%	33.27%	34.21%
1944	35.39%	35.02%	36.07%
1945	34.73%	33.32%	32.87%
1946	35.26%	32.20%	32.72%
1947	37.70%	32.75%	31.61%
Prom. generales	31.09%	34.04%	34.95%
<b>Fuente:</b> “Coordinación entre Primaria y Secundaria” (1949).			

Luego del análisis de los números “gruesos” que disponía, se concentró entonces en el problema referido al “estudio comparativo de los éxitos y los fracasos en 1º año, de los alumnos que ingresaron mediante el pase escolar o mediante el examen”. (ibíd., p. 9 destacados en el original). Aquí es donde su procedimiento analítico se revela técnicamente impecable, equiparable a lo más avanzado de los procedimientos científicos en el campo social.

A partir del año 1943, primero del nuevo sistema, solamente se mantendría vigente el examen de ingreso para los que provenían de las escuelas privadas. Como veremos, este evento es clave, puesto que implica la posibilidad de comparar la serie de resultados antes y después de la

aplicación de dicho sistema (en términos técnicos, el “tratamiento” o la intervención que en el fondo se pretendía evaluar).

A pesar que en términos generales los números no decían nada bueno para aquel contexto frente a los ostensiblemente bajos éxitos absolutos, las eliminaciones alcanzaban “un promedio muy alto (...) pero – observaba con cautela ante la falta de más datos– no se pueden considerar como fracasos del sistema educativo solamente”. (ibíd., p. 9). La estadística sobre la aplicación del nuevo sistema de ingresos (con pase), sin embargo, mostraba que “las cifras han tendido a la estabilidad, lo que es un buen síntoma” (ibíd., p. 10).

Nótese que la cuestión no pasaba solamente por demostrar que una forma de ingreso era mejor o peor que la otra –Castro lo sabía muy bien–, ni tan solo que la escuela pública (de donde provenían los ingresados con pase) brindaba una formación de igual calidad que las escuelas privadas (de donde provenían los ingresados por examen), verificándose en las despreciables diferencias en los resultados, sino también de algo que reviste importancia política: la extensión de la Educación Secundaria no implica la caída de los rendimientos.

Castro refuta la extendida idea de que flexibilización de los criterios de admisión o ingreso a Secundaria redundaría en una disminución en los resultados positivos. Para ello recurre a un procedimiento perfectamente equivalente a lo que la ciencia social, tiempo después, consagrará como “análisis cuasiexperimental”<sup>33</sup>. Un diseño que se extendió en las investigaciones sociales a partir de la década de los sesenta precisamente como método de evaluación de programas<sup>34</sup>.

Como vimos, Castro empíricamente contaba con los datos estadísticos obtenidos de la Dirección del Departamento de Estadística de Secundaria desde el año 1940 hasta 1947. Allí ya está la serie con los datos en las tres categorías de resultados (“promovidos”, “a examen” y “eliminados”) y puede identificar el año en que se inició el “tratamiento” o la intervención (el cambio de reglamento de ingreso por examen a ingreso con pase a partir de 1943). Pero lo más importante es que, a partir de 1943

---

<sup>33</sup> Esta observación es mérito del doctor Tabaré Fernández, quien me hizo ver esa notable similitud que nos habla de la rigurosidad y prolijidad analítica del autor de *Coordinación entre Primaria y Secundaria*.

<sup>34</sup> Es fama que los modelos cuasiexperimentales fueron analizados y popularizados por Campbell y Stanley a comienzos de los años sesenta. Ver (Shadish, Cook, & Campbell, 2002).



los datos obtenidos le permitieron realizar una comparación entre los éxitos y los fracasos en 1er. año de los alumnos que ingresaron mediante pase escolar (los que venían del sistema público cuyos orígenes familiares son de "*la más diversa extracción social*") o mediante examen (provenientes de escuelas privadas cuyos orígenes familiares son de hogares de "*ventaja social, económica y cultural sobre los otros*"). Los datos estadísticos le permiten considerar la serie antes y después del "tratamiento" y, como vimos, mostrar que no existen discontinuidades en dichas categorías. (Ver Cuadro 2).

<b>Cuadro 2: Resultados en 1º año en liceos de Montevideo por modalidad de ingreso</b>				
<b>Años</b>	<b>Promovidos</b>		<b>A examen</b>	
	Ingreso c/pase	Ingreso c/examen	Ingreso c/pase	Ingreso c/examen
1943	24.79%	39.57%	34.69%	35.78%
1944	29.04%	37.50%	34.80%	31.36%
1945	32.94%	34.20%	32.23%	32.32%
1946	34.22%	38.31%	31.60%	30.65%
1947	33.79%	41.27%	32.71%	27.26%
Prom. Generales	30.95%	38.17%	27.26%	31.47%

**Fuente:** "Coordinación entre Primaria y Secundaria" (1949).

Esta comparación supondría la introducción de un factor de covarianza (sistema público y sistema privado) en el procedimiento para mostrar que, así como en los datos antes y después del nuevo sistema de ingreso, tampoco hay diferencias sustantivas. De esa comparación se desprende una leve aunque no conclusiva ventaja en los éxitos por parte de alumnos que han ingresado por examen frente a los que lo hicieron con pase escolar en 1º año. Según el análisis y de acuerdo a los datos que disponía, no se pudo defender nada a favor del viejo sistema de ingreso por examen.

Sin embargo, el procedimiento de Castro no se queda aquí; parece buscar un grupo de control al analizar los datos de 2º año de los liceos de la capital, relevados en el año 1944 según figura en el Cuadro 3. La sofisticación del procedimiento lo acerca a lo que mucho tiempo después se clasificó como un *diseño de grupo de control no equivalente con análisis de*

*covarianza* como modelo particular de un cuasiexperimento (Campbell & Stanley, 1982)<sup>35</sup>.

De esta manera pudo señalar, al comparar los datos de 1° y 2° año, que *"al segundo año (...) la ventaja que había sido de los ingresados por examen, pasó a ser de los que entraron con pase escolar"*. (ibíd., p. 10). Por lo tanto no había "nada de catastrófico" en las cifras con respecto al sistema de ingreso por pase, ni tampoco nada que pudiera defender una vuelta al viejo régimen de ingreso por examen. De hecho las cifras correspondientes a ese período, de todos los 2° años de los liceos de la capital, arrojaban un 45.25% de promovidos de los ingresados con pase escolar frente a un 44.45% de los ingresados por examen. No se justificaba ningún elemento que impidiera o siquiera entorpeciera la democratización del acceso a la Educación Media.

Refutada la tesis de la baja de resultados por la flexibilización en los criterios de admisión, entre las conclusiones, Castro señala enfáticamente que *"el problema es buscar modos de coordinación entre Primaria y Secundaria"* (ibíd., p. 11), abocándose, entonces, al análisis de las cuestiones pedagógicas.

<b>Cuadro 3: Éxitos y fracasos en 2° año de liceos de Montevideo por modalidad de ingreso en 1944</b>				
	Promovidos		A examen	
	Ingresos	Ingresos c/examen	Ingresos c/pase	Ingresos c/examen
2° año	45.25%	44.45%	39.76%	39.75%
<b>Fuente:</b> "Coordinación entre Primaria y Secundaria" (1949).				

Todo este proceso analítico parece compatible con una concepción más científica en la manera de introducir ciertas innovaciones o cambios en la educación; a la manera de un método gradual de cambios controlando aquellas variables que podrían incidir en el resultado. Esto se ve reforzado, como veremos, por su propuesta de centros experimentales en los cuales aplicar una reforma en condiciones de control (infra, p.11). Aún así, la preocupación técnica era, en Castro, perfectamente ajustada a su compromiso social y a sus convicciones políticas de extender la educación Secundaria a todos.

<sup>35</sup> Este ha sido, de los modelos de investigación experimental en la educación, uno de los diseños más difundidos. Se caracteriza precisamente porque *"comprende un grupo experimental y otro de control, de los cuales ambos han recibido un pretest y un posttest, pero no poseen equivalencia pre-experimental de muestreo"*. (Campbell & Stanley, 1982, pág. 93).

## 3.6. Algunas cuestiones pedagógicas

### 3.6.1. Los programas

Castro dirige su análisis hacia ciertas cuestiones pedagógicas y señala que hasta entonces no se había ensayado nunca una coordinación de los programas escolares con los de los primeros años de Secundaria. En los hechos se daba que el niño de 6° de Primaria cerraba un ciclo escolar en diciembre y que era reabierto en marzo en el liceo “con un plan de estudios distinto, sujeto a otros principios y orientado hacia otras finalidades”. Esta torsión –que supone adaptarse a diferentes técnicas metodológicas, a otro ambiente, otro modo de vida y la inadecuación entre lo que el niño sabe y lo que se le exige– le resulta difícil de superar.

Pero el acertado análisis de Castro considera que “no está en discusión el acierto o el desacierto de esas orientaciones, ni si la escuela debe seguir en ellas al liceo o el liceo a la escuela. Lo que aquí se expone con el énfasis de una verdad incontrovertible, es que la escuela y el liceo en modos de vida, técnicas metodológicas, fines de la enseñanza, etc., son distintos y no han tenido ni tienen coordinación alguna”. (Loc. cit.)

La imagen del puente roto resulta pertinente. Frente a todo esto, como de ningún lado parece haber esfuerzos para salvar estas diferencias, el alumno queda librado a sí mismo. Deberá saltar sobre el vacío para sortear el puente roto.

### 3.6.2. El profesorado

Aunque Castro se apresura en aclarar la inexactitud de la opinión generalizada de que el profesor, como atiende a un nivel superior, “sabe más” que el maestro, subraya sin embargo, que las diferencias entre ellos existían y eran fácilmente localizables.

La primera y más importante diferencia radicaba en la formación profesional. El maestro era “profesionalmente, funcionalmente (...) más definido que el profesor y [encadraba] más su vida en el mundo de su condición de docente”. (ibíd., p. 13). A diferencia del profesor, el maestro debía cursar estudios profesionales, especializados y excluyentes; para ocupar su cargo y ejercer su profesión, necesitaba obtener el título que lo habilitaba. Esta diferencia arrojaba la necesidad de una carrera docente para el profesor que en su momento no existía aún, pero

fundamentalmente tenía como consecuencia directa un modo distinto de actuar frente al alumno, engrosando el cúmulo de diferencias entre los dos primeros ciclos de la enseñanza.

Castro consideraba que el problema más grave vinculado con el profesor no estaba tanto en las diferencias de formación como en el hecho de que en Primaria, para todo el curso, el alumno tiene a un solo maestro y en Secundaria tiene un profesor por materia. Esta diferencia es crucial para la determinación de la vida escolar en ambos lados del puente roto: de un lado la convivencia entre docente alumno no está limitada por los tiempos y existe la posibilidad de que el maestro estudie a sus alumnos, pueda proyectar acciones a largo plazo, se desarrolla una disciplina muy familiar, etc.; del otro lado, en cambio, la relación entre el docente y el alumno – asediada por la “tiranía del reloj” – es fugaz y tiende a reducirse a los aspectos estrictamente relacionados con el conocimiento y el saber específicos de la materia respectiva.

### 3.7. Posibles soluciones

*Coordinación entre Primaria y Secundaria*, según expresiones del propio autor, no aspiraba a un análisis exhaustivo del asunto sino en demostrar que los fracasos en el tránsito de Primaria a Secundaria, dado el panorama descrito de inconexión entre ambos subsistemas, no eran solamente lógicos sino también inevitables: “*que en estas condiciones, los resultados no pueden ser otros*”. (Loc. cit.)

Ante un puente roto, si se quiere continuar el camino, la única opción es saltar (a no ser que se lo repare o se construya un puente nuevo). Los niños, según Castro, lo intentan por ellos mismos, muchos de ellos saltando en el vacío, y nuestra miopía nos lleva a culpar a los que caen sin siquiera considerar “*que no hemos sido capaces de concebir una organización educacional adecuada al desenvolvimiento de los alumnos, mientras exigimos todavía que los alumnos violenten su proceso formativo para ajustarse a nuestras inadecuadas instituciones*”. (p. 17)

Ante estas inquietantes consideraciones aún el autor realiza algunas recomendaciones, como líneas generales, para aportar a la solución del problema:

Revisión de los programas y planes de estudios por una Comisión mixta de maestros y profesores con el fin de ensamblar y coordinar las

enseñanzas escolares y liceales (especialmente en 5° y 6° años escolares y 1° y 2° liceales. Modificar el sistema de maestro único en 6° año escolar y el de múltiples profesores (uno para cada materia) en 1° y 2° liceales. Crear la carrera de profesorado de Secundaria y cursos de capacitación pedagógica. Mayor coherencia orgánica entre los distintos organismos que dirigen la enseñanza (lo cual requeriría una intervención legislativa).

### 3.8. Algunas conclusiones

Huelga decir que, a 64 años de *Coordinación entre Primaria y Secundaria*, muchas de sus sugerencias aún mantienen plena vigencia e inspiran programas, experiencias y proyectos actuales en los que se aborda transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación.

Aunque se puede verificar la persistencia del fracaso en Secundaria, su naturaleza no es exactamente la misma ni tampoco sus causas. El escenario es otro: estamos lejos de contar con niveles de calidad de la enseñanza similares a aquellos de la década de los cuarenta, las características del cuerpo docente de la Educación Media son muy distintas a las de entonces, la obligatoriedad de la educación se ha extendido hasta el 3° año del Ciclo Básico de Secundaria, los liceos se han masificado, etc.

Parece lógico, en este nuevo escenario, que los problemas de desafiliación, rezago y bajos aprendizajes, sufran una especie de “fuga hacia adelante”<sup>36</sup>. Siendo así, resulta pertinente prestar una mayor atención a estos fenómenos en otras transiciones “ya exentas de las áncoras de la obligatoriedad legal”, como lo sugiere Acevedo (Acevedo, 2014)

El procedimiento desarrollado por Castro para el análisis del fracaso en el primer año de Secundaria, permitió señalar que la eliminación del examen como requisito de ingreso no era un factor que explique dicho fenómeno. Aunque no se detuvo en profundizar en los factores explicativos de dicho fracaso, queda claro, por la prueba empírica proporcionada en su procedimiento cuasiexperimental, que la flexibilización en el acceso a Secundaria no era un factor explicativo del problema, puesto que los

---

<sup>36</sup> “Fuga hacia adelante” es la expresión que usó Juan Carlos Tedesco (1985) para referirse a cierto proceso “destinado a mantener el papel diferenciador del sistema educativo. (...) cuando un nivel educativo se generaliza, la diferenciación se traslada al nivel siguiente, [y este traslado] de la función diferenciadora hacia los niveles superiores está acompañada por un vaciamiento de contenidos en los niveles que tienden a universalizarse”. (Tedesco, 1985, págs. 38-39).

resultados no muestran diferencias sustantivas entre los ingresados por pase y los ingresados mediante examen.

En todo caso el estudio nos sugiere que las causas del fracaso en el primer año de Secundaria se asocian menos a la historia escolar previa y al origen social de los niños que a la propia inadecuación de la estructura organizacional, pedagógica y curricular de Secundaria y, especialmente, a la ausencia de una coordinación adecuada que dé cuenta de esa especial transición.

El fracaso en los primeros años de Secundaria -y su consecuencia más directa: el rezago-, constituye un factor de riesgo de abandono y desafiliación en ese nivel. Uruguay, a despecho de los altos índices de alfabetización y acreditación en Primaria, así como la ostensible caída en algunas disparidades en el acceso a la Educación Media, presenta graves problemas de abandono y desafiliación en Secundaria. Esto se agudiza particularmente al final del Ciclo Básico: según estudios realizados en 2009 por la Encuesta de Hogares Ampliada del INE, en Uruguay el 48% de personas entre 15 años y más no concluyó la educación en Secundaria Básica. No es desatinado suponer que para una buena parte de esas personas, el conjunto de eventos negativos en su trayectoria liceal (fracaso, rezago) iniciados en el primer año de Secundaria tenga un peso determinante en su decisión de abandonar el liceo o desafiliarse del sistema.

Hoy el fracaso en el primer año liceal alcanza promedialmente alrededor de un tercio de la población inscripta, aunque en números absolutos supera ampliamente las cifras de fracaso de los años cuarenta. Habla de la persistencia del fenómeno que para el caso, parece adquirir un carácter endémico en nuestro sistema. Por otro lado, la composición de la población afectada parece ser hoy mucho más heterogénea que entonces.

El fracaso escolar vinculado a la transición entre Primaria y Secundaria fue puesto sobre la mesa en los años cuarenta y, desde entonces, no ha salido definitivamente de la agenda. Actualmente los estudios sobre transiciones educativas concitan interés y comienzan a ocupar espacios en la agenda académica nacional. Sin embargo aún *"está pendiente un estudio sistemático y más amplio que permita identificar los factores institucionales, organizacionales e individuales que explican estas transiciones y realizar aportes más fundamentados al diseño de políticas"*. (Fernández & alt, 2014, pág. 2)

## **4. Un camino sinuoso: el tránsito educativo de la cohorte 2012 del PAC y del FPB en la ciudad de Paysandú**

Cecilia Alonso, Ángela Ríos, Rocío Severino

### **4.1. Introducción**

El presente capítulo propone estudiar los trayectos de reafiliación educativa de los adolescentes incorporados a dos programas de inclusión educativa: el Programa Aulas Comunitarias (PAC) y el Plan de Formación Profesional Básica (FPB), en la ciudad de Paysandú.

Las políticas de inclusión educativa son un tema de investigación muy presente en la actualidad de la academia, dado su objetivo de constituir un puente/alternativa para continuar/concluir la Educación Media. En este sentido, los estudios sobre trayectorias en la Educación Media Básica (Boado & Fernández, 2010; Cardozo, 2010), concluyen que la mayor desafiliación se produce durante los primeros años de dicho nivel. Al tiempo que los estudios sobre la implementación de programas innovadores que buscan la reafiliación educativa de adolescentes, han coincidido en la necesidad de contemplar la diversidad de trayectorias y experiencias individuales. Cada programa desarrolló, con flexibilidad y diversidad, estructuras de incentivos específicos, estructuras organizacionales, normas de operación, diseños curriculares y hasta formatos de asociación público-privada para su gestión (Mancebo & Monteiro, 2009; Mancebo M. E., 2001) (Mancebo M. E., 2001; Mancebo E. , 2010; Fernández & Alonso, 2012; Alonso, 2011).

Es por esto que desde una perspectiva centrada en las trayectorias de los adolescentes y jóvenes participantes en los programas seleccionados, aquí se reportarán algunos de los resultados más relevantes de la Investigación "Trayectorias educativas de los adolescentes que participan de FPB y PAC. Un estudio longitudinal en Paysandú" realizado en el marco del Programa

Iniciación a la Investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).

En suma, se propone el estudio de dos políticas de reafiliación educativa que parten de estrategias bien diferenciadas pero que comparten su fin último: lograr la reafiliación, continuidad y acreditación de los adolescentes y jóvenes de la Educación Media Básica.

El documento se organizará básicamente en cinco apartados: (1) el encuadre conceptual del problema del tránsito educativo y las políticas de inclusión educativa como intervenciones sobre las trayectorias; (2) la descripción de programas de inclusión en Paysandú; (3) la presentación de la metodología sobre la que se basa el estudio; (4) análisis de las trayectorias de la cohorte de estudio; (5) presentación de las conclusiones.

## 4.2. Transición y trayectorias educativas

En la investigación educativa suelen identificarse una serie de eventos en las trayectorias de los adolescentes que pueden tener consecuencias negativas sobre su continuidad educativa. Algunos refieren a la trayectoria educativa previa, como el rezago escolar en Primaria que conlleva a adentrarse en la Educación Media con altos niveles de extra edad, la repetición de uno o más grados en la Escuela, el no cursado de Educación Preescolar, entre otras circunstancias. Otros eventos no están directamente relacionados con la esfera educativa, sino a las esferas del trabajo y la familia, como la transición al primer empleo, la emancipación, la conyugalidad y la tenencia de hijos, los que pueden tener efectos sobre las trayectorias educativas de los jóvenes (Boado & Fernández, 2010) (Ciganda, 2008) (Cardozo & Iervolino, 2009).

Si bien estos eventos se presentan potencialmente a lo largo de toda la trayectoria educativa, se identifica una serie de momentos en la transición en la que pueden desempeñar un papel determinante. A saber: a) en la posibilidad formal de iniciar el siguiente nivel educativo, mediante la acreditación del nivel anterior; b) en la disposición a continuar en el siguiente nivel; c) en las posibilidades reales de efectivizar la continuidad, en tanto condiciones para asumir los costos directos e indirectos asociados al pasaje al siguiente nivel, y d) en el éxito del tránsito en términos de mantenimiento del vínculo educativo. Estos eventos remiten a los tres planos del tránsito educativo (administrativo, pedagógico, social), desarrollados en el Capítulo 2 del presente libro.



Analizar el tránsito en este marco supone tener presente que se observan intervenciones “tardías” en el curso de vida de los adolescentes y jóvenes en condición de vulnerabilidad, las cuales están destinadas a reparar eventos de daño en la identidad y los propósitos académicos de los jóvenes una vez ocurridos (Acedo, 2008; Rumberger, 2004 b), pero no a introducir modificaciones en aspectos institucionales o curriculares del trayecto normativo que introducen riesgo sobre el tránsito (Alonso, 2011; Mancebo E. , 2010; Mancebo & Monteiro, 2009; Alonso & Fernández, 2012). En este sentido, las decisiones sobre continuar o no estudiando en el siguiente nivel no solamente incorporan los costos económicos de estudiar (por ejemplo, los gastos de transporte, materiales etc., y los costos indirectos por permanecer fuera del mercado de empleo), sino también la percepción del estudiante sobre sus posibilidades de acreditación del siguiente nivel dadas sus competencias académicas, y las motivaciones y expectativas del joven respecto a su continuidad. Considerar el impacto de las expectativas y motivaciones relacionadas con las decisiones asociadas al tránsito y la continuidad educativa ha sido sugerido como un elemento relevante para el análisis (Alonso & Fernández, 2012).

Nos interesará examinar las trayectorias educativas de la cohorte 2012 contemplando los diversos contextos curriculares y particularidades institucionales en que pueden ocurrir: contextos de transición que se encuentran delimitados por los programas de inclusión educativa PAC y FPB en la ciudad de Paysandú.

### 4.3. Dos políticas de inclusión educativa

Luego de una serie de diagnósticos sobre el estado de la educación desarrollados en la década de los noventa, la matriz de políticas educativas para la Educación Media comenzó en 2005 a incorporar elementos de focalización hacia población vulnerable y de vínculo integral con políticas sociales de carácter universal (Fernández & Pereda, 2010). En este marco, surgen programas dirigidos a la acreditación de la Educación Media Básica que tienen por objetivo tanto la permanencia como la reafiliación de adolescentes y jóvenes (Ainscow & Miles, 2008) <sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup>En nuestro país se destacan entre los primeros: el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) y el Programa Tránsito. Entre los segundos: el Plan de Estudios 2009; el Programa Aulas Comunitarias (PAC); el Plan de Formación Profesional Básica (FPB).

Dichos programas mantienen un paradigma común en el que se destacan: a) la incorporación de nuevos actores al quehacer educativo (educadores, profesores referentes, tutores); b) la valoración de nuevos formatos curriculares (estrategia modular – semestral); c) la ejecución de las políticas en nuevos entornos, alejados de la masiva estructura “clásica” de Liceo y UTU (modalidades comunitarias o asistidas), y d) la consideración de los adolescentes y jóvenes que, en tanto sujetos educativos, son capaces de construir su proceso de aprendizaje (Alonso & Fernández, 2012). Al tiempo que se apuesta a la generación de un vínculo entre los adolescentes y jóvenes, sus familias y los actores educativos de forma de fortalecer dicho proceso.

En Uruguay existen numerosos antecedentes que señalan al territorio como una variable relevante a la hora de explicar las desigualdades en las trayectorias y los logros educativos (ANEP, 2007). Esta es una de las primeras razones que nos llevó a enmarcar el proyecto en una ciudad en particular. En segundo lugar, debido al vínculo generado con algunas organizaciones sociales de la zona que a partir del Debate educativo de la zona Norte, organizado por el SOCAT Cruzada de la Caridad, donde se manifestó el interés por profundizar respecto a cuáles eran las trayectorias de los adolescentes que estaban cursando dichos programas.

A modo de diagnóstico de la situación educativa de Paysandú, es posible reseñar que la ciudad presenta un indicador de acreditación de la Educación Media Básica muy similar al total nacional para la población entre 15 y 18 años (un 62.3% frente a un 63.6% a nivel nacional<sup>38</sup>). Es de destacar que quienes finalizan Educación Media en la ciudad de Paysandú, el 42.3% lo hace en los tiempos normativos, frente a un 50.9% a nivel nacional. Estas diferencias se encuentran atadas a una brecha en la situación del egreso normativo de Primaria para la ciudad de Paysandú respecto al promedio nacional (23.7% y 31.4% respectivamente). Esto sugiere que para los adolescentes y jóvenes que residen allí, el tránsito entre Primaria y Ciclo Básico presenta mayores componentes de riesgo (rezago) en comparación al resto del país, lo cual redundaría en diferencias en el calendario de acreditación de la Educación Media Básica, que se produce en menor medida sobre edades normativas y más próxima al período entre 15 y 18 años, cuando se asemeja al total nacional. Conforme a esta

---

<sup>38</sup> Los datos de este sub-apartado son elaboración propia en base a los microdatos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) para el año 2012.

situación, en los próximos apartados se desarrollará la implementación de programas de inclusión educativa en la ciudad orientados a acompañar dicho tránsito y su impacto sobre las trayectorias educativas de sus estudiantes.

#### **4.4. El PAC y su implementación en Paysandú**

El Programa Aulas Comunitarias (PAC) fue diseñado durante el primer año de la Administración Vázquez, en coordinación por el Programa Infancia, Adolescencia y Familia (INFAMILIA) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación (CODICEN-ANEP), poniéndose en práctica a partir del año lectivo 2007. La población objetivo del Programa son adolescentes y jóvenes de hasta diecisiete años que habiendo cursado algún año de Educación Media Básica o culminado Primaria, se encuentran desvinculados. Una de las ideas clave que está por detrás del programa (PAC) es permitir la “complementación entre las formas de vinculación con los adolescentes y los enfoques pedagógicos del área formal y no formal” (ANEP-CODICEN-INFAMILIA-MIDES, 2009, pág. 11). En consecuencia su organización se establece a partir de esta doble dinámica de actividades curriculares y recreativas-expresivas. El agente que implementa el Aula es una organización de la sociedad civil seleccionada a través de una licitación.

En una primera instancia se instauraron doce Aulas Comunitarias en todo el país. En el 2010 se amplió la cobertura a dieciocho, siendo en la actualidad veintitrés las Aulas Comunitarias en funcionamiento a nivel nacional. Respecto a las organizaciones sociales que las gestionan, han variado en las diversas localidades, observándose continuidades y rupturas en la coordinación. Para el caso de la ciudad de Paysandú el Aula abrió sus puertas en el año 2009.

El programa presenta una estructura semestral que tiene la ventaja de permitir a los adolescentes la visualización de los logros en el corto plazo; aportando en consecuencia a la generación de autoconfianza y autoestima. Como se verá al analizar la estructura del programa FPB, este es un elemento común a ambas propuestas de inclusión educativa.

El PAC opera en dos modalidades de trabajo: la primera, denominada modalidad A, está destinada a adolescentes que se han desvinculado del sistema de enseñanza media formal sin aprobar el primer año de Ciclo Básico o habiendo culminado la Educación Primaria nunca se

inscribieron en la Educación Media Básica. En esta modalidad el adolescente cursa el primer año del Ciclo Básico. Las materias cursadas pueden aprobarse a lo largo del semestre a través de evaluaciones de proceso. En aquellos casos que el adolescente concluya este primer año estará habilitado a continuar su trayectoria educativa en el segundo año del Ciclo Básico, tanto en los liceos como en locales de UTU.

La segunda manera de cursar, denominada modalidad B, también conocida como “introducción a la vida liceal” está destinada a adolescentes que habiendo concluido la Educación Primaria nunca ingresaron a la Enseñanza Media, o habiéndose inscripto, tampoco asistieron. Tiene por objetivo lograr que los adolescentes ingresen al año siguiente a primer año en el liceo, la UTU, o bien que continúen en el programa en la modalidad A. Se trabaja en el manejo de la lengua oral y escrita, el desarrollo del pensamiento lógico matemático y en la concreción de estrategias para una mejor apropiación de los procesos de aprendizaje<sup>39</sup>.

El Aula en Paysandú se ubica en el barrio El Espejo de la ciudad de Paysandú, una zona carenciada donde funciona el Movimiento de Protección a la Infancia (MOPI), organización de la sociedad civil que gestiona el programa. En el mismo espacio coordinado por dicha organización, se desarrolla a contrahorario del Aula un centro juvenil y un club de niños.

A comienzos de 2012, el Aula contaba con una matrícula inicial de 48 adolescentes de los cuales 39 inscribían a la modalidad A y 9 a la modalidad B<sup>40</sup>. Interesa destacar la importancia de los diversos actores que participan de la propuesta. Por un lado, la figura del profesor referente que tiene por objetivo principal el acompañamiento de los adolescentes en el proceso de revinculación con las instituciones de Educación Media. Para el caso del estudio, la profesora referente no solo cumplió ese rol sino que además impartía clases de asignatura en la modalidad A. Por otra parte, los

---

<sup>39</sup> Para cada modalidad se establece un número máximo de estudiantes por grupo, de forma de mantener una relación más próxima entre el docente y la cantidad de estudiantes, veinte y diez estudiantes para la modalidad A y B respectivamente.

<sup>40</sup> En una primera reunión con el equipo de trabajo se reportaron en lista para la modalidad A 39 adolescentes y para la modalidad B 9, lo que suma 48 estudiantes. Sin embargo, en el mes de mayo se realizó la aplicación de la encuesta relevando finalmente información para 42 adolescentes, 33 que cursaron la modalidad A y 9 que cursaron la modalidad B. Cabe destacar que los adolescentes que no fueron encuestados presentaron asistencia intermitente desde el comienzo y ya no asistían al Aula una vez arribado el mes de junio.

educadores-talleristas, tres para el caso de estudio, dan a los adolescentes un acompañamiento individualizado y proponen actividades extracurriculares, que van desde talleres temáticos (educación sexual y salud como algunos de los temas comentados), a las actividades recreativas o artísticas (danza o teatro). También se cuenta con roles de coordinador y trabajador social que articulan dicho acompañamiento tanto desde el espacio del aula, como en las visitas a las familias de los estudiantes. Dentro del equipo base hay una maestra que fundamentalmente realiza el seguimiento de los estudiantes de la modalidad B. Es de destacar que en ciertas oportunidades se desarrollan actividades específicas que involucran a otros educadores, como ser, médicos comunitarios, entre otros actores. Finalmente el colectivo docente que imparte las asignaturas es Contratado por Secundaria a partir de la selección de horas docentes, siguiendo los parámetros comunes que desarrolla la ANEP<sup>41</sup>.

#### 4.5. El FPB y su implementación en Paysandú

El Plan de Formación Profesional Básica (FPB) es aprobado por el Consejo de Educación Técnico Profesional CETP en 2007, implementándose a comienzos del año lectivo 2008. En la actualidad, se desarrolla en 46 Escuelas Técnicas de 32 localidades en todo el país. Para el caso de la ciudad de Paysandú el FPB de la Escuela Técnica se imparte desde los orígenes del Plan (2008). En su modalidad comunitaria inicia en 2009.

En términos generales, esta propuesta está dirigida a jóvenes y adultos mayores de 15 años que, tras haber abandonado la Educación Media, buscan retomar sus estudios para lograr la acreditación del Ciclo Básico. El plan se aplica en tres trayectos (I, II y III) según las experiencias académicas previas de los estudiantes<sup>42</sup>, el presente trabajo solo considera los estudiantes participantes en el trayecto I, ya que da cuenta del mismo proceso que realizan quienes cursan el Aula Comunitaria, lo que correspondería a un primer año de Ciclo Básico. Al mismo tiempo, el Plan ofrece un componente de formación profesional específico<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Dado que el programa requiere un perfil particular de docente, con base a la experiencia de dificultades de cobertura en 2007, se procedió a la realización de una lista que da prioridad a docentes que tengan experiencia en esta modalidad para la elección de horas en el Aula con el fin de asegurar continuidad.

<sup>42</sup> La descripción del mismo con todos sus contenidos se encuentra en (ANEP-CETP, 2009).

<sup>43</sup> En la actualidad se desarrollan las siguientes áreas: Agraria (Orientación Vivero, Producción de Carne Ovina y Bovina), Madera y afines, Electrotecnia, Mecánica General,

El Plan presenta dos modalidades de implementación, una estándar y una comunitaria. En la modalidad estándar el plan funciona dentro de las escuelas Técnicas y Agrarias. En su modalidad comunitaria “la característica fundamental es que son gestionadas con la participación de la comunidad local” estableciendo el lugar de emplazamiento a partir de su solicitud ([www.infamilia.gub.uy](http://www.infamilia.gub.uy)), y esta experiencia en términos generales se desarrolla por el lapso del primer año y en el caso de los trayectos I. Es de destacar que el FPB comunitario de Paysandú, se constituye en este sentido como excepción, ya que logró la autorización del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) para ofrecer los tres años de Ciclo Básico en esta modalidad en lugar de solo el primer año.

Para el caso de la ciudad de Paysandú se tomaron en consideración ambas modalidades. El FPB en su modalidad estándar que funciona en la Escuela Técnica de Paysandú ubicada en el centro de la ciudad y el FPB comunitario “Con los pies en la tierra”, que funciona en una chacra a las afueras de la ciudad.

En el caso del FPB estándar, la propuesta educativa ofrecida para el trayecto I es belleza capilar, no abriéndose otras orientaciones. Interesa destacar que esta es una decisión del equipo directivo de la escuela, siendo una de las razones a la negativa de la apertura, el considerar que los jóvenes que ingresan en los mismos tienen mayores dificultades de aprendizaje, al tiempo que presentan mayores dificultades de adaptación a las “normas propias” de un centro educativo. Dicha decisión de gestión tiene por consecuencia un cierre al menos parcial de posibilidades de reafiliación, para aquellos adolescentes que habiendo culminado la Educación Primaria quisieran darle continuidad a sus estudios en esta modalidad. La cohorte de estudiantes 2012 del FPB de la Escuela Técnica en Paysandú es de 15 jóvenes, que mantuvieron su asistencia en las distintas instancias de seguimiento.

Con respecto al FPB comunitario, la propuesta educativa en estudio propone cursos para culminar los tres años de Ciclo Básico en las orientaciones de huerta e informática. Esto constituye una singularidad de gestión del FPB Comunitario de esta ciudad (se podría decir que es una singularidad en la “gestión institucional del tránsito”). El número de jóvenes inscriptos en el FPB comunitario son 14 en la orientación de informática y 18 en la de huerta. Sin embargo, cuando se realizan las

sucesivas visitas la asistencia a los cursos es moderadamente inferior a los inscriptos. En el mes de mayo se procedió a realizar la aplicación de la encuesta relevando catorce estudiantes en la orientación de huerta y diez en la de informática, haciendo un total de 24 jóvenes.

En lo atinente a la incorporación de espacios y actores, el programa para ambas modalidades incorpora: los espacios docentes integrados (EDI), las unidades didácticas integradas (UDI); la figura del educador; la unidad de alfabetización laboral, y el docente de taller.

Los espacios docentes integrados (EDI), son reuniones semanales de dos horas aula (45 minutos cada hora) que tienen por objetivo compartir las diferentes preocupaciones entre todos los profesores de cada grupo, los educadores y los coordinadores pedagógicos. Al mismo tiempo, a partir de esta instancia de reflexión se generan entre todos los actores mencionados las unidades didácticas integradas (UDI). Estas constituyen una forma de organizar las prácticas de la enseñanza-aprendizaje, generando acuerdos sobre los logros de aprendizajes a alcanzar y el diseño de la hora integrada; espacio en el que el profesor de taller y el de cada asignatura comparten para combinar los conocimientos teóricos con la práctica. El educador tiene la función de acompañar a los adolescentes en el transcurso del trayecto, articular el trabajo con el equipo docente y vincularse con las familias de estos jóvenes en particular y con la comunidad en general. Para la concreción de este rol el Plan estipula la existencia de un educador cada 60 jóvenes inscriptos. Cabe destacar que en el FPB comunitario la relación que se obtiene entre cantidad de educadores y estudiantes es menor que la observada en la Escuela Técnica, al tiempo que esta tarea es reforzada por la presencia del coordinador y la trabajadora social.

La Unidad de alfabetización laboral implica la formación de los estudiantes en los perfiles y hábitos para la inserción laboral según las características y necesidades de cada trayecto y orientación, al mismo tiempo que busca proporcionar los conocimientos respecto a la legislación y los derechos laborales<sup>44</sup>. Finalmente el docente de taller cobra relevancia fundamental, no solo porque es quien trasmite los conocimientos prácticos de la orientación, sino porque a través de su asignatura es que transversaliza los diferentes componentes del Plan.

---

<sup>44</sup> Es de destacar que este equipo, teóricamente compuesto por dos miembros, para el caso de ambas modalidades de FPB en la ciudad de Paysandú está compuesto por una sola persona.

## 4.6. Metodología

La base empírica empleada en este capítulo proviene de una investigación realizada entre los años 2011 y 2013, financiada por la CSIC. Dicha investigación tuvo por objeto de estudio la cohorte 2012 de adolescentes del Aula Comunitaria y de los dos FPB de la ciudad de Paysandú. Se definió una estrategia metodológica mixta con una técnica principal de producción de datos de tipo cuantitativa y dos auxiliares cualitativas<sup>45</sup>. Este capítulo utilizará como base principal la información cuantitativa de la cohorte.

El universo de estudio se conformó por 82 adolescentes y jóvenes, los que fueron censados en dos momentos. La primera medición se realizó a fines de mayo de 2012, mediante la aplicación de una encuesta. En agosto de 2012 se realizó el seguimiento administrativo de resultados académicos luego del primer semestre y registrando su asistencia. En marzo-abril de 2013 se aplicó una segunda encuesta con el fin de observar la continuidad en el sistema educativo, tanto de quienes se inscriben como de quienes no. El diseño empleado se destaca por dos virtudes: en primer lugar, posibilita datar de forma precisa los eventos educativos vividos por los adolescentes. En segundo lugar, permite construir para cada individuo una secuencia biográfica, lo que nos facilita conocer sus experiencias educativas pasadas y presentes. La tasa de respuesta obtenida fue del 97%: solo 3 jóvenes no pudieron volver a ser contactados un año después.

## 4.7. Las trayectorias de la cohorte 2012

A continuación presentaremos una descripción general del perfil de los estudiantes de la cohorte 2012, ya que nos da elementos que tendremos en consideración al analizar sus trayectorias educativas a través de los programas.

Un primer aspecto a señalar es el porcentaje de jóvenes de la cohorte en cada programa. El 51.8% de los jóvenes de la cohorte cursaba en Aula Comunitaria, mientras un 18.5% lo hacía en el FPB de la Escuela Técnica y el 29.6% en el FPB Comunitario. En general, los adolescentes y jóvenes que participan de las propuestas coinciden con la población objetivo de cada

---

45 Las técnicas cualitativas empleadas consistieron en entrevistas a los equipos técnicos de los programas en la ciudad de Paysandú, orientadas a registrar: (a) las experiencias académicas que pudieron vivenciar durante el primer módulo; y (b) relevar los distintos incentivos (académicos, vinculares, culturales) que se han desarrollado en el programa. Así como información secundaria, administrativo-académica generada por los programas.



uno de los programas. En promedio tienen entre 14 y 18 años, siendo levemente mayores los estudiantes del FPB de la Escuela Técnica (un promedio de 17 años).

En términos de género, en general participa una proporción algo mayor de hombres que de mujeres. Respecto a los adultos referentes de sus hogares, se desempeñan en su mayoría en ocupaciones manuales. Si bien no están en situación de pobreza extrema, la empleabilidad precaria puede afectar su estructura de ingreso y en consecuencia la cobertura de necesidades. La estructura del hogar tiende a ser numerosa, de seis personas o más.

La mayoría de los estudiantes ha experimentado eventos de riesgo en su pasaje por Primaria, repitiendo uno o más grados, atravesando cambios de Escuela y, aunque en menor medida, la no concurrencia a la Educación Preescolar; al tiempo que se identifica por parte de los actores educativos de todos los programas, la existencia de una baja autoestima vinculada a una serie de fracasos y frustraciones en las experiencias educativas. Estos adolescentes y jóvenes representan a parte de aquellos jóvenes de la ciudad con un tránsito entre Primaria y Ciclo Básico con componentes de riesgo (rezago)<sup>46</sup>.

#### **4.8. Egreso y continuidad educativa**

Los resultados de egreso y continuidad educativa nos permitirán analizar la trayectoria de los jóvenes y vincular sus resultados con las propuestas a las que asistieron durante el año lectivo 2012. Los indicadores que darán cuenta del tránsito son: los resultados obtenidos en el año 2012 y la inscripción de esos adolescentes en el segundo año 2013, lo que entenderemos como continuidad o persistencia.

Como se puede observar en el Cuadro 1, casi el 70% de los adolescentes y jóvenes realizó un tránsito exitoso, cumplió con las exigencias académicas propuestas por los planes y sus respectivas asignaturas, aprobando de forma directa o a través de la rendición de exámenes. En una primera aproximación parece que la efectividad de estos programas es considerable. En este sentido, al observar la aprobación por Programa, se observa que es el FPB Comunitario el que presenta mejores indicadores de aprobación, ya que supera en más de diez puntos a los otros programas (79,3%).

---

<sup>46</sup> Aunque este punto no es el foco en el presente capítulo, el estudio abordó tales temáticas a partir de la información de la encuesta y entrevistas a los referentes. Se puede profundizar en (Alonso & Severino, 2013).

Sin embargo, al considerar los resultados no exitosos del tránsito, la diferencia entre los centros en la reprobación es más del doble para el caso del Aula y el FPB de la Escuela Técnica frente a la que se observa para el FPB comunitario. Mientras que la proporción de abandono por programa es similar, siendo el 15,3% para el caso del PAC, el 13,5% para el caso del FPB de la Escuela Técnica y el 12,4% para el FPB Comunitario.<sup>47</sup>

<b>Cuadro 1: Resultados obtenidos en 2012, por programa</b>				
Resultados 2012	Programa			
	Aula	FPB_ET	FPB_C	Total
Aprobación con o sin rendimiento de exámenes	25	10	19	54
Abandono (dejó de asistir)	64,3	66,6	79,3	69,2
Reprobación (pérdida de exámenes y repetición)	6	2	3	11
	15,3	13,5	12,4	14,2
	8	3	2	13
	20,4	19,9	8,3	16,6
Total	39	15	24	78
	100	100	100	100

**Fuente:** Elaboración propia, encuesta a estudiantes que participan de PAC y FPB en Paysandú, 2013.

El segundo indicador que nos interesa es la continuidad de los jóvenes dentro del sistema educativo. Se considera -conforme a los objetivos que cada programa en estudio se propone-, que la continuidad debe referir a la inscripción en el siguiente grado del nivel correspondiente. De esta manera se utilizará la tipología de persistencia desarrollada en el Capítulo 1 de este libro. Dicha categorización se realiza con base a los resultados de inscripción de los adolescentes y jóvenes respecto al segundo año en función al nivel, programa e institución de inscripción. En este sentido distingue entre: persistentes (quienes inscriben al siguiente año en el mismo nivel, la misma institución y programa), persistentes institucionales (quienes inscriben en el mismo nivel, misma institución, otro programa), los migrantes institucionales (inscriptos en el mismo nivel en otra institución; migrantes puros (inscriptos en otro nivel), y Stop-out (aquellos que no inscriben a la educación formal o no formal).

En el caso del Aula, tal como se observa en el Cuadro 2, más del 70% de los adolescentes y jóvenes que cursaron bajo la modalidad A en 2012, se

<sup>47</sup> Cabe acotar que la presente información se desprende de la encuesta realizada en 2013 a los adolescentes y que puede presentar diferencias respecto a la información administrativa producida por cada programa.

encuentran en la categoría de migrantes institucionales. Es de destacar que dadas las características del programa que cursan, el cambio de institución es la única opción de continuidad educativa. Estos estudiantes optaron por cursar segundo año de Ciclo Básico tanto en la UTU como en el liceo.

Para aquellos que cursaron modalidad B en 2012, algo más de la mitad (55.6%) se encuentra realizando la modalidad A en este 2013. Dado que esta modalidad no tiene acreditación, la posibilidad de pasar de una modalidad a otra radica en las valoraciones de los aprendizajes realizados por la maestra y los educadores de la institución. Si bien esta modalidad no está completamente contemplada en la tipología, haciendo un uso extensivo de la misma, se los podría considerar persistentes institucionales. Por otro lado, la tercera parte de los adolescentes que participaron de la modalidad B en 2012, continúa en la misma modalidad durante el 2013. Cabe destacar que estos adolescentes presentaban serias dificultades de aprendizaje y en algunos casos situaciones de discapacidad diagnosticadas y no diagnosticadas. Esta situación pone al equipo del Aula frente al desafío de afrontar una población para la que el programa no está inicialmente pensado, aunque en los hechos se convierta en una de las pocas opciones de tránsito a Secundaria para estos jóvenes<sup>48</sup>.

Luego, aquellos jóvenes que no presentan continuidad, conformando la categoría de stop-out, constituyen un 34,4% para el caso del Aula (23,3% pertenecen a la modalidad A y un 11,1% a la modalidad B en 2012). Es de destacar que solo uno de estos jóvenes inscribe a la educación no formal, por lo que podemos considerar que los restantes, al menos por el presente año, pierden totalmente el vínculo con instituciones educativas. En consecuencia, este alejamiento puede hacer aún más difícil su reafiliación en años posteriores.

---

<sup>48</sup> Este aspecto se problematiza en el Capítulo 3 del presente libro.

<b>Cuadro 2: Continuidad 2013, modalidad cursada en 2012</b>						
Inscripción 2013		Programa 2012				Total
		Aula _A	Aula _B	FPB_ET	FPB_C	
CB	Frecuencia	6	0	0	3	9
	Porcentaje	20,0	0,0	0,0	12,5	11,5
FPB	Frecuencia	16	0	10	18	44
	Porcentaje	53,3	0,0	66,7	75,0	56,4
Aula _A	Frecuencia	0	5	0	0	5
	Porcentaje	0,0	55,6	0,0	0,0	6,4
Aula _B	Frecuencia	1	3	0	0	4
	Porcentaje	3,3	33,3	0,0	0,0	5,1
CECAP /otro	Frecuencia	0	0	2	1	3
	Porcentaje	0,0	0,0	13,3	4,2	3,8
No inscripción	Frecuencia	7	1	3	2	13
	Porcentaje	23,3	11,1	20,0	8,3	16,7
Total	Frecuencia	30	9	15	24	78
	Porcentaje	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

**Fuente:** Elaboración propia, encuesta a estudiantes que participan de PAC y FPB en Paysandú, 2013.

Respecto a quienes cursaron el FPB en la Escuela Técnica, se observa que todas las jóvenes que pasaron de año (66,7%) continúan sus estudios en dicho centro educativo. Esto se debe a que quienes cursan el FPB en cualquiera de sus dos modalidades tienen continuidad en sus respectivos centros dentro del trayecto que cursan, constituyéndose su tránsito como persistente. Entre aquellos que se categorizan como stop-out (33,3%), dos jóvenes se inscriben en cursos de educación no formal y tres se desafilian en su totalidad.

Finalmente, de los jóvenes que cursaron el FPB Comunitario, los persistentes configuran el 75%, constituido por aquellos jóvenes que salvaron el curso y continuaron sus estudios en el FPB, así como los tres jóvenes que no aprobaron el primer año en este programa pero se inscribieron nuevamente para cursar el mismo grado en el mismo programa en 2013. Por otra parte, un 12,5% de los jóvenes que habiendo cursado primer año en el FPB en 2012, continuaron sus estudios en el Ciclo Básico del liceo en 2013, constituyéndose en migrantes institucionales. Mientras un 12,5% no se inscribió en 2013, conformándose como stop-out. De ellos, un joven se inscribe en cursos de educación no formal y dos se desafilian en su totalidad.

Al momento de valorar los resultados de continuidad debe considerarse un factor cualitativamente relevante: los programas presentan dinámicas de continuidad diferentes. Mientras que el FPB en sus dos modalidades habilita la continuación del trayecto en el mismo centro educativo, en el Aula el joven se ve forzado a la realización de un nuevo tránsito, ingresando para el segundo año a un liceo o a la UTU. Al mismo tiempo, resulta pertinente resaltar que varios de estos adolescentes y jóvenes, aun sin lograr los resultados esperados de aprobación continúan vinculados a un centro de educación no formal o cursando nuevamente el grado correspondiente al primer año en sus centros de origen. Esto nos remite a la pertinencia de las tres dimensiones que intervienen en el tránsito; a saber: pedagógica, administrativa, social. Aunque lo que refiere a la dimensión pedagógica no fue exitosa (algunos adolescentes repitieron o abandonaron), las otras dimensiones pueden haber generado condiciones para la persistencia (por ejemplo, adaptación social en relación al centro, profesores, motivaciones para seguir sus estudios, etcétera).

#### **4.9. Expectativas y motivaciones de adolescentes y jóvenes**

Indagar respecto a las expectativas de los adolescentes y jóvenes en relación con sus logros educativos resulta relevante para conocer cómo aspectos de su autoestima pueden estar influyendo para concluir sus estudios, particularmente, para estos adolescentes que han vivenciado en su mayoría eventos de riesgo en su trayectoria en Primaria, y experiencias negativas en su pasaje por Secundaria.

Al preguntarles a los adolescentes qué esperaban como resultado del año escolar, la mayoría presentó en 2012, marcadas expectativas respecto a terminar los cursos, ya sea por medio de la aprobación directa de todas las asignaturas o a través de la aprobación de exámenes. Solo algunos adolescentes que participaban del Aula manifestaron creer que no lograrían aprobar el curso o lo abandonarían. De todas maneras, al relacionar dichas expectativas con los resultados de continuidad no se observa una relación directa ya que quienes sí tenían a comienzos de año expectativas de repetir o dejar de asistir, en 2012 aprobaron sus respectivos cursos y continúan en 2013 vinculados a un centro educativo. Es de destacar que el aspecto de autoconfianza es uno de los más trabajados por el equipo del Aula a lo largo de todo el año, resaltando las capacidades de los adolescentes y jóvenes para superarse y concluir sus estudios, énfasis que estaría dando buenos resultados.

Al analizar las motivaciones para ingresar al programa observamos cómo estas se relacionan directamente con las decisiones de continuidad. La gama de opciones que se propuso para identificarlas trató de abarcar aspectos diversos. Por un lado, aquellas vinculadas a la superación personal y generación de autoestima. El segundo grupo, referido a las posibilidades educativas y laborales futuras. Finalmente, se presentan aspectos vinculados a la satisfacción familiar o ejercicio de presión de estos para completar sus estudios.

Para el año 2012, tal como se observa en el Cuadro 3, los jóvenes dicen estudiar motivados por una superación personal, ya que la dimensión con más menciones es: “demostrarme que puedo estudiar” (65,4%), en tanto seis de cada diez jóvenes quieren demostrarse que pueden salvar el año. En tercer lugar, se encuentra con un 56,7% la categoría: “pienso que voy a terminar el año”. En cuarto lugar, la mitad de los jóvenes dice que le interesa lo que estudia. Este aspecto cobra relevancia al visualizar la estructura semestral/modular de ambas propuestas, elemento que también se remarcó desde las entrevistas realizadas. En este sentido, obtener logros en el corto plazo ayuda a la autoestima y motivación de los adolescentes para continuar sus estudios.

<b>Cuadro 3: Motivaciones 2012</b>					
Motivaciones 2012		Programa			
		Aula	FPB_ET	FPB_C	Total
Para demostrarme a mí mismo que puedo estudiar	Frecuencia	30	9	14	53
	Porcentaje	71,4	60	58,3	65,4
Quiero demostrarme que puedo salvar el año	Frecuencia	27	8	14	49
	Porcentaje	64,3	53,3	58,3	60,4
Porque pienso que puedo terminar el año	Frecuencia	28	10	8	46
	Porcentaje	66,7	66,7	33,3	56,7
Me interesa lo que estudio	Frecuencia	20	11	10	41
	Porcentaje	47,6	73,3	41,7	50,6

**Fuente:** Elaboración propia, encuesta a estudiantes que participan de PAC y FPB en Paysandú, 2012.

En el año 2013, la superación personal sigue siendo el primer factor a la hora de continuar estudiando. En segundo lugar, aparece una dimensión referente a la creencia que asistir al centro educativo es la única forma para trabajar en lo que quieren. Recordemos que las menciones de 2012 remitieron a esferas académicas, en esta oportunidad la

referencia es laboral. Sería interesante en futuras oportunidades identificar si esta mención al mundo del trabajo tiene que ver con el hecho de que estén más próximos a concluir los cursos.

Para profundizar cómo estas expectativas pueden afectar los resultados obtenidos por los adolescentes, se realizará un análisis de correlación entre variables. Realizar dicha prueba estadística requirió la creación de un índice, a partir de las preguntas realizadas sobre motivaciones en 2012 y 2013. Las categorías son: los más motivados y los menos motivados.

El Cuadro 4 presenta la importancia de los aspectos de autoestima frente al desafío de un nuevo año lectivo. Para todos los casos la relación observada es en términos estadísticos significativa. Es posible observar que la dirección de la relación es para todos los casos positiva, lo que significa que frente a adolescentes y jóvenes más motivados, mejores son los resultados obtenidos en términos de persistencia durante el año 2013.

<b>Cuadro 4: Correlación Motivación - Resultados</b>				
Programa	Aula A	Aula B	FPB_ET	FPB_C
Coeficiente correlación	0,11	0,66	0,09	0,24
<b>Fuente:</b> Elaboración propia, encuesta a estudiantes que participan de PAC y FPB en Paysandú, 2013.				

La relación más fuerte se observa en el caso de los estudiantes que asistieron al Aula en la modalidad B. Recordemos que para el caso de estos adolescentes, ocho de nueve permanecieron vinculados a un centro educativo independiente del resultado alcanzado. Observamos cómo la relación se va debilitando para las otras modalidades. Se puede concluir la importancia de fomentar las motivaciones en los estudiantes ligando los objetivos académicos con los intereses personales y de futuro de los jóvenes.

#### 4.10. La estructura organizacional de los programas y la trayectoria de los adolescentes y jóvenes

Los programas en estudio en sus diversas modalidades plantean modificaciones en la estructura organizacional y en los actores que intervienen en el acompañamiento de los adolescentes y jóvenes. Se relevó información respecto a cuáles son los aspectos que los jóvenes más valoran de las propuestas y cuál es su vínculo con uno de los actores más

innovadores de estas propuestas, el educador, de forma de realizar una aproximación sobre la influencia de estas estructuras en las trayectorias.

Los dos aspectos que los jóvenes más valoran de su pasaje por los programas son: la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y la posibilidad de generar vínculos con otros adolescentes, hacer amigos. La primera mención refiere a la dimensión pedagógica del tránsito. La importancia de resaltar este aspecto radica en que a partir de la propuesta los adolescentes manifiestan un gusto por el conocimiento, les interesa y le encuentran utilidad al estar referido a cosas que anteriormente no sabían, aspecto que puede fomentar la motivación de los adolescentes para continuar sus estudios. La segunda mención apunta a la dimensión social del tránsito dada la importancia que la vinculación entre pares tiene en el correr de la vida y particularmente en la adolescencia.

Al analizar aquellos aspectos que más les gustaron a los adolescentes durante el ciclo escolar, se refuerza lo planteado anteriormente. Tener profesores con quienes conversar aparece como la primera mención, esto marca la importancia de la referencia del mundo adulto, en tanto un vínculo de confianza y no solo de autoridad que tiene por objeto “rezongar”. Seguida a esta mención se encuentra la realización de campamentos y salidas. En ambos casos se denota cómo espacios de socialización distintos del salón de clase donde se dan vínculos más horizontales y abiertos, son valorados por los adolescentes y jóvenes, contradiciendo al menos para el caso de estudio el discurso extendido acerca de la carencia de sentido que los adolescentes manifiestan sobre los para qué de la educación.

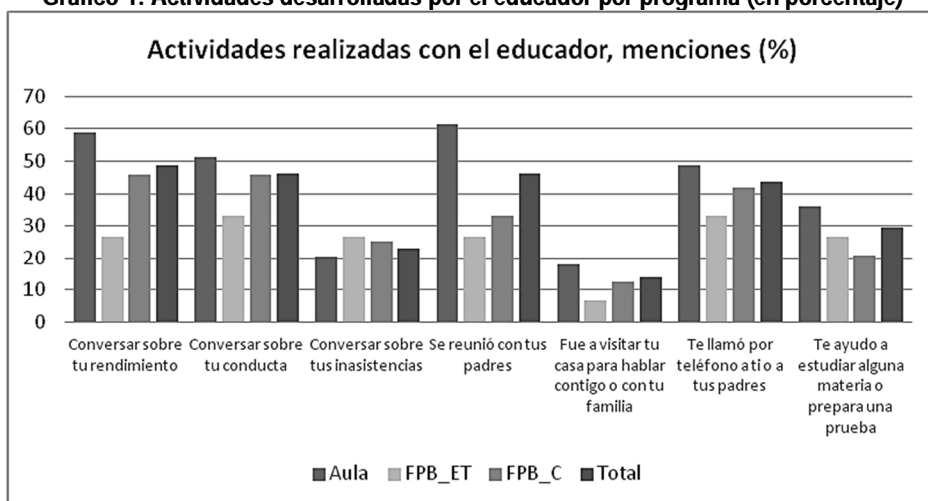
En torno a las actividades realizadas con el educador, tal como se presenta en el Gráfico 1, más del 40% de los estudiantes manifiesta haberse reunido, conversado o haber sido visitado por los educadores en algún momento del año. Asimismo existen diferencias entre los programas analizados. Considerando que en el Aula es donde se presentan los índices de repetición más altos, se destaca el mayor énfasis realizado por los educadores en el afán de mejorar el rendimiento de los estudiantes.

En relación a las reuniones en el transcurso del año por aspectos de su conducta y si estos se reunieron con padres o tutores, en ambos casos es el Aula la que presenta mayores referencias. Hay dos factores que ayudan a entender la distribución de estas actividades. Por un lado, la proximidad física que presenta el Aula en relación con los hogares de sus estudiantes, a diferencia de los jóvenes que asisten a la Granja (recuérdese que la misma



se ubica a las afueras de la ciudad) y a la Escuela Técnica (ubicada en el centro de la ciudad). Esto facilitaría, en un aspecto, el contacto del educador del Aula con los adolescentes y sus familias. Por otro lado, el hecho de que en el Aula, todos sus estudiantes son menores de edad, por consiguiente frente a cualquier eventualidad son los padres o tutores los que deben responder por los adolescentes. Por el contrario para el caso del FPB Comunitario, y aún más la opción Capilar, varios de sus estudiantes son mayores de edad por lo que la mediación de padres o tutores no corresponde. Cualquier problemática o inconveniente se trata directamente con el estudiante.

**Gráfico 1: Actividades desarrolladas por el educador por programa (en porcentaje)**



**Fuente:** Elaboración propia, encuesta a estudiantes que participan de PAC y FPB en Paysandú, 2013.

Interesa analizar la percepción del acompañamiento educativo, que no es tarea específica del educador, pero contribuir con la realización de tareas es un elemento que puede pesar en su decisión de continuidad. Nuevamente es en el Aula que los adolescentes mencionan tener un mayor acompañamiento para la preparación de exámenes o trabajos. Esto no quiere decir que los espacios no se encuentren en los otros centros, sino que refiere a la asistencia de los adolescentes y jóvenes a los mismos.

Finalmente, el aspecto de las inasistencias resulta relevante, ya que a partir de los reportes de cobertura y resultados realizados tanto por los equipos de evaluación de los programas, así como de artículos académicos (Alonso & Fernández, 2010), se consideran las dificultades que presentan los adolescentes para mantener su asistencia a los centros. Sin embargo,

este aspecto no es referido por los adolescentes como motivo de diálogo con el educador. De todas maneras durante el trabajo de campo en los tres centros observamos cómo esta es una preocupación primordial de los equipos y se realiza constante referencia a la situación cuando alguien no asiste a clase. Se debería en consecuencia indagar con los adolescentes sobre el porqué de las inasistencias y la significación que ellos le dan a las mismas.

Con la intención de realizar un análisis estadísticamente más riguroso respecto al efecto que tiene la presencia del educador en los diferentes temas aquí enlistados, se creó un índice a partir de una batería de preguntas del formulario 2013.<sup>49</sup> Se consideró que dichas variables condensaban la dimensión "Actividades con el Educador". Lo destacable de esta relación es que para todos los casos es significativa, aunque la dirección de la relación no es para todos los casos la misma. Mientras que para el caso del Aula y del FPB Comunitario es de tipo negativa, o sea, en la medida que las actividades del educador aumentan, disminuyen los resultados en términos de continuidad. Para el caso del FPB de la Escuela Técnica la relación es positiva. Esto significa que a mayor actividad de los educadores con los jóvenes, mejores son los resultados obtenidos en términos de continuidad durante el año 2013.

<b>Cuadro 5: Actividades con el educador– Resultados</b>			
<b>Programa</b>	<b>Aula A</b>	<b>FPB_ET</b>	<b>FPB_C</b>
Coefficiente correlación	-0,27	0,14	-0,55
<b>Fuente:</b> Elaboración propia, encuesta a estudiantes que participan de PAC y FPB en Paysandú, 2013.			

La relación más fuerte se observa en el Cuadro 5 para el caso de los estudiantes que asistieron al FPB Comunitario. Como mencionamos líneas arriba, gran parte de los adolescentes manifestó reunirse por distintos motivos con los educadores en el transcurso del año. Sin embargo la relación indica que a pesar de la dedicación, los diálogos y encuentros entre estudiantes y educadores, las consecuencias no se traducen en la

<sup>49</sup> Las variables que se utilizaron son: Se reunió contigo para conversar de tu rendimiento/ Se reunió contigo para conversar de tu conducta/ Se reunió contigo para conversar sobre tus inasistencias/ Se reunió contigo, con tus padres/tutores/ Fue a visitar tu casa para conversar contigo o con tu familia/ Te llamé por teléfono a ti o a tus padres/ Te ayudé a estudiar alguna materia o a preparar una prueba.

continuidad de los jóvenes, en los casos del Aula y del FPB\_C. Con base en los presentes resultados y a partir del diálogo con los diferentes actores educativos podemos proponer tres líneas de análisis para seguir profundizando en los aspectos que contribuyen a dichos resultados. En primer lugar, la puntualización de que aquellos adolescentes y jóvenes sobre los que se realiza un seguimiento más estricto son los que presentan mayores dificultades para retomar sus estudios, tanto desde los aprendizajes como de su situación personal-familiar. En segundo lugar, y de forma complementaria, si nos detenemos en que estos centros son los que tienen un mayor nivel de desafiliación, podemos pensar que el contacto con el educador no resulta estrategia suficiente para retener a estos adolescentes y jóvenes. En tercer lugar, cabe considerar las características particulares de cada programa. En el caso del Aula los adolescentes y jóvenes para continuar sus estudios en segundo año deben cambiar de institución, esto requiere no solo que ellos enfrenten el desafío de adaptarse a un nuevo espacio, sino que sean recibidos por el liceo o por la UTU de manera de efectivizar el tránsito (Mancebo & Monteiro, 2009)<sup>50</sup>. Para el caso del FPB Comunitario, si bien el programa permite la continuidad en la misma institución, se enfrentan a dificultades de tipo territoriales: la ubicación de la granja alejada de la ciudad y con escaso transporte público, hace que algunos jóvenes vean limitadas sus posibilidades de continuidad. Este aspecto trasciende la política educativa y remite a la necesidad de relacionar estas políticas y otras de inclusión social. Para el caso del FPB en su versión "estándar", la relación invierte su dirección aunque con menor fuerza, se puede sostener que las actividades realizadas por el educador tienen impacto positivo en la continuidad de los estudiantes. Cabe mencionar en base al trabajo de campo y las entrevistas realizadas, que el vínculo entre los jóvenes y la profesora de taller, se constituye como un aspecto importante para la continuidad, por su acompañamiento constante, visitas a sus domicilios, etc.

#### 4.11. Conclusiones

El presente capítulo se propuso como principal objetivo analizar las trayectorias de los adolescentes y jóvenes que participaron de los

---

<sup>50</sup> Sobre este aspecto se podrá profundizar una vez que se cuente con información respecto a la experiencia iniciada en 2013, que extiende como experiencia piloto en dos Aulas de Montevideo, la realización del segundo año de Ciclo Básico bajo esta modalidad.

programas de inclusión educativa, FPB (en su dos versiones) y PAC, de la cohorte 2012, en la ciudad de Paysandú.

Se perfiló un especial énfasis en los resultados de egreso y continuidad de la cohorte así como en las características del tránsito desde sus tres dimensiones: pedagógica, administrativa y social (véase Capítulo 1).

En términos generales, la cohorte logró un alto nivel de aprobación, culminando sus estudios de forma exitosa casi el 70% de los adolescentes y jóvenes que ingresaron en 2012. Si bien dicha aprobación no se materializó en todos los casos en continuidad, el fracaso en el tránsito no determinó la ausencia de persistencia, aunque sea en el mismo grado dentro de la misma u otra institución y programa. En este sentido, casi el 80% de los adolescentes y jóvenes persisten en un centro educativo formal durante los primeros meses del año 2013. Del 20% restante que interrumpe su persistencia en la educación formal, solo tres jóvenes deciden inscribirse en la educación no formal, mientras que los otros se desafilian por completo.

La estructura de los programas parece ser relevante en esta decisión; en tal sentido, los adolescentes y jóvenes del Aula son quienes en mayor medida se desafilian por completo. He aquí donde cobran relevancia las características del programa como puente que exige el cambio de institución para la continuidad. Proceso que es más difícil para los adolescentes, tanto por su incorporación en una nueva institución como por la predisposición de la misma a recibirlos. Mientras que en las dos modalidades del FPB (en el caso de Paysandú) la posibilidad de continuar es inmediata.

Enfatizando en las dimensiones del tránsito, una proporción considerable no presentó resultados exitosos en el aspecto pedagógico, restringido a la acreditación de cursos y exámenes. Sin embargo, las motivaciones de los adolescentes y jóvenes acentúan este aspecto entendido como nuevos aprendizajes, más allá de la acreditación. También la dimensión social resultó de relevancia al momento de decidir su continuidad. Lo que más valoran de su pasaje por los programas es la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y en segundo lugar la posibilidad de generar vínculos con otros adolescentes. Así como también la necesidad de reforzar la autoestima y la confianza, luego de diversas experiencias negativas en su pasaje por la educación Primaria y Secundaria. Considerando que actualmente se extiende un discurso acerca de la carencia de sentido que los adolescentes manifiestan sobre los para qué de

la educación, en este caso, podemos afirmar que gran parte de los jóvenes encuentra en estas propuestas un sentido académico y socializador.

Finalmente, al profundizar sobre cómo los nuevos roles incorporados en estas propuestas influyen en las decisiones de continuidad, se destaca en todos los programas una fluida comunicación entre el educador, los adolescentes y sus familias. Sin embargo, a pesar de la dedicación, los diálogos y encuentros entre estudiantes y educadores, las consecuencias no se traducen en la continuidad de los jóvenes, particularmente en los casos del Aula y del FPB Comunitario. Lejos de indicar que este tipo de esfuerzos y la incorporación de dichos actores deba ser reconsiderada, coloca el desafío en imaginar otros aspectos que propicien las decisiones de continuidad, entre los que destacamos: la articulación de la política educativa con otras políticas de inclusión social, así como la necesidad de una apertura por parte de las instituciones educativas tradicionales (liceo y UTU) para conformarse como espacios reales de inclusión, en los cuales todos los adolescentes y jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación.



## 5. Compromiso Educativo y el tránsito hacia la Educación Media Superior en tres centros de la zona de Maroñas-Noreste de Montevideo

Santiago Peyrou, Tabaré Fernández y Flavia Pereira

### Introducción

Este capítulo describe el efecto que sobre el tránsito a la Educación Media Superior tuvo la implementación del programa Compromiso Educativo (en adelante, CE) en tres centros educativos de Montevideo ubicados en los barrios de Maroñas y Bella Italia de Montevideo<sup>51</sup>. Esta zona tiene comparativamente, una reducida oferta de programas sociales a los cuales pueden acceder los adolescentes (Alonso & Fernández, 2012) y la instalación de CE en 2011 constituyó un cambio importante en la estructura de oportunidades educativas. Hasta 2013 hubo un FPB, un Aula Comunitaria, una Casa Joven. La demanda resultante es importante: aunque cuenta solo con tres de los diecinueve centros de CE de Montevideo, la solicitud por becas sobrepasó en 2013 la cuarta parte de los postulados en el departamento.

La aplicación del CE no tiene por objetivo explícito el tránsito entre ciclos y su diseño no cubre el período final de los estudiantes en Media Básica como sí hace, por ejemplo, el programa Interfase implementado por el Consejo de Secundaria<sup>52</sup>. Desde el punto de vista del tránsito entre el Ciclo Básico y la Educación Media Superior, nos interesará entonces la incidencia de CE en los estudiantes durante el primer año y el comienzo del segundo.

---

<sup>51</sup> Es una zona amplia del noreste de la ciudad estructurada por los ejes de la Avda. General Flores, José Belloni y Camino Maldonado.

<sup>52</sup> Véase al respecto el Capítulo 10.

Nuestro análisis articula el nivel macro de las políticas con el nivel micro del curso de vida para describir y explicar los eventos del tránsito entre el Ciclo Básico y la Educación Media Superior, (en adelante, EMS) (Cardozo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014).

A continuación presentamos el problema de investigación. Luego, los antecedentes del programa y de la zona de Maroñas, a modo de caracterización territorial bajo estudio, en términos socioeconómicos y educativos. La tercera y cuarta sección se ocupan de introducir el método y los datos empleados, su presentación y análisis de resultados. Finalmente se aportan comentarios de cierre.

## 5.2. El tránsito y el riesgo de desafiliación como problema

El acceso y la persistencia en la EMS muestran elevados niveles de ineficiencia interna con altas tasas de repetición, acumulación de rezago y elevados niveles de desafiliación (Fernández T. , 2010 a; Cardozo, 2008). A nivel regional los niveles de egreso de la Educación Media ubican a Uruguay en el promedio latinoamericano pero muy por debajo de otros sistemas con niveles similares de desarrollo humano como Chile y Argentina. Además Uruguay destaca por el prolongado estancamiento del indicador de acreditación y por presentar una de las más profundas brechas sociales en relación a la culminación de este nivel (Cardozo, 2008).

Existe un consenso extendido tanto en la academia como en la administración sobre el papel crucial que tendría el período de tránsito entre ciclos respecto de los anteriores resultados de la EMS. Según reporte del Consejo de Secundaria, las tasas de promoción para Montevideo se ubican entre el 60% y el 70% para tercero de Ciclo Básico, en 58% en primero de Bachillerato y en el 51.6% para el segundo año<sup>53</sup>. Egresan uno de cada cuatro estudiantes matriculados en tercero de Bachillerato. La hipótesis es que existe una discontinuidad tanto académica, como social e institucional entre los dos niveles de la Educación Media, esto al menos desde la creación del Ciclo Básico Único en 1986 y la especialización de los liceos en impartir el Ciclo Básico o Bachillerato en 1993. En respuesta fundada en tal diagnóstico, la Administración Mujica puso en marcha este programa con el objetivo de reducir el riesgo de desafiliación, “potenciando

---

<sup>53</sup> Consultado el 13/03/14 en la web del Consejo de Secundaria: [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1676](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1676)



las trayectorias” y así aumentar la probabilidad de acreditar el nivel (ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR, 2011).

El problema del tránsito no se ha entendido como problema universal sino más bien, un factor de riesgo para jóvenes originarios de hogares pobres o con reducido capital cultural. En consecuencia y desde su inicio, CE ha sido un programa focalizado en un triple sentido: territorial, institucional y social. Al inicio selecciona localidades o barrios según indicadores socioculturales agregados y luego, centros educativos de Secundaria o UTU. Entre los estudiantes de estos centros, se seleccionan aquellos que presentan mayor vulnerabilidad social. El ingreso al programa se realiza desde 2011 en el primer año de EMS, donde se entendió que existía la mayor tasa de abandono<sup>54</sup>. En 2012, la cobertura se extendió para incorporar alumnos que cursaban el segundo año en tanto que para 2013 se volvió a extender para cubrir los tres años del nivel. El cuadro n°1 muestra la cobertura alcanzada por el programa.

<b>Cuadro 1. Indicadores de cobertura de CE, según año</b>				
	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>Variación 2013-2011</b>
Centros	39	63	79	103%
Inscripciones al programa	2086	6952	6956	233%
Becas otorgadas	1659	4347	5300	219%
Becas/inscripciones (%)	80%	63%	s/d	s/d
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a DINEM (2013: págs. 315 y 321).				

### 5.3. Compromiso Educativo: becas, acuerdos y espacio de referencia

CE constituye una política de inclusión (Mancebo E. , 2010) iniciada por la Administración Mujica en 2011. Su objetivo es aumentar la probabilidad de finalización de la EMS. Es de tipo interinstitucional: participan la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Instituto del Niño y el Adolescente (INAU), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la Universidad de la República (UDELAR). Su diseño incluye tanto incentivos extrínsecos como intrínsecos (Fernández & Pereda, 2010) a través de un componente de transferencia

<sup>54</sup> Hasta el 2013 en que fuera obligado por mandato judicial, el Consejo de Secundaria no tenía series de estadísticas sobre promoción y abandono en la EMS.

monetaria condicionada (beca), un acuerdo educativo entre el beneficiario y los términos del programa, y un componente de referencia entre pares.

El programa se estructura en tres grandes componentes: a) una beca de estudio; b) el acuerdo educativo, y c) nuevos mediadores. Tienen por objeto tanto la estructura de incentivos del estudiante como la organización educativa a la que asiste, pero ninguno modifica ni el currículo ni las experiencias de aprendizaje en el aula<sup>55</sup>.

La **beca de estudio** consiste en una transferencia monetaria cuyo monto total es de 8.000 pesos y que se paga en cuatro cuotas a lo largo del año lectivo (ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR, 2011:5). La postulación es por internet. La información provista permite conformar un ordenamiento de los estudiantes utilizando el Índice de Carencias Críticas (ICC) construido por el Ministerio de Desarrollo Social para sus programas. Este listado es revisado en el centro educativo, del cual emergen altas y bajas fundamentadas (ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR. Comisión interinstitucional de Diseño, 2011).

El **acuerdo educativo** es un plan consensuado de seguimiento particular a cada uno de los becarios. Consiste en la firma de un acuerdo formal donde el estudiante, su familia (padres, tutores) y el centro educativo, asumen compromisos y tareas recíprocas a lo largo del año lectivo (ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR, 2011:4). Pretende ser un instrumento de monitoreo de la integración del estudiante en los distintos espacios (aula, centro educativo y espacio de referencia), así como asistencia del estudiante y participación en las diversas actividades curriculares y no curriculares (DINEM, 2013:316). A este primer instrumento, se añadió en 2012 una variante denominada Acuerdo de acompañamiento, resultante de una focalización que cada centro educativo decide con alguno de sus estudiantes evaluados en una situación educativa más vulnerable. La Unidad de Gestión del Programa definió los criterios de selección: el número de asignaturas pendientes (a ser aprobadas), que trabajen de forma remunerada o no remunerada (ayudando a su familia en tareas del hogar o por ejemplo, de cuidado), situaciones de embarazo o que tengan hijos a cargo, estudiantes con discapacidad, así como otras situaciones que el equipo docente u otros actores del centro consideren que pueden incidir en forma negativa en la trayectoria educativa del estudiante (DINEM, 2013: 316). Este instrumento permitiría detectar los

---

<sup>55</sup> Al respecto ver Capítulo 10.

problemas particulares y específicos a cada centro que tienen sus estudiantes y desarrollar estrategias ad hoc para contrarrestarlos.

Los espacios de referencia son instrumentos de mediación que implican la emergencia de nuevos roles (más o menos próximos) en la vida escolar cotidiana y cuyo fundamento se encuentra en la experiencia que la Administración ha tenido con otras políticas de inclusión (Mancebo & Monteiro, 2009). El espacio de referencia entre pares es probablemente el componente más novedoso en compromiso y ha sido definido como “instancias de encuentro y aprendizaje, donde un grupo de estudiantes avanzados, acompañan y apuntalan a estudiantes noveles, estableciéndose un proceso de aprendizaje conjunto, que promueve procesos motivacionales y relacionales, que influyen positivamente en los aprendizajes individuales de quienes participan” (ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR, 2011, pág. 6). Los referentes pares son estudiantes de Educación Superior (UDELAR, Formación Docente o UTU). Son espacios no académicos, poco estructurados, abiertos a todos los estudiantes, cuyo contenido se va plasmando por las iniciativas, demandas e interacciones entre estudiantes y los referentes. En general, está previsto que funcionen una vez a la semana con una duración aproximada de dos horas.

Además de los referentes pares, destacan otros dos mediadores. El **Articulador Pedagógico** del programa en el centro: un docente encargado de la implementación, que debe enlazar los distintos componentes, encargarse del proceso de inscripción y cumplimiento de requerimientos para el otorgamiento de becas, acompañar el trabajo de los referentes pares y realizar el seguimiento de los acuerdos educativos en el centro (ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR, 2012: 6). El **Articulador de Cercanías** opera relacionando la Unidad de Gestión del Programa y un grupo de centros educativos ubicados en un mismo territorio que puede ser un barrio en Montevideo, una localidad y también una región como es el caso en Tacuarembó y Rivera. Su cometido es conformar un equipo de trabajo entre los referentes pares, los articuladores pedagógicos, los directivos y otros actores locales, con el fin de brindar apoyo técnico en la planificación, implementación y evaluación de las actividades (DINEM, 2013:317).

## 5.4. La zona de Maroñas y el nordeste de Montevideo

Esta amplia zona delimitada en el nordeste de Montevideo se corresponde con la totalidad del barrio Itzaingó, con una parte importante del barrio Flor de Maroñas, una pequeña porción de Villa Española y con una parte menor de lo que el Instituto Nacional de Estadística (INE) identifica como barrio Maroñas-Parque Guaraní (Alonso & Fernández, 2012). Las estimaciones que se reportan fueron hechas por Fernández y Alonso (2011) con base en la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del año 2009<sup>56</sup>.

Maroñas es una zona con pronunciada incidencia de factores de riesgo para la educación. La pobreza de ingresos se estimó para 2009 en el 45% de los residentes, un nivel elevado en relación al resto de Montevideo (32%). En la comparación del nivel de pobreza de ingresos respecto al resto de Montevideo por grupo de edad se observó que la brecha se ampliaba entre los adolescentes de 14 a 16 años (12,9 puntos porcentuales más en Maroñas que en el resto de Montevideo) y en los jóvenes adultos de 25 a 29 años, de modo que los autores observaban que: “En principio, cabría decir que en esta zona los adolescentes y jóvenes parecerían estar comparativamente más desprotegidos que en el resto de Montevideo. Esto es, los instrumentos de la política social universalista parecerían ser menos eficaces (o más ineficaces) que en el resto de la ciudad” (Fernández & Alonso, 2011).

Se estima que viven alrededor de 33 mil personas. Uno de cada diez habitantes de la zona se encuentra en el grupo de edades entre 14 a 19 años (unos tres mil jóvenes) que constituyen la población objetivo de la EMS (Fernández & Alonso, 2011). Al abordar la asistencia escolar, el análisis promediando el período 2006-2009 muestra que al igual que en el resto de Montevideo, prácticamente todos los adolescentes entre 11 y 13 años se encuentran asistiendo a la educación (98%). Luego, entre los 14 y 16 años (pleno Ciclo Básico) la asistencia baja al 85%, con niveles algo por debajo que el resto de Montevideo (88%). Finalmente, entre los 17 y 19 años (EMS) la asistencia escolar en Maroñas vuelve a bajar y se ubica en 54%, ahora sí con una distancia destacada respecto al resto de Montevideo (13 puntos porcentuales menos) (Fernández & Alonso, 2011, pág. 15).

---

<sup>56</sup> En la ECH se marcaron los segmentos pertenecientes a las secciones censales 11 y 17 (Fernández & Alonso, 2011).

La mitad de los adolescentes aprobó el Ciclo Básico, un nivel claramente inferior al resto de Montevideo (63%), en tanto que el 28% de los jóvenes de 20 a 24 años culminó la Media Superior, frente al 51% del resto de Montevideo (Fernández & Alonso, 2011, pág. 19).

En este territorio extenso y estructurado por los ejes de Gral. Flores y Camino Maldonado, se observan segmentaciones en el tejido urbano que yuxtaponen más que articulan, barrios planificados (por ejemplo, Jardines del Hipódromo), desarrollos asociados a empresas (Ituzaingó) o instituciones (Punta de Rieles con el cuartel), y también asentamientos tanto recientes como antiguos.

#### 5.4.1. Los centros

La diversidad de orígenes sociales asentados en el territorio se plasma en el perfil heterogéneo de la población de los tres centros educativos estudiados. Fruto de la realización de observaciones participantes, revisión de registros administrativos para los años 2008 a 2012 y de entrevistas a docentes y directivos, se presenta una síntesis de cada uno de ellos.

El centro A es el más antiguo y a la vez el más pequeño de los tres. Se estableció como escuela técnica hacia fines de los años sesenta ocupando el viejo local de una fábrica, "la Corchera", de la cual subsiste como ícono su chimenea. Aunque ha sido varias veces remodelado, persisten problemas originados en la incongruencia entre el destino inicial del edificio y su actual finalidad. Como otras escuelas técnicas de UTU, ofrece una amplia diversidad de programas, desde la Formación Profesional Básica hasta el Bachillerato Tecnológico. Tiene un prestigio relativo importante en el barrio, cuestión que se traduce en ser la opción institucional preferida entre los egresados de 6º Primaria en la zona, dando lugar a una demanda insatisfecha y disputa por los 120 cupos disponibles anualmente en el Ciclo Básico Tecnológico (Fernández & Alonso, 2012; Alonso, 2011).

El centro B es el más concurrido de los tres. Fue establecido como liceo en los años noventa como parte de la política de especialización funcional por ciclos que emprendiera el Consejo de Secundaria con el Plan de 50 Medidas para Mejorar la Calidad de la Educación de 1993. Se ubica en una zona con alta segmentación urbana puesto que combina lo que fuera un conjunto de casas-quintas de los años veinte junto con asentamientos y complejos habitacionales de los noventa. A comienzos de la década pasada

ocupó su actual edificio, construido con este propósito. En su cercanía tiene dos liceos Ciclo Básico y otro liceo más antiguo de Bachillerato. A diferencia de los otros dos centros, donde los directores han variado en los últimos años, en este caso el director ha sido el mismo desde la fundación del centro. Se trata de una persona originaria de la zona y que describe que su enfoque genera una “comunidad educativa” integrada en la que apuesta a docentes comprometidos con este enfoque <sup>57</sup>.

El centro C está en la frontera entre un barrio histórico de Montevideo y una de las zonas con mayor marginalidad de la ciudad. Este entorno social contrasta con un edificio relativamente nuevo, amplio y funcional. En la proximidad se encuentran tres liceos de Ciclo Básico. Fue uno de los primeros centros en ingresar al programa en 2011, con destacado entusiasmo por parte de sus directivos. En 2012 también se incorporó al Programa ProMejora.

El Cuadro 2 muestra la evolución de los alumnos inscriptos a primer año de EMS para los dos centros en los que fue posible acceder a la información y los inscriptos en los tres centros para 2013. Puede observarse que se trata de dos centros “grandes” uno de casi 400 alumnos y otro de 450 en primer año de EMS, mientras que el centro correspondiente a UTU es “pequeño”, de unos 70 alumnos en el primer año del nivel en 2013<sup>58</sup>, aunque registra un crecimiento relativo importante, 47%, si se contrasta con el año 2008. El centro C muestra una oscilación pronunciada en su matrícula, con una tendencia a la baja entre 2010 y 2013 que representa el 20%. El centro C muestra estabilidad en su matrícula.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Centro A	48	--	--	--	--	71
Centro B	452	441	440	458	433	450
Centro C	442	470	516	488	477	399

**Fuente:** Elaboración propia en base a registros administrativos de los centros. Los datos 2008-2012 corresponden a la información de las actas de resultados finales. Los datos 2013 provienen de las listas del mes de abril 2013.

<sup>57</sup> Esta información proviene de entrevistas en profundidad realizadas a informantes calificados de los centros estudiados, las cuales por motivos de extensión no se transcriben aquí.

<sup>58</sup> El centro de la UTU cuenta con un Anexo en otro barrio que no formó parte de esta investigación.

Al compararse los resultados finales de las generaciones por centro se observan diferentes realidades. En promedio, para el período 2008-2012, en el Centro C la promoción en 1° de Bachillerato se ubica cercana al 60% (similar al promedio de Montevideo para 2012), mientras que en el Centro B se encuentra por debajo del 50%. Entre quienes no promueven, en ambos centros la amplia mayoría repite el año, aunque la relación entre Repite/Recurso muestra que el Centro C tiene mayores niveles de alumnos que recursan que el Centro B<sup>59</sup>. Más allá de la diferencia notoria en el promedio, cabe observar que la variación anual en los resultados de ambos liceos es bastante reducida (alrededor del 10%), lo cual hace descartar que lo observado para una generación de ingreso pudiera ser catalogable como una cuestión excepcional.

<b>Cuadro 3: Resultados finales del curso de los alumnos inscriptos en primer año de EMS por centro, según año</b>							
	2008	2009	2010	2011	2012	Prom.	CV (*)
<b>Centro B</b>							
Promovido	42%	44%	46%	55%	46%	47%	9.6%
Repite	48%	47%	42%	36%	42%	43%	10.0%
Recurso	9%	9%	12%	9%	12%	10%	14.4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%		
Base	452	441	440	458	433		
<b>Centro C</b>							
Promovido	52%	56%	64%	63%	57%	58%	7.7%
Repite	38%	31%	25%	25%	28%	29%	16.5%
Recurso	10%	12%	11%	12%	16%	12%	16.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%		
Base	442	470	516	488	477		
Fuente: Elaboración propia en base a registros administrativos de los centros. Los datos 2008-2012 corresponden a la información de las actas de resultados finales. No se cuenta con información año a año para el centro A. (*) Coeficiente de Variación multiplicado por 100.							

La postulación e incorporación de estudiantes al programa se muestra en el Cuadro 4. La postulación para primer año de EMS constituye un fenómeno excepcional que a lo sumo asciende a uno de cada tres

<sup>59</sup> Los alumnos que no aprueban hasta seis materias pueden *recursar* al año siguiente solamente las materias que no aprobaron. Los alumnos que *repiten* (por faltas o porque no aprueban siete o más materias) deben cursar el año nuevamente.

inscritos en el Centro B. Sobre esta base, la mayor tasa de incorporación se observa en el Centro C. Los participantes aun así conforman una pequeña proporción en el conjunto de los estudiantes de cualquiera de los tres centros educativos.

<b>Cuadro 4. Indicadores de becados a CE en 2013 por centro</b>						
	<b>Total Inscriptos CE (aprox.)</b>	<b>Becados</b>	<b>Becados / Inscriptos</b>	<b>Becados de 1° EMS</b>	<b>Becados de 1° EMS / Total becados</b>	<b>Becados de 1° EMS / Total matriculados en 1° EMS</b>
Centro C	167	103	62%	17	17%	4%
Centro B	462	182	39%	75	41%	17%
Centro A	24	9	38%	3	33%	4%
TOTAL	681	305	45%	95	31%	10%

**Fuente:** Elaboración propia en base a información provista por los Articuladores Pedagógicos. **Nota:** El centro A cuenta con un Anexo en otro barrio con un grupo de 1° EMS que no fue incluido en la investigación, y en el que se inscribieron otros 20 estudiantes y 11 resultaron becados.

## 5.5. La cohorte 2013 de primer año

Una primera aproximación al perfil de los estudiantes inscritos que iniciaron sus cursos en el primer año de Media Superior en 2013 se realiza mediante el procesamiento de una encuesta autoadministrada, diseñada específicamente para esta investigación y que fuera aplicada en el mes de marzo. De los 920 estudiantes presentes en las listas de los tres centros para el mes de abril de 2013, y que conforman la cohorte de interés para el estudio, se obtuvo una tasa de respuesta global del 83%. El Cuadro 4 incluye la descripción por sexo, edad y varios indicadores de eventos de riesgo en la trayectoria educativa<sup>60</sup>.

<sup>60</sup> Véase al respecto el Capítulo 1.



<b>Cuadro 5. Perfil de los estudiantes de primer año de EMS de los centros investigados</b>			
	<b>Centro C</b>	<b>Centro B</b>	<b>Centro A</b>
<b>Sexo</b>			
<i>Porcentaje de alumnas mujeres</i>	58%	56%	46%
<b>Edad</b>			
<i>14, 15 y 16 años (dentro de la edad normativa)</i>	82%	84%	50%
<i>17 y más años (extra-edad)</i>	18%	15%	50%
<b>Repetición en EMS y Básica</b>			
<i>Repetió 1º EMS</i>	19%	22%	17%
<i>Repetió 3º CB</i>	14%	17%	15%
<i>Repetió 2º CB</i>	7%	5%	4%
<i>Repetió 1º CB</i>	3%	2%	4%
<i>Repetió en EM</i>	37%	39%	37%
<b>Repetió algún grado en Primaria</b>	17%	11%	15%
<b>Acumulación de eventos de riesgo en la trayectoria</b>			
<i>Repetió Primaria o EM</i>	48%	45%	46%
<i>No se inscribió o no comenzó cursos</i>	2%	3%	30%
<i>Repetió en la EM o no se inscribió o no comenzó cursos</i>	39%	40%	57%
<i>Repetió en la EM o Primaria o no se inscribió o no comenzó clases</i>	49%	46%	63%
<i>Base (n)</i>	319	394	54
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a encuesta a primer año de EMS 2013.			

Desde un punto de vista sociodemográfico, el perfil resulta típico para cada sector institucional. Mientras en los liceos casi seis de cada diez estudiantes son mujeres, la UTU muestra una matrícula próxima a las mitades<sup>61</sup>. La distribución por edad muestra dos realidades contrapuestas. Mientras que el centro A tiene una matrícula donde más de la mitad de sus alumnos tienen 17 o más años, en los centros B y C los estudiantes tienen la edad normativa del grado.

<sup>61</sup> La oferta del centro de UTU para el primer año de Educación Media Superior incluye tres orientaciones: Administración, Turismo y Carpintería.

El último panel de la tabla muestra los eventos de riesgo en la trayectoria educativa de los estudiantes<sup>62</sup>. La repetición en primero año de EMS no es marcadamente diferente entre los tres centros a pesar de la diferencia sociodemográfica. Tampoco lo es la repetición en el tercer grado de CB. A la misma conclusión se llega cuando se considera el indicador acumulado de repetición en CB y/o en EMS. Así aparecen indicios de problemas en el tránsito entre ciclos. La cohorte tiene indicadores muy inferiores al promedio de Montevideo entre los liceos públicos: en 2012 la repetición en 3º fue del 39.2% en tanto que la probabilidad de reprobar al menos un año en el Ciclo Básico fue de 0.774. Es decir, estos tres centros reciben estudiantes académica y socialmente seleccionados de un entorno sociocultural muy desfavorable.

El principal factor de riesgo de desafiliación en la transición no es por tanto, la repetición de grados anteriores, sino la experiencia de eventos intermedios calificados de riesgo (Fernández T. , 2009 a). Tanto la “no inscripción a curso” como el “no comienzo de los cursos” algún año entre 2008 y 2012 muestra fuertes diferencias entre los centros. En el caso del centro A alcanza el 30%. Vale decir, en la UTU aparece una proporción importante de estudiantes con trayectorias académicas que hemos denominado en otro lugar “stop-out” (Cardozo, 2010)

## 5.6. La implementación durante el año 2013

Entre marzo y setiembre del 2013 se realizaron entrevistas a Directores, Articuladores Pedagógicos y Referentes Pares en los tres centros educativos, conjuntamente con la realización de al menos dos observaciones a los espacios de referencia de pares. En un caso, el plan original, no pudo cumplirse porque la segunda observación fue cancelada debido a que el Espacio no funcionó.

El primer dato de los registros cualitativos es que la implementación comenzó a ejecutarse con un apreciable desfase respecto al comienzo del año lectivo. Las becas comenzaron a pagarse en el mes de junio y los acuerdos educativos, que son una pieza fundamental en el diseño para realizar el seguimiento de los becados, se firmaron en su

---

<sup>62</sup> Los indicadores se construyeron en base a preguntas que relevaron la trayectoria educativa de los estudiantes entre 2008 y 2012 y a una pregunta específica de repetición en Primaria. Los indicadores de repetición en la Educación Media incluyen las respuestas de repetición por faltas, repetición por razones académicas y abandono de curso.

mayoría en el mes de julio. Por otra parte, de los cinco espacios de referencia entre pares en los tres centros, dos comenzaron en el mes de mayo, uno en junio, otro en setiembre y el restante no llegó a conformarse. Esta primera gran dificultad pareciera haber sido más notoria en el Centro B que en los dos restantes.

<b>Recuadro 1</b>				
<b>Mes de inicio de los Espacios de Referencia entre Pares</b>				
<b>Centro</b>	<b>Día</b>	<b>Hora inicio</b>	<b>Hora Fin</b>	<b>Mes de inicio del ERP</b>
Centro C	Lunes	10:30	12:30	Setiembre
	Lunes	16:00	18:00	Mayo
Centro B	Miércoles	11:00	13:00	No se conformó
	Jueves	14:00	16:00	Julio
Centro A	Martes	17:00	19:00	Mayo

**Fuente:** Elaboración propia en base a entrevistas con Articuladores Pedagógicos y Referentes Pares.

La asistencia semanal es el segundo hallazgo importante para caracterizar los espacios de referencia. En los tres centros investigados, la cantidad de estudiantes que concurren semanalmente es muy reducida: un mínimo de cuatro en el Centro C a un máximo de 20 en el Centro A. Recuérdese que el número de becados de primer año de EMS era de 75 en el Centro B lo que deja una ínfima tasa de asistencia. A este dato se le añade una importante rotación de los estudiantes que asisten. En este punto la situación es diferente. Tal como se puede apreciar en el Recuadro 2: la imprevisibilidad es mayor en el Centro A donde “es una lucha que vengan”, frente a lo que pasa en el Centro B en el cual el reducido grupo de “chiquilinas” que asiste oficia de motivación para la asistencia de otros.

Conjuntamente con los problemas de cobertura y rotación, existiría un sesgo de selección entre los participantes. Uno de los referentes pares, menciona: *“Después se da también que no llegamos al público al que se pretende llegar, a los posibles gurises que están por dejar; el programa apunta a la no deserción y los gurises que vienen son a los que les va rebién en las notas, no tienen problemas, tienen una baja o dos y no les va mal, no piensan dejar el liceo. No se llega a la población objetivo del programa, no es que no me importe pero quizás la solución sería por otro lado y no por el espacio de referencia (...)*”. (Entrevista C2)

El cuarto hallazgo refiere a una débil articulación entre incentivos. Dado que la participación en los Espacios de Referencia es independiente

de la transferencia monetaria, controlamos qué asociación existía entre la asistencia y la condición de becario. Este sencillo análisis mostró que, contrariamente a los datos existentes a nivel global del programa para los años previos (ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR, 2014, págs. 4-5), la participación de los becados en los Espacios fue minoritaria, tanto entre quienes concurren como entre los becados.

<b>Recuadro 2. Descripción de la concurrencia a los Espacios de Referencia de acuerdo a los Referentes Pares</b>			
	<b>Nivel de concurrencia "típica"</b>	<b>Continuidad / Rotación</b>	<b>Participación de becarios</b>
<b>Centro A</b>  <b>- Martes 17 a 19 hs.</b>	<i>"Desde 2 a 15 o 20, van rotando, entran algunos, salen otros, es difícil consolidar un grupo que se quede, generalmente vienen en hora libre, como en la puerta no los dejan salir (...) así que vienen al ER".(Entrevista A2)</i>	<i>"Es una lucha para que vengan (...) a veces vienen y se van, están un rato y es difícil llevar adelante algo, si hubiera continuidad en el grupo podríamos trabajar temas con más profundidad, se pierde un poco el hilo, tenés que reacomodarte todo el tiempo".(Entrevista A2)</i>	<i>"Hay becados, pero no es la mayoría, vienen los que andan sueltos por ahí, no depende de la beca".(Entrevista A2)</i>
<b>Centro B</b>  <b>- Jueves 14 a 16hs.</b>	<i>"Depende, al principio venían unos 3, 4 o 5 y después cuando se hizo esta especie de talleres, taller a taller fueron incrementando y llegando más (...) Creo que una de las grandes dificultades es la convocatoria".(Entrevista B2)</i>	<i>"Por lo general vienen los mismos y traen a alguien más, por ejemplo unas chiquilinas que vienen desde el principio y jueves a jueves van trayendo a otros que a veces siguen viniendo o a veces se van".(Entrevista B2)</i>	<i>"En un principio venían 5. Eran becados 2 de esos 5. Después ni siquiera sé si los que vienen hijos son becados. Es más, creo que no son".(Entrevista B2)</i>
<b>Centro C<sup>63</sup></b>  <b>- Lunes de 16 a 18hs.</b>	<i>"Están yendo entre 2 y 4 hijos. En realidad siempre van rotando y se suma gente".(Entrevista C2)</i>	<i>"En realidad siempre van rotando y se suma gente (...) no hemos tenido un grupo que se mantenga en el tiempo".(Entrevista C2)</i>	<i>"Pero becados no van mucho, no tengo identificado ninguno, los que más van no son becados".(Entrevista C2)</i>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a entrevistas a Referentes Pares.			

El quinto hallazgo refiere a los contenidos de los Espacios, entendidos estos como incentivos adicionales para comenzar a participar en el programa o mantener la participación. A partir de observaciones y de

<sup>63</sup> También funcionó un Espacio de 10:30hs. a 12:30hs. que se conformó en el mes de setiembre. Se previó la observación para el 6/11/13 pero ese día no concurren estudiantes.

entrevistas, la evidencia muestra un predominio de actividades lúdico-expresivas (juegos, música, expresión corporal, plástica, audiovisuales) sobre otras ligadas a la orientación académica (información de carreras, dilemas vocacionales) o incluso ligadas a temas propios de la adolescencia (abuso de sustancias adictivas, sexualidad, etc.). Si bien el diseño no prevé que se realicen actividades académicas, al menos en uno de los centros existían expectativas de que el Espacio operara, al menos por momentos, en este sentido. También es claro el contraste entre las grandes ideas declaradas por los referentes y lo que se concreta en los Espacios.

<b>Recuadro 3. Contenido de los Espacios de Referencia por centro, según fuente de información</b>		
	<b>Entrevistas a Referentes Pares</b>	<b>Observaciones (actividades registradas en un encuentro)</b>
Centro A	<p><i>"Trabajamos sobre la temática drogas; más que nada nosotros planteamos que hablaran lo que quisieran, a ver qué querían hacer con la temática; trabajamos con juegos.</i></p> <p><i>También propusimos una actividad de representación de uso y abuso de las sustancias y la idea era que hicieran una representación y cuando les proponés que se muevan no quieren porque les parece un embole.</i></p> <p><i>También miramos una película de una gurisa embarazada, para trabajar embarazo adolescente.</i></p> <p><i>Y algunas veces, juegos que no tienen nada que ver pero los motiva a venir.</i></p> <p><i>Estamos pensando ahora una ida al cine y la salida a la ExpoEduca para el 25 y luego alguna actividad de cierre con merienda o algo".(Entrevista A2)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juego de adivinar canciones. Los estudiantes se dividen en grupos, la referente pone canciones (utilizando una XO que le presta uno de los estudiantes) en base a una lista que trajo preparada y los grupos deben adivinar de qué canción se trata. El juego deriva en que los jóvenes también ponen canciones con sus celulares y las referentes tienen que adivinar.</li> <li>- Invitación a la ExpoEduca.</li> <li>- Conversación acerca de ida al cine planificada. (Observación 8/10/13)</li> </ul>
Centro B	<p><i>"Lo que hacemos es dividir, arrancamos con diferentes cosas con los que llegaron primero y después sumamos a los otros a lo mismo o ahí vemos cómo lo podemos articular. Hacemos lo planificado (o no) para ese espacio y luego nos despedimos.</i></p> <p><i>La actividad tiene un espacio de cierre "sharing"; tratamos que nos digan qué sintieron, cómo la pasaron, qué les gustaría hacer después (...)</i></p> <p><i>Hicimos talleres: de música y cuerpo, de pintura, de expresión, taller de orientación vocacional, la salida a la ExpoEduca, un taller literario". (Entrevista B2)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los referentes reparten pañuelos para taparles los ojos a los estudiantes y les proponen dibujar a ciegas, siguiendo el ritmo de la música.</li> <li>- Los referentes preparan una merienda mientras los estudiantes pintan.</li> <li>- Meriendan y reflexionan sobre la actividad.</li> <li>- Ahora la consigna es pintar con todos los recursos a disposición.</li> <li>- Reflexionan sobre la actividad y se toman una foto. (Observación 26/9/13)</li> </ul>

Contenido de los Espacios de Referencia por centro, según fuente de información (continuación)		
	Entrevistas a Referentes Pares	Observaciones (actividades registradas en un encuentro)
Centro C	<p><i>-“Tuvimos un ciclo audiovisual, pasamos un corto con el tráiler ‘la educación prohibida’ para discutir lo qué era la educación para ellos, y de ahí empezamos con un montón de temáticas y terminamos con diferentes cortos sobre el trabajo.</i></p> <p><i>Luego tuvimos un segundo ciclo que es el que estamos trabajando ahora que es el de participación e identidad, estamos trabajando en modalidad de talleres con distintas técnicas y dinámicas y tenemos pensado hacer como cierre de ese espacio una recorrida al barrio.</i></p> <p><i>En el cierre del ciclo de audiovisual teníamos pensado ir al cine, pero estamos esperando la plata de Progresá para poder llevarlos(...)</i></p> <p><i>Después tenemos como tres o cuatro encuentros para dedicarte a la ExpoEduca y a orientación vocacional”.</i> (Entrevistas C2)</p>	<p>- Se ponen en ronda y comienzan a hacer una dinámica con movimiento de brazos, cintura, todo el cuerpo, comienzan a aflojar y sacudir el cuerpo en sus lugares de la ronda.</p> <p>-Reparten unos carteles con unos fibrones y escriben los nombres de cada uno, la idea es pasarse los papeles y cuando se dice “basta” hay que encontrar a la persona dueña del nombre que les ha tocado.</p> <p>- Juego “tentempié”. Dentro de un círculo un compañero con los ojos cerrados se balancea dejándose caer y el resto de la ronda lo sostiene.</p> <p>- Juego de memoria. Se hacen dos filas de parejas uno frente al otro. Primero se observan, luego se ponen de espaldas, luego se cambian de lugares. Y cuando se dan vuelta tienen que buscar al compañero con el que estaban y encontrar una diferencia.</p> <p>- Juego “quitame la cola”. Se ponen unos conos de papel en la cola (primero la mueven), se ríen todos. Por detrás se toman el codo derecho con la mano izquierda y con la mano libre juegan a sacarse la cola, el que más colas tenga, gana; el que saque el brazo pierde. (Observación 23/9/13)</p>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia.		

Los relatos sobre el vínculo con los estudiantes que surgen de las entrevistas realizadas a los Articuladores Pedagógicos, sugieren que los componentes beca y acuerdo permiten una comprensión más integral de la problemática de los distintos estudiantes que reciben beca, y esto puede llegar a movilizar otro tipo de apoyos que van más allá de los componentes del programa y que tendrían el potencial de disminuir el riesgo de desafiliación.

Esta capacidad se observó potenciada por otros apoyos a los

estudiantes que ya funcionan en el centro. Así, por ejemplo, en cuanto a apoyos académicos, en el centro B se advirtió el aprovechamiento de un programa de tutorías académicas preexistente<sup>64</sup>. En los otros dos centros existían previamente clases de apoyo, utilizándose horas de coordinación docente, pero pudo constatarse que la presencia de CE las efectivizó. Con esto último nos referimos a que con anterioridad las clases de apoyo tenían poca “consistencia”: se fijaban los horarios pero no solían estar bien comunicados, a veces no iba ningún estudiante, otras, faltaban los docentes. En el marco del programa, los articuladores pedagógicos realizaron coordinaciones para fijar, cuando era posible, horarios convenientes, promovieron la concurrencia a los alumnos de CE y procuraron que los docentes concurren a las clases de apoyo concientizándolos de la realidad de los estudiantes. Otras acciones que relatan los articuladores pedagógicos son llamadas telefónicas al hogar en caso de que el estudiante falte a clases, charlas informales de pasillo para monitorear su situación y mostrarle que se está a disposición<sup>65</sup>, en la ayuda a obtener material de estudio o aspectos puntuales para estudiar, recordatorio de fechas en pruebas, exámenes y la necesidad de prepararlos.

### **5.7. La persistencia a marzo de 2014**

Tal como se ha desarrollado anteriormente un primer resultado inmediato del tránsito es la “persistencia”, esto es, la inscripción al siguiente año en el mismo nivel, centro educativo y programa (Cardozo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014). En este apartado nos proponemos aproximar una medida de evaluación del impacto de CE en la persistencia. Para esto relevamos, al inicio de marzo, la información de las inscripciones en el Centro B y en el Centro C.

---

<sup>64</sup> Véase más abajo el apartado “Interfase” en el Capítulo 10 sobre programas de tránsito.

<sup>65</sup> Estas charlas aunque informales, no son completamente casuales, en el sentido de que los articuladores encuentran este modo de acercamiento complementario o incluso más adecuado que, por ejemplo, convocar a los estudiantes a una oficina o salón, donde el vínculo se “rigidizaría”. La charla de pasillo resultaría más natural y por tanto más fructífera.

<b>Cuadro 6: Persistencia en el centro según participación en CE como becado y centro</b>						
	Centro B			Centro C		
	No becado	Becado	Total	No becado	Becado	Total
No inscripto	41%	40%	41%	29%	19%	29%
Inscripto	59%	60%	59%	71%	81%	71%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	327	67	394	303	16	319
Prueba de chi-cuadrado	Valor 0.003; gl 1; sig 0.955			Valor 0.790; gl 1; sig 0.374		
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a encuesta a primer año de EMS 2013.						

El principal desafío de la evaluación de impacto es determinar qué les hubiera pasado a los participantes de CE si el programa no hubiera existido. El estado de un participante en ausencia de la intervención sería su “contrafactual”. El problema de la evaluación es que mientras el impacto del programa (independiente de otros factores) solo puede evaluarse realmente comparando el estado observado luego del programa con el contrafactual, el contrafactual no puede observarse<sup>66</sup>. Entonces el desafío de la evaluación de impacto es crear un grupo de comparación que sustituya esta falta de información ubicando estudiantes que puedan ser considerados como “clones sociológicos” de aquellos becarios (Khander, Koolwal, & Samad, 2010). Los métodos de emparejamiento son una de las alternativas cuando no es posible un encuadre aleatorio del tratamiento. El método “Propensity Score Matching” (PSM) construye un grupo estadístico de control que está basado en un modelo de probabilidad de participar en el tratamiento, usando características observadas. Los participantes son “emparejados” (“matched”) en base a esta probabilidad o “puntaje de propensión” (“propensity score”) a los no participantes. El efecto promedio de tratamiento del programa es luego calculado como una diferencia de medias entre los resultados de estos dos grupos. En el modelo de selección incluimos variables que indican: a) eventos de riesgo en la trayectoria educativa (repetición entre Primaria y primer año de EMS); b)

<sup>66</sup> En este caso, un mismo estudiante solo puede haber estado en el programa becado, o no haber estado becado.



el mayor nivel educativo completado por al menos uno de los padres; c) si el estudiante trabajaba en marzo de 2013; d) si no trabaja actualmente pero antes sí lo hizo (la categoría omitida es “nunca trabajó”); e) si el estudiante no vive con sus padres; f) el sexo del estudiante; g) condición de extraedad (17 años o más); h) la participación en CE previamente (según relevamiento de marzo 2013, no por registros administrativos), e i) participación en programa de tutorías académicas para el caso del centro B<sup>67</sup>. por registros administrativos. En el Anexo se incluye los resultados del ajuste. La participación como becado en CE 2013 en el centro B es más probable según este modelo entre quienes repitieron primer año de Ciclo Básico y entre los jóvenes que provienen de hogares cuyos padres completaron niveles educativos menores a Bachillerato, lo cual iría de acuerdo a la focalización socioeconómica de la beca; al tiempo que es menos probable entre los estudiantes con extraedad (17 años o más). En el centro C, que cuenta con un menor número de becados, no aparecen estas diferencias como significativas, solamente se evidencia una mayor probabilidad de participar entre quienes participaron previamente en CE.

Habiendo generado los puntajes de propensión y verificado la propiedad de igualdad, se compara la persistencia en el nivel entre el grupo de tratamiento (becados) y el grupo de control (no becados). Pueden utilizarse distintos criterios para asignar participantes y no participantes en base al puntaje de propensión. A continuación se presenta el efecto promedio del tratamiento (EPT) utilizando la técnica del “vecino más cercano” donde cada unidad de tratamiento es emparejada con la de comparación en base al puntaje más cercano.

<b>Cuadro 7: Efecto promedio de ser becado en Compromiso Educativo (EPT) en la Persistencia en el centro</b>					
	n tratamiento	n control	EPT	Err. Std.	t
Centro B	67	185	0.017	0.079	0.208
Centro C	16	129	0.090	0.122	0.743
Nota: Grupos igualados utilizando PSM y emparejamiento por “vecino más cercano”.					
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a encuesta a primer año de EMS 2013 y registros administrativos.					

<sup>67</sup> Véase el apartado “Interfase” en el Capítulo 10 sobre programas de tránsito.

El efecto promedio de CE en la persistencia en el centro que se muestra en el Cuadro 7 (EPT) indicaría que los becados se ubicarían casi dos y nueve puntos porcentuales por encima del grupo de comparación en el centro B y en el C respectivamente. Sin embargo, se trataría de diferencias que no alcanzan a ser estadísticamente significativas ( $t=0.208$  y  $0.743$ ), de modo que la conclusión conceptual es que no se encuentra evidencia de que el programa haya afectado el curso de vida de estos alumnos participantes al punto de incentivar sustantivamente la persistencia frente a otros alumnos con iguales características sociodemográficas y académicas.

## 5.8. Discusión de resultados y conclusiones

El estudio realizado en 2013 sobre la implementación del programa CE en tres centros de Montevideo muestra un conjunto de hallazgos que resultan relevantes a nuestro juicio respecto de la capacidad real que tuvo este programa para modificar el curso de vida de jóvenes durante ese año lectivo. Resaltaremos cuatro conclusiones principales.

En primer lugar, se observó en el terreno una sustantiva desarticulación entre los componentes del programa, lo que inhibe la formación de círculos virtuosos de incentivos. El pago de la beca se hace a partir de junio, sobre la finalización del primer período del año escolar; los espacios de referencia entre pares comenzaron a tiempo solo en un centro, en tanto que en los otros dos iniciaron ya en la segunda mitad del año. No registramos actividades de acompañamiento específicamente personales y sistemáticas, más allá de intervenciones puntuales de los articuladores pedagógicos. Se puede suponer que para el momento en que los componentes comienzan a funcionar plenamente, algunos de los estudiantes en tránsito más vulnerables pueden haber abandonado el curso o estar en una situación académica ya comprometida.

En segundo lugar, con base en nuestro concepto de tránsito, este programa no contempla ni teórica ni empíricamente el período previo a la inscripción, donde operarían factores que la bibliografía ha definido como riesgos importantes. Hay que tener presente que esta elección se realiza en otro contexto institucional (centros de Ciclo Básico), que implica cambios geográficos (los Bachilleratos están en otros barrios) y supone para una parte importante, un cambio en el sector institucional (de UTU a Secundaria, o viceversa). En las entrevistas y observaciones no registramos

alusiones a un diagnóstico ni a líneas de acción al respecto. Por tanto, si se acumula esto al rezago del comienzo en Media Superior, CE termina por cubrir solo un pequeño período del tránsito.

En tercer lugar, las observaciones dan evidencia sobre dificultades varias para "llenar los espacios", tanto en términos de participantes como de contenidos relevantes. El bajo nivel de concurrencia regular, la rotación, la selección contra los más vulnerables, las dificultades para implementar los planes de los referentes y los contenidos predominantemente lúdicos que observamos, no parecerían tener mayor capacidad de impactar sobre la población objetivo del programa ni capacidad de actuar inhibiendo los factores de riesgo. Para estos centros, los espacios de referencia entre pares parecen tener poca integración con las becas y los acuerdos educativos, al decir de uno de los actores, los espacios de referencia parecen "un programa independiente", importante para la vida adolescente podríamos agregar nosotros, pero poco relacionado con los objetivos de CE.

En cuarto lugar, la propensión a persistir al cabo del primer año en EMS entre quienes participan de CE y quienes no lo hacen, ha mostrado un resultado muy conectado con las observaciones cualitativas. El centro C tiene levemente mejor nivel de persistencia que el B (Véase Anexo, Cuadro 3), aun cuando ambos tienen perfiles poblacionales similares y en el centro B también opera otro programa. Sin embargo, el modelo estadístico ajustado para evaluar el impacto no identificó efectos de la condición de ser becado de CE en la persistencia en ninguno de los dos centros para los cuales se dispuso de información final. La combinación de estos hallazgos hacen pensar más en un "efecto centro" sobre la persistencia que en un efecto programa "intracentro". Esto ya ha sido esbozado por un reciente informe de la Comisión Interinstitucional de CE (ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR, 2014) y también lo observamos nosotros.

El diseño metodológico empleado no permite generalizar directamente el conjunto de tales hallazgos a otros centros participantes ni a otros años de implementación. Esto sin perjuicio de que existan componentes como las becas que operan en forma nacional y con rezagos que afectan a todos por igual.

Además de nuestras observaciones, sostenemos la hipótesis de que la implementación de esta política depende, casi en exclusividad, de las capacidades organizacionales disponibles en cada centro. En un centro con

una gestión estratégica, CE puede ser usado para extender arreglos institucionales para tutorías, potenciar espacios extra-áulicos, fortalecer la coordinación pedagógica, clarificar objetivos y visiones.

## 5.9. Anexos estadísticos

<b>Cuadro Anexo 1. Estimación del efecto del centro C respecto al B en la persistencia. Resultados de Regresión Logística. (Variable dependiente: Persiste = 1 - No persiste = 0)</b>						
	B	E.T.	Wald	Gl	Sig.	Exp(B)
Repitió 1° EMS	-0.955	0.223	18.261	1.000	0.000	0.385
Repitió 3° CB	-0.107	0.258	0.173	1.000	0.678	0.898
Repitió 2° CB	-0.312	0.396	0.622	1.000	0.430	0.732
Repitió 1° CB	-0.309	0.543	0.324	1.000	0.569	0.734
Repitió Primaria	0.030	0.266	0.013	1.000	0.909	1.031
Edu. Padres Primaria	-0.058	0.229	0.065	1.000	0.799	0.944
Edu. Padres CB	0.144	0.212	0.459	1.000	0.498	1.155
Trabaja*	-0.513	0.326	2.470	1.000	0.116	0.599
Trabajó antes*	-0.294	0.293	1.008	1.000	0.315	0.745
No vive con los padres	-0.559	0.419	1.777	1.000	0.183	0.572
Varón	-0.086	0.176	0.241	1.000	0.624	0.917
17 años o más	-1.358	0.296	21.101	1.000	0.000	0.257
CE 2011-2012	0.097	0.390	0.062	1.000	0.803	1.102
Becado CE 2013	0.061	0.269	0.051	1.000	0.822	1.063
<b>Centro C</b>	<b>0.654</b>	<b>0.181</b>	<b>13.013</b>	<b>1.000</b>	<b>0.000</b>	<b>1.923</b>
Constante	0.902	0.211	18.255	1.000	0.000	2.464
-2 log de la verosimilitud =810.923582; R cuadrado de Cox y Snell = 0.148; R cuadrado de Nagelkerke = 0.204						
<i>*Al momento del relevamiento, marzo de 2013, categoría omitida "Nunca trabajó".</i>						
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a encuesta a primer año de Educación Media Superior 2013 y registros administrativos.						

**Cuadro Anexo 2. Estimación del Puntaje de Propensión ("Propensity Score") para los becados y no becados de CE en el Centro B. Regresión Probit**

	Coef.	Err. Std.	Z	P>z
Repetió 1° EMS	0.072	0.217	0.330	0.738
Repetió 3° CB	-0.072	0.247	-0.290	0.769
Repetió 2° CB	0.374	0.423	0.880	0.376
Repetió 1° CB	1.434	0.501	2.860	0.004
Repetió Primaria	0.135	0.266	0.510	0.611
Edu. Padres Primaria	0.752	0.234	3.220	0.001
Edu. Padres CB	0.707	0.222	3.190	0.001
Trabaja actualmente*	-0.276	0.331	-0.830	0.405
Trabajó antes*	0.038	0.267	0.140	0.886
No vive con los padres	0.348	0.368	0.950	0.345
Varón	-0.136	0.165	-0.820	0.410
17 años o más	-0.757	0.330	-2.290	0.022
CE 2011-2012	0.421	0.301	1.400	0.162
Tutorías**	-0.148	0.168	-0.880	0.377
Constante	-1.389	0.246	-5.660	0.000
Log likelihood = -165.19836; N° observaciones: 394; LR chi2(14) = 28.91; Prob > chi2 = 0.0108				
Región de soporte común: (0.047; 0.744)				
*Al momento del relevamiento, marzo de 2013, categoría omitida "Nunca trabajó". **Variable creada a partir de registros administrativos.				
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a encuesta a primer año de Educación Media Superior 2013 y registros administrativos.				

**Cuadro Anexo 3. Estimación del Puntaje de Propensión ("Propensity Score") para los becados y no becados de CE en el Centro C. Regresión Probit**

	Coef.	Err. Std.	Z	P>z
Repitió 1° EMS	-0.464	0.426	-1.090	0.276
Repitió 3° CB	0.216	0.371	0.580	0.561
Repitió 2° CB	-0.284	0.604	-0.470	0.638
Repitió 1° CB	0.328	0.620	0.530	0.597
Repitió Primaria	0.439	0.316	1.390	0.164
Edu. Padres Primaria	0.141	0.324	0.430	0.664
Edu. Padres CB	-0.323	0.339	-0.960	0.339
Trabaja actualmente*	0.040	0.513	0.080	0.937
Trabajó antes*	-0.425	0.563	-0.750	0.450
Varón	-0.103	0.269	-0.380	0.701
17 años o más	0.238	0.401	0.590	0.553
CE 2011-2012	1.251	0.541	2.310	0.021
Constante	-1.692	0.273	-6.210	0.000
<i>Log likelihood = -57.864355; N° observaciones: 319; LR chi2(12) = 11.22; Prob &gt; chi2 = 0.5103</i>				
<i>Región de soporte común: (0.022; 0.293). *Al momento del relevamiento, marzo de 2013, categoría omitida "Nunca trabajó".</i>				
<i>Nota: No se incluye la variable "No vive con los padres" debido a que todos los casos (14) son "no becados".</i>				
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a censo a primer año de Educación Media Superior 2013 y registros administrativos.				

## **Acceso y persistencia en el tránsito a la educación superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por pisa en 2003**

Tabaré Fernández y Santiago Cardozo

### **6.1. El problema y su relevancia**

Este trabajo tiene por objetivo aportar a la comprensión de los patrones de tránsito a la Educación Superior en Uruguay partiendo del estudio de una cohorte particular: aquella evaluada por el Programa PISA en el año 2003. Tres son las preguntas centrales: i) a qué edad y quiénes ingresan a la Educación Superior; ii) qué experiencias académicas y sociales enfrentaron el primer año; y iii) quiénes y cuántos persistieron afiliados a la educación formal al año siguiente del tránsito.

El acceso y, sobre todo, la persistencia y el egreso en la Educación Superior (en adelante, ES) han cobrado una particular relevancia para Uruguay. En la perspectiva comparada, nuestro país se ubica entre los de menor acceso a la ES en la región, por debajo del promedio y lejos de otros con niveles similares de desarrollo. De acuerdo a estimaciones realizadas en base a datos del Instituto Nacional de Estadística (MEC, Anuario Estadístico de la educación 2010, 2011), apenas uno de cada cuatro jóvenes entre los 24 y los 29 años (24%) había ingresado en 2010 a la ES. Este valor indica un crecimiento de apenas cuatro puntos respecto a la cobertura registrada para la cohorte anterior (personas entre 30 y 39 años de edad) y de seis puntos en comparación con la población entre 40 y 49 años, lo que refleja un crecimiento de la cobertura extremadamente moderado.

El lento incremento en el acceso se acumula con un problema persistente de ineficiencia terminal. Por ejemplo, se ha estimado que apenas el 28% de cada cohorte de matriculados de la mayor universidad del país, la Universidad de la República (en adelante, UDELAR) obtiene su título en el tiempo normativo según la duración prevista del programa cursado y que cerca de la mitad de quienes no lo hacen (uno de cada tres

inscriptos) termina finalmente abandonando la carrera. Los resultados difieren entre los distintos servicios universitarios pero, en cualquiera de ellos, las tasas de abandono superan a las de titulación (Boado, Custodio, & Ramírez, 2011). Estudios basados en el seguimiento de cohortes de estudiantes del más importante instituto universitario en la formación docente de Profesores de Educación Media General (el Instituto de Profesores Artigas, IPA) y, más recientemente, del conjunto de instituciones de formación docente muestran un panorama a grandes rasgos similar (Cardozo & Erramuspe, 2000; CIFRA, 2012). No hay estudios específicos sobre las carreras cortas de tecnicaturas y tecnólogos impartidas por la Universidad del Trabajo (en adelante UTU), pero es razonable pensar que también estarían afectadas en distinto grado por situaciones similares<sup>68</sup>.

Estos problemas han sido abordados desde mediados de la década pasada explícitamente a través de distintas políticas. En primer lugar, la UDELAR puso en marcha una vigorosa política de descentralización académica que condujo en cinco años (de 2007 a 2012) a la transformación o creación de siete sedes regionales, en las que se han iniciado o fortalecido un total de 65 carreras completas dictadas en el interior del país (Lorda & Figueroa, 2013). La ampliación de la oferta educativa no fue un esfuerzo aislado: en varias sedes y áreas de conocimiento, la UTU, la Formación Docente y el Instituto de Investigaciones Agrarias (INIA), participaron como socios estratégicos, conformando un ejercicio de política transversal pocas veces visto antes en un país acostumbrado a políticas educativas cortoplacistas y sectorizadas. En segundo lugar, la ampliación de la oferta en términos regionales a partir de las instituciones existentes ha sido recientemente acompañada por la creación en 2013 de dos nuevas universidades públicas: la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad de la Educación (ex Formación Docente). El principal argumento para su creación, sobre todo de la UTEC, fue la necesidad de democratizar el acceso a este nivel en el interior del país expandiendo las oportunidades locales de estudiar distintos tipos de carreras superiores. En tercer lugar, el Estado amplió sostenidamente tanto el número como el monto de las becas entregadas a estudiantes de Educación Superior a través del Fondo de Solidaridad, con el objetivo de disminuir los costos

---

<sup>68</sup> Ambos rasgos han sido una constante histórica en el nivel y fueron subrayados tempranamente en el informe sobre educación elaborado por la CIDE hace medio siglo (1966).



indirectos de estos estudios<sup>69</sup> y entregar un incentivo adicional que refuerce comportamientos de mayor compromiso y continuidad académica. En el año 2005 se entregaron 3.777 becas, alcanzando las 6.677 en el año 2012. Más del 85% de estas becas fueron otorgadas a estudiantes radicados fuera de la capital (Fondo de Solidaridad, 2013). En cuarto lugar, tanto la UDELAR como la UTU y la Formación Docente han rediseñado sus currículos introduciendo criterios de admisión condicional, flexibilidad en las previaturas, creditización, mayor movilidad horizontal y acortamiento a cuatro años de las licenciaturas y a seis o siete de las carreras tradicionales largas (Derecho, Medicina, Ingeniería). En síntesis, hacia el 2012, es posible identificar una reconfiguración de la oferta y de los incentivos en el ámbito público de la Educación Superior. Ahora bien, el impacto de estas políticas y la reconfiguración de la ES pública que han impulsado, solo se podrá evaluar hacia mediados de la presente década, una vez que al menos dos o tres cohortes de estudiantes hayan estado expuestas a las nuevas condiciones e incentivos<sup>70</sup>. Mientras tanto, es razonable preguntarse si estos cambios en la oferta y en los incentivos son condición suficiente para mejorar las probabilidades de avanzar en la Educación Superior. Lo que nos lleva a focalizar la atención en el tránsito, siendo el período de tiempo en que una persona de determinada edad experimenta un conjunto de eventos relacionados con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el nivel siguiente.

## 6.2. Métodos y datos

Basamos nuestros análisis en los datos de la Segunda Encuesta de Seguimiento a los alumnos uruguayos evaluados por PISA en 2003 (PISA-L 2003-2012). Se trata de un estudio longitudinal que resulta de la transformación de la muestra nacional de PISA en un panel al que se aplicaron dos encuestas de seguimiento de carácter retrospectivo: la primera, en 2007, cuando la cohorte tenía aproximadamente 19-20 años y la segunda, en 2012, en los 24-25 años. Para este trabajo nos basamos solo en la Segunda Encuesta cuya ventana de observación cubre un máximo de

---

<sup>69</sup> La ES pública en Uruguay es totalmente gratuita desde principios del siglo XX. No hay cobro de matrícula, ni de exámenes ni de colación de títulos.

<sup>70</sup> Al menos idealmente, esto ocurriría hacia el año 2014, donde además todas las nuevas carreras planificadas por la UDELAR, nuevas de la Formación Docente y las primeras de la UTEC estarían abiertas, totalizando alrededor de 75.

siete años teóricos de experiencia en la ES, contando que la edad normativa de acceso es 18 años.

El diseño muestral de la Segunda Encuesta fue de tipo aleatorio, estratificado según tres grupos de desempeño en Matemática en 2003 y con afijación no proporcional. El tamaño de la muestra en 2012 fue de 2.451, y el total no ponderado de casos que accedieron a la Educación Superior fue de 1.146. En todas las estimaciones realizadas se aplican pesos computados sobre la base de los pesos PISA 2003 y que adicionalmente corrigen las diferentes probabilidades de selección y la no respuesta en 2012. Mayores detalles se pueden consultar en el Reporte Técnico de este estudio (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013).

**55**Nos interesará estudiar en primer lugar el acceso a la ES entendido como el primer programa cronológico de Educación Superior habilitado<sup>71</sup> como tal en que el encuestado se matriculó y comenzó las clases<sup>72</sup>. Si el mismo año hubiera realizado una doble inscripción, se ha tomado aquella carrera que el joven definió como principal. El cambio de carrera está definido por cambios en el código ISCED a tres dígitos asignado al título que el joven declara para cada año inscripto en ES. Nuestra noción de cambio de IES se aproxima a la idea de cambio de campus en el sentido con que se aplica en los estudios norteamericanos; los identificamos como toda vez que de un año a otro varíen la institución (UDELAR, UCUDAL, ORT, FD, etc.), sede geográfica (Montevideo, Salto, Maldonado, Paysandú, Rivera, etc.) o de facultad para el caso de la UDELAR.

A este respecto cabe una aclaración. La definición de indicadores de acceso a la ES puede hacerse sobre el total de la cohorte o sobre el total de jóvenes que cumplen con los requisitos formales para postular a una carrera de Educación Superior (habilitados para matricularse). El primer indicador suele denominarse acceso global y el segundo, relativo. Además de la diferente magnitud que proporciona cada indicador, los sets de variables asociadas al acceso difieren significativamente cuando el análisis se realiza sobre una población u otra (Fernández, Bucheli, & Cardozo, 2012).

---

<sup>71</sup> En este sentido, son considerados todos los programas de la UDELAR, la UTU y el CFE que fueron establecidos como de nivel superior. A la fecha, todos los institutos militares habían obtenido el reconocimiento universitario. Para los programas del sector privado se estuvo a lo dispuesto por el MEC y publicado en la página web de la Dirección de Educación como carreras reconocidas o habilitadas.

<sup>72</sup> No están contabilizados quienes solo se matricularon pero no comenzaron la asistencia.

La Encuesta 2012 incluyó un módulo específico destinado a relevar las experiencias habidas durante el primer año de aquella carrera que el joven definió como principal. Este módulo constituye una adaptación al caso uruguayo de la *National Survey of Student Engagement* (NSSE). Incluye 25 preguntas agrupadas en cinco sets, redactadas como escalas tipo Likert, y vinculadas a tres de las dimensiones del involucramiento académico identificadas por Kuh y asociados (2005): i) el tipo de interacción con los docentes; ii) el aprendizaje activo y colaborativo; iii) el desafío académico. Usaremos estos indicadores para contar con una primera aproximación de la valoración global de las experiencias académicas y sociales en la ES. Dejamos para otro lugar el análisis de la interrelación de estas experiencias y de su eventual efecto sobre la trayectoria posterior.

Es de advertir que los indicadores construidos sobre acceso y persistencia (y por tanto las estimaciones que proveen) difieren de la medida estándar de “nivel máximo cursado”<sup>74</sup>. Dado que se trata de un estudio longitudinal, es posible registrar con mayor precisión si una persona, en efecto, inscribió en algún momento en algún programa de ES más allá de si ella se identifica como “cursante” de este nivel de estudios. La diferencia semántica sutil puede implicar diferencias de magnitud relevantes dependiendo precisamente de cuánto sea el fracaso instalado en la transición a la ES. Esto genera en un estimado, que es en teoría esperable, mayor que aquel que reporta la Encuesta Continua de Hogares (ECH) que anualmente levanta el Instituto Nacional de Estadística y que es la fuente que utiliza el MEC para hacer el Anuario Estadístico.

### 6.3. Cuántos y cuándo acceden a la Educación Superior

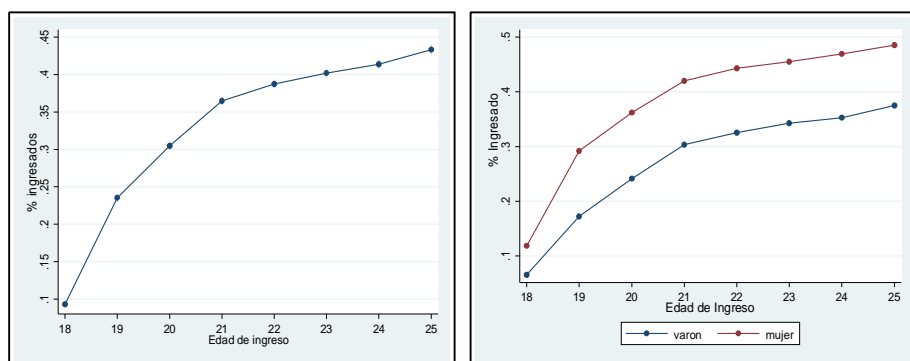
Con base en la Segunda Encuesta, se estima que el 42.1% de la cohorte PISA 2003 habría matriculado y comenzado a cursar alguna carrera de Educación Superior entre los años 2005 y 2012. Este porcentaje es algo más de una tercera parte superior al 33.7% registrado para la misma cohorte en la Primera Encuesta 2007, en torno a sus 19 o 20 años. Puesto en términos más esquemáticos, tres de cada cuatro estudiantes de la ES se ha matriculado por primera vez entre los 18 y 20 años; el restante lo hace entre los 21 y 25 años.

Las variables asociadas al acceso global en Uruguay indican diferencias significativas en el acceso global según edad, sexo, competencia en PISA, sector institucional cursado en 2003, entorno sociocultural del

centro en 2003, plan de estudios en Bachillerato, experiencia de eventos socioacadémicos de riesgo durante Bachilleratos (Fernández T. , 2009 b; Fernández, Bucheli, & Cardozo, 2012; Fernández T. , 2010 a) .

Tal como se puede apreciar en el Gráfico 1, se observa un progresivo enlentecimiento de la probabilidad de ingresar a la ES en función de la edad. De continuarse la observación de los cursos de vida del panel más allá de los 25 años, sería razonable esperar que otra proporción - ya de adultos- haya ingresado a la ES.

**Gráfico 1. Porcentaje de jóvenes sobre la cohorte que ingresa a la Educación Superior**



**Fuente:** elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

Sin embargo, como se ve en el gráfico, está claro que la prolongación de la ventana de observación sobre el acceso no modificaría fuertemente el panorama dibujado por esta Segunda Encuesta.

Una segunda observación se desprende de considerar el sexo de quienes ingresan a la ES en una línea también consistente con los estudios anteriores. El acceso a la Educación Superior está diferenciado nítidamente: el 47.4% de las mujeres que hemos encuestado se ha matriculado y comenzado algún programa de ES, en tanto lo ha hecho un 36.0% de los varones<sup>73</sup>. Obsérvese que, además, para cada edad, es mayor la proporción de mujeres que ingresan a la ES que lo observado entre los hombres.

Cuando se desagregan las diferencias de acceso según los estratos de competencia Matemática en PISA, las brechas son aún mayores. Inscribieron en un programa de ES el 8.6% de quienes se ubicaron en los

<sup>73</sup> Las diferencias son estadísticamente significativas al 5%.

tres niveles más altos de Matemática en 2003 (544 puntos y más, definidos como Estrato 1, frente al 21.5% de los que tuvieron desempeños por debajo de los umbrales mínimos de competencia (Estrato 3). En otras palabras, el Estrato 1 de competencia es un indicador bastante preciso del futuro alumnado de la ES. Sus trayectorias hasta los 24 años han sido pasos en la capitalización del conocimiento desarrollado hasta los 15. El Estrato 3, por el contrario, configura una acumulación académica que hace poco probable, aunque no imposible, el acceso a la ES. Finalmente, el Estrato 2 (que en otro lugar denominamos “alfabetos PISA”) tiene una chance igual de acceder que de no acceder a la ES. Esto es, todo indica que sus trayectorias dependen en buena medida de las experiencias académicas, laborales y familiares que han enfrentado en ese período de tiempo.

<b>Cuadro 1. Acceso a la Educación Superior entre los 17 y 25 años según estrato de competencia en Matemática evaluado por PISA a los 15 años</b>				
	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Total
Inscriben en ES	81.6%	55.2%	21.5%	42.0%
<b>Fuente:</b> elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.				

#### 6.4. La composición de los estudiantes que acceden

Esta sección propone mirar la composición de los que acceden a la ES según su sexo, las áreas de estudio y los niveles de competencia en Matemática.

Los estudiantes que accedieron a la ES entre 2005 y 2012 se distribuyeron en 78 subgrupos de programas académicos diferentes, cada uno pudiendo contener una o más carreras, fueran “cortas” con hasta 3 años (por ejemplo, tecnicaturas, tecnólogos) o “largas” con cuatro o más años teóricos de cursado (licenciaturas, ingenierías, escribanía, medicina, etc.). Individualmente, las carreras que más atractivo tienen son aquellas que involucran la administración, el comercio y la economía (18.4%). Las opciones más tradicionales como Derecho, Medicina, Ingeniería, Magisterio y Profesorado, alcanzan cada una alrededor de 5% o 6%. El Cuadro 2 presenta la distribución para grandes grupos en base a la clasificación de áreas de estudio de la UNESCO. Cuatro son las áreas de mayor peso: 1) el área 3, compuesta por Administración, Derecho y Ciencias Sociales, con casi 4 de cada 10 inscriptos; 2) el área 7, compuesta por las distintas carreras de Medicina, Enfermería y Tecnologías Médicas, con un 15.4% 3) el área 1

de las carreras de Educación con un 14.9%, y 4) el área de las ingenierías y tecnologías, con un 13%.

Como indicábamos antes, la participación de las mujeres en la matrícula de ES resulta mayor a la de los varones (seis de cada diez), aunque esto debe entenderse como una consecuencia de su mayor probabilidad respecto a la acreditación de la Educación Media (Bucheli, Cardozo, & Fernández, 2012). La distribución de las mujeres según áreas de estudio muestra la existencia de “brechas de género horizontales” de cierta entidad, aunque tal vez no en aquellas áreas donde usualmente se las ubicaba. El mayor desbalance se registra en el área de la Salud, donde la proporción de mujeres que optaron por estos estudios supera en tres veces a la proporción de varones que eligieron dicha área. La brecha se invierte cuando se observan las ingenierías y las tecnologías de la construcción.

<b>Cuadro 2. Distribución de los inscriptos en ES según área de estudio y sexo</b>				
Área UNESCO 1997	Total	Varón	Mujer	Razón Mujer a varón
Magisterio, Profesorado y EF	14.9	11.7	17.1	1.5
Artes y Humanidades	3.5	2.2	4.4	2.0
Administración, Derecho y Ciencias Sociales	37.2	34.8	38.8	1.1
Ciencias Naturales y Matemática	8.7	12.7	6.0	0.5
Ingenierías y Arquitectura	13.4	21.8	7.6	0.4
Agronomía y Veterinaria	4.2	5.4	3.3	0.6
Salud Humana	15.4	7.1	21.0	2.9
Serv. Personales y Sociales	2.7	4.1	1.7	0.4
Total	100.0	100.0	100.0	

**Fuente:** elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

En esta área, la propensión entre las mujeres es la mitad de la observada entre los varones. Un patrón similar se registra en los campos de las ciencias naturales y físicas (área 4), agricultura (área 6) y entre quienes optan por los servicios (hotelería, turismo, seguridad pública (área 9).

La comparación del estudiantado que accede a cada área de estudio también difiere según las edades de acceso a la ES. Si estas se agrupan en tres grandes categorías, tal como lo muestra el Cuadro 3, se puede observar que la proporción de quienes ingresan a tiempo normativo (con 18 o 19 años) varía desde un mínimo de 41.6% en los programas sobre servicios

(personales, sociales y de seguridad) hasta un máximo de 63.0% en los programas sobre Administración, Derecho y Ciencias Sociales.

<b>Cuadro 3. Distribución de los inscriptos en ES según área de estudio y edades</b>				
Áreas de estudio UNESCO	A tiempo (18 y 19 años)	Retrasados (20 y 21 años)	Tardíos (22 a 25 años)	Total
Magisterio, Profesorado y EF	49.7%	30.7%	19.5%	100.0%
Artes y Humanidades	55.3%	39.3%	5.4%	100.0%
Administración, Derecho y Ciencias Sociales	63.0%	25.7%	11.3%	100.0%
Ciencias Naturales y Matemática	52.1%	33.4%	14.5%	100.0%
Ingenierías y Arquitectura	53.5%	31.2%	15.3%	100.0%
Agronomía y Veterinaria	41.8%	49.8%	8.5%	100.0%
Salud Humana	56.8%	33.3%	9.9%	100.0%
Serv. Personales y Sociales	41.6%	30.7%	27.7%	100.0%
Total	56.1%	30.7%	13.3%	100.0%

**Fuente:** elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

Si por el contrario, se observa quienes ingresan con 22 o más años de edad, se constata que tiene un peso relativo mayor entre las carreras docentes y en los servicios.

Finalmente, el Cuadro 4 muestra la distribución de las competencias evaluadas a los 15 años (cohorte 2003) para el conjunto de la cohorte y discriminado para los que accedieron y no accedieron a la ES. Resulta claro que las trayectorias desde los 15 años conllevan una fuerte selección académica: son muy pocos los jóvenes del Estrato I que no inscriben en la ES, mientras que el peso del Estrato III cae a la mitad entre los ingresantes.

Sin perjuicio de esta selección, es de resaltar que una cuarta parte de los estudiantes ingresados clasificaron como “analfabetos matemáticos” en PISA 2003; en el otro extremo, quienes se ubicaron en el Estrato más alto de desempeño (niveles 4, 5 y 6) en PISA 2003 representan algo más de uno de cada cinco ingresados<sup>74</sup>. Tal como fuera comentado en otro lugar (Boado & Fernández, 2010), es claro que las competencias propias del

<sup>74</sup> Las proporciones son bastante semejantes a las ya reportadas por Boado & Fernández (2010), pp. 91-92. Se constata en todo caso un leve incremento en el Estrato III.

Estrato III no parecerían ser suficientes para acreditar la Media Superior, por lo que menos aún serían habilitantes en el nivel Superior. Cabe la duda respecto a quiénes se desempeñaron en el “piso” del nivel 2 y que constituye el 26.2% en el total de ingresados (Cuadro 6). Si se añade este subconjunto al Estrato III, llegaríamos a tener uno de cada dos alumnos con un nivel de competencia insuficiente para avanzar en los estudios superiores. Esta hipótesis no parecería demasiado desfasada visto los resultados de la prueba diagnóstica realizada en 2012 a toda la generación de ingreso al Centro Universitario de la Región Este (CURE) de la Universidad de la República comentado por Pilar Rodríguez en el Capítulo 7 de este libro (Rodríguez P. , 2014).

**Cuadro 4. Distribución por estrato de competencias evaluadas por PISA a los 15 años en la cohorte comparada con quienes acceden a la Educación Superior hasta los 25 años**

	Estrato I	Estrato II (nivel 2)	Estrato II (nivel 3)	Estrato III	Total
Toda la cohorte 2003	11.2%	23.8%	17.2%	47.8%	100.0%
No inscriptos en ES	3.5%	22.0%	9.7%	64.8%	100.0%
Inscriben en ES	21.7%	26.2%	27.6%	24.5%	100.0%

**Fuente:** elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

## 6.5. Experiencias en el primer año

Durante el primer año en la Educación Superior, hemos agrupado los eventos experimentados por los estudiantes en tres grandes planos. El primero, denominado funcional, refiere fundamentalmente al cumplimiento de inscripciones y asistencias que le otorgan calidad de estudiante (o estudiante activo) al joven. El segundo, académico, refiere a eventos que hacen a la construcción de un vínculo pedagógico con el aprendizaje del programa académico que han inscripto: las evaluaciones, la acreditación, la participación en ámbitos extra-áulicos (no necesariamente extra-curriculares) tales como trabajos de campo, investigaciones, actividades de extensión o grupos de estudio. Uno de estos aspectos, para nada trivial, es la continuidad o cambio en la carrera de ingreso a la ES. Por último, el plano social refiere a un conjunto más difuso y difícilmente delimitable a priori de eventos que hacen a las relaciones entre pares, y entre estudiantes y profesores que tienen más bien una relación indirecta con los procesos de enseñanza y aprendizaje. **57**



### 6.5.1. Abandono de los cursos durante el primer año

Definimos este comportamiento como la decisión tomada luego de comenzado el año académico de dejar de asistir a la totalidad de los cursos inscriptos. Con base en la segunda encuesta, un 13.7% de los estudiantes tomaron esta decisión.

Interesa comentar que los varones la tomaron en mayor proporción que las mujeres (15.0% vs. 12.8%) aunque la diferencia no es significativa estadísticamente al 5%. La proporción de abandonos tampoco difiere significativamente según el estrato de competencia ni la región geográfica donde residían en 2003.

En cambio, sí hay diferencias según el sector institucional de Educación Media cursado en 2003. El 27% de quienes asistían a un centro de UTU abandonaron; el 15.3% de quienes asistían a un liceo público de Secundaria y un 6.7%, a un colegio privado. Solo en el caso de esta última categoría se puede inferir que hay diferencias significativas. Finalmente, el abandono parece un comportamiento más frecuente entre quienes ingresan tardíamente a la ES (con 20 y más años) que quienes lo hacen con menor edad.

### 6.5.2. Cambios de carrera y de institución

El 11.6 % de los jóvenes que ingresaron a la Educación Superior cambian durante su primer año el programa académico al que han elegido al comienzo. Este conjunto de estudiantes se compone de quienes cambiaron de institución pero no de área de la carrera (10.0%)<sup>75</sup> y los que modificaron tanto de institución como de área de carrera, en 1.7% (Cuadro 3).

Ahora bien, ese cambio de carrera hecho durante el primer año, no necesariamente es definitivo (puede haber otro), ni tampoco debe conducir a elegir la carrera principal, es decir aquella de la cual planean firmemente graduarse. Solo tres de cada diez de los que cambian de programa durante el primer año entienden que lo hicieron a su carrera principal; en cambio tres de cada cuatro de los que se cambian a partir del segundo año, descubren que esa será la principal.

Estos resultados permiten proponer que el período de tránsito es naturalmente interpretado como un tiempo legítimo para “repensar” las

---

<sup>75</sup> Por ejemplo, siguen estudiando Abogacía pero en la UCUDAL en lugar de la UDELAR.

opciones hechas durante el Bachillerato. Para uno de cada cinco estudiantes, el descubrimiento de esta carrera demanda más del primer año.

La incidencia de estos cambios de programa, si bien es muy reducida durante el tránsito tal como aquí definimos el término, empero debe valorarse en base al diseño de las trayectorias académicas normativas establecidas como previaturas en la Educación Media Superior. Esto es, en Uruguay la opción por una orientación en el Bachillerato ya determina al menos por exclusión una decisión por ciertos programas académicos universitarios que requieren de esa orientación previa<sup>76</sup>. Es de interés notar que el cambio de programa conlleva no solo una "natural" ruptura del vínculo pedagógico<sup>77</sup>, sino también una ruptura social en la medida en que una proporción importante, prácticamente 8 de cada 10 de estos estudiantes, cambian además de institución a la que asisten.

### 6.5.3. Experiencias de integración académica

La teoría de la integración de los estudiantes a las instituciones de la ES sostiene que su relación con el núcleo pedagógico-curricular-didáctico resulta un aspecto de primordial importancia asociado a su persistencia (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & alt, 2005; Tinto V. , 2013). Se hipotetiza que es en las aulas donde los jóvenes confrontan la elección educativa realizada con la implementación del programa académico a través de los contenidos, los docentes, los textos y las evaluaciones. Tal como sostiene Tinto (2013) cualquiera sea el tipo sociodemográfico de estudiante considerado, todos intersectan sus círculos sociales en el aula.

La medida de esta dimensión de la integración se realiza a través de percepciones declaradas por el estudiante respecto a varios objetos, entre los que se cuentan, el programa, los conocimientos impartidos, las evaluaciones, las clases y los estándares académicos. Estos aspectos fueron evaluados en su novedad, aplicación, facilidad, planificación y exigencia (véase Cuadro 1 más arriba). Seis reactivos adaptados del set de preguntas

---

<sup>76</sup> El ingreso a la carrera de Medicina requiere haber cursado previamente el Bachillerato diversificado en Medicina. Lo mismo ocurre en Ingeniería. Típicamente, las carreras de las áreas de ciencias del comportamiento, humanidades, educación y artes, no suelen establecer estas previaturas rígidas.

<sup>77</sup> Este problema en la actualidad está en vías de ser mitigado a través de distintos procedimientos que flexibilizan la movilidad horizontal de los estudiantes entre facultades e instituciones de Educación Superior.

generados por Kuh y asociados (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & alt, 2005) fueron incluidos en el cuestionario 2012 como escalas tipo Likert de cinco puntos. El Cuadro 5 reporta los resultados más destacados que a continuación comentamos.

En términos generales, se observan dos patrones distintos en relación a las experiencias académicas de los estudiantes según refieran a los programas de estudio, las clases recibidas y los docentes, por un lado, o a las metas y niveles de exigencia, por otro.

Las valoraciones en el primer caso sugieren experiencias relativamente heterogéneas. La valoración sobre los programas es el aspecto evaluado más favorablemente. El 55% de los jóvenes aproximadamente considera que los programas de estudio eran "interesantes y novedosos" mientras en el otro extremo, no más de un 2% se pronuncia en sentido contrario. Sin embargo, en relación a la "aplicación práctica" de los conocimientos impartidos, las valoraciones son menos favorables y más heterogéneas: un 23% de los jóvenes considera que los contenidos recibidos "carecían de aplicación práctica"; un 43% se expresa en sentido inverso y un 34% tiene una opinión intermedia.

Analizados en clave de "desafío académico", estos resultados –en particular, el último– podrían interpretarse como un factor de posible "frustración de expectativas" en la transición a la ES. Adelantamos, en este sentido, dos hipótesis preliminares. La primera, donde la percepción de "carencia de aplicación práctica" podría estar indicando una mayor semejanza de la esperada por el estudiante entre los contenidos de la carrera y los recibidos en los bachilleratos. La segunda hipótesis sostiene que la frustración sería informativa de ausencia de articulaciones explícitas (sean prácticas o teóricas) entre los contenidos impartidos en el primer año y el campo profesional en el cual el estudiante aspira a desempeñarse.

En tercer lugar, las valoraciones de los estudiantes se reparten casi en partes iguales entre los que opinan que "las clases estaban muy bien planificadas" y quienes tienen una opinión intermedia al respecto (42% y 40% respectivamente), al tiempo que un conjunto menor, pero de importancia (18%) expresa una opinión negativa al respecto.

El panorama es algo distinto en relación a los ítems sobre exigencia académica. La pregunta de más directa interpretación en este segundo grupo de preguntas, "los parciales y exámenes eran fáciles", es contestada por la afirmativa en apenas el 5% de los estudiantes, mientras que dos de

cada tres (63%) opina exactamente lo contrario, y el resto (32%) tiene una posición intermedia. En otras palabras, el primer año de la transición a la ES es percibido en mayoría como un año difícil desde el punto de vista académico. Esta percepción aparece, aunque matizada, corroborada por las valoraciones sobre las metas académicas durante el primer año de la ES: el 45% de los jóvenes opina que eran "exigentes" ("siempre" o "casi siempre"), en comparación con un 16% que se pronuncia en sentido contrario. El restante 39% presenta una valoración intermedia.

A pesar de esto, solo uno de cada cuatro estudiantes (23%) entiende que el programa curricular al ingreso a la ES le "exigía conocimientos previos que no tenía" (la proporción que opina lo contrario es casi el doble, 43%, mientras que un tercio se ubica en una posición intermedia). Este reactivo es gruesamente indicativo respecto a la discontinuidad que pudiera producirse entre el proceso de aprendizaje seguido en la EMS y el iniciado en la ES, y más pronunciado, en la plausibilidad de la hipótesis de la "falta de preparación de los estudiantes universitarios". Puesto en términos categóricos, la experiencia de solo uno de cada cuatro jóvenes es consistente con esta hipótesis.

Globalmente, las respuestas sugieren que un conjunto no menor de los jóvenes que transitan a la ES enfrentan en el plano académico un nivel de exigencias percibido como importante. Es preciso ser cuidadosos con la valoración de este aspecto. Desde un enfoque tradicional utilitarista, el nivel de exigencias (al menos, una exigencia experimentada como excesiva, o para la que no se cuenta con la adecuada preparación), podría considerarse como un costo asociado a la opción elegida, y por tanto, actuar como un desincentivo a continuar la carrera. En tanto, la exigencia también podría asociarse a altos estándares, y en ese sentido, a carreras que suponen desafíos académicos, lo cual, en determinados contextos, podría constituir un factor de motivación y estímulo para el involucramiento de los estudiantes (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & alt, 2005).

**Cuadro 5. Indicadores resumen de las respuestas a los reactivos en la dimensión desafíos académicos (1)**

	% Siempre y casi siempre	CV
Los programas eran interesantes y novedosos (sr153q01)	52.0%	0.325
Los conocimientos carecían de aplicación práctica (sr153q02)	20.9%	0.323
Los parciales y exámenes eran fáciles (sr153q03)	4.8%	0.227
Las clases estaban muy bien planificadas (sr153q04)	41.2%	0.328
Requerían conocimientos previos que no teníamos (sr153q05)	20.6%	0.318
Las metas académicas eran muy exigentes (sr153q06)	42.0%	0.362

**Fuente:** elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

#### 6.5.4. Aprendizaje activo y colaborativo

De acuerdo a Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt (2005), las interacciones generadas por exigencias relativas al trabajo académico tanto dentro como fuera del aula, constituyen una dimensión de la integración académica y social del estudiante. Los autores la designan como “aprendizaje activo y colaborativo”. El Cuadro 5 resume los resultados obtenidos. Analíticamente pueden distinguirse dos subdimensiones, según cual sea el objeto específico de la evaluación.

Por un lado, se encuentran distintos aspectos que hacen al grado en que el estudiante tiene una activa relación con el aprendizaje y el conocimiento. Estos aspectos refieren a comportamientos autoreferidos: la participación en clase, la integración de conceptos de diferentes cursos o materias o la participación en discusiones sobre temas académicos con compañeros o profesores fuera del aula. El supuesto es que una mayor intensidad y diversidad en este tipo de actividades constituyen indicadores de experiencias académicas enriquecedoras para el estudiante. El cuestionario incorporó cinco ítems respecto a este primer dominio organizados como escalas Likert.

Los resultados descriptivos sugieren situaciones diversas según el aspecto específico que se considere. Así por ejemplo, la mayor parte de los jóvenes declara haber participado activamente en sus clases o haber tomado parte en discusiones sobre los temas vinculados a los cursos con compañeros durante el primer año en la ES (alrededor del 75% en ambos casos, responde haberlo hecho tres o más veces). Otros aspectos, en tanto, parecen ser sensiblemente menos frecuentes. Este es el caso de la

participación de discusiones sobre las lecturas o clases con los profesores fuera del aula (33%) y más claramente aun de haber recibido "ayuda para estudiar temas complejos de estudiantes de grados superiores" (17%). El ítem "Hiciste un trabajo para el que integraste ideas de distintos cursos o materias" ilustra una situación intermedia. Las respuestas presentan una mayor dispersión en comparación con las anteriores. Un 44% de los estudiantes señala haber realizado un trabajo con estas características con cierta frecuencia (tres o más veces), un 32% lo hizo, pero en forma excepcional, mientras que el restante 24% nunca se enfrentó a este tipo de tareas durante su primer año en la ES.

La segunda dimensión, por otro lado, comprende aspectos vinculados a formas de trabajo cooperativo del encuestado con sus pares, que implican el involucramiento en actividades tan variadas como resolver problemas, preparar una presentación en clase, hacer un trabajo de investigación o responder una evaluación, entre otros. Al igual que en relación al subcomponente de "conocimiento activo", el subcomponente "conocimiento colaborativo" fue relevado en el cuestionario a partir de cinco preguntas organizadas como escalas Likert.

También en este caso, algunas actividades asociadas con este dominio resultan muy frecuentes mientras que otras aparecen como esporádicas e incluso excepcionales. El 87% de los encuestados estudió en grupo con compañeros y el 56% realizó presentaciones o dio una clase en forma colectiva con cierta frecuencia en su primer año en la ES. En tanto, apenas uno de cada cuatro (24%) realizó evaluaciones en grupo frecuentemente (más de la mitad no lo hizo en ninguna oportunidad); uno de cada tres (32%) preparó y realizó actividades prácticas en terreno en el primer año en la ES, frente a un 42% que nunca realizó tareas de este tipo, y apenas el 15% participó en proyectos de investigación con asiduidad (la mitad, no participó ni una vez).

Frente a la diversidad registrada en ambas subdimensiones ("conocimiento activo" y "conocimiento colaborativo"), proponemos como hipótesis preliminar que aquellas actividades que surgen de nuestro análisis como más esporádicas o relativamente excepcionales están asociadas a las propias características de la carrera que se trate. Esperamos, por tanto, que presenten una variación relativamente fuerte *entre* instituciones y *entre* carreras.

Interesa subrayar por fin que, en conjunto, se trata de la dimensión en la que las experiencias de los estudiantes se diferencian más entre sí, es decir, con el mayor grado de dispersión o variabilidad entre. El coeficiente de variación (CV) promedio para los diez reactivos se ubica casi en 0.9, prácticamente el triple que en la dimensión de "desafíos académicos" y, tal como se verá enseguida, de la que capta el tipo y frecuencia de las "interacciones entre estudiantes y docentes".

<b>Cuadro 6. Indicadores resumen de las respuestas a los reactivos en la dimensión <i>aprendizaje activo y colaborativo (2)</i></b>		
	<b>% tres o + veces</b>	<b>CV</b>
Hiciste preguntas en clase o participaste en las discusiones (sr154q01)	76.0%	0.425
Hiciste un trabajo para el que integraste ideas de distintos cursos o materias (sr154q02)	43.7%	0.765
Discutiste ideas sobre tus lecturas o clases con profesores fuera de clase (sr154q03)	33.5%	0.996
Discutiste ideas de las clases o de las lecturas con tus compañeros fuera de clase (sr154q04)	74.8%	0.442
Recibiste ayuda para estudiar temas complejos de estudiantes de grados superiores (sr154q05)	16.8%	1.530
Haber estudiado en grupo con compañeros (sr152q01)	86.7%	0.318
En grupo: haber hecho un examen o parcial (sr152q02)	23.9%	1.282
En grupo: haber hecho una presentación o clase (sr152q03)	56.3%	0.608
En grupo: haber preparado y realizado una actividad práctica en terreno (sr152q04)	32.2%	1.039
En grupo: haber participado en un proyecto de investigación (sr152q05)	14.9%	1.282
<b>Fuente:</b> elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.		

### 6.5.5. Interacción estudiantes-docentes

La integración de los estudiantes al "sistema social" de la ES puede evaluarse de varias formas, aunque las relaciones entre ellos y sus docentes constituyen una de las más recurridas e importantes, dada su doble vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la cultura de la institución.

En nuestra encuesta adaptamos la medida de uso más general sobre este aspecto: la frecuencia con que se han experimentado diversas situaciones típicas de interacción entre el alumno entrevistado y sus docentes. Somos conscientes de las limitaciones de esta medida, en particular, su débil vínculo con la noción más amplia y compleja de

integración, tal como lo indica Tinto al respecto (Tinto V. , 2013). La colección de objetos incluidos en los reactivos incluye desde sensaciones muy generales (aunque posiblemente basadas en experiencias puntuales muy significativas) tales como la valoración de la opinión personal hasta comportamientos concretos del profesor como dedicar horas extras fuera de clase para ayudar a un alumno.

En contraste con las tendencias señaladas para la dimensión anterior ("conocimiento activo y colaborativo") y en forma similar a la primera ("desafíos académicos"), no parece que el primer año en la ES se caracterice por una fuerte heterogeneidad en las interacciones entre estudiantes y docentes. El coeficiente de variación para este conjunto de reactivos se ubica en promedio en 0.3 y nunca superiores al 52% de la media de los puntajes correspondientes. Al igual que en relación a los "desafíos académicos", este resultado puede interpretarse en términos de ciertos consensos entre los estudiantes a la hora de evaluar sus experiencias de interacción.

Algunas de estas experiencias son valoradas en términos positivos. Así, por ejemplo, la inasistencia docente, mal endémico en la Educación Media y frente al cual existe una amplia sensibilidad social, solo es considerado un problema que ocurra "siempre" o "casi siempre" por el 6% de los ingresados a la ES. Del mismo modo, únicamente un 7% opina que sus "profesores no sabían transmitir sus conocimientos" y un 15% sostiene que la tendencia mayoritaria en su centro educativo, es que "nadie controlaba nada".

En tanto, las experiencias concernientes a otro conjunto de temas tienen el signo contrario (apenas el 12% de los estudiantes entiende que sus docentes "dedicaban horas extras" para ayudarlos a entender los temas) o, al menos, sugieren experiencias algo más diversas. Entre estas últimas, se destacan dos reactivos en particular. Por un lado, la proporción de encuestados que responde favorablemente en relación al ítem "Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos" es idéntica a quienes lo hacen en forma negativa: un 39% sostiene que así ocurría "siempre" o "casi siempre", y otro 39% expresa en sentido contrario ("nunca" o "casi nunca"). Una situación similar, aunque en forma menos pronunciada, ocurre respecto a los apoyos vocacionales. Mientras que algo más de la mitad de los estudiantes (56%) entiende que durante su primer año en la ES podía hablar de sus dudas vocacionales con los profesores "siempre" o "casi siempre", un 16% opina lo contrario y un 28% se ubica en una situación intermedia. Del conjunto de reactivos incluidos en esta



dimensión, este último es el que presenta mayor variación entre los encuestados (CV=0.5).

En conjunto, los resultados muestran una valoración más bien positiva de parte de los estudiantes en cuanto a sus vínculos con los profesores. Los resultados sugieren, dentro de este contexto, que las experiencias más positivas se asocian a las formas de vínculo de tipo más formal (los docentes saben enseñar, asisten con regularidad, tienen un trato justo) en tanto las interacciones de carácter más personalizado (dedican tiempo extra, reaccionan ante el ausentismo de los estudiantes, orientan en relación a dudas vocacionales) reciben una consideración más neutra o más negativa. El cuadro siguiente presenta los estadísticos de resumen.

**Cuadro 7. Indicadores resumen de las respuestas a los reactivos en la dimensión *interacciones entre docentes y alumnos* (1)**

	% Siempre y casi siempre	CV
Los profesores realmente valoraban tus opiniones (sr151q01)	47.0%	0.387
Los profesores te trataban de manera justa (sr151q02)	68.4%	0.401
Si faltabas a clase, los profesores te preguntaban por qué (sr151q03)	10.5%	0.272
Nadie controlaba nada (sr151q04)	15.6%	0.326
Podías hablar de tus dudas vocacionales con los profesores (sr151q05)	56.3%	0.519
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos (sr151q06)	39.2%	0.330
Los profesores faltaban mucho a clases (sr151q07)	6.2%	0.227
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos (sr151q08)	7.0%	0.223
Dedicaban horas extras para ayudarte a entender los temas (sr151q09)	12.2%	0.282
<b>Fuente:</b> elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.		

## 6.6. Persistencia en la Educación Superior

El primer resultado de interés en un estudio de transición es la persistencia, entendiendo por tal aquel comportamiento que ratifica al año siguiente la elección de programa e institución educativa a la que accedió (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014). Este comportamiento se opone a la decisión de quien optó por *no inscribir ningún curso* en la educación formal al año siguiente, estado que, dependiendo del tiempo en que permanezca, ha sido denominado "stop out" y que puede llegar a ser una etapa transitoria hacia la desafiliación

educativa en la medida en que la decisión de no inscribir se vuelva a reiterar otro año más (Cardozo, 2010; Berger, Blanco, & Lyons, 2012; Fernández, Cardozo, & Pereda, 2010). Entre estos extremos del gradiente de afiliación, se encuentran distintos tipos de situaciones generadas por decisiones de cambio en el nivel de estudios, en el programa y en la institución de ingreso que conllevan rupturas más o menos importantes en los vínculos pedagógicos, aunque experimentados sobre el trasfondo de un plan de vida que mantiene la meta de estudiar en la ES. Los denominaremos “migrantes educativos”.

El Cuadro 8 presenta la distribución de todos los jóvenes al año siguiente de la inscripción, combinando todos estos eventos. Es interesante comenzar destacando que al año siguiente de ingresar a la ES, al menos 9 de cada 10 jóvenes vuelven a inscribirse para seguir estudiando, comportamiento del cual se puede inferir una activa disposición a continuar acumulando capital humano. Es más, el 86% se inscribiría en el mismo nivel, ratificando así básicamente la extensión y exigencia del programa de ES por el que en primera instancia habría optado. Visto por el complemento, algo más de uno de cada 10 jóvenes habrían tomado decisiones que modifican el plan que se habían trazado respecto de su trayectoria educativa, luego de la experiencia que tuvieron en la ES.

**Cuadro 8. Resultados de la transición al cabo del primer año de Educación Superior en Uruguay para la cohorte 2003 de PISA**

Evento al año siguiente del acceso	Porcentaje sobre el total de ingresados	Primera condición	Porcentaje sobre el total de ingresados	Segunda condición	Porcentaje sobre el total de ingresados	Tercera condición	Tipo	Porcentaje sobre el total de inscriptos en ES
Inscripto	93.20%	Mismo nivel	86.40%	Misma institución	77.00%	Mismo programa	Persistente en la carrera	76.0%
						Otro programa	Migrantes académicos (persistentes institucionales)	0.9%
				Otra institución	9.40%	Otro programa	Migrantes institucionales	9.6%
		Distinto nivel	6.80%	Misma institución	3.60%	Otro programa	Reafiliados institucionales	3.2%
				Otra institución	3.20%	Otro programa	Reafiliados genéricos	3.4%
No inscripto en la educación formal	6.80%	No inscripto en educación formal	6.80%	No inscripto en educación formal	6.80%	No inscripto en educación formal	Stop out	6.8%

**Fuente:** elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

Los persistentes constituyen el 76% en tanto que los stopouts, el 6.8%. Por complemento, los migrantes son el 17.1%. Es decir, casi uno de cada cuatro jóvenes experimentó alguna forma de fracaso en su plan de ingreso a la Educación Superior y ha quedado en un estado que pone en riesgo su decisión educativa. Tal magnitud puede no resultar importante, incluso menor a la que se ha reportado en estudios parciales en términos absolutos, sin embargo debe ser evaluada a la luz del diseño del sistema educativo, en particular de la Educación Media Superior, y de la fuerte selección académica, social, territorial y de género que produce.

## 6.7. Desafiliación y acreditación

El estudio longitudinal hecho a los jóvenes evaluados por PISA en 2003 y que hasta 2012 habían ingresado a la ES permite conocer *con limitaciones*, cuál fue la trayectoria que siguieron luego del año de tránsito. Los dos resultados que adelantamos aquí, desafiliación y acreditación, implican contar con una ventana de observación en la ES con un *mínimo* de 3 y 4 años puesto que ambos eventos requieren un tiempo para producirse de 2 y 3 años más el tránsito, respectivamente<sup>78</sup>. Aquí presentaremos un resultado global sobre la ocurrencia de estos eventos cumplidos aquellos tiempos, sin pretender por lo tanto, que luego de este tiempo no se hayan producido desafiliaciones y/o acreditaciones.

La estimación -preliminar de suyo- consiste en que el 18 % experimentó una desafiliación educativa entre quienes accedieron a la ES. Es de recordar que dado el concepto refiere a una experiencia en el curso de vida de los individuos y una “baja” en la matrícula de alguna institución de ES. Por lo cual, esta experiencia puede haberse verificado respecto de cualquier nivel del sistema educativo formal.

En el otro extremo, una proporción de casi uno en cinco de quienes accedieron a la ES ha logrado graduarse: el 18.8%. Cabe hacer la precisión

---

<sup>78</sup> Incluso más: determinar el tiempo mínimo de graduación es una operación empírica compleja que implica contabilizar la duración teórica de cada una de las diferentes carreras consignadas en las respuestas, una cuestión en la que aún estamos trabajando al momento de hacer este informe. Esto genera lo que en demografía se denomina casos censurados, puesto que tienen un valor en la variable impuesto por el hecho de que todavía no pasó suficiente tiempo para observar el fenómeno.

que esta magnitud es un resultado en bruto, parcial, que no toma en cuenta la relación entre la antigüedad en la carrera cursada en la ES y el tiempo previsto por el plan de estudio para graduarse. Más aún, es de recordar que tres de cada cuatro estudiantes ingresaron a *su carrera principal* en la ES antes de 2009, por lo que han estado al menos cinco años cursando. Si en lugar de la carrera se computara el ingreso a la ES, la proporción sería más de 8 de cada 10. En consecuencia, cualquiera fuera la base de comparación, la relación es muy reducida, puesto que nos permitiría estimar que uno de cada cuatro se estaría graduando en 5,6,7 o 8 años de cursos.

Cuando estos dos resultados de largo plazo se contrastan con la trayectoria de la transición, se puede observar que la graduación es un resultado muy poco probable entre quienes fueron stop outs en el primer año, aunque es igualmente factible entre persistentes y migrantes. A su vez, la desafiliación es muy probable entre quienes fueron stop outs en el tránsito (6 de cada 10) y también entre los que fueron migrantes (casi 1 de cada 4).

## 6.8. Discusión de resultados y conclusiones

Este capítulo ha abordado en términos generales el tránsito a las diversas modalidades de Educación Superior en el Uruguay con base en estimaciones hechas sobre el panel de jóvenes evaluados por PISA en 2003. Esta cohorte comenzó a matricularse en la ES entre 2005 y hasta el 2012, aunque más de 8 de cada 10 lo hicieron en los cuatro primeros años (hasta el 2008 inclusive), es decir, en un rango de edades aproximado entre los 17-18 y 21 años. A pesar de la amplia ventana de observación, el acceso a la ES se estimó en algo más de 4 de cada 10 jóvenes. Debe recordarse que esta proporción se calcula sobre la población que se encontraba escolarizada a los 15 años, por lo que sobreestima la proporción correspondiente para la cohorte generacional en su conjunto.

Nuestros resultados no difieren en demasía en cuanto a lo que ya se conoce respecto a la feminización de la ES: las mujeres predominan sobre los varones a cualquier edad de ingreso que se considere, aunque esto es resultado de un proceso de feminización que se genera en la Educación Media y no en la Superior (Bucheli, Cardozo, & Fernández, 2012). Al mismo

tiempo, refuerzan conclusiones anteriores en relación al peso de las competencias académicas desarrolladas durante la Educación Media.

La distribución de los ingresos por áreas de estudio de los ingresos resulta interesante, no tanto porque discrepe con las cifras reportadas regularmente, por ejemplo a través del Anuario Estadístico del MEC, sino que confirma la inercia de la estructura de la demanda general de carreras que tiene nuestro país. A su vez, subraya la persistencia de importantes "brechas" horizontales de género, vinculadas a una desigual distribución de varones y mujeres en las áreas de estudio.

Nuestras primeras exploraciones respecto a las experiencias sociales y académicas de los jóvenes al ingreso a la ES, recogidas en la Segunda Encuesta, muestran dos patrones distintos según refieran a los programas de estudio, las clases recibidas y los docentes, por un lado, o a las metas y niveles de exigencia, por otro. En el primer caso, encontramos experiencias relativamente heterogéneas. Así, los jóvenes tienen valoraciones positivas en relación a los programas de estudio y a sus docentes pero son bastante más críticos, por ejemplo, sobre la "aplicación práctica" de los conocimientos impartidos. Analizados en clave de "desafío académico", estos resultados –en particular, el último– podrían interpretarse como un factor de posible "frustración de expectativas" en la transición a la ES. El panorama es algo diverso en relación a la exigencia académica. Nuestros resultados sugieren, en este sentido, que el primer año de la transición a la ES es percibido mayoritariamente como un año académicamente difícil. Sobre la base de esta primera aproximación de carácter general, será importante avanzar en el análisis de cómo estas experiencias difieren en función del área de estudio o tipo de institución y, especialmente, de sus posibles impactos sobre la trayectoria posterior en términos de persistencia o cambio de programa, abandono o permanencia y acreditación.

El panel PISA 2003 ha permitido iluminar otros aspectos tal vez menos conocidos. Por ejemplo, la experiencia de eventos de cambio de carrera o institución, y el abandono de cursos durante el primer año en la ES. Se trata de eventos intermedios que tienen que ver con alguna forma de frustración de los planes iniciales de estudio efectivizados en la primera opción durante la transición. Estas decisiones de "segundo orden", que

implican alguna forma de revisión del curso de acción inicialmente seguido, se constatan a pesar de que los estudiantes hayan permanecido al menos tres años en un trayecto de los bachilleratos que los obligó a tomar decisiones sucesivas en tanto sus metas académicas. Sin perjuicio de la gravedad que en teoría podrían contener, la estimación hecha informa que tales situaciones no son prevalentes entre los ingresados. Alrededor del 12% de la cohorte cambió de carrera (circunstancia que predominantemente deriva de un cambio de institución) y un 13.7% abandonó los cursos durante su primer año en la ES. Asimismo, hemos estimado que un 76% de los ingresantes permanecen estudiando en la misma institución y carrera al segundo año luego de la inscripción, mientras que el 6% no estaba matriculado en la ES ese año.

Estas magnitudes son inferiores a las anteriormente conocidas, por lo que cabe aclararlas. La discrepancia con otras estimaciones tiene una base metodológica clara: nuestro estudio registra a los individuos y tiene información sobre todas las opciones que hacen los distintos años; otros estudios en cambio, solo registran vínculos con una materia (Diconca, dos Santos, & Egaña, 2011) o con un centro educativo en particular (Biramontes & Segovia, 2013).

Interesa subrayar, adicionalmente, que estos eventos intermedios durante el primer año de la carrera no se asocian, en nuestros primeros análisis, a algunas de las variables tradicionalmente determinantes de las trayectorias académicas en la Educación Media, tales como el sexo, el estrato de competencia académica o la región geográfica. En cambio, parecen poseer su mayor incidencia entre los jóvenes que ingresaron a la ES en forma más tardía. Esperamos avanzar en una explicación más detallada y satisfactoria tanto de la persistencia como de la graduación que permita testear el amplio repertorio de teorías explicativas que se disponen a nivel internacional (Pascarella & Terenzini, 2005).





## 7. El acceso a Formación Docente

Analí Baráibar

### 7.1. Resumen

En Uruguay la Formación Docente (en adelante FD) es la opción de Educación Superior (en adelante ES) no universitaria más elegida por los estudiantes que acceden a este nivel (MEC 2012) y si bien no hay trabas para el acceso a ES (Boado, Custodio, & Ramírez, 2011), es amplia la evidencia que hay cierta segmentación social y académica en su acceso (Boado & Fernández, 2010).

El propósito de este capítulo es profundizar en el conocimiento del proceso que realizan los estudiantes que culminan Educación Media Superior (en adelante EMS) y que ingresan a FD como opción de continuar los estudios superiores, e identificar la edad de ingreso y los niveles de permanencia en la carrera en relación a otras opciones de ES.

El mismo se enmarca en el concepto de tránsito entendido como un proceso de decisiones o elecciones entre un conjunto específico de opciones u oportunidades que la sociedad le presenta a los adolescentes y jóvenes a través del sistema educativo y en un territorio específico (Cardozo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014).

Es en este sentido que el tránsito hacia la ES implica un nuevo desafío para la persona, pues tiene, principalmente, una mayor "libertad" por parte del estudiante dado que no posee carácter obligatorio y en esta decisión intervienen aspectos económicos, sociales, académicos e individuales. Para los distintos análisis al respecto, se utilizaron los datos obtenidos en la Segunda Encuesta de Seguimiento 2012 al panel de estudiantes evaluados por el Programa PISA en 2003.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Esta investigación utilizó bajo licencia los microdatos del Proyecto Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003 (UDELAR-FCS / ANEP / MIDES).

## 7.2. Definición del problema

En Uruguay el desarrollo de la ES tiene una larga experiencia y sus orígenes están pautados desde el inicio de la vida independiente del país, pero es en los últimos veinte años que experimentó un significativo proceso de diferenciación institucional en tres direcciones de gran relevancia (Boado & Fernández, 2010).

En primer lugar, a partir de 1985 comenzó a desarrollarse el sector privado de instituciones de ES <sup>80</sup>. En segundo lugar, desde 2002 diversas carreras e institutos que tradicionalmente tenían un status de “no universitario”, se transformaron en licenciaturas, plenamente integradas a la ES Universitaria<sup>81</sup>. En tercer lugar, a partir de la aprobación de la Ley General de Educación del año 2008 se ha iniciado un lento y trabajoso proceso de avanzar en Proyectos Regionales de Educación Terciaria (PRET); esto implicó una norma vinculante entre las distintas instituciones encargadas de esta área. Como ser, el desarrollo de ciertas políticas interinstitucionales entre la UTU y la UDELAR para crear carreras tecnológicas<sup>82</sup> y la incipiente creación de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEU), que implican carreras universitarias fuera de la órbita de la Universidad de la República (UDELAR). En este sentido en FD esta ley, establece que se obtenga un título de carácter universitario, lo que implica la creación de un nuevo organismo público y autónomo.

Todos estos cambios devienen en un esfuerzo interinstitucional que se traducen por un lado, en una paulatina diversificación de la oferta de cursos y carreras, y por otro, en un cambio en la institucionalidad de las distintas carreras terciarias. Específicamente en FD se pretende dejar atrás la educación normalista e infantilizada (que caracteriza a estas carreras), para dar lugar a una formación universitaria con un carácter profesional

---

Todos los resultados del estudio son de responsabilidad del autor y en nada comprometen a los responsables del proyecto que fuera coordinado por el Dr. Tabaré Fernández.

<sup>80</sup> Actualmente integrado por cuatro universidades y una decena de institutos universitarios.

<sup>81</sup> Ejemplo: el Instituto Superior de Educación Física en 2006 pasó a ser universitario bajo la órbita de la Universidad de la República.

<sup>82</sup> Por ejemplo, el tecnólogo químico en Montevideo y Paysandú.

(Vezub, 2007). En este marco le brinda al joven mayores posibilidades de elegir. Estas decisiones son parte de una transición fundamental en su biografía personal, pues debe resolver si continúa o no estudiando, seleccionar qué carrera iniciar, cómo y dónde realizarla. Este proceso se realiza de manera diferencial según el perfil de estudiante, que implican factores como: sexo, edad biológica, su trayectoria académica, su situación de discapacidad, y las restricciones territoriales (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014)

Una de las preocupaciones sobre la ES en Uruguay son sus bajas tasas de acceso y la alta segmentación social que se produce en dicho ingreso. En relación al acceso, si se compara con los países de América Latina de alto desarrollo humano, en Uruguay acceden en torno al 14.6% de los jóvenes entre 15 y 24 años, porcentajes menores a los de Argentina, Chile, México y Panamá. Solo Brasil con un 6.4% y Costa Rica con un 13.8 % se encuentran por debajo de Uruguay. Esto es producto de una fuerte ineficiencia terminal de la Educación Media Superior, en comparación con la región y con países de igual desarrollo humano (Boado & Fernández, 2010).

En cuanto a la segmentación académica y social, el Informe de Educación Superior en Iberoamérica de 2007<sup>83</sup>, señala que si se compara el ingreso del quintil más pobre de la sociedad, en Uruguay ingresa el 12.7% ubicándose en el penúltimo lugar antes que México. Esta cifra es muy inferior si se compara con Argentina que tiene un 22.6% o Costa Rica con un 29.7% (Brunner, 2011).

En relación a FD, esta problemática no le es ajena, y se refleja en los datos relevados por el Censo Docente realizado en el 2007 por ANEP. Del mismo se reporta que en relación al origen social, el perfil de los egresados se ubica mayoritariamente en los tramos de ingreso medio y medio superiores de los hogares del país; pero un 20% pertenece al 40% más pobre de la población (ANEP-CODICEN, 2007).

Sumado a esta situación de desigualdad, en la actualidad hay cierto consenso que los cambios sociales han transformado la tarea docente, a quien se le demanda un cúmulo de responsabilidades y una exigencia que

---

<sup>83</sup> <http://www.cinda.cl/>

no va en relación a las condiciones de trabajo. (García & Vaillant, 2009). En ese sentido, Novoa sostiene que los docentes están sometidos a una tensión, porque por un lado son criticados porque están mal formados, porque no trabajan, porque no son creativos, porque no dan respuesta a los nuevos requerimientos sociales, etc., y por otro lado, se sostiene que la escuela sigue representando la solución a los problemas de los jóvenes (Novoa, 2009).

Estos conflictos revelan una gran insatisfacción, tanto de los docentes como de los políticos, así como de la población en general (Vaillant D. , 2013). Por lo que más allá de las discrepancias, hay un acuerdo generalizado que debe atenderse a esta formación, la que no puede sostenerse solamente en la práctica y la experiencia (ANEP-CODICEN, 2007). La misma debe apostar a ser sustantiva en la formación específica y promover la construcción de ciertos conocimientos básicos, y competencias específicas a la función (Braslavsky, 2002). Estas necesidades surgen en la actualidad por el contexto social donde se desarrolla la tarea, dado que cada vez el docente se enfrenta con situaciones más complejas, antes las cuales, muchas veces no tiene las herramientas para desenvolverse en ella (Vaillant D. , 2013).

Los procesos de desigualdad de acceso a la ES, sumados a las propias dificultades que está afrontando esta carrera, hacen necesario abordar cuál es el perfil del joven que accede a FD y cómo se produce el tránsito hacia esa carrera. El estudiante que ingresa a la FD al menos ha recorrido dos procesos de tránsito: el pasaje de Primaria a Ciclo Básico, y de este a EMS, pero este tercer proceso implica nuevos desafíos, principalmente por no ser obligatoria su permanencia, además es sabido que por las características de la ES en Uruguay, requiere en muchos casos cambios en la residencia y en la estructura familiar<sup>84</sup>. (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014). Estas decisiones en términos académicos están relacionadas con las oportunidades territoriales en que se inscribe (Acevedo, 2014).

En el plano funcional administrativo, en estos últimos años ha habido una flexibilidad al respecto de los reglamentos que hacen al cursado del

---

<sup>84</sup> Como ser en los casos de estudiantes que viven en el interior y se trasladan a la capital con familiares o compañeros de estudio.

Plan 2008, por ejemplo, ampliar el período de inscripciones, que regulan el ingreso condicional de alumnos, y también el régimen de prematriculaciones. Pero ¿estos cambios son suficientes para revertir la dificultad en el tránsito educativo? En este contexto resulta significativo identificar con mayor claridad cuáles son los determinantes de ingreso a las carreras docentes. ¿A qué edad ingresan los estudiantes que lo hacen como primera opción? ¿Cuántos persisten en FD según la edad de ingreso a la carrera?

### 7.3. Precisiones teóricas

La primera precisión conceptual a considerar es que las elecciones de los estudiantes no se hacen en el vacío, sino que se enmarcan en procesos sociales más generales y se utilizan los aportes de los enfoques sociodemográficos, y específicamente los de “cursos de vidas”. El mismo investiga fundamentalmente cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales, configuran las vidas individuales (Elder J. G., 1998). La juventud es concebida como un tramo biográfico, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena: la juventud como proceso social de autonomía y emancipación familiar. La noción de trayectoria tiene una gran centralidad y supone otra manera de ver o pensar la inserción social y profesional de los jóvenes y su transición a la vida adulta (Casal, García, Merino, & Quesada, 2006).

La preocupación por explicar las desigualdades en las oportunidades educativas en las sociedades modernas ha despertado un interés de larga data en la investigación sociológica. En este trabajo se relaciona este concepto a una etapa particular de la vida de la persona que es la transición hacia la adultez. En esta etapa las personas se preparan para asumir las responsabilidades de la vida adulta, se definen proyectos vitales y se establecen prioridades y objetivos de futuro (Filgueira & Mieres, 2010). La desigualdad surge cuando existen diferencias sistemáticas en los resultados que obtienen los sujetos que parten de distintas posiciones en la estructura social.

Las trayectorias educativas son comprendidas como una combinación típica y secuenciada de eventos biográficos que modifican las expectativas de rol de los adolescentes y su integración en la sociedad

(Boado & Fernández, 2010). La misma es una reconstrucción teórica que se realiza como resultado de la historia personal, académica y laboral de cada estudiante. Es el resultado entre las biografías personales y las posibilidades que presentan el sistema educativo, el mercado de empleo y otras instituciones sociales como la familia y el Estado. Intervienen en las decisiones que son tomadas por los estudiantes, en función de su clase social, entorno familiar, sus experiencias y expectativas acerca de los beneficios de acceder a una acreditación. El abordaje de trayectorias, está asociado al estudio de eventos, ya que la persona al haber ya experimentado determinados eventos modifica la probabilidad de cursar otros (Boado & Fernández, 2010). Estas definiciones están fuertemente condicionadas por las trayectorias académicas de las familias a las que pertenecen y por la oferta educativa que hay en su contexto; en las mismas se pone en juego su proyecto de vida que trasciende lo académico (Casal, García, Merino, & Quesada, 2006).

Las aspiraciones educativas están relacionadas a las ocupacionales y son entendidas como un plan racional. Se supone que el joven evalúa, compara, antes de tomar una decisión, pero la misma está afectada tanto por los efectos primarios de la estratificación sobre los logros educacionales como por la valoración diferencial de los costos y beneficios en función de la clase social de origen (Breen & Goldthorpe, 1997).

#### **7.4. La oferta curricular e institucional de las carreras docentes**

Tradicionalmente y hasta muy recientemente, la FD era la única oferta de ES disponible en buena parte del interior del país y por tanto una alternativa para muchos jóvenes de esas ciudades que querían seguir estudios terciarios. La dificultad en términos de restricciones territoriales que caracterizan a los tránsitos hacia la ES, son aspectos donde la FD se diferencia de otras carreras. Esta accesibilidad a estudios terciarios en ciertos lugares del interior, hace que sea una oferta atractiva más allá de la preferencia o no por la docencia.

La FD nació conjuntamente con la Reforma vareliana como Enseñanza Normalista a cargo de Primaria y se construyó como una oferta efectivamente descentralizada al punto que hasta el presente, se puede cursar magisterio en 23 localidades a lo largo del país. En 1949 la sección

Agregaturas de Enseñanza Secundaria, encargada de la formación pedagógica de los Profesores se erigió por Ley en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), bajo el impulso y la visión de Antonio Grompone<sup>85</sup>. A la inversa de la Enseñanza Normalista, el IPA tuvo única sede en Montevideo hasta 1997, que durante la Reforma Educativa impulsada por Germán Rama, se constituyeron 5 Centros Regionales de Profesores (CERP). Finalmente, durante muchos años el Profesorado de Educación Física estuvo radicado en un Instituto dependiente del Ministerio de Educación hasta que en 2007 se resolvió su reubicación institucional dentro de la Universidad de la República.

En la actualidad FD ofrece títulos de profesores (con sus 20 especialidades de grado); Maestro técnico (con sus 5 especialidades); Magisterio (solo docente de Primaria); Educador social desde el año 2011, y en 2013 incorpora la carrera de Asistente técnico en Primera Infancia (carrera de 2 años).

En Montevideo las carreras se desarrollan cada una en su sede y exclusivamente en cursos presenciales: en "Instituto de Profesores Artigas" (IPA), Institutos Normales "M<sup>a</sup> Stagnero de Munar" y Joaquín R. Sánchez (IINN), Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET).

El ámbito en que se desarrolla la FD es predominantemente el público, pero desde 2006 se habilitaron títulos de carreras docentes en el ámbito privado. Es la Universidad de Montevideo (UM) quien hasta ahora cuenta con cursos y egresados. Si bien en términos numéricos no compete con lo ofrecido desde el ámbito público, es sin duda es un punto de inflexión en la oferta de estas carreras. En la actualidad se ofrecen en el ámbito privado las especialidades de magisterio, profesorado y educador social, las cuales son dictadas en la UM, en la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL), en la Universidad de la Empresa y el Instituto Elbio Fernández.

---

<sup>85</sup> Abogado y educador. Organizó el primer congreso de profesores de Enseñanza Secundaria en 1924, fue Consejero de Enseñanza Secundaria a partir de 1935, fue decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República entre 1939 y 1943. Promotor, fundador y primer director del Instituto de Profesores Artigas (IPA) desde 1949 hasta su muerte en 1965. Fue director de Comercio Exterior del Ministerio de Relaciones Exteriores entre 1920 y 1931 y director del Frigorífico Nacional entre 1931 y 1933.

En el interior del país se ofrece cursar en el ámbito público, magisterio y profesorado con la misma oferta curricular que en Montevideo, la variable consiste en que algunos cursos pueden ser a distancia.

En relación a los centros de estudio, en el interior del país se cuenta con 24 Institutos de FD y 6 CERP. Los IFD están distribuidos geográficamente uno en cada ciudad departamental, excepto en Colonia y Canelones donde también hay sedes en Carmelo, Rosario, Ciudad de la Costa y San Ramón. En ellos se imparte la carrera de Magisterio en su totalidad en forma presencial y al profesorado se le incluye materias del tronco común con Magisterio en forma presencial y la modalidad semilibre y/o semipresencial para las asignaturas específicas de la opción a la que aspira.

En cuanto a los CERP constituyen una opción de cursar las especialidades de profesorado, y se diferencian de los cursos que ofrecen los IFD, pues el cursado es esencialmente presencial. Este punto es crucial y distintivo entre los IFD y CERP y a cada uno afectó de manera distinta, los cambios introducidos en el Plan 2005. Uno de los cambios sustanciales fue unificar los planes, y como consecuencia emergió la problemática de la falta de docentes principalmente en los CERP. Lo cual repercutió en los alumnos en cierto descontento y desmotivación para continuar esos estudios. Esta dificultad afecta de manera diferente según las oportunidades de los territorios donde se inscribe cada centro (Acevedo, 2014).

Si bien ambas instituciones se han unificado en términos de planes, aún persisten dificultades institucionales para potenciar su oferta educativa, y salvar así las dificultades que aquejan a la formación en general.

Los cambios más relevantes a consignar son los siguientes: se abren nuevas carreras, se habilita el espacio privado para el otorgamiento de títulos, se transforma en universitaria la carrera de Educación Física y se unifica la formación docente pública. Esta tímida diversificación en la oferta, no lo es en los aspectos curriculares ya que, como se mencionó anteriormente, se unifica el Plan de estudio y es un requisito para que los institutos privados puedan obtener la habilitación.



## 7.5. Definiciones metodológicas

Los análisis que se desarrollan a continuación se basan en los datos obtenidos en la Segunda Encuesta de Seguimiento de jóvenes evaluados por PISA 2003 (PISA-L 2003-2012). La misma es producto de convertir la muestra de alumnos uruguayos que fueron evaluados en el año 2003 en Uruguay, por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), en un panel al que se aplicaron dos encuestas de seguimiento de carácter retrospectivo, la primera en 2007 cuando la cohorte tenía aproximadamente 19-20 años y la segunda en 2012 sobre los 24-25 años.

El diseño muestral fue de tipo aleatorio, estratificado según tres grupos de desempeño en Matemática<sup>86</sup>, en 2003 y con afijación no proporcional. El tamaño de la muestra en 2012 fue de 2.451, y el total no ponderado de casos que acceden a la Educación Superior fue de 1.146. En todas las estimaciones realizadas se aplican pesos computados sobre la base de los pesos PISA 2003 y que adicionalmente corrigen las diferentes probabilidades de selección y la no repuesta en 2012.<sup>87</sup> (Fernández, Boado, Cardozo, Bucheli, & Menese, 2013).

Para caracterizar el tránsito a FD en términos cronológicos se centrará el análisis en relevar cuándo se accedió a esa formación. Para ello se consideraron aquellos estudiantes que desde 2005 hasta 2012 se han inscripto en alguna carrera de este carácter. En una primera etapa se seleccionan los alumnos que ingresaron a ES y luego se compara quiénes lo hicieron a las carreras docentes y quiénes no.

Las estimaciones son realizadas sobre el panel de jóvenes evaluados por PISA en 2003. Debe recordarse que esta proporción se calcula sobre la población que se encontraba escolarizada a los 15 años, por

---

<sup>86</sup> El Estrato 1 está conformado por 600 estudiantes que alcanzaron los niveles de 4, 5 y 6. A este grupo se decidió censar dado su particularidad ya que sus resultados se ubican al nivel de internacional de la OCDE. El Estrato 2 corresponde a estudiantes que clasificaron en el nivel 2 o 3 y se los denomina alfabetización básica. Y en el Estrato 3 son los estudiantes que alcanzaron el nivel 1 y 0. En estos dos niveles la muestra es de 800 alumnos (Boado & Fernández, Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007, 2010).

<sup>87</sup> Mayores detalles se pueden consultar en el Reporte Técnico de este estudio.

lo que sobreestima la proporción correspondiente para la cohorte generacional en su conjunto.

## 7.6. Determinantes de ingreso

Para conocer los determinantes de ingreso a FD se utilizará la técnica de análisis multivariada Regresión Logística, la cual se basa en la relación entre una variable dependiente categórica, y dicotómica y ciertas variables independientes. La misma permite obtener estimaciones sobre la relación entre variables categóricas y variables independientes. Se construye el modelo a través del método de incorporación secuencial de variables, o “paso a paso” y eliminando los regresores no significativos en el modelo final, siguiendo la práctica de (Hosmer & Lemeshow, 2000). Para ello se seleccionaron variables que en antecedentes sobre el acceso a la FD o ES se consideran pertinentes, como ser el sexo, el lugar de residencia en 2003, (Mancebo M. , 2003); el sector institucional, los estratos académicos definidos a partir de la evaluación PISA (Boado & Fernández, 2010); año de ingreso (CIFRA, 2012), y clase social (Vaillant D. Y., 2006) (EGP 2003)<sup>88</sup>. A continuación se presenta la fórmula con todos los regresores que se consideran teóricamente relevantes.

$$g(x) = \beta_0 + \beta_{\text{sexo}} + \beta_{\text{departamento}} + \beta_{\text{sector institucional}} + \beta_{\text{estrato académico}} + \beta_{\text{año de ingreso}} + \beta_{\text{clase social}}$$

Para evaluar cuál es el modelo que tiene una mejor “bondad de ajuste”, se abordará la lectura de distintas medias y se realiza por dos motivos: a) detectar posibles problemas del modelo, b) valorar la capacidad predictiva.

---

<sup>88</sup> La posición social de origen del estudiante se mide a través del esquema de clases sociales elaborado por Goldthorpe Erikson y Portocarrero, (EGP 2003). Su principal argumento es diferenciar al hogar del estudiante según la ocupación tenida por sus padres. Aquí utilizaré un agrupamiento de cuatro clases: a) las clases de servicio (I y II en el esquema original); b) las clases intermedias compuestas por la clase no manual de empleados con ocupaciones rutinarias semicalificadas (clases IIIa y IIIb), y la rutina no calificada; IV pequeña burguesía de dueños de comercios y unidades productivas (clases IVa, IVb y IVc); c) los trabajadores manuales calificados (clases V y VI) y d) los trabajadores manuales no calificados (clases VIIa y VIIb).

Cuadro N° 1 Indicadores de "bondad de ajuste"							
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
LL full	-5783,89	-5722,23	-5563,40	-5537,69	-5504,59	- 5339,67	-5387, 42
McFadden	0,007	0,017	0,045	0,049	0,055	0,070	0,061
Pseudo R <sup>2</sup>	0,0067	0,017	0,0446	0,049	0,0547	0,0696	0,061
AIC	10.098	9.992	9.716	9.677	9.624	9.442	9.514
<b>Fuente:</b> elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.							

En la primera fila se compara los resultados de logaritmo de verosimilitud de los modelos completos, en la segunda fila se presenta los valores que toma McFadden R<sup>2</sup>, en la tercera fila aparecen los estadísticos que se denominan Pseudo R<sup>2</sup>,<sup>32</sup> y el AIC (Akaike Information Criterion). En la comparación es el Modelo 6 quien logra una mayor bondad de ajuste en los diversos indicadores reseñados y el mismo disminuye el modelo final.

Si bien el sexto modelo es el que mejor explica, al seleccionar las variables con una significación del 10%, la variable "departamento", "estrato académico" y "año de ingreso a la ES", no son significativas, en tanto que el sector institucional de origen, mujer y clase social sí lo son. Por tanto la ecuación final se formula de la siguiente manera:

$$g(x) = \beta_0 + \beta_{\text{sexo}} + \beta_{\text{sector institucional}} + \beta_{\text{clase social}}$$

## 7.7. Interpretación de resultados

La interpretación de los coeficientes de una regresión logística no es directa, ya que lo que muestra es el impacto sobre el logit de la variable explicada, por lo que no tiene una lectura simple. La primera interpretación resulta de la lectura únicamente de los signos de los coeficientes, lo que da información respecto a si la probabilidad aumenta o disminuye. En tal sentido, los coeficientes de sexo, sector institucional y clase social estimados en el Modelo 6 van en el sentido teórico esperado. En el primer caso son las mujeres que tienen más chances de ingresar a FD más que los varones. En el segundo caso son los estudiantes que cursaron en año 2003 en el sector público quienes tienen más oportunidades de los que lo hicieron en el privado. Y en la tercera variable, que indica la clase social a la

que pertenece el estudiante, las clases no manuales calificadas tienen menos posibilidades de ingresar a FD que las otras clases sociales.

<b>Cuadro N°2 Coeficientes de los modelos logísticos</b>		
	Modelo final	Odds ratio
	Coeficiente	Coeficiente
Sexo	0.419	1.520
Sector institucional 2003	-1.15	0,327
Clase social		
Clase 2	0.532	1.703
Clase 3	0.819	2.269
Clase 4	0.891	2.244
Constante	-2.134	0.1183

**Fuente:** elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

El segundo camino de análisis es transformar la ecuación logística para que exprese los coeficientes de un modo interpretable<sup>89</sup>. El mismo informa cómo varía la razón de ocurrencia del suceso medido por la variable dependiente en función de un cambio de magnitud 1 en el valor de las variables independientes. Cuánto cambia el momio, da una idea de la magnitud del impacto de cada una de las variables explicativas sobre la dependiente controlando las restantes variables independientes, pero es una magnitud relativa ya que está comparando contra la categoría de referencia para cada una de las variables.

Al analizar la última columna del Cuadro N°2 se observa que en las variables sexo y clase social, los valores superan a 1 por lo que se sostiene que hay un aumento de las chances en contraposición a su categoría, y en el caso del sector institucional sucede lo contrario, el pertenecer al ámbito privado disminuye las chances de hacerlo.

En cuanto a la variable sexo, el ser mujer aumentan las posibilidades de ingresar a esta formación en un 1,5 más que en hombres. En cuanto a los aspectos de clase social, se interpreta que las chances de ingresar a FD, si se pertenece a la clase manual no calificada, es 2.4 más probabilidades de que

<sup>89</sup> A esta transformación se le llama Odds Ratio.

alguien que pertenezca a la clase manual calificada. Y el tener como sector institucional de origen privado disminuye las chances un 0.32, en contraposición a quienes fueron al público.

El tercer camino de análisis es invirtiendo el logit, lo que permite calcular las probabilidades en casos relevantes teóricamente y realizar una interpretación directa sobre el cambio en la probabilidad.

$$\text{Probabilidad } \frac{y = 1}{x} = \frac{\text{eg}(x)}{1 + \text{eg}(x)}$$

Este proceso consta en fijar valores para las variables relevantes de tipo ideal construido y se simulan las probabilidades, manteniendo constantes las anteriores. En la medida que todas las variables están en el modelo, el cálculo de los coeficientes está ajustado en función de todas las variables. La hipótesis que está por detrás refiere a que es mayor la probabilidad de hacer FD para la combinación de ser mujer, pertenecer a las clases manuales, y el haber asistido a los 15 años a un centro educativo público.

Los cálculos presentados en el Cuadro N°3 van en el sentido de lo esperado, o sea, quien tiene más probabilidades de elegir FD es un estudiante que sea mujer, que provenga del sector público y que su origen social sea manual no calificado, teniendo una probabilidad de 0.30. En contraposición, los casos de menor probabilidad serían los estudiantes hombres del sector privado de la clase no manual calificada con 0,036.

Cuadro N°3 Cálculo de probabilidades		Clase 1 No manual calificado	Clase 2 No manual no calificado	Clase 3 Manual calificado	Clase 4 Manual no calificado
Público	Mujer	$g(x)=bo+mujer$ 0,15	$g(x)=bo+mujer+$ clase2 0,23	$g(x)=bo+mujer+$ clase3 0,28	$g(x)=bo+mujer+$ clase4 0,30
	Hombre	$g(x)=bo$ 0,10	$g(x)=bo+ clase2$ 0,16	$g(x)=bo + clase3$ 0,21	$g(x)=bo+ clase4$ 0,22
Privado	Mujer	$g(x)=bo+mujer+b2$ centro inst 0,05	$g(x)= bo+mujer+b2$ centro inst + clase2 0,088	$g(x)=bo+$ $bo+mujer+b2$ centro inst + clase3 0,11	$g(x)=bo+$ $bo+mujer+b2$ centro inst + clase4 0,12
	Hombre	$g(x)=bo +b2$ centro inst 0,036	$g(x)= g(x)=bo$ $+b2$ centro inst+ clase2 0,060	$g(x)=bo + bo +b2$ centro inst+ clase3 0,078	$g(x)= bo +b2$ centro inst+ clase4 0,084
<b>Fuente:</b> elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.					

## 7.8. Año de ingreso y persistencia

Como se ha señalado, el estudiante que ingresa a la ES realiza un tránsito muy particular, pues si bien el acceso a la ES Uruguay no tiene, salvo excepciones, restricciones monetarias o académicas (pruebas de ingreso, competencia por cupos, etc.), la población que efectivamente comienza estudios en este nivel se encuentra social y académicamente seleccionada, lo que apoya la hipótesis de que buena parte de los filtros operan durante los ciclos previos (Boado, Custodio, & Ramírez, 2011).

Y en este proceso el primer año de ingreso es fundamental, pues se considera un tiempo para consolidarse en la carrera o rediseñar la propia trayectoria personal definida en la etapa liceal (Cardozo, 2009). Como se ha señalado anteriormente, en estos años el joven está en la transición a la adultez, en la cual comienzan a despojarse de sus roles típicamente juveniles y a asumir otros en términos sociales y académicos (Cardozo, 2009). Hay evidencia que pauta que cuanto más se alejen de la edad

“normativa” es de esperar que tengan menos probabilidad de acceder a la ES (Fernández & Cardozo, 2014).

Conforme a lo expresado las carreras docentes hacen frente a severas dificultades tanto en sus condiciones de trabajo como en términos de prestigio social (Vaillant D. , 2013). Por tanto, lo que interesa saber es cuál es la edad promedio de ingreso a FD y si difiere en comparación con otros estudiantes de otras carreras de ES.

<b>Cuadro N°4 Porcentaje de estudiantes que accede a ES por tramo de edad</b>				
	Normativo con 18 o 19 años	Retrasado Con 20 y 21 años	Tardío 22 o más	Total
No FD	86,7 %	85,0 %	77,9 %	85,0 %
FD	13,2 %	14,9 %	22,0 %	14,9 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

**Fuente:** elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

En el Cuadro N°4 se puede observar que comparativamente el ingreso a FD se da en forma más tardía que las otras opciones de ES, ya que el 13 % lo hace en edades normativas y el 22% lo hace en edades tardías. En términos de los resultados en ES por el contrario, el alejamiento a la edad normativa hace al aumento de ingreso. A partir de esta lectura se sostiene que en relación a los estudiantes evaluados por PISA 2003, el ingreso a FD se da en forma más tardía que los que ingresan a otras formas de ES.

Esta situación es en general, pero como se anunciara en el apartado anterior la FD tiene sedes en todo el territorio, y cada región es particular. *“Queda en evidencia, pues, que los valores promediales, a menudo una conveniente aproximación a la realidad, en ocasiones pueden resultar engañosos, sobre todo cuando se construyen integrando realidades territoriales, socioculturales y organizacionales distintas y distantes”.* (Acevedo, 2014) En este sentido, es de destacar que el calendario de los estudiantes de los CERP (el del norte) es más temprano que el de los estudiantes de IPA, lo que demuestra la diversidad de situaciones que se dan en el interior del país (Acevedo, 2014).

En este proceso de tránsito interesa saber si el ingreso tardío es un factor determinante para la persistencia del alumno en las carreras docentes. La persistencia es definida como aquel comportamiento que

ratifica al año siguiente la elección de programa e institución educativa a la que accedió (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014).

El persistir en la carrera implica continuar con el trayecto propuesto, y cada vez más se aleja de situaciones de desafiliación, en cambio los stopouts son quienes no se han inscripto en educación formal. En términos generales en ES hay una persistencia del 76%, y de stopouts de 6,8%; esta cifra adquiere significado cuando se relaciona con los procesos de selección social y académicos que enfrenta ES (Fernández & Cardozo, 2014).

A continuación se presenta la persistencia en FD en relación al año de ingreso a FD por primera vez. Y los resultados del mismo van en el sentido de lo esperado: cuanto más cerca de la edad normativa, más persistencia tiene en relación a quien lo hace en edades más tardías (94% contra un 87%). En ese sentido en el informe (CIFRA, 2012) hay avances al respecto y señalan que es un factor determinante a la hora de explicar el rezago en estas carreras. Esto se debe a que cuanto más avanzado sea el proceso hacia la adultez, mayores son las responsabilidades que tiene el joven en otros espacios no académicos (Filardo V. , 2010).

<b>Cuadro N°5 Porcentaje de estudiantes de FD que persisten por tramo de edad</b>				
	Normativo con 18 o 19 años	Retrasado Con 20 y 21 años	Tardío 22 o más	Total
No persiste	5 %	26%	12 %	13 %
Persiste	94%	73 %	87 %	86 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
<b>Fuente:</b> elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.				

Al relacionar los determinantes de ingreso a las carreras docentes, con el ingreso tardío, y enmarcarlos en el proceso de transición a la adultez y la complejidad que involucra, se podría sostener que el estudiante utiliza cierta racionalidad en el sentido boudoniano, pues elige el camino más seguro, "conocido", dado que se mantiene la estructura normativa del ámbito liceal, los costos son más bajos, en general está en su localidad y no requiere traslados, y se conoce el destino laboral así como las perspectivas de trabajo, ante las otras ofertas que involucran mayor incertidumbre y mayores costos.



Al enmarcar estas acciones en las teorías más generales expuestas en el marco teórico se visualiza que las familias perciben a las carreras docentes como una estrategia “desde abajo” en el sentido Goldthorpe para mantenerse o ascender en el espacio social.

## 7.9. Síntesis

Este capítulo ha abordado en términos generales los determinantes de ingreso a la FD y las dimensiones sobre el tránsito que realizan los estudiantes que ingresan a estas carreras con base en estimaciones hechas sobre el panel de jóvenes evaluados por PISA en 2003.

Como mencionamos en el apartado metodológico esta cohorte comenzó a matricularse en la ES entre 2005 y hasta 2012, en un rango de edades aproximado entre los 17-18 y 21 años.

En relación a la primera pregunta que refería a los determinantes de ingreso, se concluye que los estudiantes de sexo femenino, que provengan del sector público y poseen un origen social en las clases manuales tienen más probabilidad de ingresar a las carreras docentes que a otras opciones de ES. En el otro extremo se encuentra que para un varón de clase alta y del privado entrar a FD es un escenario bastante inverosímil.

Si tenemos presente que ya hay una selección académica y social para ingresar a ES, y relacionamos los resultados obtenidos en este trabajo se visualiza una segmentación en términos de los estudiantes que seleccionan las carreras docentes.

En cuanto a las características del tránsito es posible señalar que el estudiante de FD ingresa más tardíamente que el que lo hace en otras opciones. Al relacionar qué sucede entre persistencia y edad de ingreso, el resultado trae que los que más persisten son los estudiantes que ingresan en la edad normativa, y que cuanto más se alejan, es menor el nivel de persistencia.

Si bien en el plano funcional administrativo se ha avanzado en estos últimos años con una mayor flexibilidad, es necesario en el plano académico y social abordar con mayor rigurosidad esta problemática, integrando en sus estrategias el perfil de alumnos que atrae. En este

sentido se propone: a) fortalecer el cuerpo docente y de administrativos que reciben al alumnado de primero, dado que en general en este nivel, los profesores son los menos experimentados y en los cursos, la asistencia es más numerosa que en otros niveles, b) realizar encuentros de introducción para el ingreso a la ES desde los bachilleratos, y c) potenciar el trabajo con pares para el acompañamiento de los estudiantes iniciales.

En la actualidad la FD está frente a un cambio institucional, que implicaría el pasaje al ámbito universitario, y en este cambio hay mucha expectativa tanto a nivel político como social de que mejore la situación actual de la formación. Para ello es necesario que estos cambios profundos se orienten en base a tres líneas de acción: resignificar las carreras, la formación de grado por competencias, flexibilizar el tránsito por la carrera. Esto implica rever las políticas sobre la formación inicial y permanente, para convertirse en una carrera atractiva para jóvenes de distintos sectores sociales.

## **8. Oportunidades y riesgos en el acceso a la Educación Superior en el marco del Centro Universitario de la Región Este**

Pilar Rodríguez

### **8.1. Introducción**

El objetivo de este capítulo es dar cuenta de las características del tránsito educativo a la educación universitaria pública en la región Este, poniendo énfasis en la experiencia de descentralización de la Universidad de la República (UDELAR).

El ingreso a la educación terciaria es un hito en la historia educativa de un individuo. Es la primera vez que se deberá enfrentar a la decisión de continuar estudiando o no hacerlo, ya que nuestra legislación establece como obligatoria la enseñanza media. Sin embargo, vivir en el interior de nuestro país impone otras condicionantes que se deben atender: la accesibilidad a la educación universitaria y el contexto social que estimula o desestimula realizar estudios universitarios.

Como se ha afirmado en el capítulo 1, que provee el marco analítico a este libro, la transición está delimitada por diversos contextos institucionales y ocurre en las particularidades históricas y sociales de un territorio que impone discontinuidades (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014). Esta mirada que se presenta está atravesada por la propuesta de educación universitaria que lleva adelante la UDELAR en la región Este y por el contexto social en el que se desarrolla. En el ámbito de este tránsito describiremos las oportunidades, entendidas como las opciones que presenta la sociedad a los jóvenes a través del sistema educativo en un territorio específico, y los riesgos asociados a la noción de

tránsito, identificados con los eventos de repetición, cambio de institución, ausentismo o aprendizajes limitados (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014).

La descentralización y la regionalización de la UDELAR en la región Este ha traído consigo una serie de oportunidades educativas. Se pretende explorar qué características tienen los estudiantes que ingresan a estas opciones en cuanto a su perfil de género, edad, nivel de estudios, trabajo y nivel educativo del núcleo familiar. Por otra parte, se presentarán los riesgos identificados: las repeticiones previas, la baja escolarización del núcleo familiar, el nivel de competencias adquiridas en determinadas áreas. También se introducirán factores de riesgo que son exclusivos para los estudiantes de este centro universitario como son la movilidad, las dificultades en el acceso a becas y el contexto institucional.

## 8.2. Antecedentes

### 8.2.1. La descentralización y la regionalización de la Universidad en la Región Este

Pebé y Collazo (2004) planteaban como uno de los grandes retos de la Educación Superior en Uruguay, la descentralización de la Universidad de la República (UDELAR), dadas las características de macrouniversidad, es decir, concentrar el 80% de la investigación del país y por ser, además - hasta hace unos meses<sup>90</sup>-la única universidad pública en el país. Estos autores justificaban la descentralización en función de las inequidades que surgen por el fuerte centralismo de las actividades de la UDELAR en Montevideo.

La descentralización y la regionalización son un eje de las reformas impulsadas fuertemente por la UDELAR. Se entiende la descentralización como el proceso de transferencia de poder del centro a la periferia en tres dimensiones: el traspaso de funciones, de recursos y de autonomía en la toma de decisiones. Esta descentralización se plasma a través de la

---

<sup>90</sup> La Universidad de la República, fundada en 1849, fue la única institución universitaria pública hasta el 28 de diciembre de 2012, fecha en que, por la Ley 19.043, se crea la Universidad Tecnológica (UTEC).

creación de centros regionales que actúan en un territorio determinado, vinculándose con los agentes locales para construir y llevar a cabo propuestas comunes (UDELAR, 2012).

Con la decisiva sesión del 17 de julio de 2007 del Consejo Directivo Central (CDC) se acelera la puesta en marcha del proceso de descentralización y regionalización (UDELAR, 2007). Es en esta sesión que se crea el Centro Universitario de la Región Este (CURE) siendo el primero que comienza a funcionar en forma regional.

El CDC establece ejes prioritarios para el desarrollo universitario en cada región. Para la región Este, que comprende los departamentos de Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja (integrándose en 2013<sup>91</sup>), se indican como ejes prioritarios el medio ambiente, la biodiversidad, la ecología, la costa, la pesca y el turismo (UDELAR, 2009). En 2012 se amplían los ejes prioritarios a minería y energía renovables. Se establecieron ejes transversales comunes a todas las regiones. Ellos son: arte y cultura, salud, informática y formación docente. Este es un aspecto importante que diferencia a esta experiencia de descentralización del resto que ha desarrollado la UDELAR en el territorio nacional, el hecho de conformarse desde el inicio en un centro regional con tres sedes. Si bien Maldonado ha concentrado la mayor población estudiantil y opciones de formación, los recursos humanos se han distribuido en forma homogénea entre Maldonado y Rocha y se creó también un plantel docente en Treinta y Tres.

### **8.2.2. La enseñanza universitaria en la región Este**

Actualmente el CURE ofrece seis licenciaturas, seis tecnólogos y tecnicaturas, dos ciclos iniciales optativos, dos cursos y dos opciones de posgrado. A continuación se presenta un cuadro con las distintas opciones de formación a las que se puede ingresar y las sedes donde se dictan.

---

<sup>91</sup> Resolución del CDC N° 12 del 19 de febrero de 2013.

<b>Cuadro 1: Opciones de formación del CURE</b>	
Opciones de Formación	Sede
<b>Licenciaturas</b>	
Licenciatura en Educación Física	Maldonado
Licenciatura en Diseño de Paisaje	Maldonado
Licenciatura en Gestión Ambiental	Maldonado y Rocha
Licenciatura en Enfermería	Rocha
Licenciatura en Turismo	Maldonado
Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales	Piriápolis
<b>Tecnicaturas y Tecnólogos</b>	<b>Sede</b>
Tecnólogo en Informática	Maldonado
Tecnólogo en Telecomunicaciones	Rocha
<b>Tecnicatura en Deportes</b>	Maldonado
Tecnólogo en Administración y Contabilidad	Maldonado y Rocha
Tecnicatura en Artes Plásticas y Visuales	Rocha
Tecnólogo en Minería	Treinta y Tres
<b>Ciclos Iniciales Optativos</b>	<b>Sede</b>
Ciclo Inicial Optativo orientación Ciencia y Tecnología	Maldonado y Rocha
Ciclo Inicial Optativo orientación Social	Maldonado
<b>Otros</b>	<b>Sede</b>
Curso de Guardavidas	Maldonado
Módulos de Diseño y Creación Artística	Rocha
<b>Posgrados</b>	<b>Sede</b>
Maestría en Manejo Costero Integrado del Cono Sur	Maldonado
Diploma en Física	Rocha
<b>Fuente:</b> web institucional ( <a href="http://www.cure.edu.uy">www.cure.edu.uy</a> ).	

### 8.3. Métodos

Se utilizarán para este artículo los resultados de los estudios realizados por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) del CURE, en primer lugar, los datos obtenidos a través del cuestionario de perfil de ingreso aplicado a las generaciones 2011, 2012 y 2013 que comenzaron estudios en las tres sedes del CURE (Maldonado, Rocha y Treinta y Tres) y en los programas académicos que abrieron inscripciones de ingreso en los respectivos años.

Este cuestionario, que releva datos sociodemográficos de los estudiantes, fue administrado a comienzos del semestre junto con una prueba de Evaluación Diagnóstica sobre conocimientos en tres áreas básicas. La tasa de respuesta alcanzó el 55% de los que se inscribieron en cada generación. Esto impone ciertas limitaciones, ya que contamos con una muestra, entendida como un subconjunto de la población, pero esta no es aleatoria y por lo tanto, no sabemos si es representativa de todos los estudiantes de ingreso. Esto implica que las conclusiones que se realizan son exclusivamente sobre la población relevada.

Los informes producidos se usarán como insumos para presentar algunas de las características más destacables en relación con las oportunidades y los riesgos en el acceso a la educación universitaria en la región Este.

La Evaluación Diagnóstica aplicada a los estudiantes que ingresaron al CURE en 2012 se estructuró en tres partes: comprensión y aplicación, aplicación de conocimientos y resolución de problemas<sup>92</sup>. Es una prueba referida al criterio ya que provee una clasificación de los sujetos que responden y está dirigida a evaluar en qué medida se domina el criterio establecido (Rupp, Templin, & Henson, 2010; Muñiz, 2000). Las evaluaciones diagnósticas tienen por objetivo determinar niveles de competencias de los estudiantes en distintas áreas adquiridos durante un ciclo educativo.

Para el establecimiento del punto de corte (passing score), es decir, la puntuación que dividirá entre los que lograron un nivel aceptable y los que no, se utilizó una adaptación del método de Angoff (Cizek & Bunch, 2007). Esta elección se debió a que es uno de los que presenta mayores adaptaciones, ha sido ampliamente estudiado comparativamente con otros métodos y existe abundante literatura describiendo procedimientos para distintos usos. Fueron calculados los porcentajes de individuos que

---

<sup>92</sup> La dimensión Comprensión y Aplicación incluía ítems destinados a determinar las competencias de los estudiantes en comprensión de textos. La dimensión Aplicación de Conocimientos contenía ítems para evaluar conocimientos en sintaxis, ortografía, gramática, democracia y soberanía popular. La última dimensión, correspondiente a Resolución de Problemas evaluaba las competencias matemáticas.

obtuvieron un nivel aceptable para cada grupo de ítems. (Rodríguez, Correa, & Díaz, 2012).

#### 8.4. Las oportunidades representadas a partir del perfil de los estudiantes que ingresan al CURE

Un primer indicador del perfil nos señala una mayor proporción de mujeres (58.4%) que de varones (41.6%). Esta tendencia que se ha mantenido durante los últimos tres años como característica de la población relevada, coincide, además, con el panorama general en el acceso a la Educación Superior donde se observa una feminización de la matrícula.

<b>Cuadro 2: Sexo</b>			
<b>Sexo</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Masculino	45.7%	42.8%	41.6%
Femenino	63.5%	57.2%	58.4%

**Fuente:** Elaboración propia con base en UAE (2011, 2012, 2013).

Un segundo indicador de perfil es la edad de los estudiantes relevados. La importancia en el descenso del promedio de edad está asociado a una fluidez en el tránsito, es decir, que se tenga la posibilidad de ingresar a la educación terciaria inmediatamente después de finalizar la Educación Media. En un contexto donde las personas que después de culminar estudios medios no pudieron acceder a una carrera universitaria por impedimentos económicos, familiares o de trabajo, al abrirse esa posibilidad cerca de su domicilio consideran viable la continuación de ese ciclo educativo. Al ir ingresando esa población se va bajando el promedio de edad en las siguientes generaciones.

<b>Cuadro 3: Promedio de edad</b>		
<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
26	24	24

**Fuente:** Elaboración propia con base en UAE (2011, 2012, 2013).



Un tercer indicador del perfil lo constituye el estado civil. Ha aumentado el porcentaje de estudiantes solteros de 77%, en 2011, a 83.5% en 2013. También ha descendido la proporción de estudiantes que tienen hijos de un 13.3% a un 10.9%. Tener hijos y familia implica asumir otras responsabilidades, como por ejemplo, un trabajo para mantenerlos y por lo tanto, se ve coartada la posibilidad de llevar la carrera en los tiempos estipulados. Si el plan de cualquier carrera prevé, según la Ordenanza de Estudios de Grado, unos 80 a 90 créditos para ser cursados en cada año y cada crédito equivale a 15 horas de trabajo estudiantil, un estudiante tendrá que dedicar de 6 a 8 horas diarias para poder cumplir con estos objetivos y por lo tanto, con los plazos normativos establecidos para cada programa educativo. Cuando se trabaja alrededor de 8 horas y se tiene familia se hace difícil cumplir con este cronograma de estudios.

Un cuarto indicador del perfil está dado por el nivel educativo de los padres de los estudiantes y específicamente el acceso de otros integrantes del hogar a la educación universitaria. En este sentido fueron relevados ambos tipos de datos.

<b>Cuadro 4: Nivel educativo de la madre</b>			
Nivel educativo de la madre	2011	2012	2013
Primaria completa o incompleta	20.7	16.1	19.2
Ciclo Básico completo o incompleto	25.5	17.5	16.3
Educación Media Superior	19.8	36.1	36.5
Educación Terciaria y universitaria	27.4	27.3	27.8
<b>Fuente:</b> Elaboración propia con base en UAE (2011, 2012, 2013).			

Las madres de los estudiantes son las que accedieron en mayor proporción a la educación terciaria y universitaria. Si tomamos el nivel educativo de los padres de los estudiantes de la primera generación del CURE podemos afirmar que el 87.3% de ellos no llegaron a la universidad y en el caso de las madres este porcentaje es de 86.4% (UAE, 2013).

<b>Cuadro 5: Nivel educativo del padre</b>			
Nivel educativo del padre	2011	2012	2013
Primaria completa o incompleta	22.6	21.3	20.9
Ciclo Básico completo o incompleto	27.5	17.5	18.5
Educación Media Superior	20.1	38.0	40.3
Educación Terciaria y universitaria	20.5	19.1	20.0
<b>Fuente:</b> Elaboración propia con base en UAE (2011, 2012, 2013).			

Para el 83% de los estudiantes relevados en 2013 ninguno de sus padres cursó educación universitaria. En el caso de toda la población de la UDELAR, el censo de estudiantes de 2012 muestra en la proporción de estudiantes que ninguno de sus padres cursó educación universitaria ascendiendo al 63.4%. En este porcentaje están incluidos los estudiantes del CURE<sup>93</sup>.

<b>Cuadro 6: Estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios en el hogar</b>		
2011	2012	2013
62,6%	63,1%	67,3%
<b>Fuente:</b> Elaboración propia con base en UAE (2011, 2012, 2013).		

Han ido en aumento desde 2011 los estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios en el hogar. El acceso de tal proporción da una señal del alcance de las propuestas de descentralización a destinatarios que generalmente no llegaban a la universidad. En la totalidad de estudiantes de la UDELAR esta proporción es del 54%.<sup>94</sup>

<sup>93</sup> Datos proporcionados por la División Estadística de la Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República.

<sup>94</sup> *Ibíd.*

<b>Cuadro 7: Departamento de procedencia</b>			
Departamento de procedencia	2011	2012 <sup>95</sup>	2013
Maldonado	63.8	53.2	56.8
Rocha	13.4	11.8	11.8
Montevideo	7.9	2.5	10.5
Canelones	5.7	8.7	8.0
Otros departamentos	9.2	23.8	12.9
<b>Fuente:</b> Elaboración propia con base en UAE (2011, 2012, 2013).			

Un quinto y último indicador del perfil lo constituye el departamento de procedencia del estudiante. El CURE atiende a una población estudiantil principalmente local, es decir, proveniente del mismo departamento donde se encuentra la Sede a la que concurre. Aunque en 2013 se ha aumentado la proporción de estudiantes provenientes de Montevideo, más de la mitad (56.8%) pertenece al departamento de Maldonado; un 11.8% a Rocha. El tercer departamento con mayor representación es Montevideo con un 10.5% y el cuarto es Canelones, con el 8%. La atracción de una oferta educativa única en el territorio nacional que brinda el CURE puede explicar el fenómeno. Sin embargo, esto opera en dos sentidos: atrae estudiantes de otros departamentos por el tipo de oferta educativa específica que no se ofrece en otro lado (Paisaje, Turismo, Gestión Ambiental, Telecomunicaciones, Medios Audiovisuales) y condiciona a los locales que no pueden trasladarse para cursar lo que quieren, a inscribirse en lo que se ofrece, con todas las consecuencias negativas que puede acarrear. Podríamos aventurar que, en cierta forma, al igual que lo documentado por Acevedo (Acevedo, 2014) para el caso de Rivera, quienes quieren continuar estudios terciarios en la región Este se inscriben en lo que hay disponible.

---

<sup>95</sup> En este año abre inscripciones la Licenciatura en Turismo, que lo hace en forma bianual. Los estudiantes que participaron de esta opción de carrera representan el 14% de la muestra.

## 8.5. Los posibles factores de riesgos

El riesgo de no alcanzar los objetivos académicos o de no culminar el ciclo en el que se inscribió, está asociado a diversos factores. Estos riesgos asociados al tránsito entre ciclos fueron identificados por (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014) con los eventos de repetición, cambio de institución, altas inasistencias y aprendizajes limitados. En el contexto en el que se desarrollan las actividades del CURE se pueden identificar algunos de estos factores y otros que se señalan a continuación.

### 8.5.1. La culminación del nivel previo

Dentro de los eventos académicos de tránsito se encuentra acreditar la culminación de la Educación Media Superior. En la UDELAR, según lo estipulado en la Ordenanza de Estudios de Grado, los estudiantes pueden inscribirse con un examen previo que deben aprobar antes del 30 de abril de ese año. Hay un número no menor, que oscila entre el 8 y 12% de los estudiantes de ingreso al CURE que tienen una asignatura previa al momento de la inscripción.

La falta de posibilidades para continuar estudios universitarios hace que la apertura de nuevas carreras en el CURE atraiga a personas que hace varios años que han culminado sus estudios de Educación Media. Esto trae algunas ventajas y desventajas. Por un lado, podría pensarse que el estudiante que no ha estudiado por varios años pierde algunas habilidades en cuanto a técnicas de estudio, sin embargo, mayor edad y otras experiencias formativas, sobre todo a nivel laboral, parecen colaborar en un mejor desempeño. Existe evidencia empírica que avala el hecho que los estudiantes que trabajan se perciben más eficaces y dedicados que quienes no lo hacen y no presentan diferencias en el promedio académico ni en el número de semestres perdidos con los que no trabajan (Caballero, Abello, & Palacio, 2006). También hay evidencia que los estudiantes que trabajan pocas horas tienen un mejor desempeño que los demás (Fazio, 2004). En el apartado sobre la evaluación diagnóstica de aprendizajes al ingreso veremos qué sucede con los estudiantes del CURE. Por otro lado, este evento en el que un joven no se matricula en un año determinado denominado "stopout" es documentado por (Fernández, Cardozo, & Pereda, 2010) como de gran riesgo para la desafiliación.

Ha aumentado la proporción de estudiantes que culminaron su último nivel educativo el año anterior de un 45.1% en 2011 a un 52.8% en 2013 y ha descendido de un 38.9% a un 21.6% los estudiantes que hace más de tres años que cursaron su último nivel de estudios. Estos estudiantes que interrumpieron su proceso educativo por más de tres años podrían ser considerados desafiados del sistema educativo (Fernández, Cardozo, & Pereda, 2010) ya que hay una paralización en términos de tránsito entre un ciclo y el siguiente. Si bien la educación terciaria no es obligatoria, es deseable que la mayor cantidad de personas que deseen acceder puedan hacerlo, no solo por el derecho humano que representa acceder a la educación superior sino también por su importancia para el desarrollo de la región y el país como se explicita en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO (1998). Por lo tanto, el ingreso de personas que hace varios años dejaron de estudiar, en este caso su acceso a un nivel superior de estudios, puede considerarse un paso en su reafiliación. Esta se alcanzará cuando se logre que el estudiante cumpla con los distintos eventos asociados al tránsito en el plano administrativo (inscripciones, acreditación y asistencias), académico (evaluaciones, distintos estilos didácticos) y social (relaciones entre pares y entre docentes y estudiantes, integración a la nueva institución) mencionados en el Capítulo 1 por Cardozo et ál. (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014).

### **8.5.3. El nivel educativo del núcleo familiar**

Otro de los factores de riesgo es la baja escolarización del núcleo familiar. Las investigaciones de Bourdieu y Passeron (Bourdieu & Passeron, 1977) sobre el acceso a la Universidad apuntan a que el desempeño académico de los estudiantes depende del capital cultural de sus padres.

Una de las principales conclusiones a las que arriba Choy (Choy, 2001) con base en la National Education Longitudinal Study es que los estudiantes donde el nivel educativo de sus padres no supera la Educación Media tienen menos probabilidades de obtener éxito en sus carreras y culminarlas, que aquellos cuyos padres tienen un título universitario.

Por otra parte, Garbanzo Vargas (Garbanzo Vargas, 2007), haciendo una revisión de estudios sobre rendimientos de los estudiantes universitarios, señala la incidencia de la educación de los padres en el

rendimiento de los estudiantes universitarios. En especial se resalta el nivel educativo de la madre como el de mayor incidencia, ya que una madre con un mayor nivel educativo fijará metas más elevadas a sus hijos y les brindará el apoyo necesario para lograrlas (Marchesi, 2000; Porcel, Dapozo, & Lopez, 2010). En este punto encontramos que las madres de los estudiantes de primera generación del CURE tienen un nivel educativo mayor que los padres. Un 27.8% de ellas tienen educación terciaria o universitaria, mientras que esta proporción baja a un 20% entre los padres. La Educación Media Superior es el nivel que acredita el 36.5% de las madres y 40.3% de los padres. Aproximadamente uno de cada cinco padres cuenta como último nivel de estudios, Primaria o el Ciclo Básico.

#### 8.5.4. La repetición

El 6.5% de los estudiantes que ingresan dicen haber repetido en por lo menos, uno de los niveles de Primaria o Ciclo Básico. Ha aumentado de un 22.1% a un 26.7% la proporción de estudiantes que repitieron en Bachillerato. Este parece ser un antecedente de fracaso que afectó a más de un cuarto de la población relevada y que debería estudiarse si se debe a factores estrictamente de rendimiento o está asociado a las altas inasistencias o una combinación de ambos factores. En cualquiera de los casos es un factor de riesgo para la desafiliación y la culminación.

#### 8.5.5. El trabajo

Ha descendido la proporción de estudiantes que trabajan de un 70.5% en 2011 a un 46.1% en 2013. También bajó el promedio de horas de trabajo de 8 a 7. La proporción de estudiantes trabajadores en toda la UDELAR es del 36% (Arocena, 2013). El trabajo opera como un factor de riesgo para el rezago o también para el stopout mencionado más arriba.

Esto se documenta parcialmente en el Censo de Estudiantes 2007<sup>96</sup> donde se constata que los que trabajan menos horas asisten más horas a clase (UDELAR, 2007).

---

<sup>96</sup> No hay datos disponibles al respecto para el Censo 2012, por lo cual se utilizan los de 2007.

### 8.5.6. Nivel de competencias adquiridas

Se presentarán los resultados de la Evaluación Diagnóstica aplicada a la generación 2012 del CURE para describir las competencias adquiridas por los estudiantes que ingresan. Como se explicó en el apartado sobre los métodos, se clasificó a los estudiantes según el puntaje obtenido en la prueba, en quien alcanza el nivel aceptable y quien no lo logra.

Un 40% logró un nivel aceptable para la dimensión de Comprensión, un 53% obtuvo nivel aceptable para la dimensión de Aplicación de Conocimientos, y solamente un 22% de los estudiantes alcanzó nivel aceptable para los ítems de Resolución de problemas. Es de destacar que en esta última dimensión es donde se obtuvo el menor porcentaje de estudiantes con nivel aceptable. De aquí se desprende claramente la necesidad de reforzar los conocimientos previos de los estudiantes en las áreas de ciencias exactas, específicamente las matemáticas.

También fue analizado el porcentaje de individuos de cada franja etaria (menores de 25, entre 25 y 35, y mayores de 35 años) que obtuvieron nivel aceptable observándose que los mayores de 35 fueron el grupo que tuvo un porcentaje más alto de estudiantes con niveles aceptables. A mayor edad, mejor desempeño en la Evaluación Diagnóstica. Un mayor nivel educativo no parece incidir fuertemente en un mejor desempeño en la Evaluación Diagnóstica en los mayores de 35 años, ya que solo el 33.3% de los que tienen estudios terciarios o universitarios obtuvo un nivel aceptable contra un 26.2% de los que solo completaron la Educación Media Superior.

Sin embargo, cuando se comparó, en el total de estudiantes, el porcentaje que obtuvo nivel aceptable según su nivel educativo máximo alcanzado previamente, se observó que los estudiantes cuyo nivel máximo alcanzado era Bachillerato o UTU, obtuvieron nivel aceptable en la prueba un 28 % de ellos, y de los que habían realizado previamente algún curso universitario, un 37% lo alcanzó. Parece obvio que un mayor nivel educativo debería redundar en un mejor desempeño en la evaluación diagnóstica. Aunque en esta última proporción se comprende también a los que tienen títulos de grado, ya sean terciarios o universitarios.

También se analizó el desempeño de los estudiantes en la prueba según el nivel educativo máximo alcanzado por la madre, tomándose dos grupos de referencia: 1) estudiantes cuya madre haya alcanzado hasta la aprobación de uno o dos años de Secundaria o UTU (49 %), y 2) estudiantes cuya madre haya alcanzado los estudios secundarios, o cursado estudios terciarios o universitarios (51 %). Un 28% de los estudiantes pertenecientes al grupo 1, obtuvo nivel aceptable en la prueba, y de los pertenecientes al grupo 2, un 33 % logró este nivel (Rodríguez, Correa, & Díaz, 2012). Estos resultados son concordantes con las investigaciones que señalan la incidencia del nivel educativo de los padres y especialmente de la madre en el rendimiento académico de los hijos.

### 8.5.7. La movilidad

Si bien, como vimos en la descripción del perfil de ingreso de los estudiantes, el CURE atiende una población principalmente local y regional; la movilidad dentro de las ciudades donde se encuentran las sedes y la conexión de estas con otras localidades del mismo departamento es muy dificultosa debido a la escasez de frecuencias en el transporte público. Esto ha coartado la posibilidad de que el centro funcione correctamente en forma regional y que estudiantes de un departamento no puedan cursar la oferta educativa existente en otro sin tener que contemplar una mudanza. La principal restricción que trae es la libre elección y acceso de los estudiantes a cursar la carrera que desean.

### 8.5.8. Las becas

Otro factor de riesgo externo está dado por la imposibilidad de los estudiantes de los centros regionales para acceder a las becas del Servicio Central de Bienestar Universitario, ya que el artículo cuarto del reglamento de este servicio solamente contempla a los estudiantes de facultades y escuelas universitarias. No se han otorgado becas, hasta el 2013, a estudiantes del interior o de Montevideo para cursar en el CURE. Esto ha sido planteado a las autoridades del Servicio de Bienestar Universitario y está en vías de solucionarse. Las becas que gozan los estudiantes del CURE son brindadas por el Fondo de Solidaridad e Intendencias Departamentales.



### 8.5.9. Adaptación a nueva institución

Parte de la transición a la educación universitaria lo constituye el lograr adaptarse a una nueva institución que tiene otras lógicas totalmente distintas a las que han transitado previamente. Además, para los estudiantes de la UDELAR, debe ser comprendida la participación en el cogobierno, y por lo tanto, en la toma de decisiones.

El impacto que puede causar el cambio de institución se puede mitigar con políticas institucionales apropiadas. Desde la UDELAR contamos con el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) que tiene diferentes líneas de acción especialmente destinadas a la generación de ingreso, y, además, las posibilidades que ofrecen los nuevos planes de estudio, incorporando la tutoría docente y otorgándole un rol preponderante para la inducción del estudiante. En el caso de los Ciclos Iniciales Optativos<sup>97</sup> del CURE está funcionando un programa de tutoría docente desde el año 2010 (Laporta, Verrastro, De Leon, & Cantieri, 2012).

Si en el ciclo anterior de Educación Media uno de los principales riesgos es el de la desafiliación, este ciclo también lo constituye, pero es más complejo de configurarla, ya que en algunos planes de estudios la ganancia de un curso no caduca, en otros dura dos años y medio. Formalmente, la calidad de estudiante se mantiene por dos años para la Corte Electoral después de la última actividad del estudiante, que puede ser ganar o aprobar un curso o dar un examen.

Los ciclos transitados por el estudiante que llega a la Universidad son muy reglados y presentan un currículo rígido, un sistema vertical de profesor-alumno, donde el primero brinda todo lo que el alumno necesita. En la universidad el estudiante tiene que adaptarse a una nueva autonomía, podrá elegir cuántas asignaturas cursar según sus tiempos y capacidades e incluso cuáles cursar. Esto causa gran ansiedad en los estudiantes, que están poco acostumbrados a tomar decisiones en lo relacionado con su vida

---

<sup>97</sup> Los Ciclos Iniciales Optativos son programas innovadores de enseñanza que tienen como objetivos constituirse en un primer año de universidad facilitando el tránsito a la Educación Superior y tienen como característica la flexibilidad curricular, la interdisciplina y la integración de funciones. En el CURE se dictan dos orientaciones de CIO: Ciencias y Tecnologías, y Social y Humanas.

académica, más allá de la orientación de Bachillerato, hecho que puede implicar elegir una u otra institución, no han tomado decisiones sobre el tipo de formación que desean recibir.

## 8.6. La necesidad de cambio en la educación

Ravela (Ravela, 2013) plantea como problema subyacente al tránsito entre ciclos la necesidad del cambio institucional y de encarar las formas de organizar las instituciones educativas.

Se entiende que los cambios producidos en la UDELAR a través de la descentralización y la regionalización deben ser acompañados por cambios en la organización de la institución y en la oferta académica. En este sentido nos preguntamos qué marco institucional ofrece la UDELAR a estos cambios producidos por las oportunidades que ofrece el CURE y qué cambios curriculares se brindan en la oferta educativa del CURE.

La UDELAR está realizando cambios institucionales sustantivos que acompañan el nuevo escenario instaurado por la creación de los centros regionales. La creación de Centros Universitarios Regionales (CENUR) es la nueva forma de organización institucional que plantea la UDELAR. En la Ordenanza de CENUR, que entrará en vigencia cuando comiencen a funcionar como tales, se asimilan los CENUR a un servicio universitario y entre sus fines se encuentran promover una mayor apertura de la UDELAR hacia la sociedad, profundizar su presencia en el conjunto del territorio nacional, proponer, desarrollar y coordinar la implementación de los Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (Art.3).

Por otro lado, los cambios curriculares en los planes de estudio se encuentran contemplados en la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria. Esta nueva ordenanza ha introducido cambios que flexibilizan el ingreso, se reconoce formalmente el ingreso a través de nuevos programas como los Ciclos Iniciales Optativos (CIO), que se han implementado hasta ahora solamente en los Centros del Interior. Estos programas tienen por objetivo constituirse como una vía alternativa de ingreso a la UDELAR, orientando a los estudiantes a macro-áreas de estudio, pero, también son tomados por estudiantes que, habiendo definido su vocación, no cumplen con los requisitos de ingreso de la facultad a la que quieren acceder (una orientación de Bachillerato determinada). Por estos

motivos los CIO son la oferta de enseñanza con mayor inscripción en el CURE.

La mayoría de los planes de estudios de las carreras que se ofrecen en el CURE están diseñados siguiendo los lineamientos propuestos por la nueva Ordenanza de Grado y, por lo tanto, proponen una formación integral, incluyendo en el currículo la investigación y la extensión (Art. 4). Los planes de estudios siguen los principios de flexibilidad y articulación curriculares, integración de funciones universitarias, integración disciplinaria y profesional, articulación entre la teoría y la práctica, asignación de créditos y atención a la formación integral (Art. 7).

Los cambios institucionales y curriculares son necesarios y deben ser funcionales a las necesidades que se presentan, pero tan importante como ellos es la forma en que se implementan estos cambios, es decir, los procesos de inicio y desarrollo.

## **8.7. Reflexiones finales**

La regionalización y descentralización de la Universidad de la República en la región Este ha provisto de oportunidades sobre todo para personas, que de otro modo, no podrían cursar estudios universitarios. Las oportunidades están asociadas a la importancia de llegar a una población que históricamente no ha accedido a la educación universitaria. Por las características de la UDELAR, fuertemente centralizada en Montevideo, el acceso, si bien es libre, estaba condicionado por el contexto familiar y social de los estudiantes.

Las características de los estudiantes que ingresan al CURE hacen que presenten mayores riesgos que la población que ingresa al conjunto de la UDELAR. También por las características de esta población podemos afirmar que se ha logrado desarrollar la educación universitaria en la Región Este, captando estudiantes que, de otra manera, no hubieran podido seguir estudiando. Pero, el objetivo que el centro universitario se convierta en un centro de referencia para poder estudiar ciertas carreras se ha desarrollado más lentamente, ya que los estudiantes del CURE son principalmente locales. Además, como la mayor parte de la oferta educativa es nueva, no tiene el mismo grado de reconocimiento por parte de la

población, y por lo tanto, tampoco tiene la misma demanda que las carreras tradicionales. Para poder determinar la magnitud e impacto de este proceso es imprescindible contar con datos y estudios similares para todos los centros y servicios universitarios. Además, es necesario ampliar y profundizar las investigaciones sobre las generaciones de ingreso a la educación universitaria.

La segunda acción, luego de obtener los resultados de las investigaciones, es definir políticas para explotar las fortalezas y combatir las debilidades.

La transición a la universidad es un buen momento para determinar los niveles de competencias obtenidos durante la Educación Media como forma de identificar carencias e implementar políticas para mejorar los desempeños de los estudiantes durante la universidad aunque se parta de diferentes situaciones iniciales.

El diagnóstico presentado en este capítulo evidencia la necesidad de estructuras de apoyo fuertes, tanto dentro del centro universitario como a nivel central de la UDELAR, para dar respuesta a las necesidades de este tipo de estudiantes.

El cambio dentro de la estructura universitaria está en marcha y esto se ha acompañado de cambios a nivel curricular. Estos cambios en las instituciones educativas y en los programas que ofrecen, son necesarios para respaldar y proporcionar el marco adecuado para la implementación de las políticas dirigidas a facilitar el tránsito entre ciclos educativos.

## 9. La desafiliación en un centro de formación docente. Un análisis provisional

Fernando Acevedo

Presentamos aquí una reflexión en torno a la problemática de la desafiliación educativa en la Educación Superior pública (de aquí en adelante, ES) en el interior de Uruguay, particularmente en el caso de una organización pública de formación docente cuya área de influencia abarca la región noreste del país. El planteo axial es doble: por una parte, la magnitud de dicha problemática es mayor en los períodos de tránsito entre la Educación Media Superior (de aquí en adelante, EMS) y la ES; por otra, si bien esa magnitud es proporcionalmente similar en todo el país, las implicancias y los significados del fenómeno de desafiliación educativa son sustancialmente diferentes en función de las características de las organizaciones educativas en las que se produce y de las estructuras de oportunidades de los territorios en los que esas organizaciones se inscriben. En este sentido, el desarrollo argumental que a continuación se expone se sirve de algunas constataciones surgidas de dos investigaciones realizadas recientemente en dos contextos organizacionales distintos.

### 9.1. Consideraciones preliminares

Desde hace poco más de un lustro la desafiliación educativa en los niveles Medio y Medio Superior de Uruguay se ha erigido en una de las cuestiones axiales que preocupan a autoridades gubernamentales, representantes políticos y diversos agentes del ámbito educacional nacional (Fernández, Cardozo, & Pereda, 2010, pág. 13). Ello responde, ciertamente, a la gravedad de sus efectos en quienes la sufren en forma directa, sobre todo en cuanto al aumento de su vulnerabilidad social, la dilución de sus expectativas, la vulneración de sus derechos y hasta la exclusión social: *“la desafiliación es una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a*

*quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela"* (Fernández T. , 2010 a, pág. 99). Basta con contabilizar los discursos pronunciados por políticos y expertos o la producción editorial al respecto, o bien las disertaciones y ponencias presentadas en eventos académicos convocados para debatir en torno a lo educativo, para constatar el lugar privilegiado que esa cuestión ha conquistado en la agenda del sector. De hecho, son numerosos y variados los programas que en los últimos años se han implementado en procura de mitigar la desafiliación educativa y otros fenómenos asociados: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Programa "Aulas Comunitarias" (PAC), Programa "Compromiso Educativo", Programa "Tránsito", Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET), Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno (CBN), Programa "Uruguay Estudia", Plan de Formación Profesional Básica del CETP (FPB), Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), entre otros.

Pero antes de suscribir acríticamente ese cúmulo de constataciones y cristalizarlas como *data* cabe formular algunas preguntas que, en cierto sentido, podrían incomodar. ¿Es la desafiliación educativa, en todo tiempo, lugar y circunstancia, un mal a erradicar? ¿Por qué se trata de una cuestión preocupante? Si así lo fuera, ¿es esa preocupación de la misma índole, magnitud y sentido en los ciclos educativos obligatorios que en los que no lo son? ¿Lo es, en unos y otros, en cualquier momento del ciclo y de la trayectoria escolar del estudiante (Cardozo, Fernández, & Patrón, 2013) ¿Lo es para cada uno de los diferentes tipos de actores implicados? ¿Lo es en cualquier centro educativo, independientemente de la singularidad de su anclaje territorial, del contexto económico y sociocultural en el que se inserta, de las características preponderantes de la población a la que atiende?

Desde la lógica técnico-burocrática que rige nuestro sistema educativo la desafiliación es, en principio, un fenómeno indudablemente preocupante para la institución escolar y para cada organización educativa. Lo es porque pone de manifiesto, entre otras cosas, cierto grado de fracaso

en la gestión del sector y de ineficacia en el cumplimiento de objetivos académicos, más allá de que ese fracaso, lejos de asumirse, le sea atribuido –como suele hacerse desde posturas de sesgo neoliberal– a las condiciones familiares de los estudiantes: falta de apoyo y responsabilidad, poco interés en el vínculo con la escuela, pobreza cultural y material crónica, «lumpenización», etcétera. Además, el crecimiento de ese fenómeno en los últimos años –en magnitud y, más notoriamente, en su visibilidad– ha provocado no solo una erosión en el compromiso con la función de aquellos docentes que, alejados de una concepción bancaria de la educación (Freire, 1984), se resisten a asumir un rol de meros docentes-funcionarios (Ocaño, 2006), sino también un bajo aprovechamiento (o rentabilidad) de los recursos materiales invertidos y, en términos generales, una imagen deslucida, a los ojos de la ciudadanía, tanto en la dimensión institucional como en la organizacional.

Pero esto no es necesariamente así si se lo mira desde los ojos de los sujetos que se desafilian. En muchos casos podría tratarse, es cierto, de estudiantes que al momento de decidir interrumpir o abandonar sus estudios formales sienten que fracasaron (con relación a sus propias expectativas o a las que sus familias depositaron en ellos)<sup>98</sup>. Pero en muchos otros –especialmente, por una cuestión básica de edad, en los niveles Medio Superior y Superior– podría tratarse de una decisión

---

<sup>98</sup> En cualquier caso, corresponde deslindar conceptualmente la noción de *desafiliación educativa* –que se aplica a aquellos estudiantes que dejan de estar afiliados a todo centro educativo formal– con respecto a la de *abandono*. Esta última hace referencia a “*un evento puntual en la trayectoria académica del estudiante*”, quien si bien en cierto momento toma “*la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar el curso iniciado* (en el centro educativo en el que se había matriculado), ello *no supone necesariamente la decisión de desafilarse del sistema educativo*” (Cardozo, 2010, pág. 68). No obstante, el abandono constituye “*un evento de alto riesgo que prelude buena parte de los itinerarios académicos que culminan en desafiliación*” (*idem*), y por ello es pertinente considerarlo como un *indicador de riesgo* (Fernández T. , 2010 a), entendiéndolo por *riesgo* a “*la probabilidad de experimentar un evento o un resultado que típicamente comporta un estado de cosas ‘no deseable’ o un ‘daño’*” (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014). Por su parte, como señalé al inicio de este texto, la desafiliación educativa es un estado que se caracteriza, entre otras cosas, “*por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica*” en un determinado ciclo escolar; en este sentido, y a efectos operativos, es válido considerarla como tal siempre que el estudiante no registre ninguna actividad académica (por ejemplo, inscripción a un examen o a un curso regular) durante por lo menos dos años (Custodio, 2010, pág. 158).

correcta, tomada con responsabilidad y convicción: la opción de estudios elegida fue equivocada, o lo que le estaba ofreciendo el centro educativo no le resultaba útil en su momento ni significativo en su proyección futura, o bien se vislumbró la existencia de mejores posibilidades de crecimiento personal, laboral o profesional.

Las implicancias y efectos de la desafiliación educativa deben evaluarse, además, en función de las características del contexto espacial y temporal en el que se produce. No es lo mismo, por ejemplo, que un joven abandone sus estudios superiores en un lugar en el que la oferta de estudios terciarios o las posibilidades de inserción laboral son muy poco atractivas y limitadas, que si lo hace en un lugar en el que tiene la posibilidad cierta de elegir entre otras varias opciones que le resultan atractivas –académicas, laborales, etcétera–. En este último tipo de casos es indiscutible que la decisión de abandonar sus estudios –que muy probablemente es el preámbulo de su desafiliación educativa– puede no resultar preocupante para quien la toma, sino todo lo contrario (salvo que esa decisión responda a un sentimiento de fracaso personal o de disonancia entre sus expectativas y lo que la realidad institucional le ofrece). En un sentido análogo, no es lo mismo, por ejemplo, que un joven abandone sus estudios, ya sea en forma transitoria o más o menos definitiva, en el transcurso de su trayectoria curricular en una organización educativa que si lo hace apenas culmina un determinado nivel<sup>99</sup>. En este último caso habría que dar cuenta de lo que subyace a la *"decisión basal que (...) ocurre en cada punto de bifurcación que enfrentan los adolescentes y jóvenes: elegir entre continuar o no continuar estudiando una vez que se acredita el nivel"* (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014)<sup>100</sup>.

---

<sup>99</sup> Para un análisis solvente de estas circunstancias y de sus implicancias y efectos, (Cardozo, Fernández, & Patrón, 2013).

<sup>100</sup> De un modo (falazmente) paradójico, uno de los dos caminos que se bifurcan a partir de esa decisión, que es efectivamente basal –en tanto está situada en la base de una construcción: continuar o no continuar estudiando– puede dar lugar a un efecto basal, esto es, a un nivel de actividad propio de los estados de reposo y ayuno. (Este parece ser el prejuicio a partir del cual muchos califican a los etiquetados, de un modo poco elegante, como «*ni-ni*».)



## 9.2. Entorno conceptual: una toma de partido, a salvo de Procusto

Han sido numerosos y variados, repito, los programas estatales que en los últimos años se han orientado a mitigar el complejo fenoménico configurado por la desafiliación, el rezago y los bajos resultados académicos en nuestras organizaciones públicas de Educación Media (de aquí en adelante, EM) –tanto de Educación Media Básica (EMB) como de Educación Media Superior–, y especialmente la desafiliación educativa: Compromiso Educativo, Tránsito Educativo, PAC, Uruguay Estudia, PIU, PNET, CBN, FPB, PROGRESA, entre otros<sup>101</sup>. Sin embargo, a excepción del último de los citados y de alguna otra experiencia de alcance restringido, esos programas se focalizaron en la desafiliación en la EM y, en su mayoría, en los períodos de tránsito entre niveles, en el entendido de que es allí donde se registran los valores más altos de desafiliación: de Primaria a EM, de EMB a EMS<sup>102</sup>.

<sup>101</sup> Para mayor información sobre los programas mencionados, se pueden consultar los siguientes sitios web: <http://www.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/> ("Compromiso Educativo"), <http://www3.anep.edu.uy/transito/> ("Tránsito educativo"), <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1.7.76.O.S.O> (PAC), <http://www.pue.edu.uy/> ("Uruguay Estudia"), <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/queeselpiu.pdf> (PIU), [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/1690/5/mecweb/programa\\_nacional\\_de\\_educacion\\_y\\_trabajo\\_-\\_cecapy3colid=584](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/1690/5/mecweb/programa_nacional_de_educacion_y_trabajo_-_cecapy3colid=584) (PNET), [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=349](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=349) (CBN), [http://www.utu.edu.uy/Publicaciones/Publicaciones%20Educativas/FPB\\_2007/FPB20070\\_e1.htm](http://www.utu.edu.uy/Publicaciones/Publicaciones%20Educativas/FPB_2007/FPB20070_e1.htm) (FPB), <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/833> ("PROGRESA").

<sup>102</sup> Las expresiones «tránsito entre niveles» y «transición educativa» aluden al "período de tiempo en que una persona (...) experimenta un conjunto de eventos relacionados con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el nivel siguiente" (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014). Si bien la duración de ese período es variable y difícil de precisar, en lo formal "la acreditación del nivel anterior permite establecer el inicio del tránsito; de la misma forma podría sostenerse que el inicio de las clases regulares en el nivel siguiente indicaría la finalización del tránsito (superados los eventos administrativos, académicos y sociales condicionantes o de pasaje). (...) A los efectos de nuestras conceptualizaciones y análisis, el tránsito será definido como el período más prolongado y más difuso que abarcaría, según los casos, algunos meses antes de la conclusión del nivel educativo anterior y el comienzo del segundo año (no necesariamente segundo grado) en el nuevo nivel educativo" (*idem*).

Siendo así, resulta pertinente, aquí y ahora, prestar una mayor atención a la desafiliación educativa a la salida de la EMS y al interior de las trayectorias escolares en el nivel terciario, ya exentas de las áncoras de la obligatoriedad legal<sup>103</sup>, por la vía del análisis y evaluación de los principales factores explicativos y rasgos distintivos de ese fenómeno, tomando en consideración su inscripción en un complejo fenoménico mayor que incluye, como ya he sugerido, la baja eficiencia terminal –repetición, rezago–, el desgranamiento, la mengua del rendimiento académico de una alta proporción de los estudiantes, las dinámicas de migración interinstitucional.

En este sentido, es una práctica habitual –aunque, afortunadamente, no totalmente ubicua– que el diseño e implementación de políticas educativas responda a la voluntad de operar en las manifestaciones epifenoménicas o sintomáticas y más fácilmente mensurables de aquellos fenómenos que resultan preocupantes para los administradores del sistema educativo público, sin que se preste la debida atención a los diversos factores, situaciones o circunstancias que las producen (o que propician su producción). Aquellas manifestaciones son las que se muestran en cifras –valores absolutos, tasas, índices, porcentajes–: cantidad de estudiantes en situación de rezago, tasas de abandono o de desafiliación educativa, índices de matriculación, porcentaje de profesionales que no se incorporan a aquellos ámbitos laborales en los que puedan capitalizar su formación inicial específica, etcétera.

Pero es mi convicción que la eficacia de toda política, plan o programa que procure ocuparse de la problemática de la desafiliación educativa se menoscaba si se restringe a lograr, por ejemplo, la reducción de las tasas de desafiliación sin la previa y exhaustiva consideración, por una parte, de sus principales rasgos distintivos y factores causales subyacentes y, por otra, de las singularidades y aspectos diferenciales de los diversos contextos socioculturales, territoriales y organizacionales en

---

<sup>103</sup> El sustantivo *ánкора*, sinónimo de *ancla*, también se aplica para hacer referencia a algo “que sirve o puede servir de amparo en un peligro o infortunio” (RAE, 1992). Es presuntamente ese el sentido más genuino de la imposición de obligatoriedad en la educación pre-terciaria: servir de amparo, fundamentalmente a los niños y adolescentes procedentes de hogares de bajo capital cultural y social, vulnerables o vulnerados, frente al peligro o al infortunio en el que lo instala su propia condición, situación o circunstancia.

los que se inscriben. Resulta, pues, una disposición investigativa saludable –en virtud de los aprendizajes que propicia y de su destacable potencia heurística– asumir que en un contexto organizacional determinado las manifestaciones más fácilmente mensurables de la desafiliación educativa, sobre todo aquellas que se expresan en cifras, son de carácter contingente, por lo menos hasta que se demuestre lo contrario. Es que las cifras, en sí mismas, *dicen* poco, y a veces mal.

Como horizonte de partida de esta discusión cabe reafirmar que si bien “la bibliografía nacional e internacional muestra importantes consensos acerca de su origen estructural, generado por la estratificación social, las desigualdades de género y de geografías”, es menester reconocer que “tales desigualdades no agotan la explicación y que, por el contrario, los factores organizacionales y pedagógicos, tales como el tamaño del centro educativo, el plan de estudios y el clima escolar, tienen un peso crítico y decisivo” (Cardozo S. , Fernández, Míguez, & Patrón, 2012)<sup>104</sup>. Es tan crítico y decisivo el peso de estos factores –más notoriamente en el nivel medio que en el terciario– que, al conjugarse con aquellos otros de índole estructural, llevan a que resulte legítimo considerar a la desafiliación educativa como un fenómeno cuya magnitud en buena medida se debe a la rigidez atávica de una institución que, como es el caso de nuestra escuela, no ha logrado dejar de operar como un cruel lecho de Procasto<sup>105</sup> (Acevedo, 2012, pág. 28).

---

<sup>104</sup> Para un análisis solvente y detallado de la importancia relativa de estos factores, véase (Fernández T. , 2010 a).

<sup>105</sup> Dice un mito griego que el fortachón Procoptas, hijo del dios de los mares, ofrecía alojamiento a viajeros ocasionales en su modesta vivienda cerca de la ciudad sagrada de Eleusis. Allí, luego de rapiñarlos, los obligaba a acostarse desnudos en un catre de hierro. A quienes les quedaba chico Procoptas los mutilaba con un hacha, de modo que nada sobrara en la superficie del lecho; si, en cambio, el huésped era petiso, con ayuda de tiras de cuero atadas a la cabecera y a los pies del catre, le estiraba las extremidades hasta que cubrieran los sectores baldíos de aquél. Tales prácticas le valieron unos cuantos apodos: Damastes (abusador), Polipemón (dañino) y Procrustes (el estirador); este último, el más difundido, terminó transformándose, por deformación, en Procasto. En el caso que nos ocupa podemos colegir que a menudo las instituciones, disposiciones y dispositivos impuestos funcionan como el lecho de Procasto, o casi: se acuesta sobre él a las víctimas, sin que importen las características singulares de cada una de ellas, y se las acomoda, cueste lo que cueste, a las dimensiones de aquél. Muchos yacerán indemnes, es cierto, pero unos cuantos quedarán

Ahora bien, en el caso de la desafiliación en los períodos de transición entre la EMS y la ES, bastante menos cruel, la inequidad de geografías desempeña, sin lugar a dudas, un papel preponderante, así como otros factores organizacionales y pedagógicos que se conjugan con los incluidos en la síntesis precedente, en tanto también participan, junto a ellos, en el caudal de calidad educativa de cualquier organización escolar; se trata de factores que también operan como condiciones: condiciones contextuales (gestión directriz a escala central, gestión directriz a escala local), «condición de humanidad» («eticidad», responsabilidad, compromiso) y condición profesional de los docentes (calidad de la enseñanza y de los enseñantes, solvencia disciplinar, estándares de exigencia académica) (Acevedo, 2011). La situación generada por la intervención de estos últimos factores contiene, además, un indeseable vector inercial que deriva, principalmente, de la inexistencia de dispositivos de monitoreo y de evaluación de la gestión y sus efectos.

### 9.3. La desafiliación en un centro de formación docente

A comienzos del año 2010 dieciséis equipos de investigación, integrados por un total de 56 estudiantes avanzados del Centro Regional de Profesores del Norte (de aquí en adelante, CERP del Norte), trabajando en forma asociada bajo mi dirección, comenzaron a ejecutar, con anclaje empírico en ese Centro, el trabajo de campo de la investigación "*Hacia la mejora de la calidad académica de una organización de formación docente. Diagnósis y prognosis*", cuyo proyecto había quedado perfeccionado el año anterior<sup>106</sup>. Cada uno de esos equipos orientó su trabajo en torno a alguna de las preguntas que habían quedado formuladas en el proyecto original<sup>107</sup>,

---

descoyuntados, tullidos, mancos o cojos. En cualquier caso, es doloroso y humillante tener que sufrir tal tormento físico, lógico, técnico y ético.

<sup>106</sup> Las principales trayectorias investigativas recorridas y resultados obtenidos en la investigación mencionada fueron publicadas en *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente* (Acevedo, 2011); los planteos del tramo introductorio del presente apartado están tomados de un capítulo de ese libro (pp. 147-162).

<sup>107</sup> Las principales preguntas que la investigación procuró responder –esto es, las interrogantes (y, sobre todo, las variadas interpelaciones que encubren) que rigieron e impulsaron la acción investigativa en su conjunto– fueron las siguientes: ¿cuáles son las representaciones y opiniones sobre el «clima» organizacional y académico del CERP del Norte de mayor predominio entre sus grupos de actores (estudiantes, ex estudiantes,

siempre tomando como norte la contribución al cumplimiento cabal del objetivo general de esa investigación: la realización de un análisis multidimensional, sólidamente sustentado, de la praxis organizacional del CERP del Norte (su «clima», sus condiciones de gobernabilidad, su calidad académica), elaborado sobre la base de la identificación, consideración y ponderación conjugada de la multiplicidad de opiniones, percepciones, representaciones y expectativas que sus artífices y actores han construido con relación a ella. Por su parte, el objetivo del análisis fue sentar bases firmes y confiables, teórica y empíricamente fundadas, para la ulterior discusión y elaboración colectivas, por parte de esos artífices y actores, de una propuesta de optimización de aquella *praxis*.

La trayectoria seguida en procura de responder aquellas preguntas requirió, como paso inicial, el trazado de un estudio diagnóstico del «clima» organizacional del CERP del Norte con especial énfasis en su dimensión académica, construido sobre la base de la multiplicidad de posiciones, opiniones y representaciones de los actores que lo constituyen, así como de la identificación, entre los pliegos de esa suerte de *cartografía representacional*, de aquellas de mayor primacía. Ello permitió trazar algunas líneas de acción con vistas a la ulterior definición de políticas y estrategias educativas orientadas, entre otras cosas, al mejoramiento de su calidad educativa y, subsidiariamente, a hacer ostensible el interés de los actores del Centro por optimizar su *praxis*, tomando en especial consideración las perspectivas, deseos, expectativas y demandas de la «comunidad» que la constituye, condición *sine qua non* para garantizar su gobernabilidad (y con ella, cerrando una suerte de circunferencia virtuosa, la del mejoramiento de su calidad educativa).

La investigación se proyectó y desarrolló para complementar las habituales tentativas de mejora institucional y organizacional –con frecuencia planteadas con discrecionalidad o intuición fuertemente ideologizadas– con otras empíricamente sustentadas y resueltamente fieles

---

docentes, funcionarios administrativos)? ¿En qué medida y de qué modo esas opiniones y representaciones pueden ser tomadas en cuenta y capitalizadas fructíferamente en procura del establecimiento de procesos sustentables de mejora de la calidad académica de esa organización? ¿Sobre qué criterios de actuación debe cimentarse su gobernabilidad con vistas a la consecución de un «clima» organizacional que propicie tales procesos, su efectividad y sustentabilidad?

a los criterios de pertinencia, validez, rigurosidad, relevancia, potencia heurística y consistencia (políticas, teóricas, metodológicas, tecnológicas), tanto en las instancias previas a lo empírico (formulación de problemas a investigar, elaboración de diseños metodológicos) como en el propio trabajo de campo. (En rigor, es esto lo que debería justificar cualquier investigación en el campo educativo y lo que, de hecho, justificó la que aquí se refiere: su utilidad al servicio de alguna mejora de la educación, mediada por las decisiones que los órganos competentes deben tomar.)

Un aspecto destacable de la investigación realizada estuvo, evidentemente, en su alcance, extensión y exhaustividad: se aplicaron 154 entrevistas, la mayoría de ellas en profundidad (93 a docentes, 47 a estudiantes y 12 a egresados del CERP del Norte, así como a dos directores de centros de EM de la ciudad de Rivera); se efectuaron, además, dos encuestas censales y ocho encuestas muestrales (que abarcaron a más de 300 estudiantes del CERP del Norte de todos los niveles y carreras), así como seis grupos de discusión (que en total comprendieron a unos 60 participantes: tres con estudiantes, uno con docentes y uno con egresados del CERP del Norte, uno con estudiantes de un liceo de la ciudad de Rivera)<sup>108</sup>.

El análisis e interpretación de la información producida –esto es, las operaciones que vertebraron la segunda hermenéutica– tuvo dos momentos distintos, de disposición inclusiva y anexión vertical, al igual que

---

<sup>108</sup> Al comienzo del año lectivo 2010 el CERP del Norte contaba con 79 docentes y 533 estudiantes matriculados (300 en primer año, 132 en segundo, 59 en tercero, 42 en cuarto). Si bien se realizaron 93 entrevistas a docentes, fueron entrevistados 25 docentes del CERP del Norte que se desempeñaban como tales durante el año 2010 (esto es, casi un 30% del total del plantel docente) y dos que en ese entonces ya no lo hacían. Esto da lugar a un promedio de casi cuatro entrevistas a cada uno de ellos. Esta circunstancia, más allá de que haya podido dar lugar a redundancia o superabundancia de información –y agobio de algunos de los entrevistados–, también fue capitalizada provechosamente, por lo menos en aquellos casos en que dos o más entrevistadores entrevistaron a un mismo informante para dar cuenta de tópicos similares. En estos casos se prestó especial atención a las diferencias de contenido y de énfasis que existieron entre los testimonios que un mismo informante ofreció a entrevistadores distintos, sobre cuya base fue posible evaluar, entre otras cosas, la eficacia en la aplicación de la técnica, la incidencia de la pericia del entrevistador en la calidad de la información producida y en el *rapport* generado en esa situación y, asociado con ello, la variable naturaleza de las posiciones y disposiciones discursivas adoptadas por cada informante en cada situación de entrevista.

las tres dimensiones axiales en torno a las que se articuló la investigación y sus correspondientes operaciones y niveles de discurso (Acevedo, 2011, págs. 35-37). El primero de ellos fue el que llevó a cabo cada equipo de investigación, enfocado en la problemática específica abordada en cada caso. El segundo fue el que realicé yo mismo –a veces en forma paralela y simultánea, otras en forma complementaria y posterior– tomando como insumos, allí donde resultó pertinente y conveniente, a los datos producidos por los equipos de estudiantes y, en unas pocas ocasiones, a sus correspondientes análisis e interpretaciones. Este segundo momento, fruto del desgajamiento de la *segunda hermenéutica*, bien puede considerarse como una *tercera hermenéutica*<sup>109</sup>.

Queda claro, de acuerdo con lo expuesto precedentemente, que la cuestión de la desafiliación educativa no constituyó un tema central de la investigación realizada. No obstante, esta produjo una considerable cantidad de información y de aproximaciones analíticas, todo lo cual permite presentar algunas relevantes constataciones sobre aquella cuestión.

---

<sup>109</sup> En este punto corresponde interponer una aclaración. El esquema organizativo original de la investigación presuponía, tácitamente, que una vez que el trabajo de campo alcanzara un grado suficiente de avance, cada equipo de investigación habría de comenzar a elaborar su propio análisis e interpretación de los datos producidos. Una vez culminada esta *segunda hermenéutica*, y redactados los informes correspondientes, yo mismo habría de someter aquellos análisis e interpretaciones a mi propio análisis e interpretación (operación que cabría calificar, atinadamente, como *tercera hermenéutica*). No obstante, la ejecución de esta última operación comenzó antes de que la *segunda hermenéutica* estuviera culminada por completo (*a veces en forma paralela y simultánea, otras en forma complementaria y posterior*), ya que tempranamente percibí que la *segunda hermenéutica* producida por algunos equipos de investigación presentaba variadas imperfecciones e inconsistencias, fundamentalmente en términos de imaginación sociológica, exhaustividad, rigor y espesor analíticos. Frente a esos casos decidí apropiarme del *crudo* proporcionado por los investigadores (los discursos *en bruto* producidos en las diversas situaciones de interlocución implementadas: encuesta, entrevista, grupo de discusión, etc.) y cocinarlo a mi sazón, apelando a los artificios del montaje: selección de fragmentos discursivos, ordenamiento, jerarquización, ponderación, yuxtaposición, análisis, interpretación, nuevo montaje. Dicho de otro modo, le di forma a todo el material de base para la *primera hermenéutica* y, a partir de ello, asumí la *segunda* –a veces enteramente, otras parcialmente–, lo cual prácticamente dejó sin efecto la acometida de la *tercera hermenéutica* prevista inicialmente.

En el Uruguay actual, de cada tres estudiantes que acceden a la ES casi dos abandonan sus estudios, la mitad de ellos entre el primer y el segundo año (Boado, Custodio, & Ramírez, 2011). Otros estudios recientes avalan esta afirmación, por lo menos en lo atinente a los centros educativos que tienen a su cargo la formación de docentes para la Educación Primaria y la EM (CIFRA, 2012), hoy dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) pero en vías de adquirir carácter universitario, una vez que se instaure la proyectada Universidad Nacional de la Educación. Ahora bien, en la historia institucional del CERP del Norte, una organización terciaria pública con sede en la ciudad de Rivera que desde su creación, en 1997, monopoliza la formación de profesores de EMB y EMS en la región noreste del país (que comprende a los departamentos de Rivera, Tacuarembó, Artigas y Cerro Largo), la magnitud de la desafiliación educativa ha sido algo menor: *aproximadamente* un 54%<sup>110</sup>. Sin embargo, empezó a crecer a partir del año 2008, en que comenzó a regir un nuevo plan de estudios, lo cual no significa, como se mostró en otro lugar (Acevedo, 2011), que la vigencia de ese nuevo plan, de gran impacto en las trayectorias académicas de los estudiantes y en el deterioro de la calidad educativa del Centro, sea el principal factor explicativo de aquel crecimiento.

En efecto, en el año 2008 se inscribieron en el primer grado 182 estudiantes; dos años después, al comenzar el año lectivo 2010, 107 estudiantes ya habían abandonado sus estudios (esto es, el 59% de aquella cohorte), mientras que otros 7 estudiantes (4% de los inscriptos en 2008) decidieron volver a cursar primer o segundo grado (Acevedo, 2011).

---

<sup>110</sup> Tal como se señala más adelante en este mismo texto, hacia marzo de 2010 habían abandonado sus estudios en el CERP del Norte unos 570 estudiantes del total de 1.050 que se habían matriculado en el primer grado entre los años 1997 y 2004 inclusive, esto es, durante los primeros ocho años de existencia del Centro. Cabe advertir que el 54% referido corresponde al porcentaje de estudiantes que abandonaron sus estudios en el CERP del Norte y no al de los que se desafilieron del sistema educativo formal, cuyo valor exacto no es posible determinar a partir de las investigaciones realizadas, algunos de cuyos resultados se presentan en este texto; sin embargo, de acuerdo con lo que se argumentará más adelante, es lícito afirmar que en este caso los porcentajes de desafiliación educativa y de abandono son prácticamente iguales; de ahí la inclusión del adverbio *aproximadamente*.



La actual tasa de desafiliación en el CERP del Norte es bastante similar, entonces, a la tasa nacional<sup>111</sup>. Su significado, no obstante, es diferente. Es por eso que todo plan o programa que se oriente a su reducción deberá apuntar, en cada caso, a blancos distintos. Más allá de la certeza, sólidamente fundada, de que la probabilidad de desafiliación educativa aumenta, en cualquier tiempo y lugar, entre aquellos estudiantes “cuya trayectoria educativa anterior ya evidencia haber experimentado eventos de riesgo (como la repetición, cambios de escuela, altas inasistencias, aprendizajes limitados)” (Cardozo, Acevedo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2014), los factores que con mayor peso relativo inciden en el abandono en el CERP del Norte –también en la desafiliación consiguiente– están asociados a la existencia de una escasa oferta de estudios terciarios en la región, tanto en cantidad como en diversidad y adecuación a las demandas locales y regionales<sup>112</sup> (Acevedo, 2011). Ese es el centro del blanco.

---

<sup>111</sup> Como ya fue señalado (véase la nota 98), no es conceptualmente correcto equiparar las cifras de abandono en un centro educativo con las de desafiliación educativa. Sin embargo, en el caso del CERP del Norte tal equiparación es válida en términos operativos, ya que, en concordancia con lo señalado en la nota precedente, la casi totalidad de los estudiantes que abandonaron sus estudios en el CERP del Norte durante el período cubierto por la investigación aludida (Acevedo, 2011) terminaron desafiándose del sistema educativo formal; por lo pronto, es estadísticamente despreciable la cantidad de casos de estudiantes que, habiendo abandonado sus estudios en el CERP del Norte, se mantuvieron afiliados al sistema educativo (por haberse matriculado en alguna de las otras organizaciones escolares terciarias de la región: el Centro Universitario de Rivera, alguno de los cuatro Institutos de Formación Docente de la región o alguna de las sedes regionales de la Escuela Técnica Superior).

<sup>112</sup> Hacia fines de 2011 la oferta de enseñanza de la Universidad de la República (exceptuando la de posgrados) totalizaba 94 carreras de grado y 42 tecnicaturas y/o “carreras cortas” (UDELAR, Informe cualitativo de la gestión 2011. Resolución n° 5 del CDC con fecha 20-3-2012, 2012). De ese total de 136 opciones, en la región noreste la oferta era, en ese entonces, de apenas siete opciones, todas radicadas en Rivera: tres Licenciaturas (*Enfermería, Recursos naturales, Biología humana*) y cuatro “carreras cortas”: *Tecnicatura en Gestión de recursos naturales y desarrollo sustentable, Auxiliar de Enfermería, Asistente en Odontología, Higienista odontológico*. (Recién en 2013 habrían de sumarse *Tecnólogo en madera*, compartida con la Escuela Técnica Superior de Rivera (ETSR), y las *Tecnicaturas en Actividades acuáticas* y en *Fútbol*.) En la región no existía, en 2011, ninguna otra oferta de estudios universitarios. (Cabe anotar que en el Centro Universitario de Tacuarembó la actual oferta es de cuatro “carreras” cortas –*Tecnólogo cárnico, Tecnólogo en Administración y Contabilidad, Técnico operador de alimentos*, *Tecnicatura universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU*–, mientras que en las Casas Universitarias de Artigas y Melo, creadas en

Otra investigación de fuerte base empírica realizada entre los años 2007 y 2009 dio lugar a algunos resultados que refuerzan esa convicción. Se trata de la investigación titulada “Hacia la formulación de programas regionales. Relevamiento de percepciones y demandas”, cuyo informe final fue publicado en formato libro con el título *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnóstico, prognosis* (Acevedo, 2009). El propósito axial de esa investigación fue “sentar bases –sólidamente fundadas, tanto en su dimensión conceptual como en la empírica– para la definición e implementación de una oferta universitaria académicamente pertinente (esto es, política y técnicamente pertinente) para el Centro Universitario de Rivera y su área de influencia, núcleo estructural y estructurante del diseño y elaboración de su Programa Regional de Enseñanza Terciaria (PRET)” (Acevedo, 2009, pág. 27). La convicción subyacente era que para “la definición de programas de ampliación y fortalecimiento de la oferta (universitaria) se requieren estudios previos y análisis de las demandas y necesidades locales con un enfoque prospectivo que permita diseñar escenarios de desarrollo deseables y posibles de las sedes universitarias del interior” (Bertullo et al, 2006, pág. 128). En el marco de esa investigación, y en consonancia con lo señalado precedentemente, se asumió que para elaborar un PRET es menester conocer adecuadamente la región –su “realidad” actual (social, cultural, política, económica, productiva, educativa), sus singularidades y potencialidades, su “realidad” futura– y también, por encima de eso, los deseos, demandas, expectativas, preferencias y posibilidades de quienes presumiblemente habrían de ser los beneficiarios (reales o potenciales) de aquél. Más específicamente, el interés estuvo puesto en obtener una idea cabal del volumen y características de la población estudiantil que estaría en condiciones (actitudinales, socioeconómicas, afectivas) de continuar con

---

2013, aún no existe oferta de enseñanza.) A ello debe agregarse, en Rivera, el Curso Técnico Terciario de *Prevencionista en seguridad industrial* que ya en 2011 ofrecía la ETSR (al que se agregaron, entre 2012 y 2013, otros cinco: *Administración de personal, Administración hotelera, Ingeniero tecnológico, Control Ambiental, Informática para Internet*) y las “carreras” de formación docente en el Instituto de Formación Docente de Rivera (*Magisterio*) y en el CERP del Norte (*Profesorado*). En la región también existe la posibilidad de estudiar *Magisterio* en los Institutos de Formación Docente de Artigas, Tacuarembó y Melo. A la luz de lo anteriormente expuesto, no es casual que apenas un 6% del total de estudiantes universitarios de nuestro país esté cursando sus estudios en el interior (y la enorme mayoría de ellos en la Regional Norte de la UDELAR, en Salto).

sus estudios en el Centro Universitario de Rivera (tomando en consideración sus condiciones de existencia y funcionamiento: oferta universitaria, visibilidad y prestigio institucional, etcétera) y, por otra, conocer con precisión las opciones de estudios terciarios que dicho sector poblacional pudiera preferir (independiente de las condiciones precitadas), de modo que dichas preferencias pudieran ser tomadas en consideración en el ulterior diseño de la nueva oferta universitaria en el marco del PRET que en ese momento estaba en proceso de elaboración. En virtud de ello, se aplicó un relevamiento censal a la población que en ese entonces (fines del año 2007) estaba cursando el último año de EMS en todos los centros educativos del departamento de Rivera y de la ciudad de Tacuarembó. La elección de ese universo respondió a que comprendía a la población estudiantil que, estando radicada en el núcleo central del área de influencia del Centro Universitario de Rivera (de aquí en adelante, CUR), muy probablemente ya había decidido si habría de continuar o no con sus estudios en el nivel terciario (y en qué disciplina, en qué institución, en qué centro educativo)<sup>113</sup> (Acevedo, 2009, pág. 34).

De acuerdo con lo que emergió en ese tramo de la investigación, una gran cantidad de riverenses y tacuarembenses, una vez que culmina la EMS, no continúa sus estudios en el nivel terciario. Ello se debe, mayoritariamente, a dos factores que actúan en forma asociada y concurrente: la muy escasa oferta de estudios universitarios en la región y la imposibilidad, en muchos de aquellos estudiantes, de trasladarse a Montevideo (o, eventualmente, a Salto) para continuar sus estudios en las áreas disciplinares de su preferencia. En consecuencia, los adolescentes y jóvenes de la región que acceden a estudios universitarios en la capital de nuestro país son, en su amplia mayoría, aquellos que proceden de hogares cuyo capital social y económico lo hace posible sin que ello los obligue a realizar grandes sacrificios personales y/o familiares (Acevedo, 2009). Por ejemplo, además de los sacrificios implicados en tener que tomar distancia de su universo afectivo y de su mundo de vida cotidiano, comunes a todos los que emigran, aquellos estudiantes que por su condición económica están obligados a trabajar –ya sea en empleos remunerados o en tareas

---

<sup>113</sup> El formulario estandarizado de encuesta fue elaborado por el autor, quien también se ocupó de la administración de las encuestas censales a la población y de todas las actividades de categorización, procesamiento, análisis e interpretación ulteriores.

domésticas– deben enfrentarse a dificultades adicionales, en muchos casos insalvables.

La exigua y relativamente poco diversificada oferta de estudios terciarios en la región, tanto universitarios como no universitarios, también provoca el acrecentamiento de la matrícula en los centros locales de formación docente. No se trata, evidentemente, de una situación nueva ni exclusiva de la región noreste de nuestro país: “tradicionalmente y hasta muy recientemente, la FD era la única oferta de ES disponible en buena parte del interior del país y por tanto una alternativa para muchos jóvenes de esas localidades que querían seguir estudios terciarios. Sin duda esta accesibilidad de estudios terciarios, en ciertos lugares del interior hace que sea una oferta atractiva más allá de la preferencia o no por la docencia” (Baráibar, 2014). En el caso de los Centros Regionales de Profesores, y especialmente en el del CERP del Norte, el aumento de la matrícula también es consecuencia, en buena medida, de la atracción adicional que produce el sistema de becas que otorga (de alojamiento, alimentación y traslados), y que no existe en el resto de las organizaciones escolares terciarias de la región (Acevedo, 2011)<sup>114</sup>. Ahora bien, en esta región el porcentaje de personas que tiene estudios de formación docente es bastante superior al del promedio del país y al del promedio de su interior urbano (en un 24% y un 21% respectivamente); no obstante, es incorrecto afirmar, como luce en un estudio diagnóstico por demás sólido, que esto constituye un “dato positivo” (Bertullo et al, 2006, pág. 73). Es, por el contrario, un dato que encubre una situación innegablemente negativa.

Ciertamente este tipo de datos puede expresarse en cifras; pero, una vez más, corresponde elucidar qué es lo que ellas dicen. Por lo pronto, poco aporta el análisis de la dinámica de las cifras a lo largo del tiempo si no se las asocia a las características de las personas que las encarnan. Como ya fue sugerido, desde la instalación del CERP del Norte en 1997 esa limitada oferta ha estado empujando hacia ese Centro a una gran cantidad

---

<sup>114</sup> En otro contexto territorial de nuestro país también se ha constatado que allí donde la oferta de estudios terciarios es escasa en cantidad y diversidad, aquellos estudiantes que no pueden trasladarse para cursar lo que preferirían estudiar terminan eligiendo en función de “*lo que se ofrece, con todas las consecuencias negativas que puede acarrear*”; en efecto, “*quienes quieren continuar estudios terciarios en la región Este se inscriben en lo que hay disponible*” (Rodríguez P., 2014, pág. 7).

de adolescentes y jóvenes que, de haber tenido otras opciones asequibles de estudios terciarios, muy probablemente no estarían allí. En este sentido, cabe advertir, contrariamente a lo que profetizó, hacia 1996, el principal creador del «modelo CERP», que esa suerte de fuerza centrípeta no la ejerció el CERP del Norte sino la propia naturaleza deficitaria de la oferta de estudios terciarios en la región. (Y es por eso, entre otras cosas, que el crecimiento sostenido de la matrícula en los últimos cuatro años no refleja, por ejemplo, la actual saturación del mercado laboral en la mayoría de las especialidades que ese Centro ofrece.) Pues bien, esos adolescentes y jóvenes que, de haber podido, hubiesen continuado sus estudios en otro lugar fueron los que, en su mayoría, al cabo de uno o dos años abandonaron sus estudios en el CERP del Norte, principalmente por carecer de alguna vigorosa motivación intrínseca que los ayudara a sobrellevar los primeros reveses u obstáculos académicos enfrentados (Acevedo, 2011).

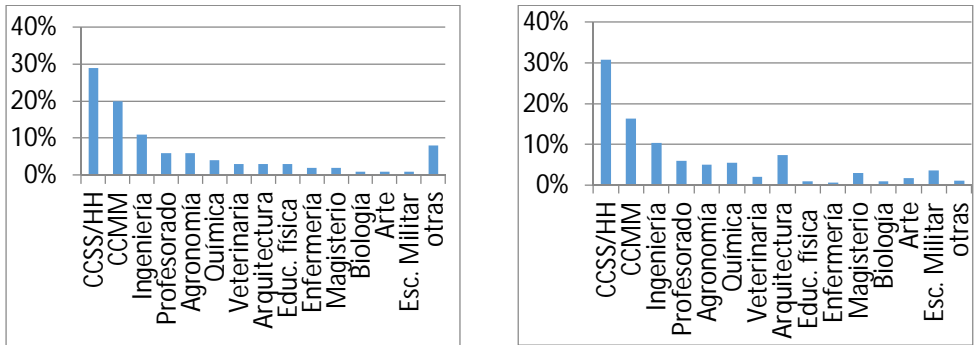
A este respecto, resulta altamente sugerente una constatación surgida en una investigación de fuerte base empírica realizada entre los años 2007 y 2009. En el curso de esa investigación se efectuó un censo a aquellos adolescentes que entre fines de agosto y comienzos de noviembre de 2007 estaban cursando el último año de la EMS en los departamentos de Rivera y Tacuarembó<sup>115</sup>. A partir del análisis de la información producida por esa vía se constató la existencia de una amplísima disonancia entre la cantidad de estudiantes censados que en ese período expresaron su voluntad de estudiar Profesorado (apenas un 5%: 23 en un total de 443)<sup>116</sup> y la cantidad de adolescentes que unos meses después efectivamente se matricularon en el CERP del Norte para comenzar sus estudios en el año lectivo 2008: de un total de 182 inscriptos, 167 provenían de los liceos donde se había aplicado el censo.

---

<sup>115</sup> El censo se aplicó en el *Colegio Teresiano* (privado) y en los Liceos N° 1 y N° 5 de Rivera, en el Liceo Departamental de Tacuarembó y en los liceos de Vichadero, Tranqueras y Minas de Corrales. (De entre los centros educativos de la región que ofrecen estudios de Bachillerato los únicos que no pudieron ser considerados en el censo fueron el *St. Catherine's School* de Rivera y el *Colegio San Javier* de Tacuarembó, ambos privados y de pequeño tamaño.)

<sup>116</sup> La frase "cantidad de estudiantes censados que en ese período expresaron su voluntad de estudiar Profesorado" corresponde a la cantidad de los estudiantes que en el formulario de encuesta censal escribieron "Profesorado" como respuesta a la pregunta "Si actualmente en tu ciudad –o en una zona razonablemente próxima– se ofrecieran todas las opciones posibles de estudios de nivel terciario, ¿qué es lo que realmente te gustaría estudiar?".

**Gráfico 1. Estudiantes que expresaron voluntad de seguir profesorado y estudiantes que efectivamente se inscribieron en profesorado**



**Fuente:** (Acevedo, 2009). Gráficos elaborados a partir de las respuestas a la pregunta "Si actualmente en tu ciudad –o en una zona razonablemente próxima– se ofrecieran todas las opciones posibles de estudios de nivel terciario, ¿qué es lo que realmente te gustaría estudiar?", formulada en el censo a estudiantes de 6º año de Educación Media Superior de la ciudad de Rivera (gráfico superior) y de las ciudades de Minas de Corrales, Tranqueras, Vichadero y Tacuarembó (gráfico inferior) realizado entre fines de agosto y mediados de noviembre de 2007.

Es lícito presumir –y no es más que una presunción porque no fue un estudio de tipo panel– que el grueso de los 144 estudiantes que decidieron su ingreso al CERP del Norte muy poco tiempo después de efectuado el censo estuviera constituido por aquellos que al culminar sus estudios de Bachillerato descubrieron (o confirmaron) que lo que les hubiese gustado estudiar a nivel terciario –según lo declarado unos meses antes en el censo– no se ofrecía cerca de su lugar de residencia, o bien, si es que ya lo sabían, cuando se convencieron (o los convencieron) de que no tenían las condiciones materiales mínimas como para afincarse en Montevideo. También es muy factible que el otorgamiento de becas totales (de alojamiento, alimentación y traslados quincenales a su localidad de procedencia) también haya propiciado que unos cuantos de aquellos 144 adolescentes hayan finalmente decidido continuar su trayectoria escolar en el CERP del Norte (Acevedo, 2009; Fernández, Furtado, & Lucas, 2011; Acevedo, 2011).

Exceptuando este último argumento, el mismo rudimento explicativo es válido para dar cuenta de la marcada disonancia entre la cifra

de los estudiantes del último año de EMS que en oportunidad del censo (entre fines de agosto y comienzos de noviembre de 2007) manifestaron su voluntad de continuar sus estudios en el CUR y la de los que efectivamente se inscribieron allí al comienzo del año lectivo siguiente. Esto se hace aún más palmario si se toma en consideración que las preferencias manifestadas en el censo se concentraron fuertemente en campos disciplinares que no participaban en absoluto de lo que en ese entonces ofrecía el CUR<sup>117</sup>; en efecto, menos del 10% de aquellos estudiantes censados (28 del total de 288) manifestó su deseo de continuar sus estudios universitarios en alguna de las cuatro opciones ofrecidas en el CUR. Sin embargo, la cifra de estudiantes que ingresó al CUR al año siguiente es unas siete veces superior a aquella representada por el porcentaje emergente del censo. También en este caso, entonces, la matrícula se engrosa como consecuencia de la incorporación de una gran cantidad de adolescentes y jóvenes de la región a quienes se les hace imposible trasladarse a alguna Facultad radicada en Montevideo y solventar su permanencia allí<sup>118</sup> (Acevedo, 2009). (También se engrosa –aunque por razones distintas–, en el caso de la Licenciatura en Enfermería, con estudiantes brasileños residentes en la vecina Sant’Ana do Livramento.)

Subrayo: en el censo referido apenas 23 adolescentes manifestaron su voluntad de estudiar alguna “carrera” de Profesorado, mientras que fueron 167 –más de siete veces más– los que cuatro o cinco meses después efectivamente comenzaron sus estudios de Profesorado en el CERP del Norte (Acevedo, 2009). Si se admite la validez de ese estudio, resulta indiscutible que estamos frente a una situación bastante ingrata: año a año, el CERP del Norte, responsable de la formación profesional de quienes habrán de ejercer la docencia en los centros educativos de EM y EMS de la región, acoge entre dos y tres centenares de jóvenes que, además de disponer, en una amplia mayoría, de un capital cultural inferior al deseable (Acevedo, 2011; CIFRA, 2012), hubiesen preferido estar en otro lugar si

---

<sup>117</sup> Adviértase que en el momento en que se realizó el censo –fines del año 2007– toda la oferta universitaria de la región (que comprende los departamentos de Rivera, Tacuarembó, Artigas y Cerro Largo) se concentraba en el CUR, con sede en la ciudad de Rivera.

<sup>118</sup> Esta circunstancia admite otra interpretación conjetural alternativa (o incluso complementaria): muchos de los estudiantes consultados en aquel entonces ignoraban la existencia del CUR, o bien cuál era su oferta académica.

hubiesen contado con los recursos materiales para ello, o con la autoestima necesaria para animarse a hacerlo. “Sus” docentes –también esos mismos jóvenes, también sus pares estudiantes– deben remar contra esa corriente<sup>119</sup>.

#### 9.4. Algunos efectos destacables

La forma de remar de esos docentes también debe ser considerada al momento de elucidar el significado de las cifras que evidencian la magnitud del abandono en el CERP del Norte (y la de la desafiliación educativa previsiblemente consiguiente). Enfrentados a aquella situación, son muy pocos los docentes que han apelado a un robustecimiento de su compromiso con la profesión –o la enseñanza como desafío–; la mayoría, en cambio, asumió actitudes en una dirección bastante distinta: permisividad compasiva, conmiseración, indulgencia o alguna otra variante de *condescendencia pedagógica* (Tenti Fanfani, 2007, pág. 145). Tales actitudes encontraron su expresión más significativa –aunque no exclusiva– en la reducción de los estándares de exigencia académica. En muchos casos esa reducción respondió, efectivamente, a la bienintencionada voluntad de muchos docentes de tomar en consideración la situación y condición de buena parte de los estudiantes –portadores de un capital cultural cada vez más débil y de una “vocación” docente cada vez más evanescente–; en otros fue una derivación natural de sus propias incompetencias o incapacidades. En cualquier caso, comenzó a agudizarse el deterioro de la calidad educativa, la gobernabilidad y el clima organizacional del Centro (Acevedo, 2011, pág. 400 y ss) al tiempo que se produjo cierta desaceleración en el ritmo del abandono.

Coexisten, entonces, dos factores que producen efectos contrarios. Por un lado, el crecimiento en la cantidad de estudiantes que ingresan a un

---

<sup>119</sup> No voy a considerar aquí el modo y grado en que la biografía escolar y el deficitario capital cultural con los que ingresa al CERP del Norte la mayoría de sus estudiantes afecta su rendimiento académico en el Centro, ni los efectos negativos, en ese rendimiento, derivados de la circunstancia, también mayoritaria, de que la formación docente no constituye su opción “vocacional” (o tan siquiera su primera opción de estudios terciarios). Tampoco haré referencia aquí a los efectos de ese complejo fenoménico en la autoestima, expectativas y construcción del *ethos* profesional de los futuros docentes, ya que excede largamente el alcance y propósitos del presente texto.



centro de estudios terciarios –en el caso que nos ocupa, el CERP del Norte– al que no hubiesen ingresado de haber existido una oferta mayor, más diversificada y asequible en la región, lo cual inhibe la aparición de una motivación intrínseca capaz de alejarlos del riesgo de desafiliación; por otro, la reducción de los estándares de exigencia académica que, al alto precio del deterioro de la calidad educativa, opera alejando a esos estudiantes del riesgo de desafiliación. Aunque en este caso los efectos tangibles de esos dos factores tiendan a neutralizarse, ambos inciden en forma notoria en la magnitud y naturaleza del fenómeno de desafiliación, y en consecuencia su consideración resulta indispensable para la cabal comprensión del fenómeno (Y también inciden, muy manifiestamente, en la calidad de la formación inicial de los docentes que egresan del Centro, cuestión que tampoco trataré aquí por exceder el alcance y propósitos del presente texto).

Asimismo, si bien ambos factores no son los que suelen privilegiarse en los estudios que al respecto se han realizado en otros centros escolares terciarios, su incidencia tiene un peso relativo mayor que el de aquellos tenidos en cuenta con mayor frecuencia y énfasis, tales como la edad y la situación familiar y laboral del estudiante al momento de ingresar. En el estudio más reciente que se ha realizado sobre el tema, ejecutado en nueve centros de formación docente cuyas localizaciones están dispersas por gran parte del territorio nacional<sup>120</sup>, se expusieron, entre otras, las siguientes conclusiones generales: *"entre los que abandonaron, más de la mitad comenzó su carrera con más de 23 años"; "2/3 de los estudiantes de la cohorte 2005 y 4/5 de la cohorte 2008 trabajaron durante la carrera (...)". Este es un factor que incide en gran medida en el rezago y en el abandono"; "el trabajo es el principal motivo de abandono*

---

<sup>120</sup> La investigación, encargada a la empresa consultora CIFRA por el Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación (PAEMFE) del Consejo de Formación en Educación (CFE, ANEP), se publicó en noviembre de 2012 bajo el título *"Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente"*. El trabajo de campo fue desarrollado en el primer semestre de ese año, y los centros educativos considerados fueron el Instituto de Profesores Artigas, el Instituto Normal de Montevideo y el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (los tres con sede en Montevideo), los Centros Regionales de Profesores del Suroeste y del Litoral (con sedes en las ciudades de Colonia y Salto respectivamente) y los Institutos de Formación Docente de Durazno, Melo, Pando y Paysandú.

*definitivo o temporal de los estudios según los propios estudiantes"; "en todos los centros hay estudiantes que no viven en esa localidad y se trasladan para ir a clase. La distancia al centro de estudios es otro factor que promueve el rezago o el abandono" (CIFRA, 2012).*

Los datos correspondientes al caso del CERP del Norte no son coincidentes con los reseñados antes, y tampoco las inferencias que de ellos se pueden postular: la edad al momento del ingreso a ese Centro no es un factor explicativo relevante del abandono de los estudios (Argüello, Carballo, Fernández, & González, 2011; Ortega & Rosa, 2012) ni de la posterior desafiliación; el porcentaje de los estudiantes que trabajan es muy inferior al promedio presentado en aquella investigación, y además la mayoría de ellos no considera que esa circunstancia sea el principal motivo de abandono definitivo o temporal de los estudios (Fariás & Olivera, 2012). Asimismo, si bien aproximadamente la mitad de los estudiantes del CERP del Norte proceden de localidades alejadas de la ciudad de Rivera –y, en su enorme mayoría, viven de lunes a viernes en las residencias estudiantiles provistas por el Centro–, la mayoría de los que abandonan sus estudios residen en sus propios hogares en la ciudad de Rivera (Allende, Rodríguez, & Zegarra, 2011; Argüello, Carballo, Fernández, & González, 2011; López & Souza, 2012).

Queda en evidencia, pues, que los valores promediales, a menudo una conveniente aproximación a la realidad, en ocasiones pueden resultar engañosos, sobre todo cuando se construyen integrando realidades territoriales, socioculturales y organizacionales distintas y distantes. Es más, ello puede resultar igualmente engañoso aun en el seno de una misma organización escolar si no se consideran debidamente algunas de sus más sustantivas especificidades internas. Por ejemplo, hacia marzo de 2010, de los 1.050 estudiantes matriculados en primer grado durante los primeros ocho años de existencia del CERP del Norte (entre los años 1997 y 2004 inclusive)<sup>121</sup>, habían egresado 480 estudiantes (casi un 46% de aquella cifra); es decir, poco más de la mitad de los estudiantes abandonó sus

---

<sup>121</sup> Se eligió este período por ser el que corresponde a la vigencia del "Plan 1997", que establecía en tres años la duración de las "carreras" de Profesorado. Los primeros egresos se produjeron, pues, en noviembre de 1999. A partir del "Plan 2005" la duración se extendió a cuatro años; esto se mantiene hasta hoy, en que rige el "Plan 2008".

estudios<sup>122</sup> –y, muy probablemente, luego se desafiló<sup>123</sup>– (Acevedo, 2011), proporción que, aunque *prima facie* parece alta, resulta bastante inferior a la correspondiente a la desafiliación educativa registrada en el conjunto del nivel terciario a escala nacional (Boado, Custodio, & Ramírez, 2011). Pero esas cifras y porcentajes alcanzan valores significativamente distintos según las diversas “carreras” de Profesorado que se consideren.

Por ejemplo, en los Profesorados de Ciencias Sociales (Sociología, Geografía, Historia), del total de 309 estudiantes matriculados en el primer grado durante aquellos ocho años, en marzo de 2010 habían egresado 187 estudiantes (un 60% de aquella cifra) –esto es, dos de cada cinco estudiantes abandonaron sus estudios y, muy probablemente, luego se desafilieron<sup>124</sup>–, mientras que en el Profesorado de Matemática, de los 205 estudiantes matriculados en primer grado en el mismo período, en marzo de 2010 habían egresado 61 estudiantes (un 30% de aquella cifra), es decir,

---

<sup>122</sup> No es del todo exacto afirmar que abandonaron sus estudios todos los estudiantes que, habiendo ingresado al CERP del Norte en el período considerado, no egresaron antes de marzo de 2010. Pero la cantidad de estudiantes que ingresaron en ese período y que permanecieron en el Centro con posterioridad a febrero de 2010 (hayan egresado o no) es estadísticamente despreciable. A este respecto debe tenerse en cuenta que entre marzo de 2004 (último momento de ingreso dentro del período considerado) y marzo de 2010 median seis años, el doble de la duración de la “carrera” según lo previsto en el plan de estudios vigente en ese entonces (el “Plan 1997”); a ello debe agregarse que si bien todo estudiante tiene el legítimo derecho de culminar sus estudios dentro del Plan en el que los inició, la entrada en vigencia del “Plan 2005” operó expulsando a prácticamente todos los rezagados, lo cual se profundizó aún más al entrar en vigencia el “Plan 2008” (Acevedo, 2011). Es en virtud de todo ello, entonces, que resulta legítimo afirmar, con un margen de error despreciable, que efectivamente abandonaron sus estudios todos aquellos estudiantes que, habiendo ingresado al CERP del Norte hasta marzo de 2004, no egresaron antes de marzo de 2010.

<sup>123</sup> Si bien la existencia de esa alta probabilidad emergió de la investigación aludida (Acevedo, 2011), sería muy aventurado afirmarla en forma concluyente. Por lo pronto, el despliegue empírico desarrollado en esa investigación no fue suficientemente exhaustivo como para establecer con precisión la magnitud de esa probabilidad. De todos modos, sí es suficiente para afirmar que es estadísticamente despreciable la cantidad de casos de estudiantes que abandonaron sus estudios en el CERP del Norte pero se mantuvieron afiliados al sistema educativo por haberse matriculado en otras organizaciones de educación terciaria de la región (el CUR, algún Instituto de Formación Docente o alguna de las sedes regionales de la Escuela Técnica Superior).

<sup>124</sup> Véase la nota precedente.

algo más de dos de cada tres estudiantes se desafilieron<sup>125</sup> (Rolón, 2011). En suma, la tasa de abandono –antesala directa de la desafiliación– correspondiente al Profesorado de Matemática del CERP del Norte, que es de un orden similar a la del promedio del nivel terciario a escala nacional, es significativamente mayor que la de los Profesorados de Ciencias Sociales en el mismo centro educativo (Acevedo, 2011). ¿Qué explicación plausible puede darse ante tal diferencia en las cifras?

Sobre la base de la información producida mediante un censo aplicado en el año 2010 a la población estudiantil del CERP del Norte, se infiere que las características socio-demóticas de esa población al momento de ingresar a las distintas especialidades que ofrece el Centro no presentan diferencias sustantivas, y lo mismo se cumple con relación a sus antecedentes escolares<sup>126</sup>. En este caso, las cifras, en sí mismas, *dicen* poco.

Las diferencias comienzan a emerger a partir del análisis de los testimonios producidos por la vía de la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad. El bajo porcentaje de profesores titulados de Matemática en la región –y, en consecuencia, la alta posibilidad de trabajar como tales aun antes de culminar y acreditar su formación inicial– llevó a que la opción por cursar esa especialidad fuera elegida por muchos estudiantes a la salida de sus estudios de Bachillerato (entre los cuales unos cuantos, llamativamente, habían cursado Bachillerato en opción “humanística”). Esto explica la existencia de elevadas cifras de matriculación en esa especialidad, así como la de tasas de abandono proporcionalmente también altas (si se las compara, por ejemplo, con las registradas en los Profesorados en Ciencias Sociales). En efecto, la mayoría de los estudiantes de Profesorado de Matemática que abandonaron sus

---

<sup>125</sup> Corresponde establecer, una vez más, que no es conceptualmente correcto equiparar las cifras de abandono en un centro educativo con las de desafiliación educativa. Pero, análogamente que en el caso considerado antes (véase la nota 98), en este esa equiparación es válida en términos operativos, ya que, en virtud de las razones que se expondrán a continuación, es lícito afirmar que la casi totalidad de los estudiantes que abandonaron sus estudios en el Profesorado de Matemática en el CERP del Norte efectivamente se desafilieron del sistema educativo formal.

<sup>126</sup> Las principales variables consideradas fueron: sexo, edad, cantidad de hijos, lugar de procedencia, empleo, usufructo de beca otorgada por el Centro, ocupación y nivel de instrucción de los integrantes del hogar y de quien ejerce su jefatura, capital económico, biografía escolar en los niveles Medio y Medio Superior.

estudios reconocieron, en situación de entrevista, que no pudieron cumplir con las exigencias curriculares –en buena medida debido a la conjunción de una deficitaria formación disciplinar previa y una débil motivación intrínseca<sup>127</sup>, y que descubrieron (o confirmaron) que no era necesario contar con el título habilitante para poder acceder a trabajar como docentes en los centros educativos de la región, en virtud de lo cual su rezago o incluso el abandono de sus estudios –ya fuera que lo consideraran temporal o definitivo– no representaban a corto y mediano plazo un perjuicio importante (Acevedo, 2011; Rolón, 2011).

De hecho, en el CERP del Norte el desgranamiento en el Profesorado de Matemática es bastante mayor que en los Profesorados de Ciencias Sociales, también como consecuencia de la temprana incorporación de los estudiantes del Profesorado de Matemática como docentes de EM, y en menor medida en virtud de lo que ellos mismos perciben como una exigencia académica desmesurada. Pero aquel desgranamiento y esta percepción no son los principales factores causantes del abandono ni de la probable desafiliación educativa ulterior de esos estudiantes –ni de su rendimiento académico insuficiente en su trayectoria en el Centro, ni de su rezago–, y sí lo son su incorporación temprana al trabajo docente remunerado y su débil motivación intrínseca, consecuencia más o menos indirecta de una oferta regional de estudios terciarios notoriamente escasa y poco diversificada (Acevedo, 2011).

---

<sup>127</sup> Muchos de los estudiantes y ex estudiantes entrevistados señalaron que los estándares de exigencia académica en el Profesorado de Matemática son desmesurados, mientras que sus docentes consideraron que son adecuados al nivel o incluso inferiores a lo deseable. Los estudiantes y ex estudiantes de los Profesorados de Ciencias Sociales, en cambio, opinaron que en esas especialidades los estándares de exigencia son adecuados (o incluso bajos, sobre todo en el caso de Geografía). Puede ser de interés contrastar estas opiniones con las que presenta el informe de la investigación aludida antes, en el que se señala que *"un grupo importante de estudiantes (...) se quejan de que el nivel de exigencia académica y de las asignaturas es alto"* (CIFRA, 2012). En cualquier caso, resulta indiscutible que en los centros de formación docente de la región, por lo menos desde el año 2008, los estándares de exigencia académica están en franco declive, en forma inversamente proporcional a la *condescendencia pedagógica* de muchos de los docentes y del sistema educativo como tal (Acevedo, 2011).

## 9.5. La desafiliación educativa como construcción contextualmente específica

Más allá de las especificidades propias de la situación descrita, debe enfatizarse que en los procesos de desafiliación educativa, tanto en los períodos de transición entre la EMS y la ES como al interior de esta última, la *inequidad de geografías* desempeña un papel preponderante – principalmente en términos de la escasa oferta de estudios terciarios en el territorio nacional, exceptuando el área metropolitana de Montevideo y, en menor medida, Salto–, y que este papel se vuelve aún más determinante cuando se conjuga con una presencia deficitaria de aquellos *factores organizacionales y pedagógicos* ya referidos: gestión directriz, plan de estudios, clima escolar, tamaño del centro educativo, calidad educativa, gobernabilidad.

Pero también desempeña un papel muy relevante la cuestión metodológica, ya no en la desafiliación educativa como problema socio-educativo sino como problema de investigación. En efecto, si asumimos que la desafiliación educativa es un fenómeno que responde a múltiples causas y que cada una de ellas tiene un sentido y un peso relativo diferente en cada uno de los contextos socioculturales y territoriales en los que se inscribe, entonces las tomas de partido metodológicas y los dispositivos tecnológicos que las configuran deben construirse con el mayor cuidado, rigor y consistencia. Se trata, en definitiva, de asumir que *"la plausibilidad, así como el contenido de lo que uno conoce sociológicamente, hasta cierto punto, depende del método o de la elección del método"* (Adorno, 2006, pág. 111)<sup>128</sup>. Y es así porque los productos de la sociología, como los de toda ciencia, *"son construcciones contextualmente específicas que llevan las marcas de la contingencia situacional y de la estructura de intereses del proceso por el cual son generados, y no pueden ser comprendidos adecuadamente sin un análisis de su construcción. Esto significa que lo que*

---

<sup>128</sup> Hay que subrayar, para ser fieles a Adorno, la expresión *"hasta cierto punto"*, ya que el reconocimiento de la dependencia *epistémica* del objeto con respecto al método –o de lo que uno puede decir de él al abordarlo *sociológicamente*– no debería llevarnos a creer, como el propio Adorno puntualiza, *"que se pueden reducir todas las cuestiones esenciales de contenido a cuestiones metodológicas"*; por el contrario, *"el método debe regirse por el tema, y no ser un mero esquema de ordenamiento"* (Adorno, 2006, pág. 115).

ocurre en el proceso de construcción no es irrelevante para los productos que obtenemos" (Knorr-Cetina, 2005 , pág. 61).

Poner foco analítico en los procesos de construcción (de argumentos, hipótesis, inferencias) puede contribuir, asimismo, en la detección y superación de algunas inconsistencias derivadas del carácter de los datos que algunos investigadores eligen producir –su validez, su espesor, su potencialidad hermenéutica– y del modo particular en que los tipos de análisis que ellos (u otros) eligen aplicar –su validez, su rigor, su alcance– los hacen *decir* (argumentar, «hipotetizar», inferir).

Desde una perspectiva aún más general, si a lo que se apunta es a comprender cabalmente fenómenos educacionales de gran complejidad como los de la desafiliación educativa, tal vez uno de los más importantes desafíos a enfrentar radique en la elaboración cuidadosa de aquellas estrategias de investigación que mejor posibilitem dar cuenta de eventos (que, como el abandono o el rezago, son momentos de trayectorias vitales contingentes, social, histórica y territorialmente situadas) y del particular modo en que ellos se inscriben en algún estado que, en el caso de la desafiliación educativa, es el principal corolario, esperable aunque por lo general indeseable, de tales trayectorias y eventos asociados (educacionales, familiares, laborales, migratorios, etc.). Siendo así, corresponde privilegiar aquellas estrategias que sean capaces de asumir la centralidad del sujeto y el análisis multidimensional e integral de sus trayectos y trayectorias (las cuales, en el caso que nos ocupa, bien cabe calificarlas como *derroteros*) en el marco de estudios necesariamente longitudinales.





## 10. Tres programas de tránsito entre ciclos educativos

Tabaré Fernández, Ángela Ríos, Vanessa Anfitti

A pesar de que el tránsito entre ciclos fue señalado como un problema crucial en las trayectorias educativas desde hace más de setenta años (Castro, 1949; Ocaño, 2014), recién desde 2010 ha pasado a estar explícitamente incorporado como objetivo en el repertorio de políticas educativas implementadas en Uruguay. Es una innovación temática en la orientación de la política que desplaza la centralidad que tuvo el problema de la calidad educativa durante los años noventa y en los primeros años de la década de dos mil, los problemas de inclusión de sectores vulnerables (Fernández & Alonso, 2012; Mancebo & Goyeneche, 2009).

Concentraremos la atención en tres programas: el Plan de Tránsito entre Primaria y Ciclo Básico; el programa Interfase y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). Los dos primeros implementados por la ANEP y el último por la Universidad de la República. Estos no son los únicos, pero sí son específicos en cada nivel de la trayectoria educativa: Media Básica, Media Superior y Superior. En capítulos anteriores analizamos Compromiso Educativo, PAC y FPB, tres programas que tienen como objetivo más general la inclusión educativa, y que, por lo tanto, también han impactado sobre la persistencia de los jóvenes durante el tránsito.

Entendemos que las políticas de tránsito entre ciclos son parte del conjunto más general de políticas de inclusión educativa. Sobre esta base, el capítulo se estructura en las siguientes secciones: i) Inclusión y tránsito; ii) Programa Tránsito Educativo; iii) Proyecto Interfase; iv) PROGRESA, y v) Conclusiones.

La metodología empleada es el análisis de documentos públicos producidos por los diferentes programas, de estudios de monitoreo

publicados, de investigaciones específicas y de las páginas webs de los organismos involucrados. Siguiendo la línea de trabajos sobre políticas que hemos desarrollado (Fernández & Alonso, 2012), aquí presentaremos estos programas con base en las mismas dimensiones de análisis: i) génesis y marco institucional; ii) objetivos, componentes y destinatarios; iii) currículo y organización, y iv) monitoreo y evaluación.

### 10.1. Inclusión y Tránsito: generalidades

El Esquema N°1 reproduce un mapa de la matriz de protección social de la población joven vulnerable combinando dos dimensiones. Por un lado, los niveles del sistema educativo: Medio Básico, Medio Superior y Superior. Por el otro, los dos grandes grupos de destinatarios: los que estando escolarizados, presentan un alto nivel de riesgo de abandonar la escuela y terminar desafiándose, y aquellos que ya han abandonado y/o están desafiados (Fernández & Pereda, 2010). En las celdas se han ubicado los programas existentes, el primer año de su implementación y entre paréntesis, la información más actualizada disponible sobre el número de beneficiarios.

<b>Esquema n°1. Mapa de la matriz de protección social a los jóvenes: nombre de los programas, fecha de inicio y última cobertura disponible</b>		
	<b>En riesgo</b>	<b>Desafiados</b>
Educación Media Básica	* PIU, 2007 (1.7018) * Tránsito Educativo, 2011 (6.000 )	* Aulas Comunitarias, 2007 (1.756) * Formación Profesional Básica, 2007 (5.278) * Ciclo Básico de Secundaria por módulos, 2009 * Puente de UTU *PNET-CECAP (2.135)
Educación Media Superior	* Compromiso Educativo, 2011 (4.355) * Interfase, 2011 (571) * Uruguay Estudia, (3.805) * Becas MEC (2.894)	* Bachillerato Diversificado "Marta Averborg", 2009 (2.200)
Educación Superior	* PROGRESA, 2007 * Fondo de Solidaridad (6.677) *Bienestar estudiantil (390) *Becas para la culminación de magisterio y profesorado (600)	
<b>Fuente:</b> elaboración propia con base en (MEC, 2013), documentos públicos del Consejo de Educación Secundaria (CES, 2010), (CES, 2013) y (DINEM-MIDES, 2013).		

Tal como se puede apreciar, el tránsito aparece en el repertorio de políticas a partir de la segunda administración frenteamplista en la educación pública, esto es en 2010, con la excepción de los dos programas de la Educación Superior (PROGRESA y Fondo de Solidaridad).

Entendemos que los programas de tránsito son parte del conjunto más general de políticas de inclusión educativa, por lo que en aquellos se encuentran varios de los instrumentos, componentes y lógicas introducidas por éstas. Esto sin perjuicio de que también presentan singularidades que comenzaremos destacando. El análisis desarrollado en este libro sobre Compromiso Educativo (CE) y más abajo sobre tres programas, permite inferir que tendrían al menos cuatro elementos distintivos.

En primer lugar, y cualquiera sea la conceptualización que subyace acerca del tránsito entre ciclos, los programas que lo toman por objeto sitúan su lógica en términos *temporales* con consecuencias claras en términos de componentes e instrumentos. Parten de delinear una trayectoria educativa en la que ubican (al menos) una bifurcación (seguir estudiando / abandonar), en la cual los factores de riesgo operan tanto en el tiempo de tomarse (y exteriorizarse) la decisión de continuar, así como en el tiempo de comenzar las clases durante los primeros meses, y en la larga etapa que va hasta la conclusión del primer año de clases y en el comienzo del siguiente año. Esta temporalidad cíclica articula los diferentes componentes que se implementan en términos de fases o etapas (en el nivel educativo de origen y en el de destino) y que acompañan los momentos del tránsito de cada cohorte de adolescentes o jóvenes. En el nivel educativo previo al tránsito, los diferentes componentes de los programas tienen como objetivo identificar a los potenciales beneficiarios y apuntalar la decisión de inscripción en el siguiente nivel. En el nuevo nivel, se despliegan acciones de acompañamiento académico y social para que los jóvenes generen experiencias que los lleven a sostener la decisión de continuar estudiando. Esta temporalidad también tiene consecuencias interesantes sobre la operación del mismo programa: a diferencia de otros, este requiere que se implemente en todas sus fases y se inicien desde cero todas sus acciones en cada ciclo escolar. En la medida en que sus destinatarios son cohortes con trayectorias únicas e irrepitibles, también lo es la implementación del programa.

En segundo lugar, para calibrar estas políticas es muy importante destacar que ninguno de los programas analizados introduce modificaciones curriculares. Esto contrasta con las políticas de inclusión educativas, sean del tipo "school within school" o "alternative schools" (Rumberger, What can be done to reduce dropout?, 2004 a), las cuales suelen habilitar ciertas flexibilizaciones en el currículo vigente, o directamente introducen un nuevo currículo, para que los beneficiarios desarrollen una trayectoria adaptada a sus necesidades. La ausencia de cambios curriculares restringe el portafolio de incentivos intrínsecos a aquellos que puedan provenir de la relación que se pueda generar entre los estudiantes beneficiarios y los denominados "nuevos mediadores educativos" (profesores tutores, tutores pares, articuladores comunitarios, etc).

En tercer lugar, ninguno de los programas analizados tiene una delimitación única respecto del grupo de destinatarios o beneficiarios, sino que varía de acuerdo al momento del tránsito. En la fase previa, se delimita como destinatarios a todos los jóvenes que están culminando el nivel anterior. Junto con este universalismo, se inicia un proceso de identificación de un subconjunto de jóvenes que presentan más elevado riesgo de abandono o desafiliación, a quienes se acompañará a través de estrategias focalizadas durante la fase de integración al nuevo nivel (desde la inscripción hasta los primeros meses).

En cuarto lugar, el conjunto de instrumentos y componentes puede ser analíticamente agrupado en una matriz bidimensional que combina tres etapas y tres tipos de objetos de intervención. Las etapas son aquellas que más arriba derivamos de la temporalidad implicada en la noción de tránsito. Los tres objetos remiten a: i) la información que contribuye a que los adolescentes y jóvenes tomen decisiones (o las confirmen) con una más correcta apreciación de los beneficios y costos que tienen las opciones consideradas; ii) el acompañamiento en la experiencia de las novedades organizacionales, pedagógicas y sociales que implica el nuevo ciclo educativo, y iii) la atención a las potenciales frustraciones que emergen en el choque entre las expectativas originarias y las experiencias académicas y sociales vivenciadas en el nuevo ciclo.

Ahora bien, los programas de tránsito comparten algunos elementos en sí innovadores introducidos por las políticas de inclusión. A

cuenta que han sido tratados con detalle por otros trabajos (Fernández & Alonso, 2012; Mancebo & Goyeneche, 2009; Fernández & Pereda, 2010), aquí los listamos brevemente: i) la fuerte coordinación interinstitucional con que se diseñan; ii) la disposición de un acervo de instrumentos que combina en distintos grados incentivos intrínsecos a la vida en el centro educativo (académicos, sociales) con incentivos extrínsecos (becas, alimentación, subsidios, acceso a redes); iii) la emergencia de nuevos roles en la organización educativa que combinan roles didácticos y roles psicosociales; iv) el tratamiento explícito de la experiencia académica del estudiante junto con otros miembros de su familia; v) la articulación territorial de redes más o menos densas de información y trabajo entre distintos tipos de agencias estatales (salud, desarrollo social, vivienda) y organizaciones de la sociedad civil, y vi) la redefinición informal de las relaciones funcionales de dependencia del centro educativo con las inspecciones y las autoridades centrales.

## 10.2. Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos (TE)

El tránsito entre la Educación Primaria y el Ciclo Básico de Educación Media ha sido diagnosticado en forma reiterada desde que apareciera la obra de Julio Castro en 1949, como un momento problemático para una proporción importante de jóvenes. En 2012, del total de quienes transitan al primer grado del Ciclo Básico dentro del sector de la Secundaria Pública, uno de cada tres repite el grado o abandona su centro educativo; un indicador que históricamente ha rondado el 20% (ANEP, Consejo de Educación Técnico Profesional, 2013; CIDE, 1965), y que muestra una tendencia creciente desde 2008<sup>129</sup>. A pesar de la persistencia de estos indicadores, recién en el año 2011 la ANEP puso en marcha la primera política de tránsito. Las autoridades han definido hasta el presente (2013) que este plan se encuentra aún en una etapa piloto y no existen elementos concluyentes respecto a su futura extensión. Sobre esta base, presentamos a continuación una síntesis de sus elementos organizados en cuatro grandes dimensiones analíticas.

---

<sup>129</sup> Procesamiento propio en base a datos por liceo liberados por el Observatorio de la educación. División de investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN [http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados\\_secundaria.html](http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados_secundaria.html)

### 10.2.1. Génesis y marco institucional

El programa Tránsito Educativo (TE) no tiene prácticamente antecedentes. En los últimos veinte años, solo se registra la experiencia de articulación entre el Plan 1996 de Ciclo Básico y el Programa de Áreas Integradas (AI) de Primaria, esto en el contexto de la Reforma Educativa llevada adelante durante la Administración Rama y habría continuado con reducida visibilidad hasta el año 2008.

En 1997 en la Inspección de Escuelas de Práctica Docente surge una experiencia denominada “Enfoque curricular por Áreas Integradas” en la que cada grupo era asumido por dos maestros, siempre que la escuela contara al menos con dos grupos. Cada maestro se especializaba en Ciencias Sociales o Ciencias Naturales y luego trabajaba con el grupo en su área. Lenguaje y Matemática se alternaban. Al tercer año de su implementación, el programa cubría 109 escuelas y 239 grupos (UMRE-ANEP, 2000). La experiencia continuó durante la Administración Bonilla y logró valoraciones positivas a pesar de la heterogeneidad de criterios y contextos en los que se aplicó. La clave de esta experiencia estuvo sobre todo en el aspecto relacionado con la alternancia de los docentes, que provocó un cambio sustancial en la cultura escolar en cuanto a una nueva modalidad de trabajo colaborativa (Unidad de Gestión Básica del Plan Tránsito Entre Ciclos Educativos, 2012). Sin embargo, su sentido y utilidad didáctica estuvo cuestionada desde un inicio debido a la falta de coordinación interinstitucional explícita entre Primaria, UTU y Secundaria. Tampoco existía una focalización en la trayectoria individual de los alumnos que transitaban. Finalmente, terminó desdibujándose en la medida en que en 2006 el Consejo de Secundaria suprimió el Plan 1996 que enseñaba por áreas integradas.

No es hasta 2010 que se retoma en el ámbito del CODICEN presidido por José Seoane, la idea de construir un puente entre la experiencia académica de Primaria y del Ciclo Básico. Durante ese año las nuevas autoridades participaron alternadamente en Foros Educativos que distintas organizaciones de la sociedad civil llevaron adelante en la zona de Paso de la Arena y Maroñas-Nordeste de Montevideo, y en la ciudad de Paysandú. La fuerte preocupación de los actores por la magnitud de la desafiliación experimentada en los centros de Ciclo Básico y las dificultades

formales e informales para coordinar territorialmente las acciones, sugirió la necesidad de elaborar un programa que atendiera esta problemática desde el tránsito mismo. En paralelo comenzaron a trabajar distintos equipos en la ANEP, Infamilia-MIDES y la UDELAR con estas ideas; uno de ellos de la Facultad de Ciencias Sociales por encargo del presidente de la ANEP formuló un proyecto titulado “Transitar juntos” (Fernández & Míguez, 2011) . Finalmente, el CODICEN elaboró un Programa a nivel central coordinado por la maestra Teresita Capurro, consejera en representación de los docentes de la ANEP. Fue denominado “Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos” o más abreviadamente, Tránsito Educativo (TE).

Una amplia lista de organismos públicos intervino en el diseño político y técnico: el CODICEN, el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Técnico Profesional, el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), el Ministerio de Salud Pública (MSP) y la Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE). Con excepción de la UDELAR, son los mismos organismos que llevan adelante el Programa Compromiso Educativo. Entre finales de 2010 e inicios de 2011 se crea la Comisión Técnica de Tránsito Educativo, integrada por el CEIP, el CES, el CETP (dentro de la ANEP) y por el MIDES, el MEC, el INAU, el MSP y ASSE. La Comisión Interfase interna a la ANEP, instalada en 2010 para articular a los consejos desconcentrados y el CODICEN, también fue incorporada. Ambas comisiones comienzan a trabajar juntas en junio de 2011. La responsabilidad política del Programa recayó en la consejera Capurro y se creó la Unidad de Gestión Básica del programa.

El plan de Tránsito Educativo tiene un fuerte énfasis territorial cuya unidad de implementación del componente territorial es la Unidad Educativa Territorial (UET), agente a nivel local para construir y/o fortalecer las redes educativas y sociales. El Plan promueve la integración de las unidades ejecutoras locales (equipos permanentes) a las redes locales e incorporó en su diseño distintos antecedentes institucionales y territoriales, tales como el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), la Experiencia de Áreas Integradas, el Programa Adolescentes en Tránsito (verano 2011) y distintos componentes de las escuelas APRENDER y del

Nuevo Programa Escolar a nivel del CEIP; los programas de liceos con horas de tutoría, Aulas Comunitarias, Liceos Abiertos (verano 2011) y Áreas Pedagógicas (CES); las propuestas de FPB, FPB Comunitario, Redescubrir, Rumbo, Gol al Futuro y Acreditación de Saberes (CETP); la experiencia de Centros de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y los programas Puente y Educación en Cárceles a nivel de CODICEN y de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos. Asimismo, se consideraron otras experiencias territoriales de articulación entre los diferentes subsistemas y con otras instituciones.

Para la implementación local de las distintas fases se formaron equipos permanentes constituidos en cada una de las sedes territoriales, en los que se desempeñaron cuatro docentes de los centros involucrados, dos provenientes del CEIP, uno del CES y otro del CETP.

### **10.2.2. Objetivos, componentes y destinatarios**

El programa define el tránsito como un proceso que requiere tiempos subjetivos destinados a la toma de decisiones y asimilación de los cambios implicados, con la consecuente transformación del sujeto (y en muchos casos de las familias) que transita. En este sentido, es deseable que las instituciones generen acciones que sostengan la idea de proceso, de un necesario transitar pautado por el deseo de nuevas pertenencias.

Su objetivo principal es abordar los riesgos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal, en su pasaje entre la Educación Primaria y la Educación Media Básica. De aquí se derivan tres momentos de la transición en los cuales asocia objetivos y acciones específicas: a) la matriculación en Ciclo Básico de los egresados de 6° grado de Primaria; b) el desarrollo y potenciamiento de aprendizajes de los estudiantes durante el primer año del Ciclo Básico, y c) el mantenimiento del vínculo con la educación formal (Unidad de Gestión Básica del Plan Tránsito entre Ciclos Educativos, 2013).

Estos objetivos se traducen en un programa en que la temporalidad de los ciclos está formalizada como “fases” en la implementación. La Fase I abarca el segundo semestre de 6° de Primaria y se extiende hasta el momento del egreso. Apunta a trabajar los proyectos de futuro de los



adolescentes y sus incertidumbres en torno al pasaje al Ciclo Básico<sup>130</sup>. Los equipos técnicos (maestros, educadores sociales, psicólogos y trabajadores sociales) identifican a los estudiantes con mayor riesgo de desafiliación, y se derivan a la Fase II. Esta se desarrolla durante el mes de febrero en las instituciones de Educación Media donde se combinan acciones socio-recreativas con acciones de apoyo académico. La Fase III apunta a la inserción sostenida de toda la cohorte en los centros de EMB. En su origen comprendía solo el primer semestre en la EMB, pero fue extendido ya en la primera edición (2011-2012) hasta el final del primer año lectivo. Hasta el momento no hay fases que incluyan desde la inscripción y el comienzo del segundo año lectivo.

Al considerar los criterios de selección de los destinatarios, se puede concluir rápidamente que es un programa gradual y que no tiene la pretensión de ser universalizado. La primera etapa es de tipo territorial y consiste en la inclusión de escuelas, liceos y escuelas técnicas que tengan proximidad geográfica y que además cuenten con un importante flujo de alumnos de Primaria a Ciclo Básico. En 2013, el TE abarcó 122 escuelas que pertenecen a todas las inspecciones departamentales de Primaria y que estaban asociadas a 25 liceos y 26 escuelas técnicas. Estos centros conforman 25 unidades educativo-territoriales. La identificación de las zonas se hizo con base en un Índice de Riesgo Socioeducativo que combina información de las escuelas (porcentaje de alumnos con rezago en 6°, nivel de asistencia a clases y características socioculturales de la matrícula); al parecer no tuvo en cuenta información de los liceos (más allá del hecho de ser receptores de estudiantes de las escuelas seleccionadas). De las escuelas participantes del Plan, el 76.4% pertenecen a los dos quintiles más bajos en el indicador de Características Socioculturales de las escuelas, elaborado en 2010 por DIEE-CODICEN y el CEIP (DINEM-MIDES, 2013). En el Cuadro N° 1 se puede observar la distribución de los centros participantes en el ciclo 2012-2013 del Plan, según regiones del país, número de localidades y con la distribución según el tipo de centros educativos implicados. Cabe señalar que se prevé la ampliación de la cobertura a 35 localidades para el ciclo 2013-2014 del plan.

---

<sup>130</sup> Es importante subrayar que en la primera edición del Plan, la Fase I virtualmente no llegó a implementarse como tal.

<b>Cuadro n°1. Escuelas y centros de educación media con Plan Tránsito en 2012-2013 por región</b>					
Regiones	Departamentos	N° localidades y barrios	N° escuelas	N° liceos	N° UTU
Litoral	Oeste de Artigas, Salto, Paysandú y este de Río Negro	4	20	4	4
Suroeste	Oeste de Río Negro, Soriano, Colonia	2	11	2	2
Sur y área metropolitana	San José, Canelones y Montevideo	9	41	9	10
Este	Maldonado, Rocha, sur de Lavalleja	3	15	3	3
Nordeste	Cerro Largo, Treinta y Tres, norte de Lavalleja	2	10	2	2
Frontera	este de Artigas, Rivera, norte de Tacuarembó	2	10	2	2
Centro	sur de Tacuarembó, Durazno, Flores y Florida	3	15	3	3
Totales		25	122	25	26

**Fuente:** elaboración propia con base en los documentos de la Unidad de Gestión Básica.

La definición de los alumnos destinatarios de las acciones en cada centro educativo seleccionado es diferencial según las fases del programa. En las Fases I y III toda la cohorte de alumnos a egresar de sexto de Primaria es incluida, en tanto que en la Fase II, solo lo son aquellos identificados con mayor riesgo de desafiliación.

### 10.2.3. Currículo y organización

El diseño no introduce modificaciones en el currículo prescripto ni dispone de instrumentos para actuar dentro del salón de clases. Sus instrumentos e incentivos intrínsecos se ocupan de modificar la experiencia del tránsito, generando dispositivos y figuras que se acoplan a los elementos organizacionales tradicionales. En este sentido, no retoma el elemento más novedoso de su antecesor directo, la integración de áreas pedagógicas en la organización del currículo.

El rol mediador entre el centro, los adolescentes y sus familias recae en los Equipos Permanentes. Su tarea es trabajar de manera coordinada las diferentes líneas de acción del programa, con estudiantes,

familias, docentes y redes locales. A tales efectos elaboran un proyecto específico para cada centro con énfasis en la identidad local. El perfil docente de estos equipos toma como antecedente la definición del rol del Programa Maestros Comunitarios, del CEIP. Lo que es considerado una fortaleza de los mismos en tanto *"aportan una mirada intra e interinstitucional principalmente con las redes locales y se convierten en referentes de los estudiantes, sus familias y las instituciones y conforman un equipo operativo reunido en torno a la tarea educativa que supera el aislamiento tradicional del docente"*. (Unidad de Gestión Básica del Plan Tránsito entre Ciclos Educativos, 2013, pág. 1)

Las acciones de los Equipos Permanentes se desarrollan en 24 horas semanales, de las cuales 4 son coordinación individual o colectiva. Las coordinaciones son habilitadas por las Direcciones de los centros educativos, en las cuales se habilitan espacios de reflexión, planificación y distribución de tareas entre los docentes comunitarios. Este aspecto resulta clave, en tanto el rol de dirección asume un carácter de *liderazgo pedagógico*, en la habilitación y compromiso en la generación del espacio como recurso pedagógico para abordar el tránsito (Unidad de Gestión Básica de Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos, 2013).

#### 10.2.4. Monitoreo y evaluación de resultados

Desde el comienzo, la evaluación ha sido encomendada conjuntamente a la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadísticas (DIEE) dependiente del CODICEN, de la ANEP, y a la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social. El diseño de la evaluación ha integrado componentes cuantitativos y cualitativos. El componente cuantitativo tiene un enclave institucional en la DIEE mientras que el componente cualitativo se encuentra a cargo del Área de Seguimiento y evaluación de Programas de la DINEM. Se generaron algunos insumos descriptivos específicos de los componentes del Plan y se realizó un seguimiento longitudinal de los alumnos de la Fase II del Plan a lo largo de su tránsito entre el egreso de Primaria y a lo largo del primer grado de educación media (DINEM-MIDES, 2013).

A los efectos de la evaluación de impacto del Programa, es interesante destacar que conceptualmente la misma también sigue una

lógica temporal, distinguiendo entre la primera y la segunda etapa del tránsito, lo cual se traduce en la elección y justificación de los indicadores de impacto utilizados. Respecto a las primeras dos fases del Plan, que abarcan el egreso de Primaria y la matriculación en Media, su desenlace se resume en un evento dicotómico marcado por un acto administrativo (inscribirse/no inscribirse en Educación Media). Respecto a la segunda etapa del tránsito, la integración al nuevo nivel, los indicadores para la evaluación son el abandono del curso durante el primer año y la asiduidad de asistencia a clases (DINEM-MIDES, 2013).

El seguimiento realizado desde la Unidad de Gestión Básica reporta indicadores administrativos de inscripción, permanencia y promoción durante 2012 y 2013. Esto se presenta en el Cuadro N°2.

<b>Cuadro N°2. Resultados del monitoreo sobre Tránsito Educativo</b>					
	Inscriptos en EMB (Fase I)	Inscriptos en EMB (Fase II)	Abandono (Fase III) durante el año	Promoción del año escolar (Fase III)	Persistencia (Fase III) al año siguiente
Cohorte egresada en diciembre de 2011	94.2%	98.6%	88%	66.0%	90.0%
Cohorte egresada en diciembre de 2012	96.0%	100.0%			
<b>Fuente:</b> elaboración con base en la información pública de web publicada por la Unidad de Gestión Básica del Plan Tránsito, 2013.					

A modo de elementos cualitativos de la evaluación del programa, se destacan: la integración de los jóvenes a los centros educativos, el desarrollo de un sentido de pertenencia al mismo, la convivencia, la socialización con pares y creación de lazos con referentes institucionales, y la ampliación de las capacidades de autovaloración de los jóvenes (Unidad de Gestión Básica del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos, 2013).

Una mirada externa al programa aún resta por hacerse en la medida en que no es posible acceder a las bases de datos generadas por el programa para realizar estudios específicos. Solo para comenzar a andar en esa dirección, sería interesante destacar dos elementos respecto de la primera etapa en la focalización de TE relativa a los centros. En primer

lugar, la reducida extensión del programa: si tomamos como potenciales destinatarios la población de repetidores estimada en 2012, con los centros seleccionados hasta ese año el programa no llegaría a estar cubriendo una quinta parte.

En segundo lugar, los criterios de selección de los centros dejan lugar a muchas dudas. Un indicador muy aproximado es la incidencia de la no promoción<sup>131</sup>. Si tomamos como referencia a la información pública sobre esta tasa en los liceos públicos de Ciclo Básico, y ordenamos los centros desde la más alta tasa a la más baja, encontramos que entre los 15 primeros centros con más alta incidencia, solo encontramos un liceo en TE. Si extendemos la lista a los primeros 20, contamos con 3 liceos en TE. De los liceos de Montevideo que tienen más del 50% de no promoción, solo 1 está en TE. Las dudas aumentan cuando se atiende a la movilización de actores y redes de actores en ciertos territorios. Ninguno de los tres liceos de la zona de Maroñas (N°13, N°37 y N°57) está en TE a pesar de que en esa zona se planteó un proyecto específico en razón de los graves problemas identificados en la transición tanto a nivel de diagnóstico (Fernández & Míguez, 2011) como entre las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) en el Foro Educativo de 2010<sup>132</sup>. Tampoco están los liceos de Paso de la Arena (N°24 y N°46) en los cuales también hubo un Foro Educativo regional en 2010 con la misma identificación de problemas.

### **10.3. Proyecto Interfase Ciclo Básico–Bachillerato Diversificado**

El segundo programa que reseñamos aquí cubre la transición entre el Ciclo Básico y el Bachillerato, impartido por el Consejo de Educación Secundaria. A diferencia de Tránsito, es casi nula la documentación de acceso público sobre Interfase.

El fundamento general para un programa de este tipo es claro. Además, en la matriz de protección presentada en el Esquema n°1, la Educación Media Superior es un nivel que estaba descuidado hasta la introducción del programa Compromiso Educativo en 2011 (Fernández &

---

<sup>131</sup> Este indicador suma quienes reprobaron el curso a fin de año y quienes abandonaron los cursos durante el año. La información disponible pública en la web del CES refiere a 2012.

<sup>132</sup> Solo participa la Escuela Técnica de Flor de Maroñas pero articulada con el Liceo N° 49 de Punta de Rieles.

Pereda, 2010). Aun cuando el Ciclo Básico se encuentra lejos de ser universal, es posible identificar un aumento en la tendencia de acreditación del nivel entre las cohortes más jóvenes (MEC, 2013). Como consecuencia, los centros de Educación Media Superior se abrieron a jóvenes de sectores sociales que hasta ahora no habían accedido, con las dificultades que conlleva su integración académica y cultural. Así, en 2012 se estimó que repitieron el grado un 20% de los estudiantes que cursaron el primer año del Bachillerato en los liceos públicos<sup>133</sup>. A lo que suma la acumulación de evidencia que señala que del total de jóvenes de cada cohorte, aproximadamente un 67% finaliza el Ciclo Básico, pero solo el 40% egresa de Bachillerato (MEC, 2013; Boado & Fernández, 2010), por lo cual este nivel se plantea como un cuello de botella sobre las posibilidades de universalizar la Educación Media Superior. Desafío emergente de esta nueva realidad que cobró un sentido de mandato social a partir de que se hizo obligatorio el nivel con la aprobación de la Ley de Educación N°18.437 de 2008.

### 10.3.1. Génesis y marco institucional

El Proyecto Interfase prácticamente no presenta antecedentes institucionales. Si bien es cierto que la matriz de protección educativa cuenta con tres programas para la Educación Media Superior todos son contemporáneos.

Interfase surge bajo la forma de un anteproyecto que se incluyó en el documento de balance y perspectivas del CES en junio del año 2011 (CES, 2011). En el mes de setiembre del año 2011, se realiza una primera convocatoria a interesados a cubrir los perfiles de articulación comunitaria y pedagógica en los liceos que participan del Proyecto, para el desarrollo de la primera fase durante 2011. En el año 2012 se implementa por primera vez el programa en un ciclo lectivo completo. Hasta el presente (2013), el programa se ha seguido implementando en los tres centros iniciales. No existe información respecto a su continuidad o extensión.

Desde el punto de vista institucional, la referencia del programa en el CES es la Inspección de Institutos y Liceos, con el apoyo del Programa de

---

133

[http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados\\_secundaria.html](http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados_secundaria.html)

Apoyo a la Educación Media, Técnica y a la Formación en Educación (PAEMFE) desde donde se realiza el seguimiento de los liceos participantes.

### 10.3.2. Objetivos, componentes y destinatarios

Según el documento referido de 2011, Interfase tuvo como objetivo general fortalecer políticas educativas de inclusión, que permitan integrar y brindar herramientas a los alumnos que ingresan a primer año de Bachillerato Diversificado, para que accedan, permanezcan, y completen sus trayectorias educativas hasta su egreso de la Educación Media Superior. El Programa se centra en el primer año de EMS, pues lo define situado *"en la transición del Ciclo Básico hacia el Bachillerato, pero con particularidades que lo diferencian de los demás años curriculares, lo que implica que los alumnos decidan abandonar sus estudios en este nivel, hecho que se ve potenciado por contextos socioculturales en muchos casos determinantes: trabajo temprano, responsabilidades familiares, etc.* (CES, 2011, págs. 4-5).

La estrategia de implementación presenta similitudes con el Programa Tránsito, en el sentido que identifica fases de trabajo: la primera, entre el último año del Ciclo Básico y el primer año de Bachillerato, la segunda, desarrollada en el centro de Bachillerato, de manera íntegra hasta el egreso del primer año. La primera fase se orienta a detectar y atender -previo a su ingreso al liceo de Bachillerato-, a aquellos estudiantes que por su trayectoria en el Ciclo Básico, son proclives a la desafiliación temprana en el segundo ciclo (en tal sentido, se identifican estudiantes con asistencia intermitente, repetición, escaso apoyo familiar o situaciones de vulnerabilidad social). Entre las actividades desplegadas en esta fase se encuentran: i) la realización de contactos con los liceos de Ciclo Básico; ii) la selección de la población que necesita acompañamiento en el tránsito; iii) la realización de actividades académicas y recreativas que favorezcan la apropiación de los espacios de la nueva institución; iv) el establecimiento de profesores articuladores, quienes servirán de nexo entre los estudiantes, las familias y la nueva institución.

La segunda fase se centra en el trabajo de apoyo en el liceo de Bachillerato, para afirmar el trayecto educativo, desarrollar el sentido de

pertenencia al centro y brindar herramientas para la culminación del ciclo. Las actividades desarrolladas en esta fase incluyen la definición de áreas de conocimiento donde es necesario brindar apoyos a los estudiantes, establecimiento de profesores tutores, desarrollo de tutorías en diferentes áreas de conocimiento y seguimiento hasta la aprobación de las materias correspondientes al primer año de Bachillerato (ya sea que el joven apruebe o repita el año).

La información disponible indica que el programa se implementa en los Liceos N° 5 de Rivera, el Liceo Departamental de Artigas y el Liceo N° 58 de Bella Italia, Montevideo. El criterio de selección de estos centros fueron los indicadores de promoción y de abandono (estudiantes que presentan más de 50 faltas). No se explicitan otros aspectos de la focalización como el número de centros de implementación (es posible presumir la incidencia de restricciones de presupuesto, sin embargo ello no se menciona en los documentos consultados) (CES, 2011).

### 10.3.3. Currículo y organización

Al igual que otros programas de inclusión educativa, Interfase introduce dispositivos de intervención académica y social para el acompañamiento en el tránsito pero no introduce ningún cambio curricular ni habilita flexibilizaciones en la trayectoria educativa de sus beneficiarios.

Los dispositivos introducidos se centran en dos nuevos mediadores educativos: el articulador (en sus perfiles comunitario y pedagógico) y el docente tutor. Los articuladores presentan actividades diferenciadas, en el primer caso, orientado al contacto con las familias y la comunidad; en el segundo caso, articulando las acciones de los profesores tutores y los profesores de aula. Los articuladores desempeñan dichas actividades en 20 horas de trabajo semanales presupuestadas por el programa (CES, 2011).

El docente tutor trabaja de manera personalizada las dificultades del estudiante en los temas de sus cursos regulares, y realiza apoyo en la preparación de exámenes previos del Ciclo Básico. A diferencia de los docentes articuladores, el programa no define un perfil específico para el docente de tutorías. Las horas de tutoría por centro se establecen de manera proporcional al número de estudiantes de primer año de



Bachillerato que sean derivados para recibir apoyo en cada centro, bajo el criterio de un total de horas presupuestadas de 280 para los tres centros participantes del programa. Los grupos de tutorías se componen como máximo de 10 estudiantes y cada uno de ellos debe recibir un mínimo de 2 horas semanales de tutoría en dos áreas del conocimiento (CES, 2011).

Entre los instrumentos más novedosos que propone el proyecto se encuentra la firma del acuerdo educativo con el joven y la familia (este elemento es común con el programa Compromiso Educativo). El acuerdo habilita una serie de acciones desde el centro educativo en los casos de incumplimiento (por ejemplo, llamadas telefónicas al hogar, visitas, envío de notificaciones y en casos extremos, se solicita el apoyo de la policía comunitaria). Este instrumento se propone vincular a las familias con el centro educativo, otorgándoles responsabilidad sobre el derecho a la educación de los jóvenes.

#### **10.3.4. Monitoreo y evaluación de resultados**

El monitoreo y evaluación del programa son desarrollados por la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP (DIEE). Hasta el momento no existen documentos de evaluación del programa que sean de acceso público. A través de las consultas realizadas para este capítulo, se pudo conocer de la existencia de un informe de implementación y resultados del programa que data del año 2013, el cual se encuentra inédito.

### **10.4. Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Universidad de la República**

En la última década, la Educación Superior ha experimentado un conjunto de cambios en sus relaciones con el resto del sistema educativo, que en conjunto, implican una transformación estructural. En primer lugar, se habilitó la diversificación de los caminos para acreditar la Educación Media Superior a través de los Bachilleratos Tecnológicos que le dieron continuidad educativa a los estudios técnicos del nivel medio, tradicionalmente rezagados. En segundo lugar, se ha registrado un importante aumento de la matrícula de la Educación Superior (MEC, Anuario estadístico de la educación 2013 , 2013), sobre todo por

estudiantes egresados en el interior, y en particular con destino a la Universidad de la República (UDELAR). Finalmente, la obligatoriedad de la EMS, la diversificación de programas tecnológicos superiores realizada por la UTU, la apertura de cinco nuevas sedes por parte de la Universidad de la República (UDELAR), la transformación de la Formación Docente en universidad, introdujo en la agenda pública el objetivo de extender la oferta de la ES a distintas regiones del país donde no había universidad y puso en un escenario a mediano plazo, la universalización del primer ciclo de la Educación Superior.

El Programa de Respaldo al Aprendizaje, en adelante PROGRESA, constituye una de las políticas que la Reforma Universitaria comenzada en 2007 puso en marcha para atender estos desafíos. En la UDELAR hay otras políticas, de gran relevancia que aquí no trataremos pero es justo explicitar: las becas del Fondo de Solidaridad (UDELAR-UTU) y Bienestar Estudiantil.

#### **10.4.1. Génesis y marco institucional**

En 2007, la UDELAR cubría aproximadamente el 71% de la matrícula de Educación Superior en Uruguay, desarrollaba más de 100 programas de grado entre Montevideo y en sedes del interior de la república, y recibía alrededor de quince mil nuevos estudiantes por año (MEC, Anuario estadístico de la educación 2013 , 2013). En estas condiciones, el tránsito se volvió un problema de política transversal a todos los programas de una universidad que no tiene, con contadas excepciones, ningún tipo de barrera a la entrada (pagos, cupos ni exámenes).

Entre las líneas de la Reforma Universitaria, acordada por el Consejo Directivo Central (CDC) de la UDELAR en 2007, se incluyó la puesta en marcha de un Programa de Apoyo y Seguimiento a las Generaciones de Ingreso a la Universidad. Para tales efectos, el rectorado se fundamentó en la experiencia acumulada en el Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional (SOVO) de la Facultad de Psicología y en las acciones que ya venían emprendiendo diversos centros de estudiantes para recibir y acompañar a los estudiantes en las primeras semanas de su primer año.

A partir del año 2009, este Programa junto con otros más de veinte programas de distinta entidad, es institucionalizado bajo el nombre de

PROGRESA y su equipo coordinador pasa a depender de Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República. El organigrama se completa usufructuando la estructura de la propia CSE en cada servicio universitario, donde las unidades de asesoramiento y evaluación (UAE) asignan distintas tareas de PROGRESA a miembros de los equipos. Como todo Programa central de la UDELAR, una parte importante de su diseño final y por consiguiente, lo que en otro lugar denominamos el modelo emergente de implementación de la política (Fernández & Alonso, 2012), depende de las decisiones que adopta autónomamente cada Consejo de Facultad en el marco de las políticas específicas que lleva adelante. Este rasgo distintivo de descentralización es crucial para entender tanto algunos elementos como las debilidades del programa que se reseñarán.

#### **10.4.2. Objetivos, componentes y destinatarios**

El propósito general de PROGRESA es contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, “apoyar a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de Secundaria y los primeros tiempos universitarios, aportar a su inserción plena a la vida universitaria, facilitar sus trayectorias educativas y acercar los recursos de la Universidad” (PROGRESA-UDELAR, 2013).

Las grandes líneas de acción del programa son: a) el apoyo a los estudiantes; b) la generación de dispositivos de acceso a la información; c) el trabajo con jóvenes y referentes de instituciones educativas en el interior del país; d) las tutorías entre pares, y e) otras actividades de formación, académicas y material didáctico (Santiviago & alt, 2010). La pretensión de abordaje integral del pasaje de la Educación Media Superior a la Universidad, la permanencia y el egreso, implica que el programa se diversifica en un amplio conjunto de acciones (tal como puede observarse en el Cuadro N°2), que se orientan a objetivos y poblaciones distintas.

Al igual que lo sucedido con otros programas de acompañamiento en el tránsito, si bien en un principio el programa estuvo dirigido a la generación de ingreso, como conclusión de las primeras acciones en 2008, se observó que la inserción efectiva en la vida universitaria se consolida en el segundo año de tránsito por la Universidad, lo cual ha tenido impacto en

la reconfiguración de la cobertura a partir del año 2010 (Santiviago & alt, 2010).

Ahora bien, es importante aclarar que más allá de ese propósito general, PROGRESA no es formalmente solo una política de tránsito, y ni siquiera podría verse exclusivamente como una política de inclusión educativa a nivel Superior. Con base en nuestro esquema de análisis, detectamos cuatro componentes, grupos de actividades o líneas de trabajo que tienen tal carácter.

*Apoyo de la generación de ingreso* se implementa desde PROGRESA con el aporte de los servicios desde el año 2008, mediante las bienvenidas y ciclos introductorios. Tiene por objetivos: i) establecer un primer contacto con la población ingresante; ii) generar un vínculo de los estudiantes con los recursos existentes en la UDELAR en general y en el servicio al que ingresan en particular, y iii) promover la integración de los estudiantes ingresantes entre sí y con el conjunto de la institución (Santiviago & alt, 2010). En el año 2010, estas actividades alcanzaron a unos 8.800 estudiantes.

*La Previa* se desarrolla desde 2009 en liceos de Bachillerato. Complementa el trabajo con la generación de ingreso, vinculando jóvenes de Media Superior y generando referencias institucionales que orienten el comienzo de la vida universitaria. El dispositivo consiste en que estudiantes que ingresaron a UDELAR recientemente, compartan sus experiencias con los estudiantes de tercero de Bachillerato. Entre 2009 y 2010, este dispositivo logró una cobertura de 16.000 estudiantes de Educación Media y 120 de UDELAR, y cubrió la totalidad del departamento de Montevideo (Santiviago, Mosca, & Arias, 2010).

*La difusión* de la oferta universitaria es el eje del componente Expo Educa. Se lleva a cabo desde el año 2007, en coordinación de PROGRESA con INJU-MIDES, las intendencias municipales, Secundaria, CETP, Ministerio de Educación y Cultura, INAU, Fondo de Solidaridad de la UDELAR, universidades privadas, institutos terciarios, organizaciones sociales y empresas privadas (Santiviago & alt, 2010).

<b>Esquema N° 2 Dimensiones de la implementación del componente de tutorías en los servicios</b>			
Dimensión	Ciencias sociales	Ciencias	Medicina
Primera experiencia	2009	2007	2008
Cobertura	50 tutorados y tutores	Entre 10 y 15 tutores Entre 20 y 25 tutorados	a) Toda la generación de ingreso* b) 150 estudiantes de ciclo inicial y 18 tutores c) 50 estudiantes de la generación de ingreso y 10 tutores (TEPS PROGRESA)
Integración al currículo	No	No	Sí (componente de tutorías docentes (a))
Criterio de derivación a tutorías	Personas con interés en tener un tutor	Personas con interés en tener un tutor	a) universal b) optativo para estudiantes que perdieron ciclo inicial c) interés en tener un tutor (TEPS PROGRESA)
Criterio de selección de tutores	Estudiantes de las carreras que se dictan en facultad que cuentan con 64 créditos del ciclo inicial	Estudiantes con tres semestres aprobados de las carreras que se dictan en facultad y buena escolaridad	a) Llamado a concurso docente b) Estudiantes que hayan aprobado el ciclo inicial c) Estudiantes avanzados con interés en ser tutores
Duración de las tutorías	Un semestre (variable)	Un semestre- año	a) 1 año lectivo b) 1 semestre c) 1 semestre
Tutoría académica	No	No	Sí (docente y par)
Tutoría sobre integración a la vida universitaria	Sí	Sí	S (TEPS PROGRESA)
Creditización de tutorías	Sí	No (TEPS) Sí (compromiso educativo)	Sí (tutorías académicas entre pares)
Coexisten otras tutorías	No	No	Sí
Evaluación de las experiencias	Sí, para docentes y tutorados (vía cuestionario web).		a) Sí, para docentes tutores y tutorados. Evaluación del DEM para tutores b) En reuniones de seguimiento (tutores pares)
Indicadores de persistencia	No	No	Sí (tutorías docentes)
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a entrevistas realizadas a miembros de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza de los servicios (2014).			
*El servicio cuenta con varios programas de tutoría los cuales presentan diferencias en la cobertura			

*Tutorías entre pares (TEP)* es uno de los componentes más importantes en términos de políticas de tránsito. Consiste en el acompañamiento a los nuevos estudiantes por estudiantes de grados superiores. En el marco de PROGRESA, se desarrollan dos tipos de tutorías: a estudiantes de Educación Media Superior (mediante el programa Compromiso Educativo), y a estudiantes de la generación de ingreso a UDELAR. Como su nombre lo indica, TEP no se basa en un conocimiento experto del tutor sino en la transmisión de la experiencia personal en el tránsito. En el año 2013, un total de 18 servicios universitarios contaban con algún tipo de tutoría, en algún caso con más de una experiencia de tutorías funcionando en simultáneo (Santiviago & Mosca, 2013).

La experiencia comienza en el tiempo de la inscripción por interés o invitación a los nuevos estudiantes. Esta actividad se combina con las bienvenidas y los ciclos introductorios en las primeras semanas, para la difusión de los espacios de tutoría. Los grupos de tutores en cada servicio se conforman cada año (en el semestre previo al comienzo del año lectivo) y cuentan con talleres de formación, coordinados por PROGRESA, que se desarrollan dos veces al año. Un objetivo de la política ha sido protocolizar la experiencia para tutores (como incentivo y reconocimiento simbólico), aunque en solo dos de los servicios (ciencias sociales y odontología) las tutorías otorgan créditos dentro de los planes de estudio respectivos<sup>134</sup>.

El componente de TEPS de PROGRESA se implementa en los diferentes servicios con particularidades, tanto porque el inicio del programa ha sido heterogéneo en el tiempo, como que, según el servicio, se incluye en una experiencia institucional donde ya se implementan acciones de tutoría o donde TEPS constituye la primera línea de acción en este sentido. A partir de una serie de entrevistas exploratorias realizadas con integrantes de la UAE de los servicios en 2014, se puede observar en el Esquema N°2 que el componente de TEPS se adapta en cada servicio. Los aspectos comunes de las TEPS de PROGRESA se encuentran en: a) una cobertura marginal sobre el total de las generaciones de ingreso. A modo de ejemplo, en el caso de ciencias, la población que accedió a tutorías ha representado aproximadamente un 6% de la población que ingresa cada

---

<sup>134</sup> En otros servicios como ciencias o medicina se han protocolizado tutorías aunque no en el formato de las TEPS de PROGRESA, como las de Compromiso Educativo (ciencias) o tutorías académicas entre pares (medicina).

año, mientras que en ciencias sociales, en 2013 participó aproximadamente el 3% del total de la generación que ingresó (MEC, 2013); b) una autoselección de los tutorados y de los tutores (estos últimos con algún requisito variable de avance curricular). Esta autoselección podría sesgar la participación hacia una subpoblación que ya conoce los beneficios de las tutorías a partir de su experiencia en la Educación Media. En general son jóvenes con mayor interés en el acompañamiento, en tanto no hay un criterio de “derivación” a partir de episodios o actuaciones académicas en las aulas, ni criterios de identificación a partir de resultados de los primeros exámenes o pruebas parciales. Esto se explica en parte, porque salvo en aquellos servicios donde se realizan pruebas diagnósticas al ingreso, los resultados académicos pueden verse varios meses después del ingreso, lo cual hace que la intervención condicionada a esos resultados sea tardía; c) un énfasis en aspectos vinculados a la vida universitaria más que académicos; d) una duración acotada al primer semestre de cursos de la generación de ingreso, y e) la no integración al currículo y ausencia de reconocimiento curricular (créditos) por la experiencia en TEPS.

De las entrevistas realizadas se desprende que entre las dificultades de la implementación de las TEPS se encuentran: a) En varios servicios el programa es reciente (se halla en su primer o segundo año de implementación) lo cual implica que todavía surjan ajustes en aspectos centrales del proceso de tutoría (por ejemplo, el momento en que deben iniciarse los contactos con la generación de ingreso o si coexisten experiencias de tutoría, su desarrollo en forma articulada en función de un mismo objetivo). b) Se reitera en la evaluación de las experiencias en el caso de los tutores, una debilidad en la definición del rol, lo cual opera como un elemento de desmotivación tanto para los tutorados como para los tutores. A esto se suma en algunos casos (asociado al punto anterior), una falta de apoyo institucional en el reconocimiento de la existencia del espacio de tutoría entre pares; por ende, un déficit en el ofrecimiento por parte de los servicios, de los recursos materiales y humanos para que el espacio se desarrolle y se mantenga en condiciones óptimas a lo largo del año lectivo. c) Es posible señalar que la acreditación de las experiencias de TEPS, que es un objetivo de la línea de acción de PROGRESA, genera tensiones tanto en aquellos servicios en que las mismas otorgan créditos como en aquellos en que la actividad tiene otro tipo de reconocimiento (certificado de participación). En los servicios donde ser tutor otorga

créditos, se reconoce el desarrollo de comportamientos instrumentales entre los tutores que tornan desigual el compromiso asumido con la tarea y los tutorados. Estas diferencias en el compromiso asumido generan desmotivación en caso de los tutorados, que no desarrollan un vínculo con el tutor, y en otros tutores que asumen el rol más allá de lo instrumental pero que obtienen el mismo reconocimiento curricular. Por el contrario, en aquellos servicios donde las TEPS presentan una ausencia en créditos, la motivación a partir del certificado y de lo formativo de la experiencia no siempre resulta suficiente para desarrollar y mantener el compromiso del tutor. Finalmente, en términos de la evaluación de la actividad, los avances más importantes parecerían estar en el seguimiento de los tutores más que en las trayectorias de los ingresantes.

Con respecto a la cobertura, PROGRESA no está fundado en una estrategia de focalización. La definición de objetivos es universalista: apoyar a todos los jóvenes en la etapa de tránsito (PROGRESA-UDELAR, 2013). Esto se replica en cada uno de sus componentes, donde las subpoblaciones destinatarias están definidas por atributos generales ligados a la etapa del tránsito, pero no acotadas a poblaciones con problemas específicos a ser apoyadas (Mosca & Santiviago, 2012). Esta característica resulta relevante en términos de la implementación, en la medida en que no habiendo estimaciones de cada subpoblación destinataria tampoco se puede estimar coberturas relativas ni responder si los beneficiarios son aquellos que requieren en mayor grado los apoyos diseñados.



<b>Esquema N° 2. Momento de implementación de las líneas de acción del Programa PROGRESA</b>							
<b>Componente</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Línea Apoyo a los Estudiantes</b>							
Programa "La Previa"			X	X	X	X	X
Tocó Venir–Tocó Estudiar					X	X	X
Ciclos Introdutorios		X	X	X	X	X	X
Proyectos Estudiantiles para dinamizar la vida universitaria			X	X	X	X	X
Trabajo con los Hogares Estudiantiles	X	X	X	X	X	X	X
Espacios de Orientación y Consulta en los distintos servicios universitarios		X	X	X	X	X	X
Apoyo a estudiantes que inscriben en la Universidad con una materia previa					X	X	X
Espacios de Orientación y Consulta en el Centro de Información Universitaria (CIU)							
Talleres de Orientación Vocacional y Ocupacional	X	X	X	X	X	X	X
Atención personalizada en el Anexo de la Facultad de Psicología							
<b>Línea Dispositivos de accesibilidad a la información</b>							
Expo Educa	X	X	X	X	X	X	X
<b>Línea Trabajo con jóvenes y referentes de instituciones educativas en el interior del país</b>							
Formación de Promotores Locales para el trabajo de la información con los jóvenes				X	X	X	X
<b>Línea tutorías entre pares</b>							
Tutorías ente pares (Compromiso Educativo)				X	X	X	X
Tutorías a la generación de ingreso UDELAR		X	X	X	X	X	X
Talleres de formación de tutores			X	X	X	X	X
<b>Línea: actividades de formación, académicas y material didáctico</b>							
Espacio Universidad Abierta							
Elaboración de materiales impresos para la orientación vocacional de los jóvenes					X		
Talleres "Herramientas para la presentación y búsqueda de Empleo"				X			
Talleres de Perfil profesional y Egreso				X			
Taller "Técnicas de Estudio"							
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a documentación del Programa PROGRESA.							

### 10.4.3. Monitoreo y evaluación

Los últimos documentos de acceso público de evaluación de los resultados de PROGRESA datan del año 2010, como se mencionó anteriormente, momento en el cual se redefinió el programa, tanto en sus objetivos como en sus líneas de acción. No obstante ello, cabe señalar que se han publicado documentos sobre algunos componentes del programa (Santiviago & Mosca, 2013) (Mosca & Santiviago, 2012), y que se encuentra en proceso de elaboración un documento de evaluación del programa en sus resultados al año 2013.

La evaluación de PROGRESA presenta tres componentes. El primero fue hecho por la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Educación (CSE) de la UDELAR. Reveló la visión de los servicios, los estudiantes y las instituciones u organismos externos. El segundo componente fue una autoevaluación realizada por el equipo del Programa. Sistematizó las líneas de acción desarrolladas y elaboró datos relevados durante el transcurso de cada actividad. Finalmente, se presentó un informe de balance y recomendaciones para el período 2010-2014<sup>135</sup>.

Entre los elementos de avance se menciona la orientación del programa de apoyo al estudiante genérico en tránsito y no meramente a un tipo de estudiante vulnerable. También se destaca la complejidad que tiene implementar un programa central en más de 20 servicios que cuentan con autonomía administrativa y política. Desde el punto de vista de la estructura organizacional del Programa, se menciona la composición del escalafón docente (en su mayor parte docentes de rango menor al grado 3), como una limitante en la ejecución (Santiviago & alt, 2010).

Con respecto a la cobertura, no es posible acceder a información sobre el número total de beneficiarios del programa, ya que la población participante del programa se registra para cada línea de acción por separado. En teoría esta fragmentación de la cobertura es consecuencia de la adaptación del programa a la diversidad de jóvenes a los que se dirige e implica que la participación puede darse en cualquier actividad, aquella más atractiva para cada joven (Santiviago & alt, 2010). Este punto

---

<sup>135</sup> Es de notar que esta forma de evaluación, que responde a las prácticas de autogobierno de la UDELAR, no incluyó ningún actor externo a la institución.

entendemos que es una limitación en la medida que no permite poner en relación el número de potenciales jóvenes a apoyar en el tránsito y aquellos atendidos por el programa.

Finalmente insistimos que los documentos del programa disponibles no introducen ningún indicador de resultados en términos de aprendizaje o persistencia, lo cual consideramos es una debilidad en términos de una política que se propone incentivar la permanencia y disminuir la desafiliación en la Educación Superior.

## 10.5. Conclusiones

A través de la exposición realizada en el presente capítulo, se visualizan diferencias, algunas sutiles pero muy relevantes, entre los programas: en la cobertura, en los criterios de selección, en el modelo institucional de implementación, en los instrumentos utilizados. Así podríamos decir que Tránsito Educativo (TE) resulta el programa más elaborado en su diseño y que mejor incorpora los reducidos antecedentes en la materia, además de ser la única experiencia de articulación institucional que tanto reclamara Julio Castro en su artículo de 1949. Por su parte, PROGRESA es el programa más diversificado en sus líneas de acción, más descentralizado en su desarrollo, más universalista y por ende, más centrado en la autoselección de los destinatarios.

Sin perjuicio de estas diferencias, conviene volver a resaltar algunos de los aspectos y supuestos que comparten y que fueran tema más arriba en la sección 1. En primer lugar, ninguno introduce cambios curriculares, sea en el repertorio de asignaturas, en el tiempo de cursado, en la secuencia entre las mismas ni en las normas de promoción. En el caso de PROGRESA, tal ausencia podría atemperarse señalando que en paralelo la UDELAR procesa un cambio en su modelo curricular orientado por la nueva Ordenanza de Estudios de Grado, cuestión que merecería estudios específicos<sup>136</sup>.

---

<sup>136</sup> Al respecto puede consultarse en el Capítulo de Pilar Rodríguez en este libro (capítulo nº 8), que presenta la experiencia del CURE en Maldonado. En el ámbito de la Facultad de Ciencias Sociales ya se ha realizado un estudio al respecto desde la perspectiva de las

En segundo lugar, ninguno de los programas alcanza una cobertura que condiga con el tamaño de la población potencialmente destinataria, ni con la incidencia diferencial que el abandono y el fracaso presentan en los distintos territorios y centros educativos. Esta conclusión aplica a los tres programas aunque a partir de procedimientos distintos. Solo uno de cada cinco estudiantes está en TE; Interfase únicamente opera en tres centros de Bachilleratos. Por otra parte, no están los liceos más problemáticos (sobre todo de Montevideo) en TE ni tampoco en Interfase. Se carece de información de cobertura e impacto en PROGRESA, por lo que la definición universalista del programa y sus procedimientos de autoselección encierran el peligro de estar dejando descubierta la población vulnerable en el tránsito que alcanza a uno de cada cuatro estudiantes según estimaciones presentadas en el capítulo 6. Esto es, los sesgos generados por errores de inclusión de tipo I (es decir, errores por excluir individuos que deberían estar incluidos por la política), que son muy altos, producto de criterios de selección no bien explicitados, subordinados políticamente o directamente dejados a la autoselección.

En tercer lugar, y muy ligado a lo anterior, resulta muy reducida la información disponible tanto sobre el proyecto como sobre sus resultados. Aunque hay variaciones, el balance muestra carencias importantes en términos de *accountability*. Son escasos los documentos públicos que detallen el diseño del programa, más allá de sus objetivos generales y fundamentación política. No está claro el diseño metodológico para evaluar los logros e impactos del programa, ni tampoco están disponibles los informes sobre resultados de persistencia o aprendizaje (Interfase, PROGRESA) o los disponibles son bastante rudimentarios y carecen de controles estadísticos apropiados (TE).

En cuarto lugar, y con la aparente excepción de PROGRESA, es que estos programas se solapan con otros programas existentes, que si bien no abordan el tránsito como problema específico, sí cubren alguna de sus etapas y tienen una población objetivo similar (por ejemplo, Programa Aulas Comunitarias, FPB, Compromiso Educativo, PIU). Tal multiplicidad sobrecarga de demandas a los mismos centros, equipos directivos y docentes regulares, sin que precedan cambios estructurales (estabilidad,

---

trayectorias de los estudiantes. Véase Biramontes & Segovia (2013). Una visión general de la orientación curricular nueva se encuentra en Fernández (2009).

carga horaria, espacios de coordinación) que posibiliten el aumento de trabajo en la gestión organizacional. El agravante es que, a excepción de PROGRESA que se encuentra consolidado en el presupuesto de la UDELAR desde 2008, los programas de tránsito analizados se encuentran en etapa de evaluación y requieren de apoyo político para institucionalizarse, lo cual es fundamental para consolidar los primeros logros visualizados y acumular aprendizajes organizacionales.

Finalmente, es necesario destacar que si bien varios elementos de estos programas son compartibles y que podrían considerarse bienvenidos, estas políticas son globalmente insuficientes e ineficaces para resolver los problemas de fondo en la Educación Media y Superior. El foco de estos programas se encuentra en el estudiante como sujeto que persiste o que fracasa frente a una estructura (curricular, organizacional) que a lo sumo se modifica marginalmente. Se añade la ausencia notoria de esfuerzos por articular curricularmente el último y el primer grado de los niveles contiguos. Parecería subyacer el supuesto teórico que el problema no está en la estructura y que por lo tanto, el acompañamiento serviría para mejorar las posibilidades de adaptación de un sujeto a una estructura normal. Es necesario plantearse la eficacia y sostenibilidad de programas así definidos como micro-reformas en los márgenes.



## **11. Experiencias desarrolladas en los centros educativos de Media y Superior orientadas a acompañar el tránsito entre ciclos**

Vanessa Anfitti y Ángela Ríos

### **11.1. Introducción**

Así como el problema del tránsito entre ciclos es complejo, las respuestas construidas desde los centros educativos a nivel de la gestión institucional, a nivel pedagógico-didáctico y de la articulación con otros actores, son múltiples y heterogéneas. En el presente capítulo, ofreceremos una sistematización de las experiencias de intervención que fueron compartidas por equipos docentes de los Centros de Educación Media y Superior de las regiones Este, Litoral y Nordeste de Uruguay.

A lo largo de este trabajo hemos desarrollado el concepto de que el tránsito entre ciclos es el período comprendido entre la conclusión de un nivel educativo formal y el pasaje y la inclusión en el nivel siguiente. En el Capítulo 1 se presentaron los elementos conceptuales provenientes de las teorías explicativas sobre el tránsito, de las teorías de la intervención social y de la sistematización de experiencias, que de manera articulada, permiten describir experiencias orientadas al acompañamiento de los jóvenes que realizan el tránsito entre ciclos e hipotetizar la pertinencia, sustentabilidad y eficacia de las intervenciones propuestas a nivel de los centros. Con pertinencia entendemos aquellas intervenciones que toman por objeto algunas de las etapas del tránsito y/o de sus dimensiones. Es decir, se orientan a jóvenes que, o bien aún no han iniciado el tránsito, o que habiéndolo realizado, presentan riesgo sobre su permanencia en el siguiente nivel, y que se dirigen a introducir cambios administrativos,

pedagógicos o sociales en el tránsito. Por sustentable aludimos a las intervenciones que alcanzan un grado tal de coordinación y direccionalidad que permiten no solo su reiteración en otro ciclo escolar, sino su progresiva apropiación por otros actores, sin perjuicio de que no hayan sido quienes la gestaron. Por último, con el concepto de eficacia, señalamos aquellas intervenciones que se dirigen a reducir la *incongruencia* entre las expectativas y planes hechos por el estudiante, y las oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal aportadas por el centro educativo; con lo cual colegimos que la fractura, se encuentra en la base del fracaso en el tránsito.

Nuestro análisis se basó en dos supuestos centrales. Primero, que las incongruencias en el tránsito entre ciclos no logrará comprenderse ni revertirse si no se incorporan la perspectiva y las acciones a nivel de los centros educativos. En segundo lugar, que en los centros educativos existen experiencias que pueden servir para que otros docentes y otros centros puedan recogerlas y llevar adelante las suyas. En base a estos supuestos, relevamos información sobre aquellas experiencias de intervención que acompañan los tránsitos entre ciclos educativos en diferentes centros de todo el país. En dicho marco, se convocó a equipos de dirección, docentes de centros educativos de Enseñanza Media Básica, Media Superior y de Educación Superior Pública, otros actores de la educación no formal, y también del Ministerio de Desarrollo Social, a presentar experiencias de prácticas orientadas a acompañar el tránsito entre ciclos educativos. La puesta en común de dichas experiencias se dio en tres seminarios-talleres regionales que se realizaron en las ciudades de Paysandú, Rivera y Maldonado durante setiembre y octubre de 2013<sup>137</sup>. Estos seminarios-talleres abrieron además, una instancia presencial de intercambio y reflexión entre actores directamente implicados en los tránsitos, resultando en sí misma valiosa para conocer e incorporar otras experiencias a las propias prácticas desarrolladas.

---

<sup>137</sup> Los talleres en las ciudades de Paysandú (CUP) y Maldonado (CURE), se desarrollaron en setiembre de 2013, en las sedes regionales de la Universidad de la República. El taller en la ciudad de Rivera tuvo lugar en la sede de la Universidad de la República de dicha ciudad (CUR), el 2 de octubre de 2013.



## 11.2. Metodología

La invitación a presentar experiencias fue hecha por el equipo del proyecto a un total de 131 centros de Educación Secundaria, de Educación Técnica, de Formación Docente y de la Universidad de la República. Del total de centros invitados a participar, 38 se ubican en localidades de la región Este, que comprende los departamentos de Maldonado, Treinta y Tres, Lavalleja y Rocha. En la región Litoral, 42 centros fueron invitados de los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro. Finalmente, 51 centros se ubican en la región Norte-frontera, en los departamentos de Artigas, Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo (Véase Cuadro 1).

<b>Cuadro 1: Centros convocados a participar de los seminarios-talleres por sector institucional y región</b>			
	<b>Región Este</b>	<b>Región Litoral</b>	<b>Región Noreste</b>
Liceos	20	20	22
Escuelas Técnicas de UTU	9	6	6
Formación Docente			5
Centros Universitarios de la UDELAR	1	2	3
Otros actores	8	14	15
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>42</b>	<b>51</b>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a documentos de inscripción de experiencias.			

El mecanismo de contacto fue especialmente cuidadoso. Cada centro recibió una carta vía correo postal y se lo contactó luego, telefónicamente, para chequear que la carta hubiera sido leída. Se complementó la vía postal mediante invitaciones por correo electrónico y recordatorio sobre la realización de los seminarios-talleres. Conjuntamente con la invitación se cursaron tres documentos: a) una ficha de inscripción, que recoge aspectos generales de la experiencia presentada (nombre, lugar, motivación, objetivos, acciones desarrolladas, participantes y logros obtenidos); b) una ficha ampliatoria que profundiza en varios indicadores sobre diferentes dimensiones de las prácticas, y c) un documento motivador cuyo objetivo fue facilitar la identificación de las experiencias a presentar. Este documento revisaba características relativas al tipo de experiencia que se deseaba relevar: a) prácticas colectivas que abordan el tránsito entre ciclos educativos y los riesgos de desafiliación asociados a los cambios experimentados por los estudiantes en dicho tránsito; b)

experiencias de trabajo que trascendieran una acción puntual; c) que llevaran un tiempo mínimo de aplicación que habilitara la reflexión de quienes la implementaran (el lapso establecido fue de tres meses); d) no era necesario que la experiencia estuviera documentada, sí, que pudiera ser recuperada; e) el marco de acción podía ubicarse dentro un centro educativo o en articulación con otros actores.

Respondieron a la convocatoria 17 centros (4 de la región Este, 5 de la región Litoral y 8 de la región Norte). Del total de experiencias presentadas se expusieron 3 en el Este, 3 en el Litoral y 6 en el Norte.

En el Esquema 2 se presenta la información de las 17 experiencias de manera desagregada, según localización de la experiencia, el nivel escolar, el centro de educación, y la participación de redes comunitarias establecidas en el territorio.

<b>Esquema 2: Experiencias presentadas en los seminarios-talleres regionales por departamento, nivel educativo y centro de educación</b>				
<b>Nombre de la experiencia</b>	<b>Dpto./ciudad</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Centros de educación</b>	<b>Centros comunitarios</b>
Hacia un puente de encuentros de nuevos aprendizajes	Paysandú	CB	Liceo 2	SOCAT Este MIDES Centro de Participación Popular ASSE
Programa Aulas Comunitarias	Paysandú	CB	Aula Comunitaria N° 18	MIDES
Construyendo Puentes	Bella Unión	Primaria CB	Liceo 1 Escuela Técnica	ASSE MIDES Municipio INAU Policía comunitaria
Tránsito entre Ciclos Educativos	Salto	Primaria CB	Liceo 3 Escuela Técnica	SOCAT
Creo, luego asisto	Young	CB	Liceo 2	-
Programa Compromiso Educativo	Maldonado	EM	Liceo 1	
Proyecto Escuelas	Maldonado	Primaria EMS	Liceo 1 8 escuelas (dos rurales)	CAIF INAU Agrupación Juana Guerra
Programa Tránsito	Maldonado	Primaria EMB	UTU, Liceo 2 y Liceo 5, 5 escuelas	

<b>Esquema 2: Experiencias presentadas en los seminarios-talleres regionales por departamento, nivel educativo y centro de educación (Continuación)</b>				
<b>Nombre de la experiencia</b>	<b>Dpto./ciudad</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Centros de educación</b>	<b>Centros comunitarios</b>
Programa Tránsito Educativo	Rivera	EMS	Escuela Técnica Rivera	
Proyecto Interfase	Rivera	CB EMS	Liceo 5	
Proyecto Interfase	Artigas	CB EMS	Liceo 1	
Transitando caminos de superación I	Melo	CB EMS	Liceo 2	SOCAT
Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico	Rivera	CB	Liceo 3	
Tutorías	Rivera	CB EMS	Liceo 6	
FPB	Rivera	CBT	Escuela Técnica Rivera	Maestros comunitarios
Programa de Respaldo al Aprendizaje	Rivera	ES	Centro Universitario Regional Norte	INJU-MIDES
Ciclos Iniciales Optativos	Maldonado	EMS ES	Centro Universitario Regional Este	

**Fuente:** Elaboración propia en base a documentos de inscripción de experiencias.

El relevamiento que se analizará en el presente capítulo tomó como insumos: la ficha de inscripción, la ficha de información ampliatoria, las presentaciones en los seminarios regionales y el intercambio generado en dicha instancia. A partir de estos insumos sistematizamos las experiencias en base a una pauta de indicadores que fueron identificados en la bibliografía sobre buenas prácticas, y respondidos a través de preguntas abiertas por los equipos que presentaron la experiencia. Estos se presentan en el Esquema 3.

El análisis de las experiencias que proponemos no es una mera descripción de sus diferentes componentes en términos de diseño de intervención y ciclo de implementación, sino que planteamos una lectura que indaga en la articulación entre estas experiencias y las instituciones educativas en las cuales tiene lugar la implementación. A tales efectos, adoptamos el esquema de tres dimensiones planteado por Fernández y Alonso (Alonso & Fernández, 2012) para analizar la relación entre las experiencias presentadas y las instituciones. Las dimensiones de análisis

son: a) los arreglos institucionales; b) los cambios introducidos en la estructura de incentivos, y c) las relaciones de cooperación entre agencias que trabajan en el territorio.

<b>Esquema 3: Indicadores incluidos en los documentos de convocatoria a experiencias</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
Caracterización de las experiencias (población objetivo, problemas, estrategias)	¿La experiencia tiene un nombre? ¿La experiencia se está implementando en 2013? ¿Se identifica al menos un objetivo general que siguió la experiencia? ¿Se identificó al menos un objetivo específico que siguió la experiencia? ¿Se describen las acciones desarrolladas por la experiencia? ¿Se describen las características de los jóvenes a quienes se orientó la experiencia? ¿Se describe la forma en que se realizó la convocatoria a los jóvenes para participar de la experiencia? ¿Participan jóvenes con alguna discapacidad? ¿Se realizaron actividades específicas para jóvenes con discapacidad? ¿Hay una descripción de los jóvenes participantes por edades y sexo? Como punto de partida ¿se identificaron jóvenes con rendimiento insuficiente? Como punto de partida ¿se identificaron jóvenes no integrados al centro? Como punto de partida ¿se identificaron jóvenes con asistencia irregular?
Arreglos Institucionales	¿Hubo coordinación de acciones con actores del nivel educativo previo o siguiente? ¿Se describe qué acciones se coordinaron y de qué manera se hizo?
Estructura de Incentivos	¿En la experiencia hubo roles de profesores con docencia directa? ¿En la experiencia hubo roles de profesores adscriptos? ¿En la experiencia hubo roles de directores? ¿En la experiencia hubo roles de familiares? ¿Se definió algún rol referente para los jóvenes?
Relaciones de Cooperación	¿En la experiencia hubo roles de otros actores educativos o comunitarios?
Logros	¿Se describen los logros obtenidos con la experiencia? ¿Se describe cómo se evalúan los logros de la experiencia?
<b>Fuente:</b> Elaboración propia en base a documentos de inscripción de experiencias.	

### 11.3. Pertinencia de las experiencias: qué se proponen y por qué intervenir

Analizar la pertinencia de las prácticas sobre el tránsito exige recuperar aquellos elementos sobre los que se construyó el problema: la descripción y explicación de la situación, la fundamentación para intervenir, la identificación de la población a la que alcanzar y los objetivos trazados. De esta forma es posible conocer cuáles son los puntos de contacto entre las diferentes construcciones del problema del tránsito (lo cual justifica la

pertinencia de su relevamiento), así como las singularidades en el abordaje en tanto experiencia contextualmente situada.

Los problemas delimitados por las experiencias abordan un amplio espectro de condicionantes del tránsito, desde las trayectorias educativas (experiencias de no inscripción entre un ciclo y el siguiente, abandono intra-anual o eventualmente deserción en el antiguo o nuevo nivel, bajos resultados académicos en el nivel previo, repetición, etc.), las condiciones de vulnerabilidad de origen de los jóvenes, el involucramiento de las familias, la integración académica y social de los jóvenes a su nuevo centro, sus motivaciones, hábitos y conductas. Es decir, que desde el punto de vista de la descripción y explicación del problema, se encuentran presentes en las experiencias variados elementos de carácter macro y micro sociales, que la bibliografía académica asocia al tránsito y la persistencia (Pereda, 2010; Tinto V. , 2012; Astin & Oseguera, 2012) (Véase el apartado 1.1).

Los nodos problemáticos que se definieron en las experiencias presentadas operan según una serie de dimensiones: trayectorias educativas, vulnerabilidad, involucramiento de las familias y características institucionales o del centro.

En la dimensión de las trayectorias educativas, algunos de los problemas identificados desde las experiencias fueron:

- Importantes niveles de no inscripción, repetición o abandono en los primeros años del nivel (Ciclo Básico o Bachillerato).
- Bajos resultados académicos como indicadores de riesgo (por ejemplo, nota mínima de aprobación en 6to. año de Primaria) y dificultades para cursar el grado en el que se encuentran.
- Heterogeneidad de las trayectorias educativas.

En la dimensión de vulnerabilidad de origen de los jóvenes, los elementos problemáticos están dados por:

- Bajo nivel socioeconómico de los estudiantes y carencias materiales.
- Vulneración de derechos de adolescentes y jóvenes. Violencia.
- Participación del joven en el mercado de trabajo.

- Problemas psicológicos y psiquiátricos de los adolescentes y jóvenes.
- Ausencia de información para la elección vocacional.

Entre los aspectos vinculados al involucramiento de las familias, el diagnóstico realizado por las experiencias, incorpora los siguientes:

- Falta de apoyo de las familias hacia los adolescentes y jóvenes. Vulnerabilidad de las familias.
- Ausencia de referentes positivos.
- Bajo nivel de involucramiento del joven con el centro educativo al que concurre.

Por último, las características institucionales o del centro tienen una menor presencia en la problematización que fundamenta las experiencias. En tal sentido se identificó:

- Ausencia de difusión de oferta educativa de tipo vocacional.

A través del formulario de inscripción y la ficha ampliada, los centros describieron los objetivos de intervención a partir de los diferentes problemas detectados. Dichos objetivos fueron, a grandes rasgos de tres tipos:

- Revincular al sistema educativo formal a aquellos adolescentes y jóvenes con experiencias de fracaso en el tránsito, o que no lograron iniciar el pasaje entre ciclos. Este tipo de objetivos se encuentra de manera explícita en aquellas intervenciones enmarcadas en programas de inclusión social, como Aulas Comunitarias y FPB.
- Detectar y acompañar en el tránsito a aquellos adolescentes y jóvenes que presentan condiciones de riesgo en su integración al nuevo centro, ya sea en la dimensión académica, social o administrativa. Este tipo de objetivos explícitos, típicamente se encuentra en las experiencias enmarcadas en programas orientados al tránsito, como Interfase, Programa Tránsito y PROGRESA.
- Fortalecer aspectos vinculados a la permanencia e involucramiento del estudiante con el centro, haciendo de la

conurrencia y tránsito una experiencia positiva. Objetivos de este tipo también se encuentran en las experiencias que no se definen explícitamente orientadas al tránsito, pero que se proponen intervenir sobre alguna etapa o dimensión específica del mismo.

De la jerarquización de los problemas se desprende la centralidad asignada desde los centros a las condiciones de vulnerabilidad de origen de los jóvenes como explicación del fracaso. Entre estos, los aspectos socioeconómicos y laborales de los jóvenes resultan los que aparecen en mayor medida en las experiencias presentadas. No obstante, es significativa la importancia otorgada desde algunas de las experiencias a las condiciones psicosociales de los jóvenes como una dimensión relevante del tránsito y la permanencia, que tradicionalmente se encontraba en el ámbito de la familia pero que tiende a trasladarse su satisfacción al centro educativo. Por otra parte, es llamativa la relativa invisibilidad de características del centro o de las instituciones educativas como potenciales condicionantes del tránsito, tanto en aspectos de diseño curricular, incentivos pedagógicos, formación del cuerpo docente, etc. Esto último no implica que se desconozca el impacto de estos condicionantes, sino que en general no son el componente central de la problematización.

## **11.4. Estrategias de intervención: principales componentes**

En este apartado analizaremos cómo opera la articulación entre las experiencias presentadas y las instituciones educativas en las cuales se enmarcan, en tanto suponemos que los resultados de la implementación a nivel de los centros depende de las convergencias o discrepancias que se produzcan entre ambas, de lo que dependerá la pertinencia, sustentabilidad y eficiencia de la intervención. En función de ello, analizaremos las experiencias presentadas en las dimensiones de arreglos institucionales generados, estructura de incentivos y relaciones de cooperación, establecidos para la implementación.

### **11.4.1: Arreglos institucionales**

Los arreglos institucionales se observan tanto a nivel de la Administración (central de la ANEP o de los ministerios) como a nivel de las organizaciones

que trabajan en territorios específicos (centros educativos) (Alonso & Fernández, 2012).

En una perspectiva neoinstitucionalista, los arreglos institucionales implican creaciones normativas y regulativas que reducen la incertidumbre de los agentes al evaluar cursos de acción alternativos, costos y beneficios. Son incentivos que refuerzan acciones definidas como deseables y disuaden comportamientos no deseables. Por su parte, las normas pueden ser prescriptivas, prohibitivas o habilitantes (otorgan permisos o facultades). Por último, las regulaciones (contratos, coordinaciones) son arreglos difusos y particulares entre agentes que se desempeñan en distintas áreas de una organización o en distintas organizaciones. Al contrario de las normas (que tienen un estudio detenido), las regulaciones son gestadas para resolver problemas instrumentales coyunturales. La eficacia de estos arreglos para garantizar la obtención de resultados esperados, su estabilidad distributiva, así como el mantenimiento de bajos niveles de conflicto, estarían en la base de un proceso de institucionalización (Alonso & Fernández, 2012).

Un primer elemento que destaca de los arreglos institucionales generados por las experiencias presentadas a la convocatoria es que en su mayoría se enmarcan en programas educativos de alcance nacional. Se presentaron experiencias en la órbita de los Programas Tránsito, Compromiso Educativo, Interfase, FPB del CETP, Aulas Comunitarias, Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), y Ciclos Iniciales Optativos (CIO) de la Regional Este de la Universidad de la República. La hipótesis que manejamos es que la centralización del sistema educativo uruguayo plantea un margen acotado para la implementación de prácticas educativas de centro, si no se enmarcan en líneas de política definidas de manera central.

Del total de experiencias presentadas, solamente dos podríamos definir las como iniciativas puntuales desarrolladas a nivel de centro, que no se enmarcan en una línea de programa educativo nacional (no obstante en uno de los casos se trata de un centro que cuenta con el Programa Tránsito, aunque la experiencia presentada no se enmarque en el programa).



Un segundo aspecto de los arreglos institucionales que adquiere importancia para varias de estas experiencias (en particular, para aquellas cuyo problema definido de manera explícita es el tránsito), es la coordinación entre agentes implementadores de los diferentes niveles educativos involucrados en el programa. Estas coordinaciones tienen por objetivo identificar a los potenciales beneficiarios de las experiencias en el nivel previo al que se va a insertar el estudiante, así como permitir la familiarización del estudiante con el nivel siguiente. Por otra parte, cabe señalar que la coordinación para la implementación es una modalidad de arreglo institucional predominante en las experiencias presentadas, ya sea como se ha mencionado, en la coordinación con otros agentes del sistema educativo o con los ministerios (particularmente con MIDES). No obstante, cabe distinguir la coordinación con los ministerios en tanto estos son un agente implementador del programa (por ejemplo, en el caso de las Aulas Comunitarias) respecto del contacto con los ministerios en términos de relaciones de cooperación y redes en alguna dimensión o actividad puntual de la experiencia.

#### **11.4.2: Estructura de incentivos**

La estructura de incentivos y sanciones tiene origen en el diseño curricular y organizacional de cada experiencia e implica dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las condiciones que llevan a un joven a fracasar en el tránsito? Desde el punto de vista de la política se agrega otra pregunta: ¿Cómo afectan estas experiencias sobre los incentivos o los costos del tránsito frente a otros programas tradicionales?

Desde una perspectiva macro, las preguntas se vinculan a la “manipulación” que estas experiencias pretenden hacer sobre los condicionantes de la incongruencia entre expectativas y planes hechos por el estudiante, y las oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal aportadas por el centro educativo. Pero en una perspectiva micro, que considere la racionalidad del actor, el análisis se debe focalizar en los incentivos selectivos implementados en la evaluación (aversión) del riesgo que pueden anticipar los adolescentes al participar de estas experiencias (Alonso & Fernández, 2012). Nos proponemos analizar los incentivos de diseño curricular y del clima de las organizaciones presentes en las experiencias.

Las estrategias de intervención adoptadas plantean dos tipos de incentivos: los centrados en contenidos curriculares y los referidos a contenidos extracurriculares. En relación al primer tipo de estrategias de intervención -las que están centradas en los contenidos curriculares-, podemos destacar las que refieren principalmente a la enseñanza directa con aquellos jóvenes que se encuentran en situación de riesgo, pasibles de derivar en la desafiliación, y que son llevadas a cabo por docentes de la institución (que como luego se analizará, pueden desempeñar un rol tradicional de aula o un rol complementario al de aula, en formatos de tutoría o acompañamiento pedagógico), y que trabajan de manera más personalizada con el estudiante.

Este tipo de estrategias basadas en lo curricular presentan como un componente, el seguimiento de los desempeños de los estudiantes en algunas instancias del año lectivo como forma de acompañamiento en el tránsito. Cabe señalar que este tipo de experiencias con énfasis en lo curricular suelen fijarse de manera más o menos explícita; metas de logro en los desempeños de los estudiantes (por ejemplo, sobre la repetición, sobre la aprobación de exámenes etc.).

No obstante, es relevante destacar en este punto que tales experiencias no dan cuenta de la modalidad de trabajo dentro del aula, sino que en predominancia refieren al trabajo con los estudiantes en espacios alternativos (lo que fue denominado como "intervenciones en los márgenes", (Pereda, 2010). Este aspecto plantea desafíos de eficiencia a estas experiencias, en la medida que las prácticas de aula mantengan un formato tradicional, en tanto pueden introducir nuevas incongruencias entre expectativas y experiencias de aprendizaje en los espacios educativos propuestos de forma alternativa respecto al espacio tradicional del aula.

Además de la discontinuidad de incentivos entre los espacios de aula y los extra-aula que mencionamos, también es relevante señalar que con excepción de las experiencias desarrolladas en el marco de la educación técnica, se evidencia una ausencia de componentes vocacionales o de la transición al trabajo entre los incentivos de diseño curricular de las experiencias, lo cual introduce incongruencias entre las características de la población objetivo y la delimitación de los nodos problemáticos de la misma, junto al tipo de propuesta curricular que se le ofrece.

Con respecto a las estrategias de intervención centradas en actividades extracurriculares, se identifican las orientadas a fortalecer el vínculo que poseen los estudiantes con los centros educativos, con docentes y funcionarios, y entre pares, a modo de compartir y difundir experiencias. Se propone fomentar un sentimiento de pertenencia con el centro por parte de los alumnos. Dentro de estas estrategias se destacan aquellas donde se desarrollan actividades artísticas, culturales y recreativas, que se realizan tanto dentro como fuera del centro educativo. Los espacios extra-curriculares además se ofrecen como ámbitos de trabajo en la construcción de un proyecto de vida, de ahí su potencial de acompañamiento en el tránsito.

Cabe mencionar que si bien las experiencias suelen presentar una línea de trabajo principal (curricular o extracurricular), en buena medida tienden a integrar ambos componentes.

Con respecto a los incentivos asociados al clima organizacional, un componente a destacar respecto a las experiencias presentadas, es el que incorpora nuevos roles docentes y no docentes, que complementan la acción de los actores tradicionales (docentes, adscriptos etc.). Estos nuevos roles presentan diferentes grados de institucionalización y perfiles más o menos diferenciados respecto al de docencia tradicional. En algunos casos se trata de figuras ya presentes en los centros educativos pero que amplían su margen de acción, es decir, en estos casos hay modificación del rol tradicional de manera ad hoc, sin que se introduzca una nueva figura pedagógica. Este formato de rol alternativo y ad hoc puede generar desincentivos en la medida que ante la ausencia de definición de un rol diverso al del docente de aula (por ende, sin una capacitación psicosocial y pedagógica adecuada a la población objetivo), la reproducción de estrategias, actividades y contenidos tradicionales puede limitar la eficacia de la experiencia. En otros casos se trata de roles nuevos cuyo perfil se distingue al del docente de aula, ya sea trabajando los contenidos curriculares en espacios desarrollados complementariamente al espacio de aula (por ejemplo, docentes tutores, articuladores pedagógicos, profesores referentes, etc.), o enfatizando en aspectos no curriculares, ya sean recreativos, de continentación u otro tipo de apoyos (psicólogos, trabajadores sociales, articuladores comunitarios, operadores sociales etc.). Se destaca además que en varias de las experiencias, los nuevos roles son

pensados como instancias de aprendizaje o acompañamiento entre pares (donde generalmente el referente ya experimentó el tránsito que experimentará el referido), donde la proximidad generacional y vivencial en el tránsito adquiere potencialidad en las dimensiones de socialización y motivación para ambos participantes de la relación.

### 11.4.3. Relaciones de cooperación

Una tercera dimensión de interés consiste en el desarrollo de relaciones de cooperación con redes presentes en el territorio. En este sentido encontramos una importante presencia de trabajo conjunto con otros actores a nivel local (por ejemplo SOCAT, ASSE, los municipios, etc.). Los apoyos obtenidos por los centros educativos a partir del trabajo en redes es de diverso tenor; desde el diagnóstico y derivación de adolescentes y jóvenes a participar de la experiencia, la difusión de actividades concretas (por ejemplo, a través de las radios comunitarias), la atención sanitaria de los adolescentes, hasta el apoyo en el contacto con las familias en el caso de inasistencia sostenida de los jóvenes al centro educativo (mediante la policía comunitaria). En algunos casos la centralidad del trabajo en las redes en el desarrollo de la experiencia forma parte del diseño de la política, como en el caso de Aula Comunitaria, que es gestionada desde la sociedad civil. En otras circunstancias, la articulación con las redes es el resultado emergente en la implementación que resulta de los vínculos del centro con la comunidad y la construcción de agencia por parte de los actores en el territorio. El desarrollo de relaciones de cooperación en el territorio se presenta como una novedad, en tanto históricamente las organizaciones educativas han tenido un funcionamiento autoreferenciado (Fernández & Bentancur, 2008).

### 11.5. Dos invisibilidades en las estrategias de intervención

Merecen destacarse por la ausencia, dos aspectos de las experiencias, tanto en el plano del diagnóstico de los problemas como en el plano del desarrollo mismo de las intervenciones.

En primer lugar, resulta interesante la ausencia de las diferencias de género como línea de trabajo incorporada a la intervención, pese a la creciente evidencia de que se trata de un clivaje central que atañe a las

desigualdades educativas. Ninguna de las experiencias presentadas problematiza de manera explícita las diferencias de género en su abordaje del tránsito, aunque implícitamente puedan abordarse situaciones donde se expresa (por ejemplo, el embarazo adolescente). Esta persistente invisibilidad de las diferencias introducidas por el género -la misma ya había sido relevada por Pereda en 2010-, plantea preguntas respecto a la posibilidad de movilizar acciones que desarticulen algunos de los mecanismos por los cuales operan las diferencias de género (en particular orientadas al tránsito y la permanencia de los varones). Cabe destacar también que aquellas prácticas que involucran la participación de los estudiantes en actividades recreativas, de coordinación e interacción con otros ciclos educativos contiene una participación mayoritaria de mujeres, lo cual conduce a discutir la necesidad de estrategias que incorporen la perspectiva de género, considerando que los fracasos educativos y situaciones de riesgo en las trayectorias son vivenciadas principalmente por los varones (Fernández T. , 2010 c).

En segundo lugar, se evidencia una incipiente presencia de atención a las situaciones de discapacidad como condición relevante para el tránsito. En varias de las experiencias presentadas se recoge la participación de adolescentes y jóvenes con discapacidades, las cuales en algunos casos lo hacen en forma general de la experiencia, mientras que en otras hay un tratamiento especial y acciones concretas orientadas a esas situaciones (desde diagnóstico y atención técnica de médicos, psiquiatras, pasando por asistencia material, realización de trámites, apoyo pedagógico, seguimiento y formas especiales de evaluación). No obstante, cabe señalar que aún se trata de un número minoritario de experiencias que incorporan la dimensión de la discapacidad en la intervención, aunque en mayor medida como una respuesta ante jóvenes en situaciones concretas de discapacidad más que como un eje estructurador<sup>138</sup>.

## 11.6. Logros de las intervenciones

Con respecto a logros en las intervenciones, interesa destacar que se identificaron dos: académicos y extra académicos.<sup>42</sup> Entre los logros

---

<sup>138</sup> Para una profundización respecto a las condiciones del tránsito para jóvenes en situación de discapacidad, véase el Capítulo 2.

académicos referidos se encuentran la mejora en la asistencia, la disminución del abandono, progresos en el rendimiento, una mayor aprobación de exámenes, que se matriculen en el nivel siguiente, etc. En algunos casos esta mejora se plasma de manera objetivable en el número de asistencias, el número de jóvenes que abandona, en las notas obtenidas en los cursos o en el porcentaje de aprobaciones de exámenes. En otros casos se trata de una mejora cualitativa que es percibida por los actores (docentes de aula, docentes extra-aula, equipos multidisciplinares, etc.), en aspectos de rendimiento o involucramiento pedagógico del estudiante, aunque la misma no sea traducida en un indicador. Cabe señalar además que suelen combinarse a la hora de referir los logros académicos de los jóvenes los elementos objetivos y subjetivos (aunque con predominio de alguno de ellos).

Entre los aspectos extra académicos se encuentran elementos vinculados a la motivación hacia el estudio, comportamentales (por ejemplo, adquisición o desarrollo de hábitos de estudio, desarrollo de autoestima) y de integración social de los jóvenes.

Un aspecto muy significativo en cuanto a los logros de las experiencias es que incorporan elementos de mejora del centro educativo, como ser, motivación de los docentes, fortalecimiento de la comunidad educativa (vínculos de participación en el centro o con las familias), aprendizajes específicos relacionados a la implementación (el manejo de registros administrativos de estudiantes, elaboración de materiales docentes, o de recursos de apoyo e información para trabajar con los estudiantes, etc.). Esto último resulta muy relevante como insumo para la sustentabilidad de las experiencias que referíamos al comienzo de este capítulo, en la medida que posibilita la innovación de las prácticas en base al material empírico recogido y la apropiación del mismo por parte de los actores que las implementan.

### **11.7. Orientaciones para construir buenas prácticas**

En este apartado pretendemos exponer algunas líneas orientadoras respecto a las citadas experiencias, considerando que a partir de ellas es posible extraer lecciones aprendidas. Lo primero a resaltar es que existe una importante articulación entre las experiencias presentadas y las instituciones educativas, que es explicable por el tipo de arreglos

institucionales que se producen para llevar a cabo la implementación de las experiencias, los cuales están enmarcados en grandes programas educativos de alcance nacional, lo que en parte limita la definición de la población con la que se trabaja, los objetivos que se proponen y algunas líneas de diseño curricular, dado que hay una centralidad administrativa y de diseño de la política que se genera fuera del centro educativo.

Asimismo, se observa una creciente presencia de arreglos institucionales que involucran a los diferentes niveles educativos, que resultan imprescindibles desde una perspectiva de tránsito. Esto plantea múltiples desafíos al trabajo conjunto de instituciones educativas históricamente diferentes en objetivos, cultura institucional y formación de sus docentes.

En relación a la dimensión de estructura de incentivos se observan fortalezas y debilidades de las experiencias en la relación entre los costos y los beneficios de realizar el tránsito entre ciclos. En cuanto a los aspectos de diseño curricular, estas experiencias introducen escasas modificaciones a la modalidad de trabajo dentro del aula, sino que refieren predominantemente al trabajo con los estudiantes en espacios alternativos al aula. Son “intervenciones en los márgenes”. Este punto es relevante en tanto el aula continúa siendo el espacio central donde se producen y evalúan los aprendizajes de los jóvenes. Las intervenciones “desde los márgenes”, aunque necesarias, corren el riesgo de limitarse a ser acciones de reparación tardía en el curso de vida de los estudiantes, si los espacios de aula tradicional permanecen impermeables a los cambios introducidos en espacios alternativos al aula.

En segundo lugar, si estas prácticas de intervención son solo efectivas para aquellos jóvenes que participan, pueden contribuir a la diferenciación de las trayectorias de los estudiantes aun dentro del mismo centro, sobre lo cual es necesario establecer si es un efecto deseable.

Por otra parte, las experiencias también presentan incongruencias en el plano de diseño curricular en tanto conservan -en general- una marcada diferenciación entre la trayectoria académica y la vocacional. Esta incongruencia, que es importante en sus consecuencias sobre el tránsito y los cursos de vida de los jóvenes, se torna aún más compleja cuando las experiencias se orientan a una población vulnerable.

Un aspecto para destacar en este análisis sobre buenas prácticas es el fortalecimiento del vínculo del estudiante con el centro al que concurre y con los docentes. La centralidad del rol del docente en estas experiencias en sus múltiples variantes, según se vio, sugiere que es quien tiende un puente a lo largo del tránsito que vivencia el alumno, y en muchas ocasiones es el referente directo que tienen estos jóvenes para la toma de decisiones que se enmarcan en el contexto institucional o privado, ya que hablamos de una población que tiene vínculos desgastados e incluso a menudo, nulos con sus familias y que deterioran la autoestima a la hora de planificar metas a corto y largo plazo. Los docentes asumen roles de “nuevos mediadores” tanto dentro como fuera del aula, en tanto generan lazos de confianza con los jóvenes y los acompañan a lo largo del tránsito. Esto no está exento de dificultades, en tanto el docente de aula puede o no presentar condiciones o motivaciones para desempeñar este rol mediador, para el cual no basta la aptitud para la enseñanza de la disciplina, sino que requiere de capacidades de acompañamiento y comunicación para las cuales no necesariamente ha sido formado. Este es un punto de resistencia que se revela como una limitación para la posibilidad de cambios en los espacios tradicionales de aula y en la articulación con iniciativas externas al aula, como las que se presentaron en estas experiencias.

Respecto a las relaciones de cooperación, si bien las 17 prácticas de intervención aquí expuestas son solo una muestra del total de experiencias que se implementan desde los centros educativos y representan una pequeña parte del total de centros que fueron invitados a participar, podemos dar cuenta de que existe la capacidad por parte de las organizaciones de producir buenas prácticas que acompañen a los jóvenes en el tránsito entre ciclos. A su vez, estas prácticas generan instancias y espacios de interacción con otros actores de la sociedad civil (organizaciones barriales, organismos públicos, vecinos y familias) que forman parte del proceso de implementación y acompañan a los jóvenes en su pasaje y permanencia en el centro educativo.

Por último, es importante señalar como una limitación de la problematización del tránsito realizado en estas formas de intervención, la invisibilidad de factores de diferenciación en las trayectorias educativas y condicionantes del tránsito como lo constituyen la mirada de género y las situaciones de discapacidad. Si bien se pueden encontrar en las respuestas



concretas que produce la intervención, aproximaciones de un abordaje en tal sentido, no identificamos un trabajo sistemático de ambas dimensiones como un eje estructurador de las desigualdades en los tránsitos.

Experiencias como las presentadas aquí propician instancias de aprendizaje para los actores a nivel de centro, así como para actores externos que acceden a ellas, en tanto permiten conocer la manera en que cada centro trabaja con diferentes poblaciones objetivo y las estrategias que elabora para superar problemas que emergen tanto dentro como fuera del mismo. Esta forma de trabajo también da cuenta de la diversidad de trayectorias educativas que viven los estudiantes y las diferencias de sus contextos, características sociales, culturales y académicas, que genera la necesidad en los centros de estimular prácticas que atiendan las demandas de dichos jóvenes.

Para finalizar creemos que la oportunidad de conocer estas experiencias sirve como insumo para la creación de políticas orientadas al tránsito entre ciclos y la manera en que el Estado, los centros, los actores educativos y las redes locales, podrían trabajar de manera conjunta para la implementación de las políticas y para la generación de nuevas prácticas. También es una herramienta a ser utilizada como referencia por centros que estén viviendo la misma situación con sus alumnos, ya que una de las características de estas buenas prácticas es que pueden ser replicadas y tomadas como modelos orientadores.



## 12. Epílogo

Pedro Ravela

Los trabajos incluidos en este libro analizan, desde diversas perspectivas, los problemas vinculados con la transición de los estudiantes entre niveles educativos: desde la escuela Primaria a la Educación Media Básica, de esta a la Media Superior y, finalmente, a la terciaria. En cada uno de estos "tránsitos" una parte importante de los jóvenes abandona los estudios.

De acuerdo con datos de la Encuesta Continua de Hogares procesados por el INEE, la finalización de los ciclos de Educación Media en los últimos veinte años creció en forma muy lenta, acelerándose un poco en los últimos 10 años. La población entre 24 y 29 años con Educación Media Superior completa alcanzó el 42.5% en el país urbano en 2012 (34.6% en 1992 y 35.3% en 2002). Para el total del país se cuenta con datos comparables a partir de 2006 y se ubicó en el 33.8% ese año, y en el 40.6% en 2012.

En cuanto a la finalización del ciclo básico de Educación Media, la cifra para la población urbana de 21 a 23 años pasó de 67.8% en 1992 a 69.5% en 2002 y a 73.4% en 2012. Para el total del país y para el mismo tramo de edades, la cifra creció de 67.3% en 2006 a 72.2% en 2012.

Aparentemente existe una tendencia en las generaciones actuales y/o en los nuevos estratos sociales que se van incorporando al sistema educativo, a finalizar los ciclos educativos a edades más altas que las formalmente previstas, lo cual es fruto de las experiencias de repetición y de abandono temporario del sistema. Por ejemplo, en 2012 la finalización del ciclo básico era de 52.3% en jóvenes entre 15 a 17 años, de 70.5% entre los de 18 a 20 años y de 73,4% entre los de 21 a 23 años.

Tanto el crecimiento reciente de la finalización de ciclos como el hecho de que ello ocurra a edades avanzadas, seguramente puede ser atribuido al efecto de la diversidad de programas en curso que han sido analizados en este libro.

De todos modos, seguimos teniendo algo más del 25% de los jóvenes de 21 a 23 años sin terminar el ciclo básico de Educación Media y un 60% de los jóvenes de 24 a 29 años sin terminar la Educación Media Superior; en ambos casos, ciclos obligatorios de acuerdo con la ley vigente.

La situación también es preocupante si se analiza desde la perspectiva regional. De acuerdo con la información disponible en el sistema de indicadores de la CEPAL (CEPALSTAT), hacia el año 1990 el porcentaje de la población de 20 a 24 años que había culminado la Educación Media Superior era 21.6% en Brasil, 51.0% en Chile y alrededor del 35.0% en Uruguay. En el año 2011 Brasil llegó al 59.6%, Chile al 82.2% y Uruguay apenas al 42.0%.

En resumen, estamos ante un problema que no es nuevo sino que se arrastra desde hace varias décadas; que exhibe una tendencia reciente de mejora que es auspiciosa; pero con un ritmo preocupantemente lento cuando se lo compara con otros países de la región.

El Seminario que dio origen a este libro incluyó un conjunto de aportes relevantes: marcos conceptuales para identificar y definir los problemas de tránsito educativo, la presentación de algunos de los múltiples programas dirigidos a acompañar y apoyar a los estudiantes para que continúen asistiendo a la educación formal y completen los distintos ciclos educativos, e investigaciones en torno al modo de operar de dichos programas y sus resultados. Se presentaron trabajos vinculados con la oferta de Formación Profesional Básica de la UTU, Aulas Comunitarias, Tránsito Educativo, Compromiso Educativo y Uruguay Estudia, además de varios estudios relacionados con el ingreso a la enseñanza terciaria.

Los programas de inclusión educativa tienen dos virtudes principales. Por un lado, su objetivo específico: brindar acompañamiento a los estudiantes para ayudarles a completar los ciclos educativos y permitirles acceder a más educación. Por otro lado, la experimentación de nuevas modalidades de trabajo educativo innovador y flexible en las

instituciones: tutorías docentes, tutorías brindadas por jóvenes universitarios, instancias de coordinación entre centros educativos de Primaria y Media, modalidades de cursado más flexibles y adaptadas a poblaciones en situación de extra edad, entre otras.

Al mismo tiempo, la modalidad de programas conlleva varios riesgos. La cantidad y diversidad de los mismos constituye una carga de trabajo adicional sobre las instituciones y el personal regular, dado que cada uno tiene sus propios requerimientos organizativos e insume tiempo de coordinación. Muchas veces los programas no son suficientemente bien evaluados como para tomar las decisiones adecuadas en cuanto a su finalización, modificación o incorporación definitiva al funcionamiento regular del sistema. Suele ocurrir que programas que dejan de cumplir un objetivo necesario continúan funcionando por inercia y, en sentido contrario, programas que deberían institucionalizarse y generalizarse no logran ser incorporados al funcionamiento regular de las instituciones educativas.

Un claro ejemplo de esta dificultad para institucionalizar soluciones nuevas es el caso de los mecanismos para brindar apoyo adicional a los estudiantes con rezago en el aprendizaje en la Educación Media Básica. Este tipo de instancias o propuestas se han sucedido y reemplazado unas a otras durante los últimos 30 años. La Reforma del Ciclo Básico Único de 1986, en el momento de la recuperación democrática, inició una larga serie de esfuerzos en este sentido, con las denominadas “clases de compensación”: “En todos los liceos se organizarán actividades que permitan a los alumnos con deficiencias para el aprendizaje, progresar en la adquisición de las habilidades instrumentales básicas que les posibiliten el aprovechamiento de los cursos”. Esta iniciativa fue seguida por otras en las sucesivas administraciones: las horas y períodos de recuperación, el pasaje de grado con materias “observadas”, modificaciones a los reglamentos de evaluación, entre otras. El esfuerzo más reciente es el Programa conocido como PIU, basado en tutorías a los estudiantes. Ninguna de estas iniciativas ha logrado institucionalizarse, en el sentido de constituirse en un mecanismo de funcionamiento regular en los centros de Educación Media, ni disminuir las tasas de reprobación en la Educación Media Básica.

Esta "renovación" permanente de las iniciativas de cambio, que se repite con otros temas y problemas, tiene dos orígenes principales.

Para algunas discontinuidades es fruto de un lado, un mal propio de Uruguay y de buena parte de los países de la región, el deseo de cada administración de marcar su impronta y comenzar de nuevo, muchas veces barriendo con lo que hicieron administraciones anteriores. Esto ha ocurrido en algunos terrenos pero no en todos. Las escuelas de tiempo completo son un ejemplo de continuidad en las políticas. El currículo de la Educación Media, un ejemplo de lo contrario.

Pero, en mi opinión, hay una causa más profunda, que es la inadecuación del modelo educativo histórico sobre el cual está construido nuestro sistema. Es esta inadecuación profunda la que impide la institucionalización de nuevos modos de hacer las cosas que resuelvan de un modo más o menos permanente los problemas, o que introduzcan en el funcionamiento del sistema la flexibilidad y diversidad suficientes como para generar en forma permanente nuevos modos de hacer las cosas. Creo que es este problema más estructural el que impide institucionalizar los cambios y que pone a cada nueva administración ante la necesidad de buscar una nueva solución para problemas que siguen sin ser resueltos.

### **La necesidad de cambios estructurales en el sistema educativo**

Una alegoría puede ayudar a explicar el alcance del problema. Imaginemos que la educación uruguaya es como una cama elástica en un circo a diez metros de altura. Los actores están allí arriba, corren, saltan y disfrutan. De tanto en tanto alguno se cae, porque se acercó demasiado al borde o porque saltó demasiado y perdió el equilibrio. Con el paso del tiempo, cada vez hay más personas saltando en la red y cada vez se caen más (expansión educativa a nuevos sectores antes excluidos). Pensamos que esto es normal porque que hay más gente, y comenzamos a poner "redes de contención" (expresión textual utilizada por el programa Tránsito Educativo) para atajar a los que caen e intentar tirarlos de nuevo hacia arriba, de regreso a la cama elástica.

El problema es que, con el paso del tiempo, la tela de la cama se empieza a gastar y a llenar de agujeros. Cada vez cae más gente. Y no solo se nos caen los alumnos, también se nos están cayendo los profesores, por

el desgaste que supone trabajar en un sistema que no funciona. Ponemos más redes de contención, los tiramos para arriba, pero se caen enseguida otra vez. El problema ya no es que haya mucha gente, sino que la tela que conforma la cama está vieja, está gastada, se desfleca, se deshace sola. Ya no alcanza con redes de contención, porque el problema no es el comportamiento de las personas sino la cama que ya no sirve. Necesitamos una nueva. Hay que cambiar la tela. No es fácil, porque no podemos parar a toda la gente que está arriba.

Algo así está pasando en educación. Tenemos un sistema educativo estructurado en torno a “marcos” y “telas” que fueron adecuados mucho tiempo atrás y que ya no sirven: el modo de organizar la vida de los centros educativos, el modo en que los docentes son asignados a los centros, el modo en que concebimos y remuneramos el trabajo docente, el modo en que organizamos las actividades dentro del aula, el modo de organizar y llevar adelante la inspección, por mencionar algunos.

El sistema en sí mismo es hoy, en buena medida, la causa del fracaso y el abandono. Pero seguimos intentando retener y reinsertar a los alumnos como si el sistema funcionase y como si el problema radicase, exclusivamente, en los estudiantes y su entorno. O como si la culpa fuese de los docentes, que no se preocupan lo suficiente o no hacen bien su trabajo.

Uno de los principales elementos disfuncionales del sistema es la concepción curricular. La tradición nacional hace muy difícil la coordinación entre los distintos entes autónomos a cargo de la enseñanza. Las apelaciones a la coordinación por buena voluntad son, a la luz de la experiencia de los últimos treinta años, un tanto ingenuas. Esta falta de articulación se expresa, principalmente, en la incoherencia y falta de coordinación de los planes y programas de estudio.

Históricamente, en Uruguay cada organismo de la enseñanza ha elaborado su propio currículo sin considerar demasiado seriamente lo que se aprende en el nivel previo y en el siguiente. Esto suele dar lugar a quejas: el profesor de ciclo básico se queja de “cómo vienen los alumnos de Primaria”; el de bachillerato de “cómo vienen del ciclo básico” y, finalmente, en la universidad los profesores se quejan de “cómo vienen de los bachilleratos”.

Uno de los desafíos para el desarrollo de un nuevo modelo educativo es construir una trayectoria o conjunto de trayectorias curriculares, que sean pensadas de manera integral teniendo en cuenta los 14 años de educación obligatoria y que defina de manera clara, tanto para los jóvenes como para los docentes, un núcleo central de aprendizajes que los estudiantes deben lograr al finalizar cada nivel educativo (y, consecuentemente, mecanismos para evaluar el logro de dichos aprendizajes y para actuar de manera personalizada en los casos en que no se logren). Luego, cada nivel del sistema puede definir con más detalle su “parte” del currículo (y también los centros educativos). Pero se necesita un esqueleto que vertebré el conjunto (vertebrar: organizar o estructurar internamente una cosa, dándole consistencia y cohesión).

Un nuevo enfoque curricular debe ir de la mano con un nuevo modo de concebir lo que esperamos que los alumnos aprendan y, por tanto, el modo en que enseñamos y evaluamos en las aulas. Una parte importante de los problemas para el avance de los jóvenes en el sistema educativo es que no le encuentran sentido a lo que se les enseña. Y que no logran aprenderlo. Una pregunta que deberíamos hacernos -que una buena parte de los docentes se hace, tal vez cotidianamente-, es: ¿tiene sentido esto que estoy enseñando? ¿Tiene sentido que un estudiante repruebe un curso porque no aprendió esto? ¿Qué es, finalmente, lo que realmente importa que aprendan?

Además de los problemas curriculares y de enseñanza, hay un problema más profundo en el sistema educativo uruguayo. Tenemos un modelo de organización y funcionamiento de los centros educativos, en especial en la Educación Media, que resulta insatisfactorio para todos los actores: para los docentes, para los estudiantes, para los directivos, para los supervisores e incluso para las mismas autoridades. Es bastante difícil encontrar personas trabajando en el sistema educativo estatal que estén satisfechas con el modo en que transcurre el trabajo y la vida cotidiana en los centros de enseñanza (especialmente en Montevideo y su área metropolitana, la situación es algo diferente en el interior del país).

No hay lugar a dudas de que el cambio de formato institucional y de cultura de trabajo en el paso de un nivel educativo al siguiente es parte de la explicación de las dificultades de los jóvenes para transitar por el sistema. Sin embargo, la vida en general está compuesta de cambios de ambiente,



instituciones y reglas de juego, a los que las personas tienen que adaptarse. Tal vez el problema principal no es tanto el cambio de ciclo, sino la calidad de los vínculos entre educadores y educandos en las instituciones educativas a las que llegan los estudiantes.

Tenemos en general centros educativos “débiles”, en varios sentidos: i) mayoritariamente los docentes trabajan en ellos solo una parte de su jornada y lo hacen en condiciones poco satisfactorias; ii) hay poco personal de docencia indirecta adecuadamente capacitado y dedicado al acompañamiento integral de los adolescentes; iii) las direcciones de los centros de enseñanza en general tienen poco equipo para la adecuada conducción de instituciones con doscientos profesores y más de mil estudiantes; iv) en general no hay dentro de los liceos y escuelas técnicas docentes calificados con funciones de articulación, coordinación, orientación y supervisión del trabajo docente; v) seguimos teniendo una concepción del trabajo docente como “horas de clase”, que no contempla todo el resto de las tareas que un docente debe realizar para que la enseñanza sea buena (leer y preparar clases, corregir trabajos y hacer buenas devoluciones a los estudiantes, revisar propuestas con otros colegas, atender e interactuar con los estudiantes fuera del aula regular, entre otras).

Esta debilidad institucional incide fuertemente a la hora de recibir a los estudiantes que vienen del nivel anterior y acompañarlos de manera adecuada en el proceso de “tránsito”. Esto, que hoy se intenta hacer a través de programas especiales, debería ser parte de la operativa normal de toda institución educativa: tener procedimientos, tiempos y espacios apropiados para recibir y acompañar a los nuevos estudiantes (y, vale la pena mencionarlo, para recibir y acompañar a los nuevos docentes que se incorporan cada año).

El cambio de modelo de centro educativo debería incluir como componentes centrales:

- personal joven y preparado para trabajar con adolescentes y acompañarlos en tareas de docencia indirecta;
- una nueva concepción de la enseñanza, menos apegada a las tradiciones disciplinares y un poco más apegada a la relevancia social de los contenidos;

- una estructura más flexible con espacios y tiempos para los jóvenes fuera del aula;
- una redefinición del rol docente con mayor orientación al acompañamiento;
- espacios de trabajo colectivo y desarrollo profesional para los docentes;
- el fortalecimiento de los equipos de dirección y conducción institucional.

El problema más acuciante a resolver es que los centros educativos no funcionan adecuadamente, ni para los estudiantes, ni para los educadores, ni para los directivos. Mejorar la situación educativa requiere más recursos, mejores salarios, mejores edificios y un nuevo marco curricular pero, sobre todo, un modelo de centro educativo en el que sean posibles otras formas de vínculo entre las personas y que ofrezcan un mejor lugar de trabajo.

### Los cambios en la sociedad

No puedo cerrar estas líneas sin señalar que hay otra parte del problema que está fuera del sistema educativo, en la sociedad. Necesitamos cambiar el sistema educativo, pero el sistema educativo no puede hacerlo todo ni puede hacerlo solo.

Educar implica siempre una tensión entre el disciplinamiento y la seducción. Familias y docentes imponen a los niños y jóvenes el lenguaje que utilizamos cotidianamente, así como ciertas disciplinas y hábitos. Al mismo tiempo, familias y docentes buscan invitar, motivar, seducir a los niños y jóvenes para que desarrollen su propia iniciativa y proyecto de vida.

El tránsito por el sistema educativo formal entre los 4 años de edad y el final de la Educación Media Superior es obligatorio por ley, es decir, es una imposición que la sociedad coloca sobre los niños y jóvenes. Esta imposición no la puede sostener el sistema educativo por sí solo, la tiene que sostener la sociedad. La sociedad, el Estado y las familias, deben sostener la asistencia de los niños y jóvenes a las instituciones educativas, deben inculcar la disciplina para mantener el esfuerzo que supone el aprendizaje y deben inculcar la necesidad de finalizar los ciclos educativos.

Para poder hacer su trabajo el sistema educativo necesita que los estudiantes estén en las aulas y que consideren importante aprender y avanzar. Si no asisten regularmente o si asisten pero en realidad no les preocupa demasiado que les vaya bien, regular o mal, los docentes difícilmente podrán lograr que los estudiantes aprendan y finalicen los ciclos educativos obligatorios.



## Bibliografía

- Acedo, C. (2008). Educación Inclusiva. *Perspectivas*, XXXVIII(1), págs. 5-15.
- Acevedo, F. (2009). *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnosis, prognosis*. Montevideo: UDELAR-CCI.
- Acevedo, F. (2011). *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Montevideo : erga e omnes ediciones .
- Acevedo, F. (2012). *Ante el naufragio. Una propuesta para la formación de actores de la enseñanza*. Montevideo: ANEP-CFE.
- Acevedo, F. (2014). La desafiliación en un centro de formación docente. Un análisis provisional. En *El tránsito entre ciclos educativos*. Montevideo: UDELAR-CSIC-FCS-DS.
- Adorno, T. (2006). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1), págs. 17-44.
- Alonso, C. (2011). *El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos Centros de Montevideo*. Montevideo: Tesis de Licenciatura en Ciencia Política. UDELAR.
- Alonso, C., & Fernández, T. (2012). Programas de inclusión social y educativa en la zona de Maroñas, Montevideo. Un estudio de caso sobre su implementación. En M. Serna, *Inclusión y vulnerabilidad social en el Uruguay*. Montevideo: UDELAR-FCS.
- Alonso, C., & Severino, R. (2013). *Trayectorias educativas de los adolescentes que participan de FPB y PAC. Un estudio longitudinal en Paysandú*. Montevideo: CSIC.
- Allende, M., Rodríguez, R., & Zegarra, R. (2011). *La desafiliación en el CERP del Norte*. Rivera: CERP del Norte.
- ANEP. (2007). *Uruguay en PISA 2006*. Montevideo: ANEP-DIEE.
- ANEP. (2013). *Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado el 15/06/ 2013 de

[http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=44&Itemid=80](http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=44&Itemid=80)

ANEP. (2013). *Consejo de Educación Secundaria*. Recuperado el 15/06/2013, de [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=70](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=70)

ANEP. (2013). *Consejo de Educación Técnico Profesional*. Recuperado el 15 de 06 de 2013, de <http://www.utu.edu.uy/webnew/index.htm>

ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR. (2011). Programa Compromiso Educativo. Montevideo: OPP/ Comisión interinstitucional de Diseño.

ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR. (2014). *Primeros pasos del programa Compromiso Educativo*. Montevideo : OPP / Comisión Interinstitucional.

ANEP-CEIP. (s.f.). *Informes de la ATD nacional ordinaria realizada entre los días 8 y 12 de agosto de 2011*. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/64620034/ATD-21-de-Setiembre-de-2011>

ANEP-CODICEN. (2007). *Censo Nacional Docente*. Montevideo: ANEP.

ANEP-CODICEN. (2010). *Políticas educativas y de gestión 2005-2009. Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos en el cuatrienio*. Montevideo: ANEP.

ANEP-CODICEN-INFAMILIA-MIDES. (2009). *El programa de Aulas Comunitarias en la fase fundacional: miradas complementarias*. Montevideo: ANEP-CODICEN-INFAMILIA-MIDES.

ANEP-DIEE. (2009). *Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Informe Nacional*. Montevideo: ANEP.

ANEP-Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente . (2008). *Plan de trabajo 2008*. Obtenido de [http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias\\_portada/vinculo\\_abajo/plan\\_trabajo.pdf](http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/plan_trabajo.pdf)

ANEP-MESyFOD. (1999). *Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros. años del Ciclo Básico*. Montevideo: ANEP.

Angelino, M., & Rosato, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

- Argüello, M., Carballo, J., Fernández, P., & González, N. (2011). *Causas de la desafiliación escolar en el CERP del Norte en las cohortes 2008 y 2009*. Rivera: CERP del Norte.
- Arocena, R. (2013). *Informativo del rectorado N° 274*. Obtenido de [www.udelar.edu.uy](http://www.udelar.edu.uy).
- Astin, A., & Oseguera, L. (2012). Pre-College and institutional influences on degree attainment. En A. Seidman, *College student retention* (págs. 119-145). The ACE series on higher education.
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En D. Vaillant, & C. Veláz de Medrano (Edits.), *Aprendizaje y desarrollo de la profesión docente* (págs. 67-79). Madrid.
- Baráibar, A. (2014). El acceso a Formación Docente. En T. Fernández (Ed.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Bentancur, N. (2007). Reformas educativas y rendimiento escolar. Reflexiones a partir de las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Cuadernos del CLAEH*, 29(93), págs. 9-25.
- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Montevideo: Universidad de la República / Banda Oriental.
- Bentancur, N., & Mancebo, M. E. (2010). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En M. E. Mancebo, & P. Narbondo (Edits.), *Reformas del Estado y políticas públicas en la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. (págs. 248-264). Montevideo: Fin de Siglo.
- Berger, J., Blanco, G., & Lyons, S. (2012). Past to present: a historical look at retention. En A. Seidman, *College Student Retention. Second Edition* (págs. 7-34). Lanham, MY: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bertullo et al, J. (2006). *Educación Universitaria y Desarrollo Territorial: Análisis de los casos de Paysandú y Rivera*. Montevideo: Pro Rectorado de Enseñanza. CSE.

- Biramontes, T., & Segovia, J. (2013). *El tránsito de los estudiantes de la FCS en el Ciclo Inicial: el caso de la generación 2009*. Montevideo: UDELAR- FCS-UAE.
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), págs.1019-1049.
- Blanco, E., & Solís, P. (2014). *Estudios sobre las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes ( México 2010)*. México, D.F.: El Colegio de México e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en prensa ).
- Boado, M. (2008). *Movilidad social en el Uruguay contemporáneo*. Montevideo: UDELAR-CSIC-DS.
- Boado, M., & Fernández, T. (2008). *Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados*. Montevideo: UDELAR-FCS-DS.
- Boado, M., & Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: UDELAR- FCS.
- Boado, M., Custodio, L., & Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la UDELAR y en el Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Boudon, R. (1982). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Boudon, R. (1983). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Willey.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad en el SXXI*. Madrid: Fundación Santillana.



- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a formal rational choice theory. *Rationality and Society*, 9(3), págs. 275-305.
- Brunner, J. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica: informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Universia.
- Bucheli, M., Cardozo, S., & Fernández, T. (2012). Brechas verticales de género en Uruguay en la transición desde la Educación Media a la Educación Superior. En A. Riella (Ed.), *El Uruguay desde la Sociología X. 10ª Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología* (págs. 163-191). Montevideo: UDELAR-FCS.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2006). engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), págs 11-27.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cardozo, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1990-2008)*. Montevideo: Presidencia de la República / Cuadernos de la ENIA. Comité de Coordinación Estratégica De Infancia y Adolescencia.
- Cardozo, S. (2009). Experiencias laborales y deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay nuevas evidencias. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4), págs.198- 218.
- Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su influencia en las trayectorias. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior: conceptos, estudios y políticas* (págs. 65-83). Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Cardozo, S. (2012). Trayectorias Alternativas en la Transición Educación- Trabajo. (<http://www.rinace.net>, Ed.) *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), págs. 108-127.
- Cardozo, S., & Erramuspe, A. (2000). *Análisis de la Generación 96 del Instituto de Profesores Artigas (IPA): Seguimiento de una Cohorte de Estudiantes (1996-1999)*. Montevideo: ANEP-MESyFOD.
- Cardozo, S., & Iervolino, A. (2009). Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*(25), págs. 60-81.

- Cardozo, S., Acevedo, F., Fernández, T., Míguez, M. N., & Patrón, R. (2014). Transición entre ciclos: marco analítico. En T. Fernández (Ed.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: UDELAR-CSIC-FCS.
- Cardozo, S., Fernández, T., & Patrón, R. (2013). Riesgos y desafiliación. *Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo.
- Cardozo, S., Fernández, T., Míguez, M. N., & Patrón, R. (2012). *Transiciones, riesgos de desafiliación y políticas de inclusión en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Cardozo, S., Fernández, T., Míguez, M. N., & Patrón, R. (2014). Transiciones entre ciclos. Marco Conceptual. En T. Fernández, *Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior en Uruguay*. Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Cardozo, S., Filgueira, C., & Llambí, C. (2000). *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar*. Montevideo: ANEP.
- Cardozo, S., Fuentes, Á., & Llambí, C. (1999). *El Plan 1996 en el Ciclo Básico. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos*. Montevideo: ANEP.
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. Paradigmas laborales a debate. *Trayectorias*, VIII(22), págs. 9-20.
- Castro, J. (1949). Coordinación entre Primaria y Secundaria. En CNEPyN, *Anales de Instrucción Primaria* (Vol. tomo XII). Montevideo: CNEPyN.
- Castro, J. (1996). *Coordinación entre Primaria y Secundaria*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- CES. (2010). *Consejo de Educación Secundaria*. Obtenido de Liceos con Plan de Bachillerato Diversificado Marta Averbug: [http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/planesdeestudio/plan\\_2009.pdf](http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/planesdeestudio/plan_2009.pdf)
- CES. (29 de 07 de 2011). *Consejo de Educación Secundaria. A un año de gestión, balance y perspectivas*. Recuperado el 29/11/2013, de [www.uruguayeduca.edu.uy](http://www.uruguayeduca.edu.uy):

- [http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/110801/CES\\_prensa.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/110801/CES_prensa.pdf)
- CES. (2013). *Consejo de Educación Secundaria*. Obtenido de Proyecto PIU. Sala de Directores marzo 2013: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/piu2012/saladirecmarzo2012.pdf>
- CIDE. (1965). *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo. Tomo Primero*. Montevideo: (CIDE) Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Comisión de Desarrollo e Inversiones del Estado.
- CIEP. (1977). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo*. Montevideo: Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica.
- CIFRA. (2012). *Factores que influyen en la duración de las carreras en Formación Docente*. Montevideo : ANEP.
- Ciganda, D. (2008). Jovenes en transición a la vida adulta. El orden de los factores no altera el resultado? En C. V. Petito, *Demografía de una sociedad en transición* (págs. 69-83). Montevideo: UNFPA-FCS- Programa de Población.
- Cizek, G. J., & Bunch, M. B. (2007). *Standard Setting. A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Collazo, M., De Bellis, S., Dos Santos, S., & Vigo, M. (2010). *Informe de evaluación del PROGRESA*. Montevideo: UDELAR-CSE.
- Collazo, M., Santiviago, C., De Bellis, S., & Duffour, G. (2010). *Balance y recomendaciones para el desarrollo de PROGRESA*. Montevideo: UDELAR-PROGRESA.
- CSE. (2010). *Informe de evaluación PROGRESA UAE- CSE*. Montevideo: UDELAR-CSE.
- Custodio, L. (2010). Caracterización de los desertores de UDELAR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En T. Fernández (Ed.). Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Choy, S. (2001). *Student whose parents did not go to college. Postsecondary Access, persistence and attainment*. Washington DC: National Center for Education Statistics. Us Department of Education.

- Da Silveira, P. (1995). *La Segunda Reforma*. Montevideo: CLAEH / Fundación Banco de Boston.
- Davila Leon, O., & Ghirade, F. (2009). De los herederos a los desheredados. Juventud, capital escolar y trayectorias de vida. *Revista Facultad de Ciencias Sociales N° 25*, págs. 34-45.
- Diconca, B., dos Santos, S., & Egaña, A. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: UDELAR-CSE.
- DINEM-MIDES. (2013). *Informe Mides. Seguimiento y evaluación de actividades y programas*. Montevideo: MIDES.
- Echevarriarza, M. P., Pereda, C., & Silveira, Y. (2011). El papel de la dirección liceal y los consejos de participación. *Páginas de Educación, 4*, págs. 56-78.
- Elder, G. H., Kirkpatrick, M., & Crosnoe, R. (2004). The Emergence and Development of Life Course Theory. En J. Mortimore, & M. Shanahan, *Handbook of the Life Course* (págs. 3-22). New York: Springer.
- Elder, J. G. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development, 69*(1), págs. 1-12.
- Erikson, R., & Goldthorpe. (2002). Intergenerational Inequality. A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives, vol. 16, n°3*, págs.31-44.
- Erikson, R., & Jonsson, J. (1996). *Can education be equalized? The case of Sweden*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Esteve, J. (1994). *Malestar docente*. Barcelona: Hurope.
- Farías, R., & Olivera, B. (2012). *La influencia del trabajo en el rendimiento académico de los estudiantes del CERP del Norte*. Rivera : CERP del Norte .
- Fazio, M. V. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios argentinos*. Departamento de Economía. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Fernández, M., Furtado, B., & Lucas, M. (2011). *La incidencia del programa de becas en el desempeño académico de los estudiantes becarios del CERP del Norte*. Rivera : CERP del Norte.
- Fernández, T. (1999). Estudio Muestral sobre las condiciones de desempeño profesional de los maestros en siete departamentos del Uruguay. Montevideo: UDELAR-FUM ,mimeo.

- Fernández, T. (2003). La desigualdad educativa en Uruguay entre 1996 y 1999. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Fernández, T. (2007 a). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuela y sistema educativo en América Latina*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Fernández, T. (2007 b). Persistent Inequalities in Uruguayan Primary Education 1996-2002. En R. Teese, S. Lamb, & M. Duru-Bellat, *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy. Volume Two: Inequality in Education Systems* (págs. 509-537). Dordrecht: Springer.
- Fernández, T. (2007 c). Las expectativas educativas y las competencias matemáticas desarrolladas por los alumnos uruguayos de 15 años evaluados por PISA 2003. En *El Uruguay desde la sociología* (Vol. V, págs. 55-68). Montevideo: UDELAR-FCS-DS.
- Fernández, T. (2009 a). Abriendo la caja negra. Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. En *El Uruguay desde la Sociología* (Vol. VII, págs. 355-382). Montevideo: UDELAR-FCS-DS.
- Fernández, T. (2009 b). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la Educación Superior de Uruguay. *Revista de Educación Superior*, 152, págs. 13-32.
- Fernández, T. (2009 c). La desafiliación en la Educación Media de Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), págs. 165-179. Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art8.pdf>
- Fernández, T. (2010 a). Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007). En T. Fernández, *La Desafiliación en la Educación Media Superior y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (págs. 99-122). Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Fernández, T. (2010 b). Incidencia y trayectorias de desafiliación. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (págs. 51-65). Montevideo: UDELAR- CSIC.

- Fernández, T. (2010 c). *La desafiliación en la Educación Media Superior y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Fernández, T. (2012). *Estudios longitudinales en educación y los proyectos PISA-L*. Montevideo: UDELAR.
- Fernández, T., & Alonso, C. (2011). *El perfil socioeconómico y educativo de Maroñas*. UDELAR-DS.
- Fernández, T., & Alonso, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, págs.161-182.
- Fernández, T., & alt. (2014). *Transiciones, riesgos de desafiliación y políticas de inclusión en la Educación Media y Superior de Uruguay. Fundamentación*. Montevideo: UDELAR-FCS-DS.
- Fernández, T., & Bentancur, N. (2008). La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 6(4), págs. 98-126.
- Fernández, T., & Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 2(1). Obtenido de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf>
- Fernández, T., & Cardozo, S. (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de Educación*, 4(1), págs. 33-56.
- Fernández, T., & Cardozo, S. (2014). Acceso y persistencia en la educación superior de la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003. En T. Fernández, *Tránsito ente ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: CSIC-UDELAR.
- Fernández, T., & Míguez, M. N. (2011). *Transitar juntos. Acompañando la transición al Ciclo Básico en Maroñas*. Montevideo : Documento Inédito presentado al CODICEN.
- Fernández, T., & Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas e inclusión educativa en la Educación Media y Superior (2005-2009). En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos,*

- estudios y políticas.* (págs. 205-231). Montevideo: Universidad de la República / Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S., & Menese, P. (2013). *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003.* Montevideo: UDELAR-FCS-DS.
- Fernández, T., Armúa, M., Bernadou, O., Centanino, I., Fernández, M., Leymonié, J., . . . Sanchez, H. (2007). *Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes.* Montevideo: ANEP.
- Fernández, T., Boado, M., Cardozo, S., Bucheli, M., & Menese, P. (2013). *Primeros resultados sobre educación, ocupación e ingresos de la Segunda encuesta de Seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA2003.* Montevideo: UDELAR-FCS-DS.
- Fernández, T., Bucheli, M., & Cardozo, S. (2012). *Gender differences in the transition from Secondary to Tertiary Education: the case of Uruguay.* Paris: OECD.
- Fernández, T., Cardozo, S., & Boado, M. (2009). *La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay.* Montevideo: UDELAR-FCS.
- Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (págs. 13-26). Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Filardo, V. (2008). Temporalidades juveniles. En *El Uruguay desde la Sociología* (Vol. VI, págs. 119-135). Montevideo: UDELAR- FCS- DS.
- Filardo, V. (2010). Transiciones a la adultez y educación. En F. Filgueira, & P. Mieres, *Jóvenes en tránsito* (págs. 13-62). Montevideo: Trilce.
- Filardo, V., Novoa, L., & Chouhy, G. (2009). La estratificación biográfica. Bifurcaciones en la transición a la adultez en Uruguay. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.* Buenos Aires.
- Filgueira, F., & Mieres, P. (2010). *Jóvenes en tránsito oportunidades y obstáculo en la trayectoria hacia la vida adulta.* Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas. Rumbos.

- Fondo de Solidaridad. (17 de agosto de 2013). *Transparencia Resultados*. Obtenido de <http://www.fondodesolidaridad.edu.uy/transparencia/resultados/>
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid : Siglo XXI.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), págs. 43-63.
- García, C. M. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB-Poblagrafic S.L.
- García, C. M. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. La Coruña: Davinci.
- García, C. M., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Golthorpe, J. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Hosmer, D., & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic regression*. New York: Second Edition.
- INE. (2011). *Censo Nacional Uruguay*. Recuperado el 18 de 6 de 2013, de <http://www.ine.gub.uy/censos2011/microdatos/micromacro.html>
- Khander, S., Koolwal, G., & Samad, H. (2010). *Handbook on impact evaluation. Quantitative Methods and Practices*. Washington: The World Bank.
- Knorr-Cetina, K. (2005 ). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Rivera : CERP del Norte .
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, & alt, &. (2005). *Student Success in College. Creating the conditions that matters*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Landoni, P. (2008). Debates sobre la Educación Superior en America Latina. Los últimos informes de UNESCO CINDA. *Páginas de Educación*, 1(1), págs. 138-144.
- Laporta, P., Verrastro, N., De Leon, G., & Cantieri, R. (2012). La tutoría en Ciclo Inicial Optativo del Centro Universitario de la Región Este. *XI Jornadas de Investigacion de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: UDELAR.
- López, K., & Souza, G. (2012). *Causas de la creciente desafiliación estudiantil en el CERP del Norte*. Rivera: CERP del Norte.



- Lorda, M. N., & Figueroa, V. (2013). *Perfil disciplinario de los docentes, Programas Regionales de Educación Terciaria y oferta*. Montevideo: UDELAR-CCI.
- Lynn, P. (2009). *Methodology of Longitudinal Surveys*. West Sussex.
- Mancebo, E. (2010). Políticas de inclusión educativa en el Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay 2005–2009. *Latin American Studies Association (LASA) Congress, Toronto, Canada*. Toronto.
- Mancebo, E., Dibot, G., & González, M. (2010). El PMC en las escuelas. En CEIP, *El Programa de Mestros Comunitarios. Otra forma de hacer escuela*. Montevideo: ANEP-CEIP.
- Mancebo, M. (2003). *Políticas de Formación Docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma uruguaya*. Montevideo: Tesis de Doctorado. UCUDAL.
- Mancebo, M. E. (2001). *La "larga marcha" de una Reforma Exitosa. De la formulación a la implementación de políticas educativas*. Montevideo: UDELAR-UCUDAL.
- Mancebo, M. E., & Monteiro, L. (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(4), pags- 277-291.
- Mancebo, M., & Goyeneche, G. (2009). Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el cono sur: una mirada al contenido de programas seleccionados 2005-2010. *Políticas Educativas*, 3(1), pags.1-17.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(23), págs. 1-22.
- Marrero, A. (2001). *La Formación Docente en su laberinto. Los debates actores y una Ley*. Montevideo: Cruz del Sur.
- MEC. (2011). *Anuario Estadístico de la educación 2010*. Montevideo: MEC.
- MEC. (2013). *Anuario estadístico de la educación 2013* . Montevideo : MEC, Área de Investigación y Estadística.
- Míguez, M. N. (2009). *Construcción social de la discapacidad* . Montevideo: Trilce .
- Míguez, M. N. (2013). *La discapacidad como construcción social*. París: París 7 (mimeo).

- Míguez, M. N., & Silva, C. (2012). La educación formal como instituido que media los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad. *RUEDES*, 2(3), págs. 78-91 .
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay. Dirección de Derechos humanos y Derecho Humanitario. (2012). *Informe Inicial de la República Oriental del Uruguay para la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Miranda, A. (2012). Jóvenes, derechos y autonomía. En G. Pinto, M. Incarnato, & A. Miranda, *Transición: del sistema de protección a la autonomía*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO-DONCEL.
- Mosca de Mori, A., & Santiviago, C. (s/d). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes*. Montevideo: UDELAR-CSE.
- Mosca, A., & Santiviago, C. (2012). *Programa de Respaldo al aprendizaje. Prácticas para la reducción del abandono: Acceso, Integración y Planificación*. Recuperado el 13 de 02 de 2014, de Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior: [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT\\_2/ponencia\\_completa\\_57-.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_2/ponencia_completa_57-.pdf)
- Muñiz, J. (2000). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide.
- Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: ANEP-CODICEN-CES.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesorado construida dentro de la profesión. *Revista de Educación, Setiembre-Diciembre*(350), págs. 203-218.
- Ocaño, J. (2006). *Deseo y enseñanza secundaria: el eclipse del corazón*. Obtenido de Topos: Para un debate de lo educativo: <http://www.dfpd.edu.uy\cerp\cerps\cerp-norte\cerpnorteindex.asp>.
- Ocaño, J. (2014). El puente roto. En T. Fernández (Ed.), *El tránsito ente ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Oliva, A., & Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), págs.181-196.

- Operti, R. (2010). Cambiar las miradas y los movimientos en Educación. Ventanas de oportunidades para Uruguay. En *Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta* (págs. 63-114). Montevideo: UNFPA.
- Organización de Estados de Iberoamérica. (2013). *Miradas sobre Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la Educación*.
- Ortega, M., & Rosa, C. (2012). *La desafiliación en el CERP del Norte*. Rivera : CERP del Norte .
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Volumen 2: a Third Decade of Research*. San Francisco: John Willey & Son.
- Patron, R., & Vaillant, M. (2012). Presupuesto y logros educativos: claves para entender una relación compleja en el caso Uruguayo. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, págs. 203-228.
- Pebe, P., & Collazo, M. (2004). *Sistema Nacional de Educación Superior de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: UDELAR-CSE.
- Pereda, C. (2010). Buenas prácticas: una modalidad de hacer políticas desde los centros. En T. Fernánadez (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (págs. 185-204). UDELAR-CSIC.
- Pérez, J. (2011). *Los programas de inclusión educativa en el marco del Plan de Equidad: un estudio sobre la coordinación de las políticas públicas (2005-2009)*. Montevideo: Tesis de Licenciatura en Ciencia Política. Departamento de Ciencia Política. UDELAR-FCS.
- Perrenuod, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. España: Grao.
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & Lopez, M. V. (2010). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 2013, de Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie>.
- PROGRESA-UDELAR. (2013). *Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)*. Recuperado el 29/11/2013, de [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy): <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/114>

- RAE. (1992). *Diccionario de la lengua española, 21ª edición*. Madrid : RAE.
- Ravela, P. (2004). *Primer informe nacional PISA 2003*. Montevideo: ANEP.
- Ravela, P. (2013). *Aristas. El problema del tránsito entre ciclos educativos*. Recuperado el 23/12/2013, de [www.ineed.edu.uy](http://www.ineed.edu.uy): <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Aristas-EI%20problema%20del%20tr%C3%A1nsito%20entre%20ciclos%20educativos.pdf>
- Ravela, P. (2013). *Boletín Informativo INEED Agosto*. Obtenido de Instituto Nacional de Evaluación Educativa : <http://ineed.edu.uy/institucional/bolet%C3%ADn>
- Ravela, P., Picaroni, B., Cardoso, M., Fernández, T. G., Loureiro, G., & Luaces, O. (1999). *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. Cuarto Informe de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Sextos Años de Educación Primaria*. Montevideo: ANEP / MECAEP / UMRE.
- Ríos González, Á. (2012). *Eventos de riesgo en la trayectoria académica de la Educación Media Superior*. Montevideo: Inédita. Tesis de Licenciatura en Sociología. UDELAR-FCS.
- Ríos, A. (2013). *Determinantes de la ocurrencia de eventos de riesgo educativo y efecto sobre los logros académicos de los jóvenes evaluados por PISA en 2006*. Montevideo: Trabajo presentado en XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR.
- Rodríguez, P. (2014). Oportunidades y riesgos en el acceso a la Educación Superior en el marco del CURE. En *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Rodríguez, P., Correa, A., & Díaz, A. (2012). *Informe sobre los resultados de la Evaluación Diagnóstica 2012*. Maldonado: Universidad de la República-CURE. Obtenido de [www.cure.edu.uy/index.php/uae](http://www.cure.edu.uy/index.php/uae)
- Rodríguez, P., Correa, A., & Díaz, M. (2012). *Informe sobre Evaluación Diagnóstica*. Maldonado: UDELAR-CURE.
- Rolón, P. (2011). *Causas de la desvinculación de los estudiantes de Profesorado de Matemática en el CERP del Norte*. Rivera: CERP del Norte.

- Rumberger, R. (2004 a). What can be done to reduce dropout? En G. Orfield, *Drop out in America. Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rumberger, R. (2004 b). Why Students Drop Out of School? En G. Orfield, *Dropouts in America. Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Rupp, A., Templin, J., & Henson, R. (2010). *Diagnostic Measurement*. New York: The Gilford Press.
- Santiviago, C., & alt, e. (2010). *Informe de Autoevaluación del Programa de Respaldo al Aprendizaje*. Montevideo: UDELAR-PROGRESA.
- Santiviago, C., & Mosca, A. (2013). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: UDELAR- PROGRESA.
- Santiviago, C., Mosca, A., & Arias, A. (2010). *Informe de autoevaluación del PROGRESA*. Montevideo: UDELAR-PROGRESA.
- Sartre, J. P. (2000). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires : Losada.
- Seoane, J. (2012). *Espacios de Cooperación Educativa (ECE)*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Soler, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: FUM-ITEM.
- Tedesco, J. C. (1985). Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. En F. Reicher, & G. Namó de Mello, *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social* (págs. 33-60). Sao Paulo: Cortez-Autores Asociados.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y para qué*. Bs As : Fundación Santillana.

- Tinto, V. (2012). Moving from theory to action. A model of institutional action for student success. En A. Seidman, *College student retention* (págs. 251-266). The ACE series on higher education.
- Tinto, V. (2013). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyack, D. (1974). *The One Best System: a History of American Urban Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UAE. (2011). Obtenido de Informe de perfil de ingreso. Generación 2011: [www.cure.edu.uy/index.php/uae](http://www.cure.edu.uy/index.php/uae).
- UAE. (2013). *Informe perfil de ingreso de la generación 2013*. UDELAR-CURE.
- UDELAR. (2007). *VI Censo de Estudiantes Universitarios*. Montevideo: UDELAR.
- UDELAR. (2008). *Programa de apoyo y seguimiento a las generaciones de ingreso a la UDELAR. Informe de lo actuado: Febrero -Octubre 2008*. Montevideo: UDELAR.
- UDELAR. (2009). *Hacia la Reforma Universitaria. La Universidad en el Interior. N° 7*. Montevideo: UDELAR.
- UDELAR. (2012). *Hacia la Reforma Universitaria. La Universidad en el Interior*. Montevideo: UDELAR-Rectorado.
- UDELAR. (20 de 03 de 2012). *Informe cualitativo de la gestión 2011. Resolución n° 5 del CDC con fecha 20-3-2012*. Recuperado el 20 de 06 de 2013, de UDELAR: <http://www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/cau/udelar-icg-2011.pdf>].
- UMRE-ANEP. (2000). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua y Matemática 6to. año Enseñanza Primaria 1999. Segundo Informe: Tiempo Completo, Áreas Integradas y PME*. Montevideo: ANEP.
- UNESCO/IPPE, A. (2003). *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*. Montevideo: Informe de difusión pública de resultados. ANEP.
- Unidad de Apoyo a la Enseñanza. (2012). *Informe perfil de ingreso de la generación 2012*. CURE.
- Unidad de Gestión Básica de Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos. (26 de 02 de 2013). <http://www3.anep.edu.uy/>. Recuperado el 23/12/2013, de *Implementación del Plan:*

[http://www3.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=9&Itemid=21](http://www3.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=9&Itemid=21)

Unidad de Gestión Básica del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos. (2013). Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos. Implementación. *Seminario Transiciones, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=967>.

Unidad de Gestión Básica del Plan Tránsito Entre Ciclos Educativos. (2012). <http://www3.anep.edu.uy/transito/>. Recuperado el 16/12/ 2013, de Anexo 0: [http://www3.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=17](http://www3.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=17)

Unidad de Gestión Básica del Plan Tránsito entre Ciclos Educativos. (26 de 02 de 2013). *Tránsito Entre Ciclos Educativos*. Recuperado el 02/12/2013, de Implementación del Plan: [http://www3.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=9&Itemid=21](http://www3.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=9&Itemid=21)

Vaillant, D. (2013). Presentación. *Páginas de Educación*, 6(1), págs. 11-17.

Vaillant, D. Y. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago: PREAL.

Verocai, A. (2010). Abandono en el Ciclo Básico de Educación Media en el litoral de Uruguay. En T. Fernández, *La Desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (págs. 83-98). Montevideo: UDELAR-CSIC.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la sociedad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), págs. 1-23.





## Noticia de los autores

**Mag. Fernando Acevedo.** Arquitecto (1988) y Licenciado en Ciencias Antropológicas por la UDELAR (1996). Magíster en Política y Gestión de la Educación por el Centro Latinoamericano de Economía Humana (2011). Doctorando en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías por la Universidad Internacional de La Rioja (España). Responsable Académico del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) de la UDELAR. Profesor Adjunto (grado 3 interino) en la Unidad de Apoyo Académico de la Comisión Coordinadora del Interior en el Centro Universitario de Rivera (desde 2007). Docente efectivo en el Centro Regional de Profesores del Norte, Consejo de Formación en Educación, ANEP, y responsable de los cursos “Investigación educativa”, “Teoría de los métodos sociológicos” e “Identidad cultural y comunicación” (desde 2004). Obtuvo el Premio 2008 en la categoría Investigación, y el Premio 2007 en la categoría Ensayo, de los Fondos Concursables del Ministerio de Educación y Cultura. Candidato a investigador en el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Correspondencia: [face@cur.edu.uy](mailto:face@cur.edu.uy)

**Lic. Cecilia Alonso.** Licenciada en Ciencias Políticas por la UDELAR (2011). Maestranda en Ciencias Sociales por FLACSO, México. Diplomada en Investigación Social Aplicada por UDELAR. Durante 2012 y 2013 fue corresponsable del Proyecto de Iniciación a la Investigación “Trayectorias educativas de los adolescentes que participan de FPB y PAC. Un estudio longitudinal en Paysandú”, financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC-UDELAR). Se ha desempeñado como asistente de investigación en la Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR) en los proyectos “Seguimiento, evaluación y monitoreo del Programa de Atención Prioritaria en torno de dificultades estructurales relativas (APRENDER)”, dirigido por la Dra. Ester Mancebo, del Instituto de Ciencia Política y del proyecto “Segunda encuesta de seguimiento de la cohorte PISA 2003”, dirigido por el doctor Tabaré Fernández, del Departamento de Sociología. Ha sido jefa de campo en el Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (CIESU). Correspondencia: [alonsoceci@gmail.com](mailto:alonsoceci@gmail.com)

**Lic. Vanessa Anfitti:** Licenciada en Sociología por la UDELAR (2011). Diplomada en Jóvenes, Juventud y Políticas Públicas por la UDELAR (2012). Maestranda en Políticas Públicas por la UCUDAL. Actualmente se desempeña como asistente de investigación en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Ha sido ayudante de investigación en el Proyecto Transiciones, Riesgos y Desafiliación en la Educación Media y Superior Pública de Uruguay (Departamento de Sociología, Universidad de la República). En 2013 fue corresponsable del proyecto de investigación “Desprotección en la juventud y delito. ¿De qué manera el riesgo educativo impacta en el comienzo de trayectorias delictivas?”. Financiado por el Fondo de Iniciativas Juveniles INJU-BID. Correspondencia: [vaneanfi@gmail.com](mailto:vaneanfi@gmail.com)

**Lic. Analí Baráibar.** Maestra de Primaria egresada de la ANEP. Licenciada en Sociología por la UDELAR. Magíster en Sociología por la UDELAR. Se desempeña como docente de alta

dedicación en la UCUDAL y como docente en el Instituto de Formación Docente (Consejo de Formación en Educación). Correspondencia: [analibaraibar@gmail.com](mailto:analibaraibar@gmail.com)

**Mag. Santiago Cardozo.** Licenciado en Sociología por la UDELAR. Magíster en Sociología por la UDELAR (2010). Doctorando en Sociología por la UDELAR. Licenciado en Sociología (UDELAR, 1997). Profesor asistente de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR). Desde 2005 se desempeña como investigador en el Departamento de Investigación y Estadística Educativa de la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del Consejo Directivo Central de la ANEP. Fue consultor para el área de evaluación de los programas MESYFOD y MEMFOD de la ANEP entre los años 1999 y 2005. Ha sido consultor del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para el gobierno de Guatemala (2006 y 2007) e investigador en el Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la UCUDAL. Ha sido profesor de Estadística III en la Licenciatura en Ciencias Sociales y de Matemática III en la Licenciatura en Administración de la UCUDAL. Correspondencia: [cardozo.santiago@gmail.com](mailto:cardozo.santiago@gmail.com)

**Dr. Tabaré Fernández.** Licenciado en Sociología por la Universidad de la República, UDELAR, (1991). Magíster en Ciencias Sociales por el ILADES de la Universidad Alberto Hurtado de Chile (1995) y doctor en Sociología (2004) por El Colegio de México. Obtuvo en 2005 el Premio de la Academia Mexicana de Ciencias. Entre 1998 y 2006 fue profesor de Sociología de la Educación y Metodología en la Maestría de Educación y en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL). Durante 2003 y 2004 fue profesor de Estadística I y II en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Fue investigador en la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) de la ANEP entre 1997 y 2000, y del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación de México (INEE) durante 2003 y 2004. Fue coordinador del Programa PISA en Uruguay. Ingresó como profesor investigador en 1992 a la UDELAR y en 1998 obtuvo la efectividad. Actualmente es profesor agregado en régimen de dedicación total en el Departamento de Sociología de UDELAR. Su trabajo se concentra en desigualdades educativas, eficacia escolar, transición, educación y trabajo en perspectiva comparada. Desde 2002 se desempeña como coordinador en Uruguay de la Red Iberoamericana de Investigación en Eficacia y Cambio Escolar (RINACE). Es autor de más de una treintena de artículos en su especialidad. Es investigador en el Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Correspondencia: [tabare.fernandez@cienciassociales.edu.uy](mailto:tabare.fernandez@cienciassociales.edu.uy)

**Dra. María Noel Míguez.** Licenciada en Trabajo Social por UDELAR (1997). Magíster en Servicio Social por la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) (2003). Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA-2010). Realizó estudios de posdoctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Paris VII (2013). Es profesora adjunta del Departamento de Trabajo Social de UDELAR y coordinadora del Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS). Es investigadora en el nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Correspondencia: [marianoel.miguez@cienciassociales.edu.uy](mailto:marianoel.miguez@cienciassociales.edu.uy)

**Mag. Joni Ocaño.** Maestro egresado de la ANEP (1981), licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica del Uruguay (1996). Diplomado de Especialidad en

Educación por la Universidad ORT (2004), Magíster en Educación con énfasis en investigación, enseñanza y aprendizajes por la Universidad ORT (2005). Docente en actividad desde 1982 en instituciones de la ANEP y en la formación docente desde 1994. Actualmente profesor efectivo por concurso en el Centro Regional de Profesores del Norte en el área de Pedagogía y Teoría de la Educación. Profesor de Currículo y evaluación y de Fundamentos de la educación en la Maestría de Educación de la Universidad de la Empresa, Montevideo. Cofundador de la revista *Tópos*, para un debate de lo educativo (2006) e integrante de su equipo editor desde entonces. Es autor de más de una quincena de artículos que abordan problemas específicamente educativos, en especial de la formación docente, y referidos al campo pedagógico y curricular. Correspondencia: [jocano@anep.edu.uy](mailto:jocano@anep.edu.uy)

**Dra. Rossana Patrón.** Licenciada en Economía por la UDELAR (1990). Magíster en economía internacional por la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR (1993). Magíster en Economía Internacional por la University of Nottingham (1997). Doctora en Economía por la University of Nottingham (2005). En la actualidad es directora del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR y docente agregada en régimen de dedicación total de dicho departamento. Ostenta una vasta actividad de investigación en temáticas de economía de la educación. Ha desempeñado tareas de docencia de grado y posgrado en la UDELAR, así como en universidades privadas de nuestro país. Integra el Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Correspondencia: [rossana.patron@cienciassociales.edu.uy](mailto:rossana.patron@cienciassociales.edu.uy)

**Lic. Santiago Peyrou.** Licenciado en Sociología por UCUDAL (2003). Diplomado en Economía por UDELAR (2006). Maestrando en Sociología por UDELAR. Se ha desempeñado en el área privada de investigación social aplicada en la consultora Equipos MORI como asistente de investigación, luego como coordinador y director de proyectos. Actualmente dirige el Laboratorio de Metodología de Equipos MORI, área dedicada a fortalecer aspectos metodológicos y apoyar procesos de innovación, orientándose a la identificación, análisis, desarrollo e implementación de nuevas técnicas de investigación social aplicada. Se ha desempeñado como asesor metodológico del proyecto el proyecto I+D 2010 de CSIC "Pertinencia de la Creación de una Defensoría del Contribuyente" Facultad de Derecho de la UDELAR (2012). Anteriormente ha trabajado como consultor de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUDI) apoyando metodológicamente investigaciones sobre propiedad intelectual (2008-2010). Ha sido coordinador de investigación para la Universidad Católica del Uruguay en el tema de cultura juvenil (2007-2010). Correspondencia: [sapege@gmail.com](mailto:sapege@gmail.com).

**Lic. Rocío Severino.** Licenciada en Sociología por UDELAR (2010). Diplomada en Investigación Social Aplicada por UDELAR (2011). Se desempeña como investigadora en el Departamento de Investigación y Estadística Educativa de la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del Consejo Directivo Central de la ANEP, y como operadora social en la ONG Gurises Unidos. Durante 2012 y 2013 fue corresponsable del Proyecto Iniciación a la Investigación "Trayectorias educativas de los adolescentes que participan de FPB y PAC. Un estudio longitudinal en Paysandú" Financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC – UDELAR). Correspondencia: [rociobdc@gmail.com](mailto:rociobdc@gmail.com)

**Mag. Pedro Ravela:** Profesor de Educación Media, especialidad Filosofía, egresado del Instituto de Profesores Artigas y magíster en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Buenos Aires). Actualmente se desempeña como Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). Entre 1995 y 2006 se desempeñó en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como director técnico del proyecto MECAEP, director de la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) y coordinador nacional de PISA. Entre 2007 y 2012 fue director del Instituto de Evaluación Educativa en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay y en varios países de la región. También se ha desempeñado como asesor en temas de evaluación educativa en varios países y tiene numerosas publicaciones e investigaciones sobre el tema. Durante los años 2005 y 2006 integró la Coordinación Técnica del estudio regional SERCE de UNESCO/OREALC. Entre 2002 y 2008 fue miembro del Consejo Técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México. Correspondencia: [pravela@ineed.edu.uy](mailto:pravela@ineed.edu.uy)

**Lic. Ángela Ríos:** Licenciada en Sociología (2012). Maestranda en Demografía y Estudios de Población por UDELAR. Se desempeña como ayudante de investigación en el Proyecto Transiciones, Riesgos y Desafiliación en la Educación Media y Superior Pública de Uruguay (Departamento de Sociología, Universidad de la República). En 2013 fue corresponsable del proyecto de investigación "Desprotección en la juventud y delito. ¿De qué manera el riesgo educativo impacta en el comienzo de trayectorias delictivas?, financiado por el Fondo de Iniciativas Juveniles INJU-BID, y del Proyecto Evolución de la Educación Secundaria 1950-2012, en el marco del Fondo Concursable "El Informe de Educación de la CIDE 50 años después", organizado por el INEE y la Fundación Astur. Correspondencia: [angela.rios@cienciassociales.edu.uy](mailto:angela.rios@cienciassociales.edu.uy)

**Lic. Pilar Rodríguez.** Doctoranda en Metodologías para el Diseño, Evaluación y Mejora de Planes, Programas y Proyectos Educativos (UNED, España). Se ha desempeñado como docente en Educación Media Superior y Universidad. Profesora Adjunta de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del Centro Universitario de la Región Este, Udelar. Ha participado de proyectos relacionados con evaluación de aprendizajes, evaluación de programas educativos y desarrollo de instrumentos de medición. Correspondencia: [prodriguez@cure.edu.uy](mailto:prodriguez@cure.edu.uy)

## Títulos publicados en la presente colección

-Intensificación Agrícola: oportunidades y amenazas para un país productivo y natural. Autores: Fernando García Préchac, Oswaldo Ernst, Pedro Arbeletche, Mario Pérez Bidegain, Clara Pritsch, Alejandra Ferenczi, Mercedes Rivas.

-La Desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. Coordinador: Tabaré Fernández Aguerre. Marcelo Boado Martínez, Marisa Bucheli Anaya, Santiago Cardozo Politi, Carlos Casacuberta Guemberena, Lorena Custodio Pallares, Cecilia Pereda Bartesaghi, Ana Verocai Masena.

-La inserción Internacional de Uruguay en Debate. Coordinadores: Lincoln Bizzozero, Jerónimo de Sierra, Inés Terra.

-(Des)penalización del aborto en Uruguay: prácticas, actores y discursos. Abordaje interdisciplinario sobre una realidad compleja. Coordinadores: Niki Johnson, Alejandra López Gómez, Graciela Sapriza, Alicia Castro, Gualberto Arribeltz.

-La Matriz Energética: una construcción social. Autores: Reto Bertoni, Virginia Echinope, Rossana Gaudio, Rafael Laureiro, Mónica Loustaunau, Javier Taks.

-La distribución de la riqueza en Uruguay: elementos para el debate. Autores: Verónica Amarante, Matías Brum, Amparo Fernández, Gustavo Pereira, Alejandra Umpiérrez, Andrea Vigorito, Gabriel Burdín, Ulises García-Repetto.

-Uruguay. Inseguridad, delito y estado. Coordinadores: Rafael Paternain, Álvaro Rico. Editorial Trilce.

-La violencia está en los otros. Coordinadores: Victor Giorgi, Gabriel Kaplún, Luis Eduardo Morás. Editorial Trilce.

-Para entender las radiaciones: energía nuclear, medicina, industria. Gabriel González Sprinberg, Carolina Rabin Lema.

-Aporte universitario al debate nacional sobre drogas. Carlos Casacuberta, Mariana Gerstenbluth, Patricia Triunfo, Gianella Bardazano, Rafael Bayce, Verónica Filardo, Sebastián Aguiar, Clara Musto, Diego Pieri, Nicolás Guigou, Valentín Magnone, Gabriel Eira Charquero, Carlos García Carnelli, Selva Cairabú.

-Municipios: una política en el tintero. Coordinadores: Alejandra Andrioli, Paula Florit, Maximiliano Piedracueva.

-Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. Coordinadoras: Verónica Filardo y María Ester Mancebo.

- Repercusiones de las inversiones forestales: la ampliación del puerto de La Paloma. Coordinador: Diego Piñeiro.

-Los sentidos del castigo: el debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente. Coordinadores: Carolina González Laurino, Sandra Leopold Costáble, Laura López Gallego, Pablo Martinis.

-Salud mental en debate. Coordinador: Nelson de León. Editorial Psicolibros.

-Ley de caducidad un tema inconcluso. Momentos, Actores y Argumentos (1986-2013). Aldo Marchesi (Organizador). Gianella Bardazano, Álvaro de Giorgi, Ana Laura de Giorgi, Diego Sempol. *Colaboradores: Nicolás Duffau, Diego Luján*. Editorial Trilce.

-Prevención de la conducta suicida en adolescentes. Guía para los sectores educación y salud. Cristina Larrobla, Alicia Canetti, Pablo Hein, Gabriela Novoa, Mariana Durán.