



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

**Tesis Doctorado en Sociología**

**Génesis, estructura y función social de los  
dispositivos de educación media en Uruguay:**  
análisis histórico y social de los desajustes entre los  
medios y los fines

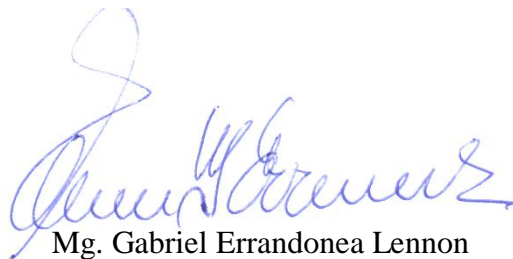
**Gabriel Errandonea Lennon**  
Tutor: Alberto Riella  
Cotutor: Rafael Merino

**2022**

Para la realización de esta investigación se utilizó información publicada previamente por otros autores. En todos los casos, se ha hecho el reconocimiento debido en el texto.

Todos los resultados del estudio son de exclusiva responsabilidad del autor y en nada comprometen a las fuentes, instituciones y/o investigadores referidos.

Por la presente declaro que esta propuesta es mi propio trabajo, y hasta donde yo sé y creo, no contiene material previamente publicado o escrito por otra persona, ni material que de manera sustancial haya sido aceptado para el otorgamiento de premios de cualquier otro grado o diploma de la universidad u otro instituto de enseñanza superior, excepto donde se ha hecho reconocimiento debido en el texto.



Mg. Gabriel Errandonea Lennon

## Reconocimientos y agradecimientos

En el largo proceso de elaboración del trabajo de investigación que se presenta como propuesta de tesis para la obtención del grado de Doctor en Sociología, hemos sido favorecidos por el afecto, las contribuciones, la paciencia y el acompañamiento de un importante número de personas. Y resulta necesario, diría indispensable para nosotros, reconocer y agradecer a todas y a cada una de ellas sus valiosísimas contribuciones.

El primer reconocimiento y agradecimiento es a mi tutor y mi cotutor, Alberto y Rafael, que, con paciencia y generosidad infinita, leyeron y comentaron, una y otra vez, mis primeros, segundos y terceros balbuceos y que, sin sus ricos y lúcidos aportes y comentarios, siempre constructivos, que acompañaron, orientaron y reorientaron mi trabajo, no hubiera sido posible que este barco llegara a buen puerto.

Rodeado como estoy de colegas y amigos, que además también son connotados académicos, sería imperdonable dejar de reconocer su acompañamiento durante este largo camino.

Primeramente, un especial reconocimiento a la pormenorizada lectura y a los agudos aportes con que me regalaron Marcelo Boado, Gabriel Gómez y mi estimada María Teresa Sirvent, que leyeron nuestros avances, debatieron con nosotros su alcance y precisiones y le aportaron probablemente la mayor parte del brillo académico que se le pueda llegar a reconocer a nuestro trabajo.

Así mismo, a Pedro López-Roldán (QUIT y IET), Sandra Fachelli y Maribel García (GRET), a Arnau Palou y a Joan Miquel Verd (director y responsable del Área de Profesorado y Asuntos Académicos del Departamento de Sociología), que no solo me recibieron, me atendieron y acompañaron, con calidez y dedicación, en mis estadías de investigación en la Universitat Autònoma de Barcelona. Finalmente, no podría dejar de reconocer la paciencia y la deferencia con que me recibiera el profesor Fernández Enguita en su despacho de la Universidad Complutense de Madrid.

Pero también debo agradecimiento a un conjunto de colegas y compañeros de trabajo, a los cuales también considero amigos, que en los últimos años han acompañado y fomentado en mí el deseo y la perseverancia necesarios. Empuje que, sin duda alguna, también fue decisivo para llegar a completar esta tesis. Me refiero a Nathalia Ascué,

Daniel Zoppis, Daniel Manber y Mariana Émery, por el lado del MEC. A Leandro Pereira, Carla Orós, Mariana Yozzi y Rafael Rey, compañeros en la USIEn-CSE y, por supuesto, a una estimadísima amiga y brillante colega, la doctora Mercedes Collazo, y en nombre de ella a todo el grupo de la Unidad Académica de la CSE, que me apoyó, dio ánimo (y muy buenos consejos) y hasta me empujó, en momentos complejos y de los otros, para que no claudicara, ayudándome, por lo tanto, a continuar en la senda correcta.

Finalmente, es vital que reconozca, en los afectos y acompañamientos, la fuerza y el empuje que vino de fuera del ámbito académico.

En primer término, a mi compañera y esposa, Graziella, que, con su apoyo, generosa complicidad y su disposición a asumir las tareas por mí muy desatendidas durante mucho tiempo, contribuyó decisivamente a que pudiera avanzar en este empeño. Y por supuesto, a mi suegra, Melucha, que, tomándome por hijo, hizo lo propio. Un especial reconocimiento a ambas, que ya no están físicamente pero siguen teniendo una permanente presencia reconfortadora.

A las mejores amigas de Graziella, Mariana, Mónica y Paola, que, como si lo fueran mías, nos acompañaron y dieron contención en los momentos más duros, siendo aún hoy un soporte invaluable. A un hermano de la vida y sus hijos, a los que ya considero sobrinos, Nacho, Sol y Felipe, que nunca faltaron cuando se los necesitó y siempre nos acompañaron con afecto en todos nuestros emprendimientos. A mi cuñado y amigo y su indivisible núcleo familiar, Fernando, Ángeles, Manuel e Inés, que representaron una luz en tiempos oscuros, siempre interesados y dispuestos para que podamos avanzar.

Un reconocimiento especial a Daniela, que nos acompaña y atiende todas las semanas con su magia, convirtiendo el caos en orden, siempre atenta y presente.

Y, finalmente, a lo más importante en mi vida, a mis hijos, Graciana y Juan Martín, ejemplo de paciencia, compañerismo y amor, que, sabiendo que son mi primera prioridad en todos los ámbitos de mi vida, permanentemente promovieron y fomentaron mi dedicación a este empeño, permaneciendo a mi lado en más de una vuelta del camino, aquí y en otras partes del mundo.

Mi más sentido agradecimiento y reconocimiento a todos ellos...

## Resumen

El estado actual de la educación media en Uruguay convoca, ha convocado y creemos que seguirá convocando en el futuro a uno de los debates más intensos en que se han involucrado los académicos de las ciencias sociales de nuestro país en los últimos tiempos.

Debate ante el cual se propone recuperar la singularidad de la experiencia uruguaya, entender desde ella la identidad de la crisis, valiéndose para ello de cuatro recursos estratégicos específicos:

- I. Cambiar del evento de la desvinculación al evento de la no acreditación de la educación media superior (EMS), situando el enfoque en un punto conceptual y teóricamente más preciso.
- II. Rediscutir la conceptualización del factor *tiempo* como vector explicativo dinámico, entendiéndolo como tiempo vital. De manera de introducir hipótesis fundadas en la teoría de la racionalidad relativa a la aversión al riesgo, contemplando la temporalidad de las decisiones y de los eventos al nivel de cada trayectoria individual.
- III. Complementar los modelos factoriales clásicos, mediante su trascendencia hacia la generación de unidades de análisis colectivas, tendiendo a la detección, identificación y caracterización de diferentes colectivos, en función de la exploración de las estructuras de clases subyacentes.
- IV. Y, como complemento final, explorar la información disponible mediante la parcialización de los modelos, manteniendo intactos los efectos multivariados de cada uno y aportando elementos de caracterización que permiten, además de medir la capacidad explicativa de cada atributo, hacerlo ensayando sus variaciones en escenarios diferentes.

Por lo tanto, en la tesis se complementan un análisis estructural con una exploración funcional, y lo hacen con base en dos dimensiones complementarias para abordar el problema de investigación: las condiciones funcionales que imperan en nuestro sistema educativo, o de las cuales carece, y una lectura que pretende formular hipótesis sobre los

códigos sistémicos operantes, con base en los resultados obtenidos por el sistema: “piedra de toque” del debate al cual queremos aportar.

El trabajo, luego de la revisión de los antecedentes y de una adecuada y cuidada discusión teórica, propone una concatenación ordenada de metodologías, a partir de las cuales acumular, incremental y ordenadamente, las diferentes evidencias halladas.

Desde la dimensión estructural, y mediante una caracterización cualitativa de los procesos históricos y de los formatos institucionales, se propone, con cierto espíritu falsacionista (aquello de indagar en el borde, tomar en consideración fenómenos aparentemente marginales), presentar evidencia suficiente de que nuestro sistema educativo cuenta con dos importantes agrupamientos de dispositivos educativos independientes, que promueven una selección intencionada de los estudiantes y que la desvinculación podría obedecer más a la ausencia de dispositivos específicos que a un funcionamiento disfuncional de los existentes:

Por ello se intenta mostrar, a partir de la reconstrucción documental de la génesis, la evolución y el estado actual de los diferentes dispositivos educativos que integran la educación media de nuestro país, que los dispositivos educativos que estamos analizando no constituyen, y nunca constituyeron, subsistemas de un sistema integral.

Por otra parte, para el abordaje de las dimensiones funcionales se ha partido del supuesto de que los mecanismos de selección de naturaleza institucional operan como marco funcional para el desenvolvimiento de las trayectorias individuales. Y que operan de manera restrictiva o potenciadora, en función del origen social de los entrevistados, con base en la modalidad de educación formal que aquellos han transitado.

Para atender estos aspectos, se ha recurrido a un nuevo procesamiento de la base obtenida por Boado y Fernández (en adelante, base de datos “PISA-2007-2012”), resultante de un relevamiento panel al que se aplicaron dos encuestas de seguimiento de carácter retrospectivo (Fernández y Cardozo, 2014, p. 129),<sup>1</sup> amablemente cedida a tal fin por el profesor Marcelo Boado.

---

<sup>1</sup> Primera y Segunda Encuesta de Seguimiento a los alumnos uruguayos evaluados por PISA en 2003 (PISA-L 2003-2007 y 2012).

La base de datos PISA-2007-2012 reúne información reciente. Contiene descriptores adecuados a la mayoría de las dimensiones angulares del problema planteado. Tiene un diseño longitudinal que permite la adecuada exploración de los efectos del *tiempo vital*. Y contiene información complementaria aún no explorada por los investigadores que la produjeron, sobre todo si se la somete a exploraciones analíticas desde perspectivas diferentes. Características que fundamentan la pertinencia de la elección.

En primer término, se procedió a ensayar un doble análisis de supervivencia que permitiera estimar, para cada entrevistado, la probabilidad de no acreditar el nivel, en función del tipo de dispositivo educativo transitado y los factores temporales de ponderación de las trayectorias.

Para estimar puntualmente la función de supervivencia, se aplicó el método de Kaplan-Meier (Kaplan y Meier, 1958) y luego, para examinar la contribución en el tiempo de cada factor en general, es decir, con base en la media de covariables, se ajustaron modelos de riesgos proporcionales mediante regresión de Cox, comparando de manera sistemática las diferencias registradas entre las trayectorias generalista y técnico-profesional para el modelo integral, es decir, cuando se introduce la variable tiempo como dependiente.

A partir de una adaptación de la estrategia de parcialización multivariada propuesta por Lazarsfeld,<sup>2</sup> se replicaron y compararon los modelos corridos con base en variables de corte específicas.

Una vez determinada la influencia irreductible de lo institucional, se procedió a la exploración de elementos de estructuración espacial mediante el análisis dimensional de los diferentes atributos considerados. Para ello se procedió mediante *análisis de correspondencias simples* (ACS) y *múltiples* (ACM) y, esgrimiendo así una estrategia análoga al análisis factorial y al *análisis de componentes principales* (ACP), pero con base en datos categóricos nominales,<sup>3</sup> se procedió a analizar los datos mediante un *análisis de componentes principales categóricos* (ACPC).

---

<sup>2</sup> Evitando las dificultades inherentes a la quita de los efectos explicativos de las demás variables consideradas.

<sup>3</sup> Representando tanto a individuos como a atributos en un espacio geométrico que permitiera establecer su proximidad o distancia relativa mediante distancias euclídeas.

El análisis propone una reflexión teórico-conceptual sobre educación y desigualdad social, sistemáticamente alertando sobre los peligros que permean el análisis científico a partir de posiciones filosóficas.

Se muestran y definen con precisión las diferencias, tanto estructurales como funcionales, que alhajan la estructura del sistema de educación media, mostrando y caracterizando los múltiples dispositivos que lo integran, sus variantes estructurales y funcionales. Mostrando la necesaria contradicción existente entre la aplicación de mecanismos de selección/expulsión y las aspiraciones de alcanzar la mejor formación posible para la totalidad de los ciudadanos.

Una vez mostrado que nuestro sistema educativo cuenta con dos vías independientes de tránsito educativo en la educación media, que por su génesis, evolución e historia funcional social es necesario suponer muy diferentes, se procura también mostrar cómo las trayectorias y las suertes académicas de los individuos están asociadas a dichos dispositivos institucionales y cómo los individuos que los transitan presentan marcadas correspondencias entre sus principales atributos, a partir de los cuales son socialmente identificables.

Finalmente, se detectan tres clases de individuos, a partir de atributos individuales que las definen, mutuamente excluyentes. Se las describe a partir de dichos atributos y se mide la probabilidad relativa, para cada individuo, de pertenecer a cada una de esas clases y, por lo tanto, de reunir los atributos que las definen, portando la referida probabilidad de sufrir las suertes de sus semejantes.

A partir de estos elementos, y de poder valorar la contribución de cada uno de dichos atributos en la explicación del evento que nos interesa, la tesis propone instrumentos complementarios para comprender y explicar el evento que constituye la “no acreditación de la EMS” en nuestro país.

## **Palabras clave**

Sociología de la educación, movilidad social educativa, desigualdad de oportunidades, trayectorias educativas.



## Summary

The current state of secondary education in Uruguay calls, has called and it is our belief it will continue calling in the future for one of the most intense debates, in which there were involved social science scholars from our country in recent times.

Debate in which is proposed to regain the singularity of the Uruguayan experience, to understand with it the identity of the crisis, using for these purposes four specific strategic resources:

- I. To change from the event of the dissociation to the event of the no accreditation of the High Secondary Education, narrowing the focus to a conceptual and theoretically more precise perspective.
- II. To discuss again the conceptualization of the *time* factor as a dynamic explanatory vector, discerning it as vital time. With the aim to introduce hypothesis based on the theory of the rationality relative to the aversion to risk, taking into account the temporality of the decisions and events at the level of each individual trajectory.
- III. To complement the classic factorial models, through their significance towards the generation of collective analysis units, tending to the detection, identification and characterization of different groups, based on the exploration of the underlying class structures.
- IV. And, as a final complement, to explore the available information by biasing the models, keeping the multivariate effects of each model intact and providing characterization elements that allow, in addition to measuring the explanatory capacity of each attribute, to do so by testing its variations in different scenarios.

Therefore, the thesis complements a structural analysis with a functional exploration, and they do so based on two complementary dimensions to address the research problem: the functional conditions that prevail in, or lacks, our educational system; and, a reading that tries to formulate hypotheses about the operative systemic codes, based on the results obtained by the system: “touchstone” of the debate to which we want to contribute.

The work, after reviewing the antecedents and an adequate and careful theoretical discussion, proposes an orderly concatenation of methodologies, from which to accumulate, incrementally and in an orderly manner, the different evidences found.

From the structural dimension, and through a qualitative characterization of historical processes and institutional formats, it is proposed, with a certain falsificationist spirit (that of investigating the edge, taking into consideration apparently marginal phenomena), to present sufficient evidence that our educative system has two important groupings of independent educational devices, which promote an intentional selection of students and that disengagement could well be due more to the absence of specific devices than to a dysfunctional functioning of the existing ones:

For this reason, an attempt is made to show, based on the documentary reconstruction of the genesis, evolution and current state of the different educational devices that make up secondary education in our country that the educational devices that we are analyzing do not constitute, and never did constitute, subsystems of an integral system.

On the other hand, the approach to functional dimensions has been based on the assumption that selection mechanisms of an institutional nature operate as a functional framework for the development of individual trajectories. And that they operate in a restrictive or empowering way, depending on the social origin of the interviewees, based on the modality of formal education that they have gone through.

To address these aspects, a new processing of the database obtained by Boado and Fernández (hereinafter “PISA-2007-2012 Database”) has been used, resulting from a panel survey, to which two follow-up surveys of retrospective nature were applied (Fernández y Cardozo, 2014, p. 129), kindly provided for this purpose by professor Marcelo Boado.

The PISA-2007-2012 Database gathers recent information. It contains descriptors suitable for most of the angular dimensions of the problem posed. It has a longitudinal design that allows adequate exploration of the effects of *vital time*. And it contains complementary information not yet explored by the researchers who produced it, especially if it is subjected to analytical explorations from different perspectives. Characteristics that support the relevance of the choice.

Firstly, a double survival analysis was tested that would allow estimating, for each interviewee, the probability of not accrediting the level, depending on the type of educational device used and the temporal factors for weighting the trajectories.

To accurately estimate the survival function, the Kaplan-Meier method (Kaplan y Meier, 1958) was applied and then, to examine the contribution over time of each factor in general, that is, based on the mean of covariates, proportional hazards models were adjusted using Cox Regression, systematically comparing the differences registered between the generalist and professional technical trajectories for the integral model, that is, when the time variable is introduced as dependent.

Based on an adaptation of the multivariate bias strategy proposed by Lazarsfeld, the running models were replicated and compared based on specific cutoff variables.

Having determined the irreducible influence of the institutional, we proceeded to the exploration of elements of spatial structuring, through the dimensional analysis of the different attributes considered. For this, we applied the Simple (SCA) and Multiple (MCA) Correspondence Analysis and, thus using a strategy analogous to Factor Analysis and Principal Components Analysis (PCA), but based on nominal categorical data, we decided to analyze the data using a Categorical Principal Component Analysis (CPCA).

The analysis proposes a conceptual theoretical reflection on education and social inequality, systematically warning about the dangers that permeate scientific analysis from philosophical positions.

The differences, both structural and functional, that make up the structure of the secondary education system are shown and precisely defined, showing and characterizing the multiple devices that make it up, their structural and functional variants. Showing the necessary contradiction between the application of selection/expulsion mechanisms and the aspirations to achieve the best possible training for all citizens.

Having shown that our educational system has two independent pathways of educational transit in secondary education, which due to their genesis, evolution and social functional history, it is necessary to assume very different ones, it is also sought to show how the trajectories and academic fortunes of individuals are associated with said institutional devices and how the individuals who pass through them present marked correspondences between their main attributes, from which they are socially identifiable.

Finally, three classes of individuals are detected, based on individual attributes that define them mutually exclusive. They are described based on these attributes and the relative probability is measured, for each individual, of belonging to each of these classes and,

therefore, of gathering the attributes that define them, bearing the referred probability of suffering the luck of their fellow men.

Based on these elements, and from being able to assess the contribution of each of these attributes in the explanation of the event that interests us, the thesis proposes complementary instruments to understand and explain the event that constitutes the “non-accreditation of the EMS” in our country.

## **Keywords**

Sociology of education, educational social mobility, inequality of opportunities, educational paths.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

---

Reconocimientos y agradecimientos .....	iii
Resumen.....	v
Palabras clave .....	viii
Summary.....	ix
Keywords.....	xii
<b>Índice de contenido.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Tablas, figuras y abreviaturas.....</b>	<b>xvi</b>
Lista de tablas .....	xvi
Lista de figuras.....	xviii
Abreviaturas y acrónimos .....	xx
<b>Capítulo 1. Presentación .....</b>	<b>1</b>
Introducción.....	1
Determinación de la importancia y de la pertinencia .....	10
Planteamiento del problema de investigación .....	13
Dimensiones del problema y preguntas de investigación .....	15
Ejes transversales.....	16
Metodología.....	17
Sistema de hipótesis.....	19
Los dispositivos de educación media no constituyen un sistema.....	19
Los efectos especificadores del factor institucional tienen aún bastante para aportar .....	20
Organización del documento .....	21
<b>Capítulo 2. Hacia una actualización del debate .....</b>	<b>23</b>
Sociología de la educación .....	23
Los ecos de un debate ya añejo.....	29
Educación y rendimiento educativo.....	33
Mapa estructural de la educación media en general y de su formato local .....	35

<b>Capítulo 3. Algunos fundamentos teóricos para el debate.....</b>	<b>71</b>
Tratamiento analítico del “tiempo”.....	71
El concepto <i>agencia</i> aplicado a los dispositivos educativos.....	73
Culminación de ciclos.....	75
Fracaso escolar: no acreditar EMS .....	76
Estructura y desajuste estructural .....	79
Función social.....	82
Dispositivo sistémico.....	83
Sistema y código sistémico .....	85
La promesa meritocrática.....	93
Educación y movilidad social .....	100
La educación media en la actualidad: pistas sobre la desigualdad .....	110
Contribuciones de la sociología de la movilidad .....	117
<b>Capítulo 4. El desafío de la educación media en Uruguay .....</b>	<b>131</b>
Singularidad de los dispositivos de educación media.....	136
Revisión longitudinal de la educación media en Uruguay .....	143
Los orígenes (1833 a 1885): Ley Larrañaga .....	147
El impulso modernizador (1885 a 1911).....	150
El ideal batllista: universalización de la educación media (1912 a 1934) .....	154
La separación de secundaria de la Universidad (1935 a 1941) .....	159
Creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1942 a 1963) .....	165
El Plan 63: un intento “fallido” de “reforma integral” de la enseñanza secundaria (1963 a 1973) ..	170
Ley 14.101: la “Doctrina de la Seguridad Nacional” (1973 a 1984).....	174
La restauración democrática y la Ley de Emergencia (1985 a 2004).....	180
La “reforma integral” de Rama: otro “impulso modernizador” (1996 a 2007) .....	187
Educación media hoy: el desafío progresista y la Ley General de Educación (2008 a 2018) .....	192
Reflexiones finales del capítulo.....	198
<b>Capítulo 5. Las trayectorias educativas y la dimensión institucional.....</b>	<b>210</b>
Abordaje metodológico.....	210
Pistas sobre los efectos del factor institucional .....	220
Análisis de supervivencia.....	221
Estimación de algunas funciones de supervivencia e impacto parciales .....	234
Supervivencia e impacto parciales según sexo del entrevistado .....	237
Diseño para controlar el efecto de la ocupación de mayor nivel de calificación del hogar de procedencia.....	240
Supervivencia e impacto parciales según procedencia de un hogar “White collar” .....	247
Supervivencia e impacto parciales según procedencia de un hogar “Blue collar” .....	251
Supervivencia e impacto parciales según procedencia de un hogar Intermedia .....	253
Reflexiones finales del capítulo.....	254

<b>Capítulo 6. Las clases y el riesgo de no acreditar .....</b>	<b>259</b>
Análisis factorial categórico por modelado parcial .....	268
Parcialización por género .....	269
Parcialización por nivel ocupacional del hogar de origen .....	272
Parcialización por departamento de residencia del entrevistado .....	277
Parcialización por asistencia a un establecimiento de contexto crítico .....	279
Reducción espacial y análisis dimensional .....	281
Análisis de correspondencias simple .....	283
Tipo de dispositivo educativo y movilidad departamental .....	283
Correspondencias simples entre tipo de dispositivo educativo y resultado académico de la trayectoria .....	285
Tipo de dispositivo educativo y razón final del abandono .....	288
Análisis de correspondencias múltiples .....	292
Análisis dimensional espacial por cuadrantes .....	294
Análisis por cuantificación de las transformaciones por normalización .....	297
Análisis de componentes principales categórico .....	299
Clúster 1: claves para la reproducción educativa .....	306
Clúster 2: la persistencia no siempre se acompaña con recompensa .....	308
Clúster 3: pistas sobre la reproducción negativa .....	310
Reflexiones finales del capítulo .....	312
<b>Capítulo 7. Conclusiones .....</b>	<b>315</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>330</b>
<b>Anexo documental .....</b>	<b>345</b>
Complementos de información correspondientes al capítulo 5 .....	345
Tablas complementarias: Función de impacto (capítulo 5) .....	345
Tablas complementarias: Medias del Tiempo de Supervivencia (capítulo 5) .....	353
Pauta Errandonea de agrupamiento de los colectivos profesionales .....	354
Tabulador de clasificaciones de ocupación utilizadas: CNUO-95 a 4 dígitos, CIUO-88 y EGP .....	355
Ecuaciones utilizadas (capítulo 5) .....	364
Cálculo de $\phi$ .....	364
Cálculo del riesgo y del riesgo relativo o del predominio y la razón de momios .....	364
Cálculo de la ecuación de Cox y de las razones de riesgo ( $HR$ o $\exp(\beta_j)$ ) .....	365
Tablas complementarias: Correlaciones de las variables transformadas para los modelos 1 y 2 del ACM (capítulo 5) .....	366

## TABLAS, FIGURAS Y ABREVIATURAS

---

### Lista de tablas

Tabla 1: Porcentaje de población de 25 años o más por tramos de edad según nivel educativo máximo alcanzado (todo el país, 2014-2019) .....	110
Tabla 2: Medias del tiempo de supervivencia para el modelo parcializado con base en la existencia de un evento crítico asociado al año de desvinculación ( <i>dummy</i> Sí).....	171
Tabla 3: Agrupamiento de la procedencia educativa de los entrevistados en función de los niveles CINE2011 .....	220
Tabla 4: Educación media concluida según tipo de dispositivo educativo transitado, desvinculado sin acreditar EMS y nivel de desvinculación .....	226
Tabla 5: Nivel de desvinculación y tiempo de supervivencia según desvinculado sin acreditar EMS .....	227
Tabla 6: Resumen del procesamiento de los casos .....	228
Tabla 7: Medias del tiempo de supervivencia .....	228
Tabla 8: Comparaciones globales.....	231
Tabla 9: Comparaciones parciales del modelo, según Mujer, Montevideo, Evento crítico, White collar, Blue collar e Intermedia .....	236
Tabla 10: Comparación entre las clasificaciones EGP y BSE a 11 categorías, para la ocupación de mayor calificación en el hogar de procedencia .....	245
Tabla 11: Comparación entre las clasificaciones EGP y BSE a 3 categorías, para la ocupación de mayor calificación en el hogar de procedencia .....	246
Tabla 12: Regresión de Cox: resumen del proceso de casos y estado del estrato .....	262
Tabla 13: Regresión de Cox: coeficientes obtenidos para las variables incluidas y excluidas de la ecuación .....	263
Tabla 14: Regresión de Cox: valor máximo de la función del impacto acumulado del Tiempo de supervivencia según el Tipo de dispositivo educativo .....	267
Tabla 15: Regresión de Cox parcial: coeficientes obtenidos mediante la rotación de la variable de género incluida en la ecuación .....	272
Tabla 16: Porcentaje de entrevistados por tipo de dispositivo educativo según nivel ocupacional White collar del hogar y no acreditó la EMS .....	276
Tabla 17: Tabla de correspondencias, examen de puntos y confianza por fila y valor propio y totales de los casos activos del modelo, para la variable movilidad departamental.....	283
Tabla 18: Índice casuístico “modalidad de trayectoria” .....	286



Tabla 19: Tabla de correspondencias, examen de puntos y confianza por fila y valor propio y totales del modelo, para la variable modalidad de trayectoria .....	286
Tabla 20: Tabla de correspondencias, examen de puntos y confianza por fila y valor propio y totales del modelo, para la variable razón final del abandono .....	289
Tabla 21: Variables incluidas y substrucciones realizadas (detalle por variable y categorías incluidas) .....	292
1 Mejoró ocupación.....	292
Tabla 22: Resumen del segundo modelo .....	294
Tabla 23: Cuantificación de las coordenadas de cada categoría al centroide del modelo .....	295
Tabla 24: Saturación en las tres primeras dimensiones halladas y vínculo entre la variable de conglomerado y las variables categóricas (prueba de chi-cuadrado).....	304
Tabla 25: Tabla de contingencia asignación a un clúster y nivel de asociación nominal (V de Cramer) según variables y categoriales del modelo .....	305
Tabla 26: Clúster 1, valores de participación de la clase en la modalidad, de la modalidad en la clase, de la modalidad en la totalidad de clases (global) y peso relativo (v.test), según variable y categoría .....	307
Tabla 27: Clúster 2, Valores de participación del clúster en la modalidad, de la modalidad en el clúster, de la modalidad en el total (global) y peso relativo (v.test), según variable y categoría .....	309
Tabla 28: Clúster 3, valores de participación del clúster en la modalidad, de la modalidad en el clúster, de la modalidad en el total (global) y peso relativo (v.test), según variable y categoría .....	311
Tabla A1: Función de impacto del tiempo de supervivencia (años) según tipo de dispositivo educativo (dicotómico) .....	345
Tabla A2: Función de impacto del Tiempo de supervivencia (años) según Tipo de dispositivo educativo (dicotómico) y Mujer.....	346
Tabla A3: Función de impacto del Tiempo de supervivencia (años) según Tipo de dispositivo educativo (dicotómico) y Montevideo .....	347
Tabla A4: Función de impacto del Tiempo de supervivencia (años) según Tipo de dispositivo educativo (dicotómico) y Evento crítico asociado a la desvinculación ....	348
Tabla A5: Función de impacto del Tiempo de supervivencia (años) según Tipo de dispositivo educativo (dicotómico) y Ocu_Hog_Dummy cat1 modelo BSE3 .....	349
Tabla A6: Función de impacto del Tiempo de supervivencia (años) según Tipo de dispositivo educativo (dicotómico) y Ocu_Hog_Dummy cat3 modelo BSE3 .....	350
Tabla A7: Función de impacto del Tiempo de supervivencia (años) según Tipo de dispositivo educativo (dicotómico) y Ocu_Hog_Dummy cat2 modelo BSE3 .....	351
Tabla A8: Función de impacto del Tiempo de supervivencia (años) según Tipo de dispositivo educativo (dicotómico) y Contexto establecimiento PISA 2003 .....	352

Tabla A9: Medias del tiempo de supervivencia para el modelo parcializado con base en el sexo ( <i>dummy</i> Mujer), el lugar de residencia ( <i>dummy</i> Montevideo) y la ocupación (pauta EGP a tres categorías: 2 <i>dummy</i> ) .....	353
Tabla A10: Medias del tiempo de supervivencia para el modelo parcializado con base en la existencia de un evento crítico asociado al año de desvinculación ( <i>dummy</i> Sí)..	354
Tabla A11: Pauta para el agrupamiento de los colectivos profesionales .....	354
Tabla A12: Equivalencia entre la clasificación CNUO-95 a 4 dígitos y las codificaciones de la CIUO-88, EGP11 y EGP3 de Boado y Rey, y la BSE11 y BSE3 aplicadas .....	355
Tabla A13: Correlaciones de las variables transformadas (1. <sup>er</sup> modelo).....	366

## Lista de figuras

Figura 1: Mapa estructural de los diferentes dispositivos sistémicos que integran la educación media en Uruguay. ....	2
Figura 2: Sistema Nacional de Educación.....	62
Figura 3: Estructura esquemática de los diferentes dispositivos componentes del sistema de educación posprimaria y preterciaria en Uruguay .....	84
Figura 4: Asistencia a algún establecimiento educativo por edades simples según quintiles de ingreso de los hogares (todo el país, 2019) .....	112
Figura 5: Brechas absoluta y relativas de asistencia a algún establecimiento educativo por edades simples entre el primer quintil y el quintil de mayor ingreso de los hogares 2006-2019 (todo el país).....	113
Figura 6: Nivel educativo máximo alcanzado por la población de 25 a 59 años de edad en los quintiles extremos de ingresos del hogar (todo el país, 2019) .....	114
Figura 7: Nivel educativo máximo alcanzado por la población de 25 a 59 años de edad en los quintiles extremos de ingresos del hogar (todo el país, 2006-2019).....	115
Figura 8: Etapas propuestas para la revisión genealógica de la evolución de los dispositivos .....	146
Figura 9: Evolución de la matrícula de educación media según ciclo y nocturna.....	184
Figura 10: Evolución de la tasa bruta de escolarización y de la matrícula total del CETP y de sus diferentes modalidades .....	186
Figura 11: Evolución de la matrícula de educación media según ciclo y modalidad... ..	194
Figura 12: Evolución porcentual de la matrícula de educación media y técnica según ciclo y modalidad.....	195
Figura 13: Estructura sistémica de los diferentes dispositivos que integran la educación posprimaria y preterciaria en Uruguay .....	207

Figura 14: Influencia estructural de los diferentes códigos sistémicos señalados.....	209
Figura 15: Funciones de logaritmo de supervivencia generales según el tipo de dispositivo educativo .....	230
Figura 16: Funciones de impacto general según el tipo de dispositivo educativo .....	232
Figura 17: Distribución del máximo valor en cada función de supervivencia general por duración de la trayectoria según el tipo de dispositivo educativo .....	233
Figura 18: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según el tipo de dispositivo educativo y el sexo del entrevistado .....	238
Figura 19: Funciones de impacto parcial según el tipo de dispositivo educativo y el sexo del entrevistado.....	239
Figura 20: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (White collar) de mayor calificación en el hogar en 2003 .....	247
Figura 21: Funciones de impacto parcial según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (White collar) de mayor calificación en el hogar en 2003 .....	249
Figura 22: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (“Blue collar”) de mayor calificación en el hogar en 2003 .....	251
Figura 23: Funciones de impacto parcial según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (“Blue collar”) de mayor calificación en el hogar en 2003 .....	252
Figura 24: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (intermedia) de mayor calificación en el hogar en 2003 .....	253
Figura 25: Funciones de impacto parcial según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (Intermedia) de mayor calificación en el hogar en 2003.....	254
Figura 26: Funciones de supervivencia de impacto en media de covariables según el tipo de dispositivo educativo .....	265
Figura 27: Funciones de supervivencia e impacto en media de covariables según género por tipo de dispositivo educativo.....	270
Figura 28: Evaluación de las funciones de impacto parciales según sexo al nacer del entrevistado y tipo de dispositivo educativo.....	271
Figura 29: Funciones de supervivencia e impacto en media de covariables según procedencia o no de hogares de nivel ocupacional “White collar” y “No white collar” para cada tipo de dispositivo educativo .....	273
Figura 30: Evaluación de las funciones de impacto acumulado parciales según ocupación “White collar” del hogar de procedencia y tipo de dispositivo educativo ..	274
Figura 31: Porcentaje de entrevistados por modalidad del dispositivo educativo según acreditar EMS y desvinculación .....	276
Figura 32: Porcentaje de entrevistados por resultado educativo (acreditar EMS y desvinculación) según modalidad del dispositivo educativo.....	277

Figura 33: Funciones de supervivencia e impacto en media de covariables según el lugar de residencia por tipo de dispositivo educativo .....	278
Figura 34: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según la asistencia a un centro de contexto crítico .....	280
Figura 35: Gráfica de la transformación por normalización simétrica para la dimensión 1 de las categorías de tipo de movilidad departamental .....	285
Figura 36: Gráfica de la transformación por normalización simétrica, para la dimensión 1, de las categorías de tipo de desvinculación .....	287
Figura 37: Gráfica de la transformación por normalización simétrica, para la dimensión 1, de las categorías de razón final del abandono .....	290
Figura 38: Diagrama conjunto de puntos de categorías con variable ACM_5 con 5 categorías .....	291
Figura 39. Diagrama conjunto de puntos de categorías sin las variables ACM_2 y ACM_7 .....	296
Figura 40. Diagrama parcial conjunto de puntos de categorías (sólo ACM_1, ACM_4 y ACM_5).....	297
Figura 41. Diagrama parcial conjunto de puntos de categorías (solo ACM_1, ACM_6, ACM_8, ACM_9, ACM_10 y ACM_12) .....	298
Figura 42. Medidas de discriminación (ACM).....	299
Figura 43: Dendograma (ACPC).....	301
Figura 44: Mapa bidimensional de emplazamiento del conjunto de puntos (distancias euclídeas al cuadrado) según clúster .....	302
Figura 45: Dendograma tridimensional (ACPC).....	303

## Abreviaturas y acrónimos

ACM	Análisis de correspondencias múltiples	AP	Autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron)
ACP	Análisis de componentes principales	AuE	Autoridad escolar (Bourdieu y Passeron)
ACPC	Análisis de componentes principales categóricos	AuP	Autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron)
ACS	Análisis de correspondencias simples	BSE	Criterio de agrupamiento de ocupaciones: Boado, Solís, Errandonea
AFAP	Administradora de fondos de ahorro previsional	CBU	Ciclo Básico Único de Enseñanza Media
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública		

CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria	EMSG	Educación media superior general
CEP	Consejo de Educación Primaria	EMBT	Educación media básica tecnológica
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe	EMST	Educación media superior Tecnológica
CERP	Centro Regional de Profesores	EMT	Educación media tecnológica
CES	Consejo de Educación Secundaria	ENAP	Escuela Nacional de Administración Pública
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional de ANEP	ENAYO	Escuela Nacional de Artes y Oficios
CETS	Consejo de Educación Técnico Superior	ENIA	Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030
CIDE	Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (1960 a 1967)	EPT	Educación para todos
CNUO-95	Clasificación Nacional Uniforme de Ocupaciones (1995)	ET	Educación tecnológica
CODICEN	Consejo Directivo Central de ANEP	ETP	Educación técnico-profesional
CONAE	Consejo Nacional de Educación	FA	Frente Amplio
CONAPRO	Concertación Nacional Programática	FFAA	Fuerzas Armadas
Conaprole	Cooperativa Nacional de Productores de Leche	FIDEL	Frente Izquierda de Liberación
CNT	Convención Nacional de Trabajadores	FMI	Fondo Monetario Internacional
CTU	Central de Trabajadores del Uruguay	IAVA	Instituto Alfredo Vásquez Acevedo
DE	Dirección de Educación (MEC).	IPA	Instituto de Profesores Artigas
EAYO	Escuela de Artes y Oficios	KM	Modelo para el análisis de supervivencia de Kaplan-Meier
ENAYO	Escuela Nacional de Artes y Oficios	LGE	Ley General de Educación 18.437
EFTP	Enseñanza y formación técnica y profesional	MEC	Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay)
EG	Enseñanza general o generalista	MESYFOD	Programa de Educación Media y Formación Docente
EGP	Modelo Erikson, Goldthorpe, Portocarrero	OR	Odds ration (razón de momios)
EMB	Educación media básica	PISA-2007-2012	Base de la Primera y Segunda Encuesta de Seguimiento a los alumnos uruguayos evaluados por PISA en 2003 (PISA-L 2003-2007 y 2012) obtenida por el Dr. Marcelo Boado y el Dr. Tabaré Fernández
EMBG	Educación media básica general		
EMS	Educación media superior		



PIT	Plenario Intersindical de Trabajadores	PUR	Profesiones usurpadoras de funciones sociales residuales
PIT-CNT	Plenario Intersindical de Trabajadores - Convención Nacional de Trabajadores	RR	Relaciones relativas
PP	primaria-profesional (Hirsch y Rio)	SE	sistema de enseñanza (Bourdieu y Passeron)
PSESM	Profesiones especializadas en servicios al mercado	SS	Educación secundaria-superior (Hirsch y Rio)
PSES	Profesiones especializadas en la atención de la salud	TE	trabajo escolar (Bourdieu y Passeron)
PSSM	Profesiones subalternas al servicio del mercado	TII	Tasa incremental interanual
PSAS	Profesiones subalternas al servicio de la salud	TP	trabajo pedagógico (Bourdieu y Passeron)
PU	Profesiones usurpadoras	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PUAS	Profesiones usurpadoras de la atención social de la salud	UNEVOC	Centro internacional de UNESCO especializado en educación y formación técnica y profesional (Bonn, Alemania)
PUCyCS	Profesiones usurpadoras de la función social profesional de la expresión y la comunicación social	UP	Unión Popular
PUEC	Profesiones usurpadoras de funciones sociales profesionales desde las ciencias y las ciencias sociales	UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay

# CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN

---

## Introducción

El estado actual de la educación media en Uruguay convoca, ha convocado y creemos que seguirá convocando en el futuro a uno de los debates más intensos en que se han involucrado los académicos de las ciencias sociales de nuestro país en los últimos tiempos.

Se trata de una preocupación que transita una importante variedad de asuntos intensamente relacionados. De manera que su abordaje analítico no solo requiere del ordenamiento, la clasificación y una ponderación adecuada de cada uno de los factores involucrados, si no que necesita, si quiere prosperar contributivamente, de una solvente argumentación que sustente dichas consideraciones.

Un debate que, sin embargo, muchas veces peca por no considerar algunos elementos o por no ponderar suficientemente algunas dimensiones que pueden resultar muy importantes y que son la contribución de este trabajo.

Entre ellos destaca la necesidad de hacerse algunas preguntas que no nos hemos hecho aún; pero, además, anclarlas en las lecciones que los procesos históricos y las configuraciones específicas que dan identidad a nuestro sistema educativo pueden aportar al debate, bajo la forma de una mirada complementaria y a la vez necesaria.

La educación en Uruguay se encuentra organizada con base en una estructura formada por múltiples dispositivos<sup>4</sup> y, desde una perspectiva transversal, muestra importantes similitudes con la gran mayoría de los sistemas educativos en el mundo.

De manera análoga a lo que ocurre con cualquier otro objeto complejo, al hacer gala de una mirada más sutil, resulta evidente que estas instituciones se encuentran imbuidas de un sentido social, que estas resultan también de la acción de factores coyunturales e históricos

---

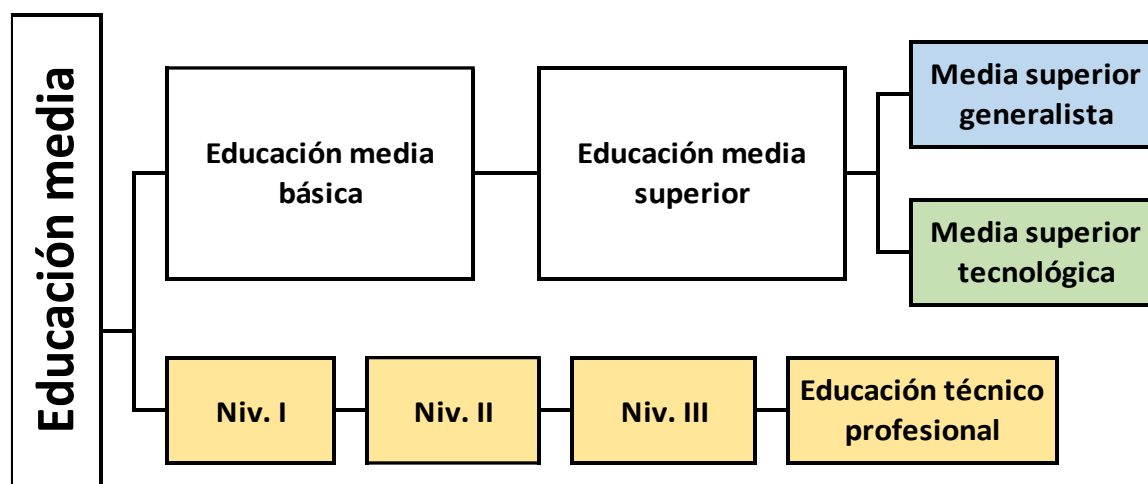
<sup>4</sup> La expresión “dispositivo educativo”, que atraviesa transversal y longitudinalmente el presente documento, refiere a la existencia de estructuras institucionalizadas de ordenamiento funcional de procesos educativos, como resultantes emergentes del juego mutuo entre estructura y agencia (con base en la inclusión del tiempo como factor ordenador de los efectos). En este sentido, se definirá como conjunto de procesos, procedimientos y actores que participan en actividades educativas articuladas de una manera institucionalmente específica (“manera particular en donde se articulan los diferentes componentes de un proyecto de formación”; Gerard Figari, 1994). Se volverá con mayor profundidad sobre el particular, al tratar “El concepto agencia aplicado a los dispositivos educativos” y “Dispositivo sistémico”, en el “Capítulo 3. Algunos fundamentos teóricos para el debate” (pp. 71 y 83).

particulares y que ello les imprime una morfología que las torna singulares, a pesar de las inercias de los factores estructurales de naturaleza universal que puedan señalarse.

Hoy, el conjunto de los dispositivos en que se organiza el sistema educativo uruguayo se integra en cuatro grandes niveles: la educación inicial y primaria (y previa a ellas, educación en la primera infancia), la educación terciaria no universitaria y la educación universitaria, y entre la primaria y la terciaria, el conjunto de dispositivos a que hemos hecho referencia y que, a los efectos de este trabajo, denominaremos educación media.<sup>5</sup>

Este nivel cuenta con tres o, como estaremos dispuestos a sostener más adelante, cuatro dispositivos sistémicos<sup>6</sup> relativamente independientes, ya que uno de ellos se encuentra conformado a su vez por dos dispositivos, en este caso, solo parcialmente independientes, los cuales se organizan en dos niveles (básico y superior).

**Figura 1: Mapa estructural de los diferentes dispositivos sistémicos que integran la educación media en Uruguay.**



Fuente: Elaboración propia.

<sup>5</sup> El lector, para evitar posibles malos entendidos, debe tener en cuenta que, en términos de la terminología formalmente instituida entre los diferentes actores del sistema educativo uruguayo, el concepto de *educación media* muchas veces se ha reservado a aquellos dispositivos que presentan ciclos cuya conclusión permite la continuidad educativa en el nivel terciario y/o universitario.

A pesar de ello, y a los efectos de nuestro interés analítico, consideraremos también como *ofertas de educación media* a aquellas ofertas cuyas acreditaciones no habilitan la continuidad educativa. Ofertas que se encuentran orientadas a la inmediata inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo y que habitualmente exigen, al momento de su inscripción, un mínimo de 15 años de edad y educación primaria concluida. Estamos conscientes de que, al hacerlo, adjudicamos un sentido menos técnico y específico a la expresión *educación media*. Es en mérito de ello que tiene sentido la aclaración.

<sup>6</sup> En el apartado “Estructura y desajuste estructural” del capítulo 3, “Algunos fundamentos teóricos para el debate”, se incluye una breve discusión sobre el alcance de este y otros términos vinculados (p. 79).



Esta estructura ha ido cambiando con el tiempo, y ha adoptado su estructura actual particularmente en los últimos veinte años. Pero ello ha ocurrido sin que se alteren sustantivamente sus funciones sociales más generales. Las que sin duda tienen finalidades específicas y son diversas.

Un aspecto importante, y que nos moviliza en parte del esfuerzo que a continuación se presenta, es que no todos los diagnósticos sobre la problemática de la educación media en Uruguay se detienen en la caracterización de los dispositivos educativos en términos de su condición sistémica y, menos aún, en términos de las importantes diferencias estructurales y funcionales que los distancia recíprocamente.

Uno de los aspectos que más nos habría interesado es justamente contribuir al debate del análisis de los diseños sistémicos de los diferentes dispositivos, y hacerlo desde su vinculación con los mecanismos para seleccionar/filtrar poblaciones socialmente identificables de estudiantes.

Tras haber resultado infructuosa la búsqueda de evidencias empíricas para un abordaje tal, hemos entendido que sí resultaba posible demostrar la necesidad de hacerlo en el futuro. Es decir, de incluir en futuras indagaciones los instrumentos que permitan medir y analizar los mecanismos de selección social potencialmente operativos en los diferentes diseños institucionales.

Absolutamente convencidos, como estamos, de que una parte del sistema está diseñado para hacer lo que finalmente hace, es decir, seleccionar a los jóvenes con el perfil “adecuado” para seguir estudiando a niveles superiores, nos hemos abocado a la tarea de hallar elementos empíricos que permitan someter a prueba semejante hipótesis de trabajo.

Si la respuesta a esta inquietud resultara afirmativa, entonces correspondería cuestionar, por lo menos en términos sistémicos, algunas de las afirmaciones que habitualmente integran el debate, como aquellas que hallan que la respuesta al problema radica en que el sistema está en crisis.

Sin embargo, a nuestro juicio, a primera vista parece todo lo contrario: síntomas cardinales del debate, como el rezago, la no promoción y la desvinculación, en lugar de indicar crisis sistémica pueden, por el contrario, estar mostrando lo eficaz que sigue resultando el sistema seleccionando.

Al reflexionar sobre la perdurabilidad institucional de los sistemas, Reina Reyes (1970) señalaba que:

La humanidad vive hoy un dramático malestar creado por el enfrentamiento entre quienes aceptan y defienden, por interés o por ignorancia, formas de vida impuestas por instituciones creadas en el pasado y quienes, animados por el deseo de liberación de todos los hombres, quieren modificarlas. (p. 10)

Aspectos que no escapaban a las reflexiones del maestro Julio Castro (1949):

Fácil es comprender que cambiando así tan fundamentalmente la naturaleza del liceo, al transformarse sus fines, tiene la institución que sufrir una transformación integral. De lo contrario, contenidos nuevos vienen a llenar inadaptables moldes anticuados. En el viejo concepto, el mejor liceo era el que sacrificaba más niños, pero que lograba mayor número de sobresalientes. En el concepto actual sucede cosa distinta: es el mejor y el más meritorio el liceo que lucha contra la desigualdad cultural buscando la formación del mayor número, aún en detrimento de la sabiduría académica de los menos. (p. 5)

Si examinamos de forma superficial las expresiones del maestro Castro, hoy en día pueden resultarnos ingenuas. Ya que, como también lo señala Reyes (1970), los orígenes del fundamento economicista de nuestros dispositivos educativos habían imprimido funcionalidades que, desde lo sistémico, promovían mecanismos que, desde lo volitivo, nos siguen pasando desapercibidos:

Al estudiar el desarrollo social y económico de los pueblos se conceptualizó la educación como instrumento de política económica en su doble aspecto: como bien de consumo, con efecto directo en la manera de vivir y como bien de producción, con influencia real en la productividad, por lo cual se la definió como inversión a largo plazo.

La jerarquización de los valores económicos en el área de la educación, favorable para una “sociedad de consumidores” no implica justicia social. [...] Ha conducido a una obsesiva necesidad de medir rendimientos en el dominio del saber y en la adquisición de técnicas [...] y, lo más grave es que descuida el cultivo de valores imponderables que no pueden ser objeto de simples técnicas psicométricas. [...] En nuestro país la evaluación del rendimiento ha inficionado la labor escolar orientándola hacia el logro de lo mensurable, desvalorizando la integración del pensar, el sentir y el querer, expresada en la conducta del escolar.

No debe olvidarse que el educador no logra todos los resultados que desea, pero que lo más grave, es que no logra sólo los que desea. (pp. 130)

Claro que en este punto nos sobresalta el sentido final de la expresión, antes aparentemente inofensiva, del “perfil adecuado para seguir estudiando a niveles superiores”, irrumpiendo así, y de manera feroz, la cuestión de la equidad.

Se trata de aspectos que, siendo conceptualmente articuladores, acompañan centralmente el sentido del análisis venidero. La equidad, en su relación con la desigualdad, la cohesión y la diversidad, pero fundamentalmente en su potencial papel para la superación del determinismo social, será atendida adecuadamente más adelante. Baste señalar aquí que la irrupción del tema de la equidad educativa es reciente y que, de la mano de las reflexiones sobre igualdad y equidad, ingresa decisivamente en el debate educativo recién a partir de la década de 1990 (López, 2005, p. 64).

En cualquier caso, confundir la necesidad de justicia social, ante la que normalmente convocamos a la educación, con las razones que explican los resultados obtenidos por el sistema no contribuye en nada a fin superior alguno. Comprender es una necesidad, es una herramienta. La acción política verá cómo y para qué la utiliza luego. Volveremos más adelante sobre estos aspectos.

No podemos ser concluyentes al demostrar que algunos de los diseños estructurales decimonónicos de los dispositivos de educación media en nuestro país no solo perduran, sino que continúan resolviendo, en los términos en que originalmente resultaban satisfactorios, los desafíos de socialización, disciplinamiento y formación, que permiten la inserción selectiva de los jóvenes en dos espacios sociales de proyección individual diferentes. Pero tal vez sí podamos mostrar que implican caminos formativos que, lejos de igualar, se asocian con los destinos sociales que hemos previsto: los dispositivos generalistas, atendiendo la continuidad educativa superior en universidades para los hijos e hijas de los sectores ocupacionalmente más privilegiados; y los dispositivos técnico-profesionales, promoviendo una formación e inserción profesional en el mercado de trabajo en disciplinas técnicas específicas para los hijos de los trabajadores.

Con base en estas reflexiones, nos propondremos sostener las siguientes ideas básicas:

- El sistema de educación media en Uruguay no es un sistema,<sup>7</sup> si no varios sistemas relativamente independientes que, a pesar de los vasos comunicantes que las sucesivas reformas les imprimieron, siguen siendo sistémicamente independientes.
- Cuando, en el debate general, se señala que están en crisis, la crisis general a que todos atendemos no es de ineficacia sistémica, si no de inadecuación entre sus fines funcionales y las funciones sociales que se reclaman de ellos.
- Nuestro sistema educativo no tiene, como sí tienen los demás sistemas educativos de la región y de buena parte del mundo, dispositivos diseñados para atender las necesidades de formación de los jóvenes que no se imaginan integrándose a la vida comunitaria como académicos o profesionales universitarios, pero tampoco como técnicos formados para desempeñarse en actividades productivas específicas. Esta particularidad, que por sí sola basta para alertar sobre la importación acrítica de modelos explicativos, es también una pista para husmear en la génesis, la evolución y el desarrollo actual de los dispositivos que sí integran la educación media en nuestro país.

Si, como surge de datos provenientes de la Encuesta Longitudinal de Protección Social (ELPS), ejecutada por el Banco de Previsión Social durante 2012 y 2013 a individuos mayores de 14 años, en nuestro país el 57,1% de los entrevistados se desempeñaban como trabajadores calificados o no calificados y el 6,4% como directores de empresas o profesionales en función específica, desempeñándose el 36,5% restante en actividades de la naturaleza intermedia señalada<sup>8</sup> (Vanoli, 2018, p. 24), entonces, que en 2019 solo el 44,1% de los jóvenes de 25 a 29 años de edad hayan completado la educación media deja de sentirse como una casualidad (DE, MEC, 2020).

---

<sup>7</sup> En este documento se ha utilizado y se utilizará con aún mayor frecuencia en adelante la expresión *sistema*. Como el lector comprenderá, no se trata de una expresión inocua y requiere de ciertas precisiones conceptuales para delimitar adecuadamente su alcance y significado específicos. En este sentido, se ha incluido la correspondiente discusión para su consulta, en el apartado homónimo, del tema “Estructura y desajuste estructural”, en el capítulo 3, “Algunos fundamentos teóricos para el debate” (p. 71).

<sup>8</sup> Se han considerado las ocupaciones no académicas o profesionales, pero que tampoco desempeñan actividades productivas específicas, siguiendo el esquema de estratificación de Susana Torrado ajustado a siete categorías, de acuerdo a los lineamientos seguidos por Vanoli (2018), tomados de Lautaro Clemenceau, María Clara Fernández Melián y José Rodríguez de la Fuente, a las categorías ocupacionales 3, 4 y 5: Proprietarios de pequeñas empresas y pequeños productores autónomos; Cuadros técnicos y asimilados, y Empleados administrativos y vendedores (Vanoli, 2018, p. 22).

De manera que este trabajo propone comprender a la educación como un fenómeno social complejo. Y, concretamente, al nivel educativo medio compuesto por un conjunto que estructuralmente no se encuentra integrado en un sistema, si no como una estructura normativamente integrada por dispositivos independientes, con génesis, evolución y funciones sociales diferentes.

Un conjunto de piezas que, en términos sociológicos, estructural y funcionalmente son ciertamente el resultado de procesos generales, una y otra vez repetidos en los diferentes contextos y momentos históricos, pero cuya impronta final, su sentido social particular, nos importa estudiar desde su singularidad. Es decir, conformado por dispositivos que pueden identificarse en los sistemas educativos de otros países y en cada época y etapa. Pero constituyendo una repetición que tiene particularidades y especificidades con resultantes de la acción de factores coyunturales e históricos locales que son justamente las que aportan algunos de los elementos sustantivos para comprender sus procesos y desafíos actuales.

Por ejemplo, uno de los aspectos más claramente inusuales, y que permite comprender el nivel de singularidad del sistema educativo uruguayo, es la existencia de complejos mecanismos de regulación educativa entre el Estado y los diferentes dispositivos educativos, que inhabilitan a aquel para definir e imponer las políticas implementadas por estos. Nos referimos al régimen de autonomías, que también, de manera excepcional, presenta génesis y evolución particulares.<sup>9</sup>

De manera que cuando se trabaje en el marco de una perspectiva comparada asumiremos la premisa de que nos encontramos frente a un tipo de configuración final muy diferente de la de sus vecinos regionales y aun continentales y mundiales.

Otro elemento probatorio de la complejidad y singularidad del sistema educativo nacional lo representa el hecho de que no solo a especialistas extranjeros les resulta muy difícil comprender las particularidades de nuestro sistema educativo, si no que les ocurre lo mismo a muchos de los nacionales escolarizados en él.

---

<sup>9</sup> Entre las particularidades más significativas, se puede citar la ausencia de relación jerárquica entre el MEC y las demás instituciones que conforman el sistema, que son las que lo operan finalmente. El que a su vez cuenta con un régimen dispar y recíproco de autonomías entre dichas instituciones, el MEC y el Poder Ejecutivo que legitiman la ausencia de vínculos jerárquicos antes señalados.

Por lo tanto habrá que avanzar con cuidado, porque, en el esfuerzo por comprender la situación educativa de nuestro país, desde las actividades sociales entendidas como educativas, de cómo se han constituido sistémicamente e institucionalizado los diferentes dispositivos, hasta qué finalidades sociales efectivamente atienden, se pueden dar por sentados arreglos y roles institucionales observados y diagnosticados por la literatura especializada en el resto del mundo que no necesariamente describen adecuadamente los procesos y dispositivos acaecidos en nuestro país.

A partir de lo dicho, y ante las particularidades de nuestro sistema educativo, su singular historicidad y las urgencias del momento histórico que nos toca vivir, parece indicado partir de las particularidades locales, para luego integrarlas en los modelos generales. Hay que tener presente que algunas de las asunciones conceptuales que pueden llegar a resultar del análisis de lo local desde matrices explicativas concebidas para otras latitudes pueden llegar a constituir barreras importantes para el fomento de un debate esclarecedor.

Un segundo aspecto importante a tener en cuenta es el riesgo de la incorporación acrítica, al mayor nivel de abstracción general, del supuesto por el cual la función básica que debería demandársele al sistema educativo es la de contribuir a la disminución de las diferencias sociales entre los ciudadanos.

Este segundo aspecto no es menor, porque en ciertos marcos conceptuales el cumplimiento de esta función es entendido como indispensable para poder alcanzar los equilibrios sociales adecuados a una sociedad moderna y sana. Es el caso de la opinión subyacente a la mirada actual de algunos de los organismos internacionales (Banco Mundial, 2007; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012; UNESCO-UNEVOC, 2019).

Por otra parte, aunque desde una perspectiva diferente, es necesario reconocer que el potencial papel emancipador de la educación ha sido fuertemente nutrido desde los legados del artiguismo primero y del vareliano después, y también habita en lo más profundo de nuestro imaginario colectivo.

Otros, desde un pensamiento más crítico, acuñando sus diagnósticos desde alguna de las tradiciones teóricas de la reproducción, acusan con horror el diseño perpetuador de la desigualdad que subyace a los diferentes sistemas educativos. Y lo hacen, en el fondo, y aun muchas veces de manera explícita, con base en el convencimiento de que es posible diseñar la educación para obrar como un ariete fundamental en el combate de la desigualdad social.

En cualquiera de los casos, obviamente motivados por razones y orientados por diagnósticos muy diferentes, se puede terminar por demandar a la educación lo que la educación, tal vez, no pueda dar: un combate final y definitivo para abolir la desigualdad social.

Desde esta demanda, los problemas —problemas objetivos y evidentes— que nos movilizan a todos a ingresar en estas consideraciones naturalmente arrastran discusiones y diagnósticos anclados en perspectivas históricamente enfrentadas, que otorgan a sus elementos explicativos tradicionales un protagonismo que excede el que demanda la situación actual y dificulta su reformulación, aun parcial.

De manera que el primero de los elementos del problema de investigación es mostrar que el sistema educativo uruguayo no se encuentra integrado por dispositivos funcional y estructuralmente articulados. Que sus orígenes y funciones no son necesariamente complementarios. Y que, por lo tanto, no constituyen estrictamente, en un sentido técnico, un único sistema.<sup>10</sup>

Es cierto que, con las aclaraciones y limitaciones que correspondan, se pueden señalar dispositivos con funciones claras y evidentes, fieles además a sus objetivos fundacionales: es el caso de los dispositivos de la enseñanza primaria y de la enseñanza secundaria superior o “preparatoria” (a la que hemos denominado media superior generalista), que fueron efectivamente concebidos, diseñados y desarrollados para promover una determinada igualación educativa los primeros y para favorecer procesos concretos de movilidad y/o reproducción social los segundos. Claro que siempre en el marco de mecanismos más generales de selección y organización estructural de lo social. Pero en momentos diferentes, con alcances sociales acotados funcionalmente y muy diferentes entre sí. Aspectos sobre los cuales se volverá en detalle más adelante y representarán el centro del análisis del capítulo 4, “El desafío de la educación media en Uruguay”.

El hecho de que estos dispositivos también hayan respondido histórica y funcionalmente a los parámetros observados, descritos y diagnosticados para diversas regiones del mundo por la literatura especializada no hace más que fortalecer nuestros objetivos aquí, en la medida en que dichas similitudes son las que muchas veces contribuyen a invisibilizar las particularidades señaladas en otros dispositivos.

---

<sup>10</sup> Para un detalle de qué se entiende en este documento por *sistema*, el lector puede consultar el apartado homónimo incluido en el capítulo 3, “Algunos fundamentos teóricos para el debate” (p. 71).

Así definido, el problema de fondo no radica en que se trate o no de un desajuste funcional, producto de la obsolescencia funcional de “los dispositivos” educativos involucrados.

El problema de fondo puede llegar a visualizarse como una crisis entre los medios y los fines de la educación.<sup>11</sup> Y en ese sentido, podríamos coincidir en que se trata de una crisis de disfuncionalidad del diseño sistémico general, pero no como una disfuncionalidad interna del sistema, que sin duda sigue operando funcionalmente al cien por ciento.

Disfuncionalidad que, como señalara Julio Castro (1949), en todo caso demandará primeramente el rediseño funcional general de los “inadaptables moldes anticuados”, para luego poder debatir la necesidad de un ajuste de los contenidos y estrategias educativos.

Se podría incluso aventurar, aunque no constituirá un objetivo de este trabajo, que por ello los reiterados esfuerzos reformadores no tuvieron la capacidad de cambiar el código sistémico y, por lo tanto, no pudieron evitar caer, una y otra vez, en “saco vacío”. Así planteado, el desafío de mayor entidad será ajustar los dispositivos a los “nuevos tiempos y exigencias”; se tratará de acordar, definir, diseñar e implementar dispositivos para cumplir funciones sociales diferentes. Y hacerlo siempre sin exigirle al sistema educativo que haga lo que no puede hacer: igualar socialmente a los ciudadanos.

Para ello, y esto sí nos sitúa en los límites y alcances de nuestro trabajo, será necesario ordenar las singularidades de nuestro sistema de educación media, desde sus orígenes hasta el presente, mostrando con contundencia que todo análisis debe tener en cuenta que se trata de dispositivos diferentes que, hasta el presente, no ha sido posible articular sistémicamente. Y contribuir, hasta donde la información disponible lo permita, señalando que es justamente en dichas diferencias que radican elementos explicativos fundamentales para completar el cuadro de situación y ordenar adecuadamente el debate.

## **Determinación de la importancia y de la pertinencia**

El debate actual sobre la crisis de la educación en nuestro país, como ya se ha dicho, es coincidente en situar el foco en la educación media. Además, en muchos casos se tiende a

---

<sup>11</sup> En el capítulo 3, “Algunos fundamentos teóricos para el debate”, se ha incluido una breve discusión sobre la importancia y el alcance conceptual de la distinción entre medios y fines de la educación (p. 71).



explicar buena parte de dicha crisis —es cierto que con diferentes énfasis— en la existencia de desajustes estructurales.

El debate sobre si la llamada crisis de la educación media en nuestro país se explica por la comunión de un desajuste estructural externo y un desajuste estructural interno ha llevado a diferentes autores a preguntarse si la ausencia de una transformación adecuada del sistema de educación media ante el advenimiento de importantes transformaciones en su entorno social permite comprender las dificultades evidenciadas para alcanzar los resultados deseados (por ejemplo: Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico [CIDE, 1965]).

Así mismo, si las dificultades resultantes de una articulación imperfecta entre los subsistemas de educación primaria y secundaria constituyen factores de especificación y ampliación de los problemas estructurales resultantes de la inadecuación de los sistemas de educación media a las transformaciones del entorno social (por ejemplo: Castro, 1949).

Todo lo cual ha conducido a señalar la existencia de un encadenamiento causal entre el desajuste estructural externo, el interno y el de resultados, el que terminaría expresándose en las altas tasas de desvinculación temprana que caracterizan a nuestro sistema educativo.

Cuestiones que, como más adelante se verá, han animado el debate, por lo menos desde los tiempos del informe de la CIDE (1965).

De hecho, todo parece efectivamente demostrar la capacidad explicativa de la comunión de dichos factores. Aristimuño y De Armas (2012) señalan que el problema central radica en que “la identidad de la educación media; un nivel de enseñanza que [...] se conformó hace aproximadamente un siglo asociado a la educación superior o universitaria, [...] se enfrentó al desafío de la inclusión de todos o, al menos, de las mayorías...” (p. 127) y, como nos lo recuerda Cardozo (2008), su “base de reclutamiento [...], mucho mayor en número y crecientemente compleja en términos de su composición social, económica y cultural [...] ha conmovido radicalmente las características de este nivel...” (p. 17). De manera que no solo es razonable el diagnóstico, si no que probablemente explique muchos aspectos de las manifestaciones señaladas.

De todas maneras, no deja de ser pertinente preguntarse también si la mentada crisis no es, en buena medida, una crisis de los fines que orientan el diseño de los dispositivos, antes que una crisis de los propios sistemas.

La detección y caracterización de factores estructurales, como el cambio en el volumen y la procedencia social de la base de reclutamiento de la educación media en nuestro país, puede ser un factor visibilizador de la existencia y el volumen de la exclusión más que una explicación de la exclusión como fenómeno: es necesario primero haber asistido para poder desvincularse luego.

¿No estaremos juzgando sistemas diseñados mediante “códigos sistémicos orientados a la selectividad” por no alcanzar los resultados deseables para sistemas diseñados mediante “códigos sistémicos orientados a universalizar la culminación”?

En todos los casos los autores son conscientes de que enfrentan una complejidad sistémica de características singulares, y así lo hacen saber en sus trabajos. Sin embargo, aun así, muchos de los diagnósticos abordan dichas singularidades como expresiones singulares, de un único desajuste estructural entre el sistema y el entorno. Lo cual, analíticamente, supondría entender a los diferentes dispositivos como instrumentos funcionalmente hermanables y, por ello, unificables bajo la denominación de educación media.

Adicionalmente, esto llevaría a una generalización funcional, con la consiguiente indiferenciación de los aportes al problema de los diferentes dispositivos, de manera que resultaría muy difícil alcanzar diagnósticos sutiles y, menos aún, intervenciones focalizadas.

De manera que la pregunta de primer orden, desde un punto de vista analítico, es:

¿Integran con sutileza las características y peculiaridades de los dispositivos involucrados los enfoques con que se viene desarrollando el debate, a fin de que se puedan comprender a fondo los desafíos que se enfrentan?

Estamos persuadidos de que no. No porque los abordajes estén equivocados. No porque los diagnósticos confundan los factores explicativos. Simplemente porque creemos que puede ser insuficiente un tratamiento diferencial si no parte del supuesto de que las funciones y ámbitos de aplicación de los dispositivos no solo son diferenciales, sino que son socialmente selectivos en sentidos diferentes.

Partiendo de estas consideraciones, es necesario formular otras preguntas. Preguntas que nos permitan orientar adecuadamente la formulación de nuestro problema de investigación.

## Planteamiento del problema de investigación

Caracterizar adecuadamente la relación entre los dispositivos, los objetivos y las funcionalidades para los cuales fueron diseñados, en términos de un enfoque más complejo e integrador, permitiría definir con mayor sutileza las causas y comprender mejor las relaciones que las vinculan a los efectos.

Hay que ser claros: no se trata aquí de negar o desconocer las transformaciones acaecidas durante el siglo XX en el mundo, en la región y también en el país; más concretamente en los últimos 60 o 70 años. Tampoco su impacto en los sistemas educativos. Tampoco se trata de soslayar su capacidad explicativa.

Como lo señalan Michael Smith, Shu-Ling et al. (2016), en la introducción de su artículo “Educational expansion and inequality in Taiwan and the Czech Republic”:

Durante el último siglo, los sistemas educativos de todo el mundo han experimentado diferentes grados de expansión educativa. En todo el mundo, la inscripción en las instituciones de educación superior aumentó de 500.000 personas en 1900, hasta cerca de 100 millones en 2000. Habiendo tenido lugar esta rápida expansión no solo en los países más desarrollados y globalizados económicamente, sino también en aquellos que previamente también ampliaron sus sistemas de educación secundaria (Schofer y Meyer 2005). Si bien se creía que tales expansiones en la matrícula otorgaría una mayor proporción de oportunidades educativas para alumnos de entornos sociales más bajos, reduciendo así las desigualdades educativas, los estudios empíricos han encontrado que a menudo este no es el resultado (Shavit y Blossfeld 1993). En tiempos de expansión educativa, las desigualdades educativas pueden aumentar, disminuir o permanecer estables, dependiendo de los mecanismos de exclusión y adaptación que las clases sociales altas emplean en el sistema escolar (Alon 2009).<sup>12</sup> (Smith et al., 2016, p. 1)

En definitiva, se trata de admitir que faltan considerar algunos factores de especificación que afectan dichas relaciones y, consiguientemente, incorporar algunos de sus efectos, aquellos a los cuales aún no se les ha permitido integrar los modelos explicativos.

La máxima es universalmente aceptada: idénticos estímulos producen, en diferentes condiciones, diferentes efectos. Admitiendo, además, que dichos efectos pueden no ser

---

<sup>12</sup> Traducción nuestra.

constantes, ni similares y aun, llegado el caso, pueden simplemente no producirse en lo absoluto.

En otra parte, resumiendo los últimos 130 años de historia de la educación básica en el Uruguay, señalábamos una necesidad y un desafío:

Hoy nuevamente sentimos aquella necesidad; nuevamente vinculamos la educación —a su universalización, pero sobre todo a su capacidad de formar ciudadanos— a los medios capaces de llevarnos como sociedad a un nuevo nivel. Y hoy nuevamente sentimos que una educación de calidad y generalizada es una necesidad urgente y una condición necesaria para el desarrollo nacional.

El país de Varela, ese país que tuvo lugar y cita entre 1876 y 1950, el país de una sociedad embarcada y comprometida con un esfuerzo global por la universalización de la educación, explica el ideario colectivo asociado a ella. También explica, y con razones sobradas, la sensación de éxito nacional, regional y continental que nos invadió durante muchísimos años. Paradojalmente, es esa misma sensación la que no nos deja valorar en su correcto término la situación actual y visualizar los caminos que debemos tomar. La gran pregunta refiere a cuál es el desafío. La revisión de los indicadores que se ha propuesto en esta publicación nos provoca, en el más sano de los sentidos, a dar una discusión diferente, recentrando la problemática de fondo. [...]

Es posible identificar tres grandes momentos que se sucedieron secuencialmente durante el siglo XX. Para delimitarlos, tal vez resulte más práctico y más justo identificar una etapa central, intermedia, a partir de los momentos previos y posteriores de desarrollo estructural francamente positivos. De esta forma, este período, que podríamos señalar como regresivo, queda definido por las dos grandes etapas de desarrollo educativo e impulso estructural que ha vivido el país: una etapa fundacional que culmina, años antes o años después, dependiendo del espacio educativo que se valore, en la década del cincuenta (en algunos aspectos se la puede prolongar hasta la década del sesenta), y una etapa posterior que se inicia también en diferentes años para los diferentes procesos, que es razonable datar en la década del noventa y que se profundiza y especifica diferenciándose netamente a partir de 2006. (Errandonea, 2014, pp. 202 y 213)

Por lo tanto, el problema de fondo, el problema que nos ocupa aquí, se puede simplificar reformulando dos supuestos fundamentales.

Por una parte, uno referido a la discusión de fondo sobre los fines y funciones sociales de la educación: no debe pedírsele a la educación que sea determinante para la igualdad social.

Este desafío no solo requiere de consideraciones bastante más integradoras que las que puede connotar el debate sobre el sistema educativo, que aun limitándolas a la igualación de oportunidades de aprender nos conduce a la necesidad de distinguir entre función social, como característica definidora y clasificadora de un hecho social como educativo,<sup>13</sup> y la finalidad social, como expresión de deseo de quien estudia, busca comprender, pero, sobre todo, pretende cambiar los sentidos y resultados de los hechos sociales.

El segundo supuesto refiere a la estructura de los modelos teóricos aplicados. No solo por su potencial complementación, sino por la posibilidad de hacerlo mediante ajustes en su enfoque. En este sentido, es necesario recordar que el estudio de los sistemas educativos ha requerido de la revisión de otros mecanismos sociales involucrados, como el de la movilidad social. En particular, la sensibilidad, estadísticamente hablando, de la articulación entre los dispositivos educativos y los mecanismos de la movilidad social imperantes en cada momento y lugar en relación con los flujos y el volumen del tránsito por dichos flujos, que debe ser incluida como vector explicativo en los modelos.

De manera que nuestro problema de investigación se encontrará compuesto por tres dimensiones que ya han merecido la atención de estudios anteriores, los cuales pueden ser complementados y, por lo tanto, sobre los cuales merece volver, si es posible, con aportes refrescantes que contribuyan a situar y encauzar más adecuadamente el debate.

## **Dimensiones del problema y preguntas de investigación**

La temática involucra muy diferentes aspectos. Pero solo merecen ser planteados aquellos que permiten acotar el marco temático con vistas a la determinación de una problemática específica.

Como se ha dicho, el problema general de investigación se compone de tres dimensiones. Estas dimensiones son por naturaleza diferentes y, por ello, cada una debe ser resuelta de forma independiente de las otras. Luego se las podrá hacer dialogar.

Un primer problema refiere a la dimensión estructural del tema. Específicamente a la caracterización de los dispositivos existentes, procurando detectar, a partir de su estudio

---

<sup>13</sup> En el apartado “Función social”, de la sección “Estructura y desajuste estructural” del capítulo 3, “Algunos fundamentos teóricos para el debate”, se incluye una breve discusión sobre el alcance del término *función social* (p. 82).

genealógico, su evolución y su configuración actual, elementos singulares que permitan completar el mapa teórico conceptual hacia un mejor diagnóstico de la situación y una mejor comprensión de los desafíos venideros. Para ello, la ausencia de una vía formativa intermedia (concepto que se introduce en este punto, pero que será tratado con profundidad más adelante) representa un vacío que, en tanto tal, es decir, a partir de las consecuencias de contaminación que implica para los espacios sociales circundantes, será tenido en cuenta para buscar elementos nuevos potencialmente soslayados.

Otro aspecto central refiere al tema de la educación y la desigualdad en Uruguay, en particular en su relación con la movilidad social. La extensión que demandaría un tratamiento respetuoso y cuidado de las diferentes dimensiones implicadas, así como la necesidad de ponderar los demás problemas de investigación señalados, nos obliga a limitarnos a dos aspectos insoslayables, los que, de todas formas, necesariamente serán tratados con una cierta superficialidad: uno refiere a la discusión más bien teórica sobre la capacidad de la educación para “sanar” los efectos de la desigualdad social; el otro, a los aspectos más sustantivos que vinculan a los dispositivos educativos con el “fracaso escolar” como mecanismos que aportan significación sociológica al tema (fracaso que, como se verá más adelante, en este documento se ha focalizado operacionalmente en la culminación/no culminación de la educación media): las mecánicas y los efectos de la educación en relación con la estructura social.

Finalmente, habrá que atender el factor institucional y la posibilidad de confirmar y especificar los diferentes factores asociados y la forma en que se asocian como medios para complementar el conocimiento ya acumulado al respecto, con el expreso sentido de aportar nuevos elementos y, por lo tanto, contribuir a promover la incorporación de ajustes a los relevamientos y modelos explicativos de futuras investigaciones.

Adicionalmente, la problemática que nos ocupa se encuentra estructuralmente afectada por ejes transversales que la sustentan analíticamente y que se han señalado al pasar.

Por ello conviene volver sobre ellos primeramente, para luego detenernos en las estrategias metodológicas que articularán este trabajo.

## **Ejes transversales**

Como ya se ha mencionado, uno de los ejes que nos acompañarán es el de la singularidad de la experiencia uruguaya. Eje que supone, desde una concepción más general, la idea de que

se corren riesgos importantes cuando se analizan fenómenos locales con modelos desarrollados en otras realidades.

Un segundo eje transversal es el relativo a la asunción de ciertos supuestos de forma acrítica. Supuestos que, en muchos casos, pueden ser más filosóficos y hasta ideológicos que teóricos o conceptuales. Extremo que puede conducir, y normalmente lo hace, a un diseño tal vez incompleto de los instrumentos de relevamiento utilizados en la elaboración de las pruebas y, consecuentemente, a una lectura parcial de las evidencias empíricas resultantes.

Ambos ejes estarán presentes durante el desarrollo de todo el trabajo, asumiendo particularidades en cada apartado, pero representando en general dos problemas subyacentes de gran relevancia:

- I. El primer eje pone de manifiesto problemas de naturaleza analítica: ¿estamos analizando nuestro sistema educativo con base en modelos y diagnósticos adecuados a nuestra realidad?
- II. El segundo eje hace referencia a problemas de asunción de supuestos funcionales no necesariamente acertados: ¿los dispositivos de educación media en Uruguay cumplen una única función social, es decir, se encuentran regulados por códigos sistémicos iguales, o por lo menos similares?; y, en cualquier caso, ¿han sido diseñados para hacer lo que queremos y exigimos hoy que hagan?

## Metodología

Se proponen dos caminos metodológicos diferentes.

En lo relativo a la dimensión estructural, sobre todo por las características cualitativas que la caracterizan, el esfuerzo que se propone no es el de demostrar que no existen los “cisnes negros”, es decir, que los cisnes son blancos (en el sentido de Popper), si no de buscar, siguiendo una reflexión clásica, sistemática y denodadamente popperiana, evidencias de que un cisne no puede ser negro. Con espíritu falsacionista, se procurará conciliar el fracaso ulterior como evidencia suficiente de que el color del cisne no resulta suficiente para definir su especie.

Nassim Nicholas Taleb (2018), en su famoso ensayo *Cisne negro*, en referencia a las contribuciones de Popper, señala que:

Cuando escribe se dirige a nosotros, no a los demás filósofos. “Nosotros” somos las personas empíricas que tomamos decisiones y que sostenemos que la incertidumbre es nuestra disciplina, y que el mayor y más acuciante objetivo humano es comprender cómo actuar en condiciones de información incompleta.

Popper elaboró una teoría a gran escala en torno a esa asimetría, basada en una técnica llamada “falsación” (falsar es demostrar que se está equivocado) que está destinada a distinguir entre la ciencia y la no ciencia; [...] expuso el mecanismo de las conjeturas y las refutaciones, que funciona como sigue: se formula una conjetura (osada) y se empieza a buscar la observación que demostraría que estamos en un error. Ésta es la alternativa a nuestra búsqueda de casos confirmatorios. (pp. 108 y 109)

De manera que se tratará de realizar una búsqueda de datos confirmatorios de nuestra equivocación. Preferiremos que los datos nos refuten, evitando ordenarlos para que señalen nuestro acierto.

Por otra parte, hemos propuesto dos dimensiones complementarias para abordar de forma satisfactoria el problema de investigación. Estas refieren a las condiciones funcionales que imperan en nuestro sistema educativo o de las cuales este carece, y a la lectura sistémica, es decir, desde los códigos sistémicos operantes, de los resultados obtenidos por el sistema. Los cuales son, por otra parte, la piedra de toque del debate al cual queremos aportar.

La inexistencia en la investigación reciente sobre la educación media en nuestro país de relevamientos orientados a detectar y relacionar las prácticas pedagógicas y docentes, en términos de los elementos que pueden permitirnos identificar el tipo y característica de los códigos sistémicos operantes en cada subsistema, hace necesaria la estrategia definida. Habremos de suponer sus características a partir de sus efectos. Y, en este sentido, la consistencia entre determinados atributos sociales de quienes han transitado el sistema, el tipo de dispositivo transitado y la suerte académica final deberá resultar espuria, lo que demostrará la ausencia de códigos selectivos. Naturalmente, la confirmación de una fuerte asociación entre atributos específicos de las tres dimensiones señaladas no podría resultar concluyente. Es decir que no alcanzaría para afirmar la existencia de tales mecanismos. Pero, de confirmarse, podrá demostrar la necesidad de incluir en futuros relevamientos indicadores que sí permitan descripciones más certeras. Este es en sí uno de nuestros propósitos.

En este caso, y por tratarse de objetos de consistencia diferente, será posible transitar estrategias de tipo cuantitativas, que se propongan establecer evidencias de naturaleza



correlacional que, si no logran demostrar, por lo menos provoquen, como se dijo, con base en la existencia de posibles explicaciones alternativas, la necesidad de integrar nuevas dimensiones a la reflexión y al análisis de las dificultades que experimenta nuestro sistema de educación media.

Para superar ordenadamente estas dificultades, propondremos entenderlas a partir de un plan de análisis que prioriza dos ejes transversales, que, como se señaló, conviene diferenciar y ordenar. Ejes cuya transversalidad transita las tres dimensiones anidadas del problema. Dimensiones que, como se dijo, en términos analíticos y por lo tanto metodológicos, suponen objetos de observación independientes.

En atención a estos desafíos, cada uno de los capítulos de análisis (capítulos 4, 5 y 6) contará con su propia sección metodológica que, partiendo de las preguntas, definición del problema y de las hipótesis específicas formuladas, dé adecuada cuenta de los materiales, estrategia metodológica y de análisis y de las técnicas implementadas en su caso.

## **Sistema de hipótesis**

### **Los dispositivos de educación media no constituyen un sistema**

Es posible documentar diferencias sustantivas tanto en los motivos, momentos y objetivos fundacionales de cada sistema como en sus evoluciones y estado de situación actual.

Diferencias que pueden ser rastreadas mediante un análisis sociohistórico hasta su misma génesis, sin que resulte posible detectar en las diferentes reformas realizadas elemento alguno que evidencie que los objetivos funcionales establecidos en su génesis han resultado revertidos o, siquiera, sustantivamente transformados por obra de las sucesivas reingenierías practicadas.

No es entonces posible, con la información disponible, caracterizar los mecanismos o códigos sistémicos característicos en cada etapa, pero sí consideramos adecuada la formulación de las siguientes dos hipótesis de investigación específicas:

Hipótesis 1:

Los dispositivos de educación media en nuestro país no han sido originalmente diseñados para permitir el tránsito masivo de la población. Y complementariamente, las subsiguientes reformas no lograron corregir sustantivamente estos aspectos.

Hipótesis 2:

El sistema de educación media en nuestro país no se encuentra integrado por dispositivos funcional y estructuralmente articulados, que sus orígenes y funciones no son necesariamente complementarios y que, por lo tanto, no constituyen estrictamente, en un sentido técnico, un único sistema.

### **Los efectos especificadores del factor institucional tienen aún bastante para aportar**

Con base en los conocimientos que la sociología de la educación y la movilidad social de nuestro país han aportado y con las presunciones antes expuestas bajo la forma de hipótesis de investigación, estamos dispuestos a completarlas con las siguientes formulaciones:

Hipótesis 3:

El factor institucional tiene una capacidad explicativa que merece ser explorada. En este sentido, las relaciones explicativas ya conocidas entre los principales factores determinantes de la suerte académica de quienes asisten a educación media en nuestro país se verán afectadas ante la incorporación del factor institucional como variable de control.

Hipótesis 4:

No es el abandono el único evento a considerar cuando se está analizando el impacto social de “la educación media”; el evento acreditación es también sustantivo: cambiar del evento abandono al evento no acreditación permitirá la detección y especificación de relaciones de correspondencia entre atributos sociales, contextuales y de rendimiento académico que permitirán complementar los modelos explicativos.

Hipótesis 5:

El tratamiento de la dimensión educación en materia de los análisis de la movilidad social demanda una revisión de los clasificadores de ocupación a fin de poder ponderar los factores simbólicos intervinientes en la elección de orientación educativa.

Hipótesis 6:

La probabilidad de no acreditar la EMS es diferente en función de factores clásicos, como el nivel de ocupación del hogar de origen, el sexo y la criticidad del contexto social en que se sitúa el establecimiento escolar.

Hipótesis 7:

La estructura del efecto institucional se mantiene aun ante diferentes configuraciones de los efectos explicativos clásicos.

Hipótesis 8:

Es posible caracterizar grupos sociales que, con base en la correspondencia entre ciertos atributos, tienen probabilidades muy diferentes de lograr la referida acreditación, con cierta independencia de la orientación elegida.

## **Organización del documento**

El documento se organizará con base en la siguiente estructura de capítulos:

Además del capítulo introductorio (capítulo 1), el documento contará con seis capítulos de revisión, análisis y comunicación de resultados (capítulos 2 a 7) y un anexo documental.

De manera que el próximo capítulo se ocupará, a partir de los principales antecedentes, de proponer una actualización del debate y, en el siguiente, se proveerán algunos fundamentos teóricos básicos y necesarios para sustentar nuestras hipótesis (capítulo 2, “Hacia una actualización del debate”, y capítulo 3, “Algunos fundamentos teóricos para el debate”).

Los subsiguientes tres capítulos ordenarán y analizarán la información disponible (capítulos de análisis): capítulo 4, “El desafío de la educación media en Uruguay”, capítulo 5, “Las trayectorias educativas y la dimensión institucional”, y capítulo 6, “Las clases y el riesgo de no acreditar”.

Cada uno de estos capítulos de análisis se organizará con una estructura de apartados espejo que replicará la presentación de los diferentes recursos, el desarrollo del análisis de estos y las conclusiones parciales a que se arribe, cerrando cada apartado con una reflexión orientada a esclarecer el aporte específico de dichos hallazgos a los objetivos de investigación propuestos.

Como forma de articular las diferentes temáticas estudiadas, en el sexto y último capítulo señalado se dispondrá de un espacio para la reflexión y las conclusiones generales a que se ha arribado (capítulo 7, “Conclusiones”).

Finalmente, como ya se anticipara, se incluye un anexo que proporcionará la información que resulte necesario que acompañe el trabajo (“Anexo documental”).

## CAPÍTULO 2. HACIA UNA ACTUALIZACIÓN DEL DEBATE

---

### Sociología de la educación

Es necesario que quede claro desde el inicio que estamos utilizando la expresión *educación* en un sentido restringido, específico y técnico, en el marco de lo que puede entenderse como sistema educativo formal.

La sociología se ha preocupado desde sus albores por estudiar y entender la naturaleza y el papel de los fenómenos educativos. El primer paso netamente sociológico ha sido definir el fenómeno educativo separándolo de otros fenómenos sociológicamente intrascendentes. El segundo, asociarlo a y comprenderlo desde los avatares históricos y contextuales de lo social, repeliendo las tendencias universalistas e idealistas de los enfoques filosóficos previos.

En dicho periplo, el propio debate sociológico ha definido de diferentes formas el objeto de interés que genéricamente llamamos *educación*. Otros referentes interesados en el debate educativo, desde diversas perspectivas disciplinarias, han introducido así mismo sendas definiciones de lo que debe entenderse por educación. Ambos procesos han promovido la introducción de objetos heterogéneos bajo un mismo nombre y, por lo tanto, favorecido la expansión de su heterogénea matriz polisémica.

De manera que uno de los primeros pasos a dar debe consistir en precisar de qué se hablará cuando en este documento se hable de educación.

Émile Durkheim (1922), en sus célebres reflexiones sobre educación (mayormente póstumas), ya ponía de relieve que:

Los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente, pueden ser considerados educativos (Stuart Mill). [...] Sin embargo, la acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Es esta última la única que nos interesa aquí y, por consiguiente, a ella conviene reservar la palabra educación. (pp. 49 y 54)

En este sentido, Durkheim (1922) propone que la mirada sociológica reserve la expresión *educación* para definir los dispositivos y procesos de “socialización metódica de la joven generación”.

Esfuerzo que puede considerarse fundacional, porque a partir de estas primeras consideraciones ha sido posible pensar metódicamente sobre los fenómenos educativos desde una perspectiva sociológica.

Como resultado de un importante esfuerzo por sintetizar los diferentes debates sociológicos al respecto, más recientemente Anthony Giddens y Philip W. Sutton (2018) señalan que:

La educación, como la salud, suele contemplarse como un bien social exento de problemas que todo el mundo tiene derecho a disfrutar. [...] Sin embargo, existen diferencias entre educación y escolarización. Puede definirse la educación como una institución social, que permite o fomenta la adquisición de habilidades, conocimientos y la ampliación de los horizontes personales. La educación puede tener lugar en muchos entornos sociales. Por otro lado, la escolarización hace referencia a los procesos formales a través de los cuales se enseñan ciertos conocimientos y habilidades, normalmente a través de planes de estudio predeterminados en entornos especializados: las escuelas. (p. 906)

De esta manera estos autores “limpian el camino” sobre este debate, reservando la expresión *escolarización* para definir los mismos procesos que Durkheim, ya en el siglo XIX, denominara, con idéntico propósito, *educación* y que muchos autores denominan hoy *educación formal*.

Claro que al hacerlo redefinen el fenómeno y lo llaman de otra manera. Entre los albores que signamos con la cita de Durkheim y las muy recientes reflexiones de Giddens y Sutton quedamos nuevamente en el llano y precisando una definición, no tanto clara y adecuada como única y apropiada a nuestros fines.

Es necesario señalar que, en cuanto a la valoración del ser humano, del ser social, las ciencias sociales han evolucionado transitando múltiples perspectivas. En el vasto panorama que suponen, es sin embargo posible proponer dos perspectivas muy diferentes:

En uno situamos a las antropologías que en base a consideraciones metafísicas, religiosas o políticas, dieron preeminencia a la esencia del hombre y se refirieron a ella en forma abstracta [...], no se tenía para nada en cuenta la situación social en que estaba ubicado si no su cercanía o su lejanía respecto de esa esencia concebida como origen, de carácter perfecto. [...] [En

otras,] no dando preeminencia a la esencia —aunque no se la desconozca— si no a las relaciones que cada hombre tiene con el medio social en que vive, relaciones en función de las cuales se realiza. En este caso se concibe al hombre no como algo fijo o inmutable, si no como proceso que se realiza en función de un juego dialéctico entre él y el medio social en que vive. [...]

Es fácil comprender que de estas dos concepciones, que he desarrollado muy sintéticamente, surgen fines distintos para la educación. En el primer caso los fines son trascendentes, es decir, trascienden las características individuales, trascienden el lugar que ocupa el hombre en la sociedad. Son fines a históricos, son aplicables a todos los tiempos y a todos los lugares, en tanto que si concebimos al hombre realizándose, al hombre en un proceso continuo otorgándole un margen de libertad para sus determinaciones, estamos forzosamente sosteniendo fines inmanentes, es decir, fines que responden a ese juego dialéctico de lo que el ser es, con el medio en que vive. A la idea de la predestinación al medio, sostenida por Durkheim, oponemos la idea del hombre capaz de evadirse de ese medio para modificarlo.

Por esta razón, el planear un sistema educativo en nuestros días exige, ineludiblemente, el estudio del medio social en que el hombre está ubicado, porque el hombre es inescindible de su medio. Y cuando digo esto no me refiero sólo a lo que podrían ser influencias espirituales sino que también están las influencias que se refieren a su desarrollo corporal, a sus exigencias para llegar a ser. (Errandonea, 1973, pp. 91-93)

En el marco de este primer recorte conceptual es importante traer a colación que aún hoy, habiendo pasado tanta agua bajo el puente, persisten formulaciones que no han logrado desembarazarse de la influencia que evidentemente sigue teniendo el “utilitarismo” al momento de reflexionar sobre la educación.

Enfoques que hoy siguen considerando que todo es, potencialmente, educativo. Y naturalmente que es cierto, por lo menos en el más general de los sentidos. En efecto, todo aquello a lo que se encuentran expuestos los humanos a lo largo de sus vidas potencialmente lo es.

Valiéndose de la propia analogía que proponen Giddens y Sutton entre educación y salud, podría decirse que todo es educativo de la misma forma en que todo aquello a lo que estamos expuestos puede afectar nuestra salud, es decir, ser, en el extremo, potencialmente y finalmente mortal. Desde una perspectiva tal, el propio vivir educa y, de forma análoga, es posible sostener, a partir de ello, que vivir conduce, tarde o temprano, pero indefectiblemente, a la muerte.

Llegado a semejante extremo, resulta evidente la importancia de poder distinguir entre aquello que hace daño a la salud, cómo y cuándo lo hace, de aquello que la beneficia. Y, siguiendo una línea argumental similar, es posible sostener la importancia que deberíamos dar a poder determinar qué dispositivos formales nos permiten adquirir y perpetuar los hallazgos, las normas y la cultura y cómo se vinculan estas instituciones con la organización, la supervivencia y la sustentabilidad del mundo social.

En este sentido, y sin que ello signifique en grado alguno que se teorice desde una tradición funcionalista, reclamamos el uso de la expresión *educación* para referirnos aquí, tranquila y cómodamente, solamente a procesos sociales que ocurren en el seno del sistema educativo.

Cuando se estudia históricamente la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se descubre que dependen de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, de las condiciones industriales, etc. [...] Para definir la educación hemos de examinar los sistemas educativos que existen o que han existido, comparándolos entre sí, poner de relieve los caracteres que tienen en común. (Durkheim, 1928, pp. 94-95).

A partir de estas ideas primarias es posible recorrer los riquísimos laberintos del debate sociológico sobre la educación hasta el presente. Y si bien esa no es la tarea que nos ocupará centralmente aquí, sí interesará que se tenga presente la decisiva influencia de las diferentes tradiciones y elaboraciones teóricas en la manera en que hoy entendemos y analizamos el fenómeno de la educación.

Llegado a este punto, resultaría injustificable, y hasta irreverente, al momento de ordenar los antecedentes de la temática, no reconocer las invalorable contribuciones de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en estos asuntos. Por este motivo, y aun sabiendo la redundancia que seguramente implica, en un esfuerzo de brevedad, pero con el debido cuidado que merecen, procederemos a recuperar algunas de sus principales contribuciones.

Entre ellas destacan, imposibles de soslayar, los conceptos de campo, habitus, trabajo pedagógico y, necesariamente, el de escuela (o, más técnicamente, el de *instituciones pedagógicas*). Giovanni Bechelloni los conceptualiza, en su introducción a la edición castellana (1996) de su texto más sobresaliente, *La reproducción...*, como eslabones de una cadena “que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes” (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 17).



En términos de Bourdieu y Passeron (1970):

Dado que el habitus primario inculcado por el TP primario está en el principio de la constitución ulterior de cualquier otro habitus, el grado de productividad específica de un TP secundario se mide, desde este punto de vista, por el grado en que el sistema de medios necesarios para la realización del TP (modo de inculcación) está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el habitus que aspira a inculcar y el habitus producido por los TP anteriores. [...] El grado de tradicionalismo de un modo de inculcación se mide por el grado en que objetivamente ha sido organizado con referencia a un público limitado de destinatarios legítimos, o sea, por el grado en que el éxito del TP secundario presupone que los destinatarios estén dotados del habitus adecuado (o sea, del ethos pedagógico y del capital cultural propios a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural). [...] Así, [...] una pedagogía implícita que, suponiendo una adquisición previa, resulta poco eficaz cuando se aplica a agentes desprovistos de esta adquisición, puede ser muy “rentable” para las clases dominantes cuando la AP correspondiente se ejerce en un sistema de AP dominado por la AP dominante y que contribuye, así, a la reproducción cultural y, de este modo, a la reproducción social, asegurando a los detentadores de la adquisición previa el monopolio de esta adquisición.<sup>14</sup> (pp. 85-86 y 88)

Consiguientemente, también conviene recordar aquí el planteo de Christian Baudelot y Roger Establet (1976), en *Escuela capitalista en Francia*. Como lo señalan Dana Hirsch y Victoria Rio (2015), para estos autores, la escuela es un instrumento al servicio del aparato ideológico del Estado. Desde esta perspectiva de la teoría crítica de la reproducción, de una matriz analítica althusseriana más puramente marxista y, por lo tanto, más propia de una visión teórica del conflicto, la escuela es vista como un instrumento de la lucha de clases (un aparato ideológico del Estado), cuyas particularidades resultan de las condiciones históricas en el marco de las cuales se efectúa esta lucha:

Más allá de los esfuerzos de la burguesía por presentar una escuela única que contempla la libertad, la igualdad y la diversidad de talentos, ésta no hace más que reproducir la división de la sociedad en clases sociales: la burguesía y el proletariado. [...] Dos redes de escolarización inculcan de forma diferencial la ideología de la clase dominante a los que serán explotadores

---

<sup>14</sup> En la edición de *La reproducción...* de Bourdieu y Passeron (1970) de que disponemos, el editor ha optado por abreviar algunos términos: acción pedagógica (AP), autoridad pedagógica (AuP), trabajo pedagógico (TP), autoridad escolar (AuE), sistema de enseñanza (SE) y trabajo escolar (TE).

y a los que serán explotados. La PP forma para la sumisión a la ideología dominante presentándoles a los hijos de los obreros subproductos culturales de la SS simplificados y vulgarizados. En cambio, forma a la burguesía en la SS para la interpretación activa como actores de esa ideología.<sup>15</sup> (Hirsch y Rio, 2015, pp. 73 y 74)

A partir de las consideraciones anteriores, y complementando conceptualmente el debate desde el hilo argumental de la mirada comprensivista weberiana, las diferentes formas en que se reproduce un determinado tipo social se encuentran vinculadas con los modos de dominación preponderantes. Así es que los objetivos e instrumentos pedagógicos implementados apelan a esquemas de legitimación específicos.

Para el caso que nos ocupa, en relación con la génesis, la evolución y el estado actual de la educación media en nuestro país, tratándose de una sociedad moderna, las formas de legitimación imperantes, antes y ahora, responden al ejercicio de una autoridad anclada en un sistema normativo fuerte y consensuado por todos los miembros de la sociedad. Al decir de Weber, de tipo legal.

En correspondencia con una legitimación legal, la educación, como institución burocrática y racional, cumple la función de especializar a los jóvenes, mediante el entrenamiento del experto o de la adquisición de saberes útiles y aplicados.

Gonzalo Cataño (2004) señala al respecto:

La educación racional barre con los fines más queridos de lo tradicional y carismático. Su meta es la instrucción especializada, funcional y útil. Es la educación de la civilización capitalista por excelencia que a continuación heredaron los proyectos socialistas gestados en sus entrañas. En la sociedad moderna lo que cuenta es el conocimiento científico especializado, la preparación tecnológica, y todo ello a expensas de la cultura humanística. Sus ejemplos más acabados son las escuelas técnicas de la enseñanza media y las ramas especializadas de la universidad. [...] El reino de los conocimientos útiles, racionalmente controlados, se ha instalado en la cultura y ha dejado de lado las conductas lúdicas que recreaban el universo de

---

<sup>15</sup> Las referencias PP y SS representan, bajo la forma de acrónimos, a la educación primaria profesional (PP) y la educación secundaria superior (SS). Este planteo ha sido conocido como la *teoría de las dos redes*: una escuela “única” para la minoría (SS), cuyo fin es la reproducción de la burguesía, que, por ello, se encuentra limitada a los hijos de las clases acomodadas, y una escuela para las mayorías (PP), diseñada para la reproducción del proletariado como clase y, por lo tanto, reservada a los hijos de las clases dominadas.

los estamentos directivos. La persona idónea, no el hombre culto, es el ideal educativo de la era burocrática. (p. 401)

El hecho de que Weber robusteciera la función reproductiva al tratar analíticamente el tema de la educación no inhabilita a valorar, en materia de su potencial tipológico, los aportes de su legado.

De manera que la arquitectura educativa, que difiere de un caso a otro, más allá de sus formas nominales es indefectiblemente juzgada desde la eficacia funcional final. Ora desde la perspectiva de lo que debe producir y no produce, ora desde la reproducción que ejerce o no en la materia social que atiende, el eje dispositivos-resultados es inevitablemente el principal protagonista.

## Los ecos de un debate ya añejo

De regreso en nuestro tiempo y preocupación específicos, es también importante hacer notar que estamos en presencia de un debate que no es nuevo. En el que es posible remontarse muchas décadas al pasado y en el que las célebres consideraciones del maestro Julio Castro, del informe de la CIDE<sup>16</sup> o de los propulsores y detractores de la reforma Rama siguen resonando, movilizándolo y, muchas veces, como veremos, adelantando en decenas de años algunas de las consideraciones de mayor interés hoy en día.

Preocupaciones sobre la antigüedad de las cuales Antonio Romano (2010) nos alerta de la siguiente manera:

La cuestión de la coordinación “ha sido una aspiración constante del cuerpo docente de la República, manifestada por medio de: Asamblea del Claustro de 1935, Congresos Nacionales de Educación de 1945 y 1946, y de las II, IV, V y VI Asambleas de Profesores de Educación Secundaria”, según rezaba el documento de la Comisión de Coordinación de las Enseñanzas de la VII Asamblea de Profesores. Pero esta coordinación se vinculaba con aspectos que

---

<sup>16</sup> La CIDE elaboró dos informes de gran relevancia: en 1963 publicó el *Estudio económico del Uruguay: Evolución y perspectivas*, en el que se incluye el documento “Informe preliminar sobre la situación educativa del Uruguay”; y en 1965 publicó las bases para el primer *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (1965-1974)*, que incluye el “Informe sobre el estado de situación de la educación en el Uruguay: Plan de Desarrollo Educativo” (tomo I), cuya sección segunda, está dedicada a “Enseñanza Secundaria” y su tercera sección a “Universidad del Trabajo del Uruguay” (CIDE, 1965).

trascendían al propio organismo y referían a la necesidad de definir con más claridad una política educativa nacional. [...]

Si “crisis” y “reforma” son dos caras del discurso pedagógico moderno, al desaparecer el segundo término, queda el primero casi como sentido único de la educación. De ahí que el orden institucional pueda erigirse como un nuevo significante vacío que va a condensar las significaciones del nuevo discurso educativo. (pp. 51 y 66)

Por ejemplo, Julio Castro (2013) ya señalaba en 1944, examinando “la cuestión del ingreso” de los jóvenes a la educación media, que:

Entre primaria y secundaria hay una discontinuidad que está todavía por resolverse. Los niños en primaria están sometidos a un régimen de estudio completamente distinto al de los liceos. Tienen un solo profesor, que ejerce sobre ellos una autoridad semipaternal, desarrollan el programa según formas de correlación de conocimientos, etc. En Secundaria el régimen cambia de golpe: las asignaturas se dan por separado; hay distintos profesores; cada profesor está con sus alumnos el tiempo dedicado a la clase estrictamente. Y si se recuerda que este cambio tiene lugar en un periodo de edad crítica, se comprenderá cuánta es la angustia e inadaptación del principiante liceal. (p. 34)

De manera análoga, es conveniente recordar la actualidad y vigencia de muchos de los conceptos vertidos en el marco del contundente informe de la CIDE de 1965.<sup>17</sup>

Al decir de Antonio Romano (2016), de la mano del desarrollismo, la emergencia de la CIDE favorece la presencia de un nuevo tipo de intelectual: el sociólogo científico (p. 107).

De algún modo, el trabajo desarrollado por un grupo importante de técnicos —107 en total, distribuidos de este modo: 45 técnicos nacionales, 62 extranjeros, 26 contratados y 19 “pases en comisión”— instala un lugar de las ciencias y de los científicos sociales que no habían tenido hasta ese momento. El desarrollismo logró una nueva alianza entre ciencias y políticas públicas, y el surgimiento de un nuevo espécimen intelectual: el técnico. (Romano, 2016, p. 120)

---

<sup>17</sup> Creada por decreto del Consejo Nacional de Gobierno del 27 de enero de 1960, la CIDE produjo dos documentos importantes: el Informe Preliminar sobre la Situación Educativa en Uruguay, en *Estudio económico del Uruguay: Evolución y perspectivas*, (1963) y el *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social* (1965-1974), cuyo aporte fundamental al análisis de la situación del sistema educativo lo constituyó el *Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo. Tomo Primero* (CIDE, 1965).

Entre otros aspectos relevantes, el informe de la CIDE llamó la atención sobre el ensanchamiento de la matriz social del estudiantado de educación media, considerándolo un desafío mal resuelto hasta el momento:

El crecimiento demográfico proviene de una mayor penetración del sistema en las generaciones, la matrícula se ha “democratizado”, componiéndose en porcentajes halagüeños de alumnos originarios de las capas bajas de la sociedad. [...] En conjunto, en Enseñanza Secundaria no se creó un sistema educativo acorde con la nueva realidad. Los bajos niveles culturales de origen familiar de su nuevo alumnado, no fueron compensados [...]. Esto produjo diferencias muy netas entre los rendimientos promediales de liceos de zonas de clase media superior y de clase baja, y más aún entre los liceos privados y los públicos. (Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza, 1965, pp. 105 y 106)

Reflexiones, todas ellas, de la más absoluta actualidad. Reflexiones que incluso han llegado a nuestros días, animando parte de la reciente contienda electoral.

El hecho de que las mismas consideraciones y los mismos diagnósticos se repitan habiendo pasado tanto tiempo introduce en este trabajo un desafío complementario: establecer un momento a partir del cual rastrear y situar lo que llamaremos debate actual.

Ateniéndose a la vigencia de los aspectos más sustantivos, y a pesar de la sucesión de hitos que, en materia de política educativa, acaecieron previamente desde la salida de la dictadura con la Ley de Emergencia, podría sostenerse razonablemente que es en el marco del lanzamiento de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030 (ENIA) que se instala formal, global y ordenadamente el tema en discusión. Sin que ello implique una ponderación excesiva de tal evento en concreto, sí resulta, a nuestro juicio, un punto de inflexión adecuado para datar nuestro análisis.

La ENIA asumió la forma de una convocatoria nacional a los diferentes actores, de todos los sectores sociales y políticos del país involucrados en la temática. El objetivo expresado era avanzar en la definición de líneas de acción orientadas a la elaboración de políticas de Estado en materia de infancia y adolescencia, con una extensa base de consenso político e institucional, a nivel nacional (Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia [CCE], 2008, pp. 3, 4 y 57).

Esta convocatoria no solo constituyó un momento clave del actual debate sobre la educación por la amplitud y sistematicidad de sus contenidos, sino también por sus consecuencias.

Como se recordará, se trató de una iniciativa del Poder Ejecutivo que, en el marco del primer gobierno del Frente Amplio, resultó coronada, el 12 de diciembre de 2008, con la promulgación de la Ley General de Educación 18.437 (LGE), fundando las bases de legitimación de las principales acciones llevadas adelante por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a partir del 1 de enero de 2009.

En definitiva, como se dijo, el debate actual tiene poco de reciente, quedando en evidencia que lo más llamativo es, justamente, la antigüedad de la vigencia del problema.

En atención a estas consideraciones y a que el debate sobre el estado en que se encuentra la educación en nuestro país sea en sí mismo el objeto de este trabajo, se podrá comprender por qué los debates previos se tratarán, como antecedentes del “debate actual”.

El problema no ha dejado de ser alimentado en el debate por diferentes perspectivas teóricas, como la estructural, de connotaciones funcionales, o por diferentes enfoques que, desde las teorías críticas de la reproducción, también sitúan su preocupación en emergentes como la desvinculación. Esto, aunque a veces lo hagan sin detenerse adecuadamente en el origen funcional de los mecanismos sistémicos que la explican.

Así, pasar de lo funcional a lo estructural resulta un desafío interesante. Conectar los resultados, aparentemente disfuncionales, con la existencia de desajustes estructurales en relación con el entorno y con desajustes estructurales entre los propios subsistemas es sin duda una necesidad que, una vez evidenciada, reclama explicaciones más profundas. Pero enraizar dichos desajustes en las estructuras sociales como mecanismos de acción sectorial (por no decir directamente: de clase) parece impostergable. Y en este sentido, además de evaluar el estado de cosas actual, resulta insoslayable la identificación y caracterización de las raíces históricas y sociales, ya no de los desajustes, que por este esfuerzo constituirán un resultado analítico inevitable, si no de los propios diseños sistémicos.

Por ello se intentará una revisión a partir de la cual diferenciar lo accesorio de lo medular, para limpiar adecuadamente el camino de la reflexión y de la indagación empírica, acotándolo cuanto sea posible para alcanzar resultados útiles y pertinentes.

## Educación y rendimiento educativo

Al revisar la bibliografía, se pueden detectar diferencias de acento en los diagnósticos de la crisis. Sin embargo, la percepción de que el sistema educativo uruguayo transita por una profunda crisis es general y que dicha crisis se observa en particular en la educación media representa una posición bastante unánime.

Por ejemplo, en los términos en que lo planteara Bentancur (2019): “tres indicadores — probablemente los más graves— que dan cuenta de la distancia existente entre nuestro presente y las legítimas aspiraciones de un desarrollo social y económico más elevado, sustentado en la educación de los ciudadanos” (p. 2).

Desde su perspectiva, es necesario poner el foco en la cobertura, en las trayectorias estudiantiles (es decir, en la extraedad, la promoción y, su corolario, la culminación de ciclos) y en el rendimiento (para lo cual cita en su artículo los resultados en las pruebas PISA).<sup>18</sup>

A su vez analiza el desempeño de estos indicadores con base en una dimensión transversal vertebradora: las brechas socioeconómicas.

Estos indicadores y ejes de preocupación se reiteran en la literatura experta (Aristimuño y De Armas, 2012; Boado, 2011; Cardozo, 2008; CEPAL, 1990; CIDE, 1965; DE, MEC, 2009, 2014, 2015, 2019a, 2019b, 2019c; De Armas, 2008 y 2017; Errandonea, 2014; Fernández, 2010; Fernández Enguita, 2016; etc.). Esto a pesar de que en las diferentes reflexiones pueda hablarse de “extraedad”, “sobreedad” o, incluso, de “tránsito lento”, para referirse al rezago; de “repetición”, “repetencia”, “promoción”, “desempeño en las pruebas PISA”, cuando se analiza el rendimiento académico, o, “desvinculación”, “desafiliación”, “abandono” o “deserción” o, en algún caso, incluso “desmotivación”, para hacer referencia a la culminación de ciclos.

---

<sup>18</sup> Es importante señalar que la capacidad de las pruebas PISA para medir el rendimiento es una materia de reflexión crítica para muchos autores. Al respecto, Anna Llorens Ferrer (2016) nos recuerda, por ejemplo, que Julio Carabaña señala que lo que se propone medir PISA son “metaconocimientos o metadestrezas”, es decir, capacidades, aptitudes y destrezas generales, que permiten adquirir destrezas y conocimientos específicos, para que los alumnos puedan aprender de manera autónoma, las cuales, normalmente no son objeto de enseñanza escolar y, por lo tanto, no pueden considerarse indicativas del rendimiento estudiantil (Llorens Ferrer, 2016). Debate sobre el cual no se asume posición alguna en este trabajo.

Indiscutiblemente, se hace sistemática referencia a indicadores que reflejan realidades relativamente similares y que preocupan centralmente porque permiten valorar sendas dimensiones de lo educativo que se presumen determinantes, aun parcial e indirectamente, de la desigualdad de oportunidades que caracteriza a los ciudadanos al momento de compulsar por sus respectivas posiciones sociales.

La oportunidad se expresa en la dimensión temporal (quien llega primero y/o inicia primero en la escala de trayectoria vital, es decir, más temprano, tiene “más oportunidad”) y en la dimensión capacidad (quien cuenta con más y mejor establecidos instrumentos culturales, tiene “más oportunidad”). Claro que muchos autores llaman la atención de otra dimensión importante, que a veces es soslayada: la posición social de partida (quien cuenta con más y mejores recursos sociales, materiales, relacionales y culturales tiene “más oportunidad”). Es en este punto que se presentan como eje articulador (transversal) las diferencias de naturaleza socioeconómica entre las personas, materializadas, las más de las veces, como asociadas a los guarismos que denotan las brechas en rezago, rendimiento académico y culminación de ciclos.

Se trata de un debate que sin duda es posible complejizar. Cuando Bentancur (2019) vincula especialmente las trayectorias educativas a “fenómenos como la desafiliación y la repetición”, lo hace, naturalmente, en el marco de un interés específico, en un sentido más clásico, es decir, más bien transversal y lineal. Las trayectorias en sí resultarán aquí (más adelante), un espacio de observación en sí mismas.

Por lo tanto, el debate podrá adquirir diferentes acentos, asignando mayor importancia a diferentes dimensiones. Algunos antecedentes priorizaron los conceptos de interrupción y/o de “reubicación” de la actividad académica (Villar-Aguilés et al., 2017). Otros, la “desafiliación” como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social (Fernández, 2010). Desde la perspectiva del estudiante, también se ha puesto énfasis en la actividad académica, diferenciando y contraponiendo las trayectorias encauzadas con las no encauzadas desde una perspectiva de análisis de flujos (Terigi, 2007), o el “nivel educativo de riesgo” (Sirvent y Llosa, 1998), conceptualizando la probabilidad de que un conjunto de la población quede marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado (Llosa, 2008). Desde cada una de estas perspectivas, las diferentes dimensiones adquieren distinta importancia.



Tal vez uno de los problemas radique en que en algunas de las miradas anteriores se ha tendido, desde perspectivas muchas veces funcionalistas, a realizar un análisis centrado en lo estructural. Por ello cabe destacar, en virtud de su recuperación más adelante, que cada uno de estos procesos es inseparable de la acción de las personas históricas y situadas, en particular de los actores políticos, muy concretamente en el diseño y en la transformación de los dispositivos actuantes.

En este punto, puede venir al caso la advertencia que nos hace Romano (2010), citando a Yáñez, al iniciar su análisis de las últimas décadas del desarrollo de la educación secundaria en el país: “porque Varela fue un político y no un pedagogo, es que la educación pudo ser un instrumento ‘para el cambio del país’. De lo contrario, tendríamos una educación conservadora” (p. 66).

## **Mapa estructural de la educación media en general y de su formato local**

El Estado, las complejidades actuales, así como la evolución reciente de los dispositivos de educación media representan una preocupación compartida por muchos analistas con los diferentes actores involucrados, particularmente con las autoridades y los educadores.

Ahora bien, si vamos más allá de la definición genérica y, agreguemos, convenientemente ascética de que la educación media se encuentra en crisis, ni las preocupaciones son exactamente las mismas, ni los diagnósticos son coincidentes.

No hay ninguna definición unívoca y común de la educación media. La más extendida es la que afirma que este nivel no es otra cosa que el conjunto de estudios, en parte obligatorios, que hay entre la enseñanza primaria y la superior (terciaria o universitaria).

Generalmente se habla de dos ciclos de educación media: un primer ciclo, que llega a cubrir toda la enseñanza obligatoria, y un segundo ciclo, que llega hasta que se puede acceder a la educación terciaria. Cuando se afirma que hay modelos diferentes de educación media, se resalta indirectamente el hecho de que existen formas diversas de organizar ambos ciclos (Pedró, 1996, p. 278).

En la literatura especializada, la integración es la reunión de tres tipos o, mejor dicho, de tres finalidades en una sola institución y con un mismo currículo para un grupo de edad

equivalente: la preparación académica, la preparación técnica y la formación como ciudadano. Paradójicamente, el éxito de los sistemas integrados depende del grado de diferenciación curricular que son capaces de asumir sin que se rompa la perspectiva integradora. Cuando esto no se logra, la integración es, normalmente, una característica reservada al primer ciclo de la educación media y se contrapone a la máxima diferenciación que caracteriza al segundo ciclo (Pedró, 1996, p. 280).

El debate ha tendido a transitar predominantemente dos miradas, si no enfrentadas, por lo menos muy diferentes.

Por una parte, una preocupación que sitúa de manera central la necesidad de conciliar orgánica y funcionalmente los intereses de los individuos y las familias con los de las empresas y el Estado, de manera que la expansión educativa pueda contribuir a un desarrollo armónico general. Un desarrollo que demanda “mano de obra calificada” y “productiva”, en el marco de un clima de “paz social” que se sustente en la continuidad formativa específica de los esfuerzos por el disciplinamiento y la alfabetización masiva de la población, con impacto en la elevación del desarrollo productivo de las naciones (Banco Mundial, 2007).

En la otra orilla, se visualizan miradas que prestan más atención a la ausencia de equidad en las oportunidades de los individuos que a la generación de mano de obra calificada. Miradas más preocupadas por las desigualdades sociales persistentes, su metamorfosis y su georreferenciación socialmente selectiva que por distribuir ordenada y adecuadamente las capacidades para gestionar un desarrollo menos apocalíptico de nuestro mundo.

Francesc Pedró (1996) diferencia dos modelos históricos de enseñanza secundaria obligatoria en Europa. El modelo sueco, integrado o comprensivo, posteriormente adoptado por completo o en parte por la Folkeskole danesa y las equivalentes noruega e islandesa, que tardó en conjunto veinticinco años en desarrollarse (1945-1971). Modelo adoptado como consecuencia de la pujanza de la ideología socialdemócrata del Estado de bienestar: generalización de una escuela general básica de nueve años de duración que reunía la escuela primaria y la secundaria inferior, obligatoria y común (en el noveno curso se ofrecían ya nueve opciones propedéuticas distintas que, a partir del décimo curso, se convertían en caminos diferenciados: preparación para la universidad, formación profesional o bien escuela de continuación). Y el modelo diversificado (ejemplo: sistema tripartito que todavía hoy caracteriza a Alemania) (Pedró, 1996, pp. 283 y 284).

La escuela comprensiva (Sevilla Merino, 2003) parte del presupuesto de eliminar cualquier situación selectiva para el ingreso en la enseñanza secundaria escolarizando a todo el alumnado de un determinado distrito o ámbito zonal en la misma escuela, con un currículo común para todos y con la capacidad de adaptarse a las necesidades educativas de los escolares. El fracaso escolar se explicará ahora por la falta de motivación del alumno que no ha querido o no ha sabido aprovechar los recursos que el sistema le ha ofrecido, estrategia que, por otra parte, exime de toda responsabilidad al sistema educativo.

Por su parte, Joaquim Casal et al. (2004) diferencian dos enfoques acerca de la comprensividad de los sistemas educativos y el planteamiento de los itinerarios formativos diferenciados, según se parta de una perspectiva tecnocrática, es decir, con base en un enfoque normativo (que define la comprensividad con relación a la estructura del sistema educativo y presenta la diferenciación curricular como vía óptima para la atención a la diversidad), o de un enfoque crítico y biográfico (define la comprensividad como proyecto político-utópico de igualdad). Desde esta última perspectiva, es posible contraponer los conceptos de *vía formativa* (diseños curriculares) e *itinerario formativo* (opciones resultantes de las elecciones de los alumnos y de las constricciones sociales) (Casal et al., 2004, pp. 1 y 2).

Es cierto que el formato de la comprensividad bien podría ser una respuesta razonable a la crisis de la educación media. De hecho, desde hace ya muchos años en muchos países se han ensayado reformas parciales o generales de sus sistemas de educación atendiendo a muchas de las siguientes características, deseables y en algunos casos imprescindibles, que, citando a Husén, detallan pormenorizadamente Casal et al. (2004):

- a. La gran mayoría de los jóvenes pueden escolarizarse en la oferta pública;
- b. Se retrasa lo más posible la separación de alumnos en ramas o estudios diferenciados;
- c. El programa de estudios contiene elementos de amplia enseñanza general;
- d. La escuela recoge alumnos de su zona escolar y está abierta a la comunidad local;
- e. Los alumnos son agrupados de forma mixta y flexible por edades y material, aunque en la práctica permite agrupaciones por capacidades;
- f. El programa de contenidos y actividades no discrimina las minorías desfavorecidas, y procura vías compensatorias.
- g. Los contenidos se definen más por el concepto de ciudadanía que por el acceso a los estudios superiores;



- h. El aprendizaje se fundamenta más en lo funcional que en la cultura académica, más en el conocimiento global que en la fragmentación disciplinar;
- i. Se combate cualquier forma de discriminación social, racial, sexual, económica o cultural.
- j. El currículo es integrado y flexible;
- k. No se establecen filtros de entrada o en el acceso a la matriculación;
- l. Se acentúa el carácter democrático y democratizador de la vida escolar;
- m. Se orienta hacia los criterios de la “Escuela Nueva” y los “Movimientos de Renovación Pedagógica”;
- n. La “educación comprensiva” tiene dimensión política y es una construcción social histórica y determinada por la posición de los gobiernos, partidos políticos, iglesias, grupos, cuerpos docentes e investigadores sociales. (p. 4)

Y si bien el detalle propuesto por Husén (Casal et al., 2004) tiene más consistencia de expresión de deseo que de descripción sistémica, sin embargo, tiene un componente que, a nuestro juicio, puede resultar importante. Un componente que en ese sentido puede aportar a nuestra discusión: el formato sistémico tiene “dimensión política”. Y es este uno de los factores que el debate ha tendido a esquivar. Más adelante volveremos sobre ello.

En cualquier caso, mientras las trayectorias educativas no representen vehículos popularmente reconocidos de movilidad social, habrá importantes sectores sociales que optarán por otros medios de competir y de conquistar las posiciones sociales que tanto desean. Concomitantemente, cuando lo represente pero funcionalmente no lo cumpla, atraerá innumerable proporción de jóvenes y, consecuentemente, los filtrará.

Otro Merino, Diego Sevilla Merino (2003), señala que:

Si las reformas comprensivas en Europa no han logrado eliminar absolutamente la reproducción y la estratificación de los sistemas sociales, sí que han supuesto notables mejoras en orden a la consecución de unos sistemas educativos más abiertos, libres y democráticos, y en su contribución a la permanente construcción de una sociedad no sólo formalmente democrática. (p. 38)

Sevilla Merino, sin decirlo explícitamente, pone sobre la mesa otra pregunta de interés aquí: ¿es posible pensar en separar al sistema educativo de una irrenunciable función redentora de la desigualdad social? ¿Es aceptable que un sistema educativo, como ocurre crecientemente

en la región y el mundo, sea realmente masivo y eficaz en la preparación diferencial de los futuros integrantes de la sociedad?

Bourdieu junto a Passeron investigó la imposición y legitimación de los significados de la clase alta en la escuela para que fuese asimilada su superioridad y así reproducir y mantener el orden social establecido. El sujeto tiene que reconocer erróneamente, al naturalizarse el conocimiento, la primacía de la cultura dominante, y es en este fatídico juego que se produce la exclusión, ahora autoexclusión.

Por otra parte, según Parkin (1979), el acceso a las cualificaciones académicas se logra a través del *credencialismo*, que es una forma de reclutamiento social que utiliza la sobrevaloración de los certificados académicos. Esas cualificaciones que excluyen se apoyan en pruebas que están contaminadas de contenidos relacionados con la “clase social”, convirtiendo así las credenciales, títulos o certificados académicos en la “nueva propiedad” de las clases dominantes (Jiménez et al., pp. 30 y 31).

A partir de estas ideas se pueden entender las credenciales como instrumentos o como atributos, dependiendo de si se mira el asunto desde el individuo o desde el sistema, que permiten distinguir a las personas “elegibles”/“excluíbles” y, por esta vía, concretar lo que Parkin (1979) denomina “cierre de oportunidades” (p. 44). Mecanismo que puede operar desde “arriba hacia abajo” (excluyente) o de “abajo hacia arriba” (usurpador).

Esta perspectiva, netamente neoweberiana, tiene la virtud de incorporar una mirada sobre lo estructural, con características relativistas, aportando al concepto del poder una capacidad y flexibilidad mayor.

Son evidentes las distancias tanto de paradigma como de objetivos analíticos entre las distintas miradas que, a manera de ejemplo, se han convocado aquí.

Ciertamente, una sociedad democrática y que quiera favorecer la igualdad de oportunidades educativas no puede permitirse el lujo de prescindir de un período de escolaridad obligatoria mediante el cual se garantice una correcta socialización en todos los órdenes: político, social, cultural y laboral (Pedró, 1996, p. 286).

Sin embargo, no es la intención ingresar en el debate planteado. Más bien interesará señalar que se trata de un tema complejo, con múltiples miradas, que es posible soslayar pero no ignorar.

En este sentido, Aristimuño y De Armas (2012) señalan que:

Lo que está en debate es el sentido y la identidad de la educación media; un nivel de enseñanza que [...] se conformó hace aproximadamente un siglo asociado a la educación superior o universitaria, como su antesala o fase propedéutica. Conforme el egreso de la educación primaria se fue universalizando y el acceso a la media expandiendo, ese tramo educativo que nació con una misión selectiva se enfrentó al desafío de la inclusión de todos o, al menos, de las mayorías. Este proceso condujo, de manera casi ineluctable, a la transformación de la educación media en el segundo y último tramo de la educación básica, lo que interpela el sentido o la misión con que nació ese mandato selectivo que aún perdura en los hechos en muchos sistemas educativos. (p. 127)

Este es, sin duda, un aspecto presente en la mayoría de las reflexiones pasadas y actuales cuando se debate sobre los problemas que aquejan a la educación media. Incluso, por momentos, tiene la pretensión de constituir la esencia del problema: la educación media es la continuación de la primaria (es decir, prepara homogéneamente a los ciudadanos para la vida en comunidad) o es un medio para preparar/seleccionar a algunos para la educación superior (que se ocupa de seleccionar a los candidatos adecuados para asumir las responsabilidades de conducción y liderazgo social en los diferentes niveles y sectores de la economía). Parecería que resulta difícil conciliar las dos cosas, lo que genera tensiones y contradicciones.

Más recientemente, Gustavo De Armas (2017) vuelve a reflexionar sobre estos aspectos, señalando que:

En las últimas décadas la educación media ha pasado a ser un ciclo al que efectivamente acceden, o están en condiciones formales de acceder, todos los adolescentes —o casi todos—, al menos a su primer tramo. [...] Estos datos deberían ser considerados con atención al menos por dos motivos: en primer lugar, porque cuestionan la percepción —generalizada en algunos ámbitos— del sistema educativo uruguayo como un sistema inmóvil o estancado; en segundo lugar, porque en un sistema educativo (desde inicial a terciaria) que se transforma en un sistema de masas no pueden o no deberían seguir operando mecanismos o dispositivos, explícitos o implícitos, de selección o filtro. Si el sistema educativo pretende ser para todos, necesariamente los tramos educativos que no fueron concebidos con esa misión —o, si lo fueron (materia debatible), no contaron con los medios para constituirse en tramos educativos para todos— deben ser repensados. [...] Un sistema educativo que se define como universal fracasa si no logra que todos alcancen las metas —de aprendizaje y de acreditación o culminación de ciclos— definidas o establecidas, precisamente, para todos. (p. 12)

En este sentido, el Banco Mundial (2007) coloca la temática en el contexto de un mundo en cambio y en ajuste funcional:

La demanda de educación secundaria está aumentando en todo el mundo. Este es el resultado de la confluencia de al menos tres factores. Primero, a medida que hay más países que consiguen universalizar la educación primaria, la demanda se dirige a los niveles superiores del sistema educativo. El mundo está asistiendo a una auténtica explosión de aspiraciones individuales y familiares en relación con la educación secundaria. Segundo, y especialmente en los países en desarrollo, la mayor cohorte de población joven de la historia se encamina con toda claridad a cambiar el futuro de muchas naciones. La manera de transformar lo que muchos perciben como un riesgo planetario en una oportunidad global consiste en construir y cultivar los valores, las actitudes y las competencias de esos jóvenes mediante una educación secundaria de calidad, asegurando así su inclusión como ciudadanos activos y productivos en sus comunidades. El tercer factor es la creciente necesidad de la economía de una mano de obra dotada de competencias, conocimientos y destrezas laborales que no pueden desarrollarse solo en las escuelas primarias ni en programas escolares de secundaria de baja calidad.

Los patrones históricos, más que ningún otro factor, explican la variación internacional en el currículo de educación secundaria. [...] Históricamente, en los países más desarrollados la educación secundaria era subsidiaria de la educación superior. [...] estaba al servicio de las universidades y su misión consistía en preparar a los estudiantes para los estudios superiores. [...] Más tarde, la educación secundaria comenzó a emerger como un sector distinto, visto como medio fundamental para la formación de las clases administrativas de los nuevos estados nacionales [...] En el siglo XX, tanto las políticas educativas de Estados Unidos como de la Unión Soviética generaron modelos de educación secundaria dirigidos a la creación de sistemas masivos que enfatizaban el acceso abierto y la cobertura universal. Después de 1945, las que después se llamarían escuelas secundarias comprensivas, comenzaron a expandirse desde el Norte al Sur de Europa. En las escuelas comprensivas todos los estudiantes recibían educación secundaria en una única institución, sobre la base de un currículo común, y eran en todo caso canalizados por medio de materias electivas. [...] Llegados los sesenta y setenta, la educación secundaria se encontraba de hecho vinculada más con la educación primaria que con la terciaria. La expansión de la educación obligatoria había cambiado completamente el concepto, así como la duración de la educación básica, al punto que esta ya incluía normalmente la educación secundaria inferior. [...] Muchos otros países han abrazado la meta de extender y expandir la noción de educación básica [incluyendo] mucho de lo que solía ser (en los primeros tiempos) una educación secundaria elitista y de acceso restringido. (pp. 1-3)

Otros autores, desde una perspectiva igualmente funcional, pero, sobre todo, más crítica, han señalado que:

El diagnóstico es común para la mayoría de los países: cobertura en aumento, oferta poco pertinente a los requerimientos del mundo del trabajo y la sociedad; estructuras y currículum fragmentados, enseñanza tradicional, contenidos poco significativos y relevantes, fracaso escolar puesto de manifiesto en el bajo rendimiento, repetición, deserción, desgranamiento y sobre edad; desvalorización de los resultados y procesos de evaluación. [...] En general, la educación media/secundaria en los países de la región no tiene sentido de misión, atraviesa, en este inicio de siglo, una fuerte crisis de identidad. (Blanas et al., 2012, p. 79)

A su vez, es posible recuperar las miradas del mismo problema, pero desde perspectivas más próximas a las teorías críticas de la reproducción.

Al decir de Hirsch y Rio (2015), la *escuela capitalista en Francia* representa un contundente esfuerzo que “conserva de algún modo una matriz analítica althusseriana con la diferencia de que presenta un trabajo empírico para demostrar las formas concretas que asume el fenómeno reproductivo que Althusser intentó desarrollar con su teoría filosófica. [...] La escuela francesa [...] garantiza la reproducción de las relaciones sociales de producción al reproducir la existencia de clases sociales en provecho de las clases dominantes” (p. 73).

Enfoque que supuso un matiz importante en relación con los abordajes previos, como el de Bourdieu y Passeron. Al desembarazarse del microanálisis de la acción social y situarse en el plano, bastante más maleable, de los movimientos y de los actores sociales, estableciendo que “la dominación de la ideología burguesa no se desarrollaría de forma uniforme, si no que implicaría el establecimiento de diferencias ideológicas y culturales en consonancia con las diferencias entre las dos clases fundamentales, la burguesía y el proletariado” (Hirsch y Rio, 2015, p. 74), proponen un análisis que, en el fondo, también termina por ser funcional. Por ello distante de la ponderación del factor cultural como mecanismo de determinación, a partir de conceptos como el de autonomía relativa y el de campo, que suponen un anclaje más claramente materialista.

Por su parte, la tradición weberiana, que ya hemos convocado renglones arriba, adquiere fuerza y contundencia desde la teoría de la acción racional y el individualismo metodológico en los planteos de Raymond Boudon (1980):



Me gustaría expresar un caveat [sic]<sup>19</sup> en la forma de cuatro observaciones: [...]

“Selección” y “control de flujos” distan mucho de ser sinónimos. Puede haber control de flujos sin selección [p. 63].

Un sistema de producción cognoscitivo tan complejo como el de las sociedades industriales supone la desigualdad del saber y del prestigio debido al saber, exactamente como el sistema de producción económico supone y además implica cierto grado de desigualdad económica [p. 65].

Oferta y demanda de competencias son siempre incongruentes en cierto modo, aunque solo sea porque se desconoce un sistema escolar no exento, al menos en gran parte, de carácter profesional [p. 66].

El mejor medio de obtener un equilibrio entre la oferta y la demanda no consiste en planificar y profesionalizar, si no en desarrollar un conjunto de instituciones universitarias diversificadas y diferenciadas (sobre todo desde la perspectiva del nivel y de la calidad). Un sistema de este tipo engendra mecanismos de regulación múltiples y asegura en término medio un nivel formativo elevado, hasta en el contexto de la “universidad de masas”. En consecuencia, el capital educativo que tal sistema proporciona a los individuos permite a estos colocarse de manera interesante en el mercado socioeconómico, ventaja indiscutible sobre las competencias de carácter estrechamente profesional que originan los sistemas planificados. (pp. 55-66)

Son conocidas las objeciones de Boudon a los planteos críticos del reproductivismo de Bourdieu. Para Boudon, ignorar la dimensión racional en la toma de decisiones individuales invisibiliza uno de los principales factores intervinientes en la reproducción de las desigualdades sociales: el efecto del origen social en la evaluación de los costos y de los beneficios que pueden resultar de la adquisición de una determinada acreditación educativa (es decir, la percepción de una potencial condición de transformarse en un activo en relación con la adquisición de un determinado recurso de acreditación de nivel educativo).

Entre las explicaciones centradas en la elucidación de mecanismos causales en sociología, en 1970 Bourdieu y Passeron (1995 [1979]) propusieron la tesis de que el responsable del fracaso escolar (y, en última instancia, del abandono escolar) es la selección de los alumnos que efectúa la escuela en función de los distintos habitus y capital cultural heredados de la familia según la clase social de origen.

En un trascendental estudio, Boudon (1974) cuestionó severamente ese tipo de teorías “culturalistas” y, por su parte, postuló un sujeto racional intencional que, según va ascendiendo

---

<sup>19</sup> Léase *advertencia*.

por el sistema educativo, va decidiendo a cada paso su trayectoria y su continuidad en este. El mecanismo esencial de tal decisión es un cálculo de costes-beneficios en el que los principales elementos considerados son el éxito (o rendimiento) escolar previo y el previsto para el futuro, y donde los factores “estructurales” (en particular, los derivados de la clase social) intervienen como un conjunto de circunstancias personales que hacen que los costes y los beneficios específicos para cada individuo difieran según su posición socioeconómica particular. (Quesada, 2012, pp. 10 y 11)

Aspectos que más adelante resultarán centrales a partir de las contribuciones ya señaladas de Goldthorpe, que tendrán consecuencias metodológicas muy importantes, primero a partir del modelo de Erikson, Goldthorpe y Portocarrero y, posteriormente, a partir de los ajustes ensayados sobre aquel por Boado y Solís.

Y, para cerrar las referencias a las decisiones racionales, parece también pertinente introducir la idea de “conducta desviada” que, a partir de las reflexiones teóricas de Gambetta, se propone incluir en la ecuación. Aspectos que pueden contribuir a entender mejor la complejidad multifactorial implicada en los distintos mecanismos que llevan a escoger una educación generalista o una educación profesional, desde una perspectiva neoweberiana, que recoge y profundiza el guante arrojado por Boudon.

Como lo señala Helena Troiano (2015), para Gambetta:

La disposición al estudio guarda también esta doble vertiente social e individual. El gusto por aprender y dedicar tiempo a estudiar, tal y como la define Gambetta (1987) es una disposición genérica, pero se relaciona también con factores más específicos de metaaprendizaje y psicológicos como, por ejemplo, la capacidad de diferir gratificaciones, la atribución de causalidad (locus of control), la motivación por el logro, la orientación a la tarea, etc. A su vez, unos buenos resultados anteriores repercuten positivamente en la orientación al estudio. Así pues, no resulta difícil ver que tal disposición sea el producto de procesos en que interactúan elementos de socialización y motivación familiar, características inherentes a la capacidad y personalidad individuales, y resultados anteriores (es decir, efectos primarios). (p. 2)

En palabras del propio Boudon (1983):

Una de las razones principales de la crisis de la teoría de la movilidad social reside, precisamente, en el hecho de que se ha buscado darle generalmente una forma “*factorial*”,<sup>20</sup> es decir identificar factores de la movilidad cuyas acciones eran concebidas como agregándose unas a otras. [...] Es evidente sin embargo que los pretendidos “factores” de la movilidad no pueden ser concebidos independientemente unos de otros. (pp. 26-28)

Más local y reciente, es pertinente recordar el análisis de Renata Giovine y Liliana Martignoni (2011), que plantean que, en el caso de Argentina, la génesis y el desarrollo de la formación del nivel de enseñanza media, vinculada a su indefinición histórica en cuanto a la delimitación de su función específica, surge de la tensión establecida entre un tipo de escuela preparatoria para el nivel superior y otra como vía inmediata de inserción laboral (Giovine y Martignoni, 2011, pp. 77 y 78).

Estas autoras plantean que se crean diferentes escuelas para las diferentes clases sociales: salida laboral inmediata para los estratos populares y una oferta de estudios humanísticos clásicos para la élite dirigente; por un lado “los productores” y por el otro “los intelectuales y dirigentes” (Giovine y Martignoni, 2011, p. 179).

Los intentos reformistas frente a la crisis del nivel medio [en Argentina] (masificación y obligatoriedad) a partir de 1983, simplemente reactualizaron la pregunta acerca de la identidad de la escuela media. La crisis es el producto de un proceso de clausura de todo el sistema educativo, como consecuencia de las políticas autoritarias de los gobiernos militares, pero también por la persistencia de problemas que revelan la desigualdad educativa: exclusiones, retrasos, repetición, circuitos de calidad diferenciados, etc. [...]

Las nuevas modalidades ya no se vinculan a oficios y profesiones específicas, si no que responden a áreas de conocimiento disciplinar, profundizando la propuesta de la reforma de los años 80 sobre la formación tecnológica y para el trabajo. Las principales funciones continúan siendo la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación para la continuación de estudios superiores. (ob cit., pp. 181 y 186)

Obsérvese que Aristimuño y De Armas (2012), en relación con la transformación sufrida por la educación media en Uruguay y el mundo, de naturaleza fundamentalmente demográfica (diagnóstico compartido con el informe de la CIDE), señalan la necesidad de una transformación estructural de orden sistémico. Un planteo que, adicionalmente, introduce

---

<sup>20</sup> Resaltado en la fuente.

diferencias interesantes con otros diagnósticos actuales: “la transformación de la educación media en el segundo y último tramo de la educación básica, [...] interpela el sentido o la misión con que nació” (Aristimuño y De Armas, 2012). En este sentido, señalan que muchas de las transformaciones observadas en el nivel han logrado desbaratar su original y tradicional vocación seleccionadora. Una posibilidad que resultará central más adelante.

Por su parte, lo más llamativo de los pasajes citados del Banco Mundial (2007) es observar que la visión funcionalista que anima su mirada no pretenda pasar desapercibida. La educación cumple, es decir, debe cumplir, con la función de asistir a las necesidades de las sociedades contemporáneas en el doble sentido mencionado, de formar a los jóvenes para poder enfrentar integrada, armoniosa y globalmente los desafíos que el estado actual del mundo nos presenta: “una mano de obra dotada de competencias, conocimientos y destrezas laborales” de características diferentes a las meramente alfabetizadoras. Pero dando a la vez adecuada respuesta a las demandas de libre acceso y equitativa distribución de las oportunidades sociales.

Claro que el mensaje no podía estar completo sin una adecuada persuasión legitimante disimulada como “segundo factor” explicativo: se debe transformar el “riesgo planetario” en una “oportunidad global”. Y, naturalmente, también instruye sobre el medio más adecuado para hacerlo: construir y cultivar valores, actitudes y competencias adecuadas, mediante una educación secundaria de calidad e inclusiva, que forme “ciudadanos activos y productivos en sus comunidades”.

La preocupación central de este enfoque parece residir en cómo hacer coincidir los intereses de individuos y familias con los de las empresas y el Estado, de manera que la expansión educativa pueda contribuir a un desarrollo armónico general (obviando la posibilidad del conflicto social).

Así, los conceptos de “mano de obra dotada de competencias, conocimientos y destrezas laborales” y “productividad” asisten para dar sentido y continuidad formativa específica a los de alfabetización y disciplinamiento. Una mirada que pretende dar sentido, sustentándose, entre otras cosas, en la teoría del capital humano, a la expansión educativa en la enseñanza media y a la integración y el desarrollo en ella de la educación técnico-profesional como necesario acompañamiento del desarrollo y la prosperidad económica de las naciones.

De manera que las miradas más conciliadoras señalan que en su origen la misión de la educación secundaria consistía en preparar a los estudiantes para las universidades y hoy se encamina a cambiar completamente aquel concepto, tendiendo a dejar de ser una educación elitista y de acceso restringido para convertirse en el nivel final de la educación básica (por ejemplo: Aristimuño y De Armas, 2012; Banco Mundial, 2007).

Por su parte, Giovine y Martignoni (2011) identifican en el modelo argentino, luego de haber comenzado por dicotomizar la estructura funcional en su análisis (“los productores”, de una parte, y “los intelectuales y dirigentes”, de la otra), a diferencia del uruguayo, la generación de las mismas tres vías que el Banco Mundial presenta en su esfuerzo funcionalista como etapas temporalmente correlativas del progreso de los sistemas educativos en el mundo.

Se llega así, por vías, si no opuestas, muy distantes, a que entre las opciones educativas que conducen a “los productores” o a “los intelectuales y dirigentes” (en otras partes, también “élite”), la mayoría de los sistemas educativos también cuentan con un camino que conduce, en palabras del Banco Mundial, a la “formación de las clases administrativas de los nuevos estados nacionales”.

El hecho es que, aun soslayando el problema de la relación entre estructura social y trayectorias educativas (claramente más sociológico), persiste la cuestión de los bajos resultados (de naturaleza, es cierto, más casuística).

En este sentido, María Ester Mancebo (2001), reflexionando sobre el caso de Uruguay, señala que la evolución del proceso de masificación del nivel mostró inequívocamente claros y oscuros: ha representado una considerable ampliación de las oportunidades educativas (en lo social, extendiéndose a todos los quintiles de ingreso; en lo territorial, creciendo en mayor medida en el interior del país, y en lo regional, colocando al país en niveles de tasa bruta de cobertura de primer mundo), pero al costo de pérdida de calidad en la educación y de profesionalidad de sus docentes (bajísimo nivel de suficiencia en pruebas estandarizadas, fuerte inequidad en la distribución de los conocimientos, altos niveles de repetición, desvinculación y rezago y una altísima proporción de docentes sin título habilitante).

El informe *Panorama de la educación en Uruguay* (DE, MEC, 2018), coordinado por Fernando Filgueira, propone como uno de los factores explicativos de la crisis en que se interna la educación media pública en nuestro país la escasez relativa de recursos invertidos: “la masificación de primaria respondió a un período de fuerte inversión en infraestructura y recursos humanos. [...] En cambio, el proceso de masificación del ciclo medio se produce

en un contexto de menores recursos con lo cual la expansión de demandas debió ser acomodada en estructuras notoriamente más frágiles e incompletas”. También señala “el deterioro del salario real, y del status de los docentes [que] se manifiesta de forma por demás marcada entre 1960 y 1980”. Y destaca finalmente que “la pérdida de un rol claro de la educación en tanto canal de movilidad social e instrumento efectivo para el logro de inserción laboral contribuyó a debilitar la demanda por la educación media” (p. 31).

Posteriormente, Verónica Filardo y María Esther Mancebo (2013) definen como uno de los grandes desafíos vinculados a la superación de la crisis que atraviesa la educación media en Uruguay:

La definición de modelo pedagógico nuevo, con capacidad de convocar a las y los adolescentes y jóvenes; esto es, un modelo que les interese, los motive, lo consideren útil y les permita desarrollar al máximo sus potencialidades como personas. La definición de este nuevo modelo pedagógico supone reconocer diversas trayectorias educativas, requiere dejar atrás la visión enciclopedista que ha sido tradicional así como el enfoque propedéutico que ha primado, apostar a que todas las personas pueden aprender y profundizar en los instrumentos de inclusión educativa. (p. 235)

Al respecto, en un artículo de divulgación reciente, el politólogo Nicolás Bentancur (2019) nos recuerda que todo juicio sobre el éxito o el fracaso de un sistema educativo requiere de la determinación de un patrón de análisis. Y, en este sentido, propone dos estrategias posibles y complementarias: rastrear la evolución de los principales indicadores educativos con el objeto de determinar si se mejoró o si se empeoró, y/o analizar la situación actual con base en ciertos parámetros que puedan estimarse deseables, a fin de establecer si la situación actual es o no satisfactoria.

Con una visión menos áspera pero coincidente con la de Mancebo, Bentancur analiza, en el primer sentido, la evolución de la cobertura educativa (en los diferentes tramos etarios, atendiendo a las brechas de cobertura entre estudiantes provenientes de diferentes contextos económicos), de las trayectorias estudiantiles (tasas de extraedad, sus diferencias por procedencia económica y las tasas de promoción entre grados), de la culminación de los ciclos (culminación de media básica y de media superior, para diferentes edades, también analizando las brechas económicas) y del desempeño de los estudiantes en las pruebas internacionales PISA para jóvenes escolarizados de 15 años de edad.

Como resultado de este breve análisis, Bentancur (2019) concluye que:

...en las postrimerías de la tercera gestión de gobierno del Frente Amplio, se evidencia un incremento en el porcentaje de estudiantes inscriptos en todos los tramos de la educación obligatoria, una mejora en el ritmo de su progresión en los estudios, y un aumento de las tasas de egreso en los dos ciclos de la educación media. Paralelamente, la evolución de todos estos indicadores trasluce una distribución social de los logros educativos menos inequitativa que la existente al comienzo del período. En los niveles de aprendizaje, en cambio, no se advierten mejoras consistentes. (p. 2)

En el segundo sentido, es decir, a fin de establecer si el estado de situación actual es o no satisfactorio, Bentancur (2019) señala:

En esta otra mirada, debe anotarse que aún luego de un período en que se incrementaron sustantivamente los fondos públicos destinados al sector, seis de cada diez jóvenes continúan sin culminar la educación media, sólo uno de cada seis de los que pertenecen al nivel económico más bajo lo logra, y entre cuatro y cinco estudiantes de cada diez no alcanzan niveles de aprendizaje mínimos en Matemática, Lenguaje y Ciencias a los 15 años de edad. Son apenas tres indicadores —probablemente los más graves— que dan cuenta de la distancia existente entre nuestro presente y las legítimas aspiraciones de un desarrollo social y económico más elevado, sustentado en la educación de los ciudadanos. (p. 2)

Y en el cierre de su artículo, Bentancur

pone de manifiesto que no existe para nuestras políticas educativas un pasado cercano que pueda idealizarse, ni actores del campo educativo —dirigentes políticos, autoridades de la educación, expertos— que por sus experiencias anteriores se puedan adjudicar resultados mejores que los obtenidos en los últimos 15 años.

Se trata, en definitiva, de asumir a la educación como un problema complejo, especialmente sensible a la incidencia de otras políticas y variables sociales, pero a la vez dotado de una gramática propia. [...] Entender cabalmente estas complejidades y particularidades, y aprender de nuestras propias experiencias, contribuiría a prevenimos tanto de posturas conformistas como de simplificaciones tecnocráticas. (p. 3)

El borrador final de la ENIA 2010-2030 (CCE, 2008), elaborado en diciembre de 2008, habiendo reunido todos los aportes, presenta el siguiente diagnóstico general:

El mundo ha cambiado, el mercado de trabajo, las familias, los niños, las niñas, los adolescentes han cambiado, pero las propuestas y espacios educativos, en particular la relación educador/educando y la labor de los centros educativos no se han adecuado a esos cambios.

Hay una crisis de sentido, que tiene su raíz en el mundo adulto y que interpela a la sociedad toda sobre cómo desarrollar la educación.

El sistema educativo se constituye en el siglo XIX y se consolida en el siglo XX. [...] El problema central se encuentra en la disparidad de los resultados de aprendizaje entre los diversos sectores socioeconómicos, que constituye un factor decisivo en la reproducción de la desigualdad y en la desvinculación en la educación media [...]. Uruguay logró a mediados del siglo pasado tasas de egreso de la educación media superior, iguales o mayores que las de los países más desarrollados de la región y los menos desarrollados del continente europeo. Hoy los resultados están claramente por debajo de los alcanzados por estos países y son notoriamente diversos según estratos sociales. [...] Se trata, por tanto, de una situación que tiene raíces hondas e involucra a la sociedad toda y no sólo al sistema educativo e impacta de manera directa en el desempeño de niños, niñas y adolescentes. (pp. 15 y 16)

E incluía, como nota de registro de los aportes relevados, una cuestión más que estuvo en debate vinculada con los contenidos de las propuestas pedagógicas:

La educación secundaria en el Uruguay se encara como una etapa de preparación para la formación profesional universitaria, en tanto en otras partes del mundo es una fase de adquisición de aprendizajes significativos de preparación para la vida, para la formación ciudadana, postergándose la especialización para después. Cabe preguntarse si las dificultades para sostener la inclusión no se relacionan con este sesgo preuniversitario que de por sí implica un componente selectivo. También si no se incrementarían las posibilidades de retención del sistema educativo y de completar el ciclo con una propuesta más acorde a las necesidades y motivaciones de la población destinataria.

Los jóvenes necesitan incorporar una forma de aprender que les sirva para toda la vida. Nadie aprende y nadie enseña nada a lo que no otorgue sentido, a lo que no atribuya valor. (ENIA 2010-2030, 2008, pp. 39 y 40)

Como posteriormente se verá con mayor claridad, la reflexión relevada en la ENIA que acabamos de reproducir nos deja en la puerta y de frente, es decir, en la dirección correcta, del problema que nos ocupará en las siguientes páginas.

Llegado a este punto es necesario señalar la existencia de una dificultad complementaria: la mayoría de estas miradas tienden, en el mejor de los casos, a no distinguir adecuadamente entre la educación media generalista y lo que, como más adelante veremos, Fernández Enguita (1985) ha llegado a llamar “novedades históricas con otras raíces”, cuando no simplemente a excluirla del modelo o confundirla con aquella.



Diferenciación que será central en nuestro análisis posterior y que en muchas oportunidades no ha sido suficientemente estimada. Bien por sus orígenes, bien por sus contenidos, bien por sus pretendidos objetivos o, para utilizar la expresión de Fernández Enguita (2016), por su significado, muchas veces se la ha apartado en los análisis:

Dejemos de lado la bifurcación entre la enseñanza secundaria superior general (el bachillerato) y la profesional (los ciclos formativos de grado medio), de significado más discutible. (p. 223)

Nos referimos a la educación técnica profesional, tecnológica y/o de capacitación laboral, que en nuestro país brinda actualmente el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) de la ANEP (popularmente conocido como UTU).

De manera que resulta prioritario distinguir prolijamente la educación tecnológica de la generalista en tanto dispositivos con génesis, desarrollo, objetivos y funciones diferentes.

El lúcido diagnóstico de situación presentado por CEPAL (1990) en su informe sobre el estado de la *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en Uruguay* señala la importancia fundamental de distinguir analíticamente entre educación media básica y educación media superior, concentrando su análisis en el “ciclo básico”<sup>21</sup> que desglosa conceptualmente en “secundaria —oficial y habilitada— y técnica”, y las analiza separadamente en los datos (pp. 77-80).

Pero, así mismo, advierte, ya a fines de la década del 80, que

A lo largo del período, la enseñanza media se ha “secundarizado” aún más de lo que ya lo era en 1963. Mientras en distintos países de América Latina ante la expansión de la enseñanza media se llevaron a cabo reformas para diversificar sus contenidos —con resultados variados que merecen un análisis específico— en Uruguay la sociedad, con sus demandas, y las autoridades, con sus disposiciones, optaron por la enseñanza de tipo general y única que, básicamente, amplía la cobertura del tipo de formación cultural del antiguo bachillerato. (CEPAL, 1990, p. 78)

Sin embargo, Fernández (2010) puntualiza que:

---

<sup>21</sup> Esta terminología actualmente empleada es introducida por la Ley General de Educación de 2008. El Informe de CEPAL (1990) citado reflexiona en términos de ciclos y ramas: “El ciclo básico de educación media comienza por situar las tendencias y características del crecimiento de la totalidad de la enseñanza media y de sus ramas secundaria y técnica” (p. v).

Hasta hace poco tiempo la investigación no discutía la implicancia de estas diferencias con la Educación Media General. La CEPAL no incluyó en su diagnóstico la diferencia UTU/CES para los Bachilleratos fundado en que sólo el CES impartía cursos que permitían el acceso a la Educación Superior. La distinción tampoco fue abordada en forma sistemática en los Estudios de Seguimiento del Plan Piloto de 1996 que hiciera Mesyfod. Nunca se desagregó (públicamente) la información para analizar posibles diferencias entre centros piloto de Secundaria y UTU. Una vez instalada la Comisión Tems (2002-2004) en la órbita del Memfod, tampoco hubo estudios que compararan sistemáticamente ambas estructuras académicas a nivel de la organización de las escuelas. El Informe sobre el Bachillerato (Filgueira et al., 2001) sólo se centró en la modalidad del BD aunque su objetivo era describir y sistematizar un diagnóstico sobre toda la Educación Media Superior. (p. 102)

Es que la enseñanza y formación técnica y profesional, para utilizar la formalización de UNESCO, representa un “corredor formacional” históricamente independiente del formalizado de manera genérica como “educación media”.

Justamente en este último sentido, es necesario tener presente que fue recién en 1986 que, por primera vez en la historia de la educación media nacional, los contenidos básicos de un mismo plan de estudios se aplicaron al conjunto de los cursos iniciales de este nivel educativo:

El Plan 76 implementó dos modalidades de ciclo básico de educación media de carácter obligatorio, uno bajo la jurisdicción del Consejo de Educación Secundaria (CES) y otro, en la órbita del Consejo de Educación Técnico-Profesional o ex Universidad del Trabajo del Uruguay. A partir de 1986, se crea el Ciclo Básico Único de Enseñanza Media (CBU) unificando ambas modalidades bajo la jurisdicción del CES. A partir de 1991, el CBU mantiene su carácter de ciclo único pero vuelve a funcionar bajo dos jurisdicciones distintas, la de Educación Secundaria y la de UTU. (Rama, 1992, p. 25)

Antonio Romano (2010), que así mismo utiliza exclusivamente la expresión *secundaria* en referencia a lo que en este trabajo llamamos *educación media generalista*, en una cita de pie de página trae a colación un diagnóstico realizado por la ADAYPA en Informe para el II Congreso de Egresados del Instituto de Profesores Artigas (1963) que, en este sentido, vale la pena recuperar:

El total fraccionamiento introducido en el proceso educativo nos ha llevado a una situación casi caótica, caracterizada por la existencia de diversos organismos con estructuras legales e

institucionales diferentes, que orientan sus cometidos y su actuación totalmente divorciados entre sí. [...] Lógicamente, en estas condiciones se hace imposible concebir una política educacional en términos nacionales, sin la realización previa de una laboriosa tarea de coordinación. (Romano, 2010, p. 53)

Con el sentido de ordenar mejor los diferentes subsistemas involucrados, conviene detenerse brevemente ahora en la singularidad que subyace a la educación media tecnológica y sus implicancias en materia de trayectorias e igualdad de oportunidades sociales. Luego habrá oportunidad de brindar a estos aspectos un tratamiento más detallado.

Según el Glosario del *Informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT)*<sup>22</sup> en el *Mundo* (UNESCO, 2011), la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) es impartida por programas principalmente destinados a preparar directamente a los alumnos para desempeñar un oficio o profesión específica (o para una categoría determinada de oficios o profesiones) (p. 393).

Subyace a las consideraciones anteriores una distinción sustantiva entre la EFTP y la enseñanza general o generalista (EG). Distinción que, evidentemente, tiene un alcance más allá de los niveles educativos iniciales o básicos, con connotaciones que alcanzan a los destinos educacionales superiores.

Así mismo, en su sitio web, la UNEVOC (2019)<sup>23</sup> reconoce que:

...una de las distinciones tradicionalmente importantes en cualquier análisis del trabajo y de la educación o formación para el mundo del trabajo, consiste en diferenciar entre el trabajo de características predominantemente intelectuales y el trabajo de naturaleza básicamente práctica. [...] Un ejemplo es la distinción tradicional entre empleos no manuales, de cuello blanco o white collar, por los que se entiende generalmente los de profesionales y semiprofesionales cualificados o trabajos de oficina, y el trabajo manual, de mono azul o blue collar, que requiere destrezas técnicas correspondientes a diversos oficios y artesanías, e incluye a los técnicos o tecnólogos en las empresas de manufactura. Pero al surgir la era de la información, tanto la naturaleza del trabajo como la preparación para éste sufren profundos

---

<sup>22</sup> Grupo de trabajo conformado en el Marco de Acción de Dakar, aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación (Senegal, 26-28 de abril de 2000), que tiene como coordinadora mundial de la Educación para Todos a la UNESCO, que ejerce la función de secretaria.

<sup>23</sup> Centro Internacional UNESCO-UNEVOC de Bonn, Alemania, creado en 2000 como consecuencia directa de las recomendaciones formuladas por el Congreso de Seúl en 1999.

cambios, de suerte que estas distinciones radicales resultan algo problemáticas. [...] Las revoluciones tecnológicas y las innovaciones en ciencia y tecnología durante el siglo XX han dado importancia a nuevos ámbitos cognitivos y nuevas materias en todos los niveles educativos y formativos.

Interesante: la clásica distinción manual/no manual, que en su capacidad de discriminar se supone teóricamente ecuánime y pretendidamente ascética, cae por su carencia de peso específico explicativo/clasificadorio ante los cambios que ha impuesto el avance tecnológico en materia de competencias requeridas en el mundo del trabajo y ahora, aparentemente, demanda un nuevo arbitraje teórico y conceptual.

Entonces, ¿qué implican, en términos de las funciones sociales que están llamadas a cumplir, las diferentes trayectorias educativas, en términos de sus características, contenidos y alcances? En especial, aquellas que más directamente operan en la determinación final de los destinos sociales de los aspirantes. Es decir, la llamada *educación media*.

Mientras las posiciones sociales de privilegio podían ordenarse concomitantemente con el grado de exigencia abstracta o práctica de la posición ocupacional, estas con la proporción de actividad intelectual o manual que implicaban y, en general, todas ellas con los niveles de remuneración de las personas, la referida distinción permitía ordenar razonablemente a los individuos mediante una escala jerárquica sin que resultara indispensable discutir mecanismos menos funcionales.

Presuntamente derrotadas las fuerzas explicativas de la sangre y/o de la cuna, la posición social debería necesariamente resultar del esfuerzo y del mérito individual. Es esta la promesa redentora de la Revolución francesa, el eje significativo para medir la salud de un Estado en el marco más primigenio de la mirada estructural funcionalista y, por si no bastaran las promesas anteriores, uno de los pilares en que se sedimentan muchos de los argumentos en favor de los regímenes democráticos.

Pero hemos llegado a un extremo: ¿en qué puede la reflexión meritocrática sustentarse, si las posiciones sociales progresivamente comienzan a perder las vestiduras que las legitimaban, resultando cada vez más evidente su independencia en relación con las capacidades y los méritos académicos de los individuos? ¿Qué papel juega en la determinación de la posición social el sistema educativo, si pierden su papel determinante las capacidades adquiridas?

Para dar adecuada respuesta a estas inquietudes, habría que buscar evidencia empírica en series históricas que permitan analizar la evolución de la relación entre origen social y rendimiento escolar en el Uruguay. Pero más adelante volveremos sobre estos aspectos.

En el fondo lo que ocurre es que la que fuera una reivindicación de justicia y equidad universal ha perdido progresivamente su maquillaje y queda cada vez más a la vista su verdadero rostro: el de una reivindicación burguesa que solo pretende disputarle el poder a la aristocracia.

En este marco se comprenden las dificultades que evidencia el informe de UNEVOC para sostener la clásica distinción entre EG y EFTP.

Desde una perspectiva general, la educación media constituye, en la casi totalidad de los análisis, un espacio de formación que se encuentra integrado por dos ciclos o etapas (Fernández Enguita, 1985; Giovine y Martignoni, 2011; Viñao Frago, 1996; etc.):

- Un primer ciclo que constituye la continuación y profundización de la educación primaria.
- Y un segundo ciclo que consiste en una educación funcional a los requerimientos de la educación de nivel terciario y superior.

En este sentido, y a propósito del caso de la educación media en España, en las instancias previas a la discusión relativa a la LOGSE de 1990 en que se procuró integrar las dos funciones en la educación secundaria obligatoria, es decir, la comprensiva y la selectiva, Fernández Enguita (1985) desatacaba tensiones y contradicciones indispensables para comprender el fenómeno, las que, por su parte, duran hasta hoy:

En general, puede decirse que el segundo ciclo secundario de hoy, en su rama literaria o académica —las otras son novedades históricas con otras raíces— es el heredero de las antiguas escuelas elitistas; la enseñanza primaria es la legataria de las antiguas escuelas populares; y el primer ciclo de la secundaria es, a la vez, el resultado ya universal de la reivindicación popular de extender la enseñanza para todos y el mecanismo institucional donde se produce el filtro hacia los estudios preparatorios para la Universidad, es decir, el producto necesario de la fusión de las dos escuelas antes separadas. (p. 16).

Interesa destacar que estos análisis no dejan de sustentarse en la idea de que el sistema educativo se ocupaba de cumplir una determinada función de lo social. La diferencia, en todo caso, radica en que se trata de una funcionalidad signada por un determinado modelo

de producción. Lo que demuestra, desde la tradición sociológica especializada, que espera encontrar características particulares a partir de situaciones históricamente singulares, pero atendiendo, de manera fundamental, a una misma funcionalidad social.

Por lo tanto, y a pesar de las enormes distancias teóricas que implica, la estructura del análisis encuentra ciertas similitudes con las propias del funcionalismo. Ambas proponen entender el sistema educativo como un componente intrínseco de lo social. De manera que se espera que asuma una función, cuando organiza los procesos de socialización en el marco de sociedades desiguales, lejos de integradora, reproductora de esas mismas desigualdades.

Imagen que Giddens y Sutton (2018) subrayan al referenciar a Fernández Enguita, en cuya conceptualización, como teórico perteneciente a la tradición sociológica reproductivista, subyace la idea de que un sistema educativo “que respalde a una sociedad marcada por las desigualdades sociales debe servir para reforzarlas necesariamente” (p. 908).

Simplemente para permitir una visualización más clara del problema, aunque volveremos más adelante sobre ello, considérese por un momento que se está en presencia de una sociedad pluriintegrada, es decir, una sociedad en la que se constituyen funcionalmente más de un entorno de socialización. Siendo ese el caso, y tratándose de un fenómeno llamado a cumplir una determinada función social (esto independientemente de si se trata de la socialización de la nueva generación o de distribuir a los nuevos miembros en las posiciones sociales que les corresponden por su origen), nos debería resultar necesario pensar en la educación, en tanto dispositivo, necesariamente en plural. Deberíamos estar enfrentando el desafío de comprender cómo se resuelven la articulación, el funcionamiento y las necesidades de sendos procesos de socialización. O, aún más complejo, cómo opera un ajuste funcional diferencial, resultante de un único proceso institucionalizado, para resolver los desafíos de la educación ante más de un entorno de integración social.

Imagine el lector los desafíos a que estará o, mejor dicho, a los que ya está enfrentado el análisis sociológico de la educación en el marco de los países con sistemas educativos pretendidamente universales, pero que sin embargo operan en entornos pluriintegrados. Sistemas que enfrentan, por ejemplo, intensos movimientos migratorios, o la consolidación de espacios sociales marginales, como en el caso de muchos países en vías de desarrollo, o crecientes embates de diferentes conflictos bélicos, como es el caso, más desafiante aún por su novedad y globalidad, del fenómeno del terrorismo. ¿Qué oportunidad tiene la teoría sociológica de construir modelos teóricos aceptables, si parte de suponer que el desarrollo

productivo y la maduración política de lo social transitan trayectorias históricamente predeterminadas? Menos aún, cuando el análisis lo que procura es legitimar buenas prácticas educativas, entendiendo por ellas aquellas que favorecen la implantación de regímenes sociales que conducen a la equidad.

De manera que suponer que existe una función social para la educación implica simplificar los propios procesos de conformación funcional de las estructuras que gobiernan los sistemas educativos. Aun acompañando a Fernández Enguita (1987), cuando señala que las diferencias escolares traducen diferencias sociales, reforzándolas, reproduciéndolas o, al menos, no haciendo nada o lo suficiente por eliminarlas (p. 13), es necesario revisar, caracterizar y comprender los procesos particulares en cada caso.

La educación media, posprimaria o simplemente secundaria, como se vio, constituye en la casi totalidad de los análisis un espacio de formación que, más allá de la particularidades que pueda asumir por país, en general se encuentra integrado por dos ciclos o etapas: una educación que pretende continuar y profundizar los esfuerzos socializadores de los ciclos previos, es decir, de continuación y profundización de la educación primaria, y una educación funcional a los requerimientos de la educación de nivel terciario y superior. Así mismo, este último dispositivo suele estar llamado a cumplir una función de diversificación conducente en diferentes sentidos.

Como ya vimos, los sistemas educativos normalmente cuentan con trayectorias orientadas a la inserción laboral temprana de formación del individuo para el ejercicio de una profesión u oficio específico, otras orientadas al acceso a estudios de nivel superior orientados a la preparación de los jóvenes de los estratos de mayor rango social y, habitualmente, una trayectoria o trayectorias intermedias que se proponen formar al joven como ciudadano, dotándolo de habilidades y competencias generales (Aristimuño y De Armas, 2012; Cardozo, 2008; Fernández Enguita, 1985; Giovine y Martignoni, 2011; Pedró, 1996; Viñao Frago, 1996; etc.).

Complementariamente, algunos de los factores considerados en el debate actual, al momento de analizar y comprender los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en sus ofertas “secundarias”, refieren al momento vital en que los niños deben iniciar los procesos de diversificación señalados y, vinculado a ello, a la duración de la etapa obligatoria.

El conjunto de estos factores permite diferenciar a aquellos sistemas educativos que promueven trayectorias tempranamente diversificadas de aquellos que prolongan por un

mayor tiempo el momento en que los jóvenes toman trayectorias diferentes, promoviendo una educación más comprensiva. En los términos más generales, y naturalmente con una pretensión analítica de naturaleza tipológica en que los clasifica Fernández Enguita (1985): sistemas segregados y sistemas integrados.

Para este autor, la enseñanza secundaria puede ser definida con nitidez con base en sus diferencias con la primaria y la postsecundaria: la escuela primaria no contiene ningún mecanismo formal de selectividad, salvo la asignación, a su término, y llegado el caso, de los alumnos a diferentes tipos de escuelas secundarias. En los sistemas segregados los alumnos siguen desde el curso inmediatamente posterior a la enseñanza primaria currículos diferentes con salidas desiguales y en centros distintos. Es justamente la particular configuración acaecida en este nivel educativo lo que permite diferenciar y clasificar más claramente a los diferentes sistemas educativos (Fernández Enguita, 1985, p. 13).

Naturalmente, hay otros aspectos que actúan en la definición y en el impacto de la educación media. El tema es sin duda mucho más complejo. La selectividad no depende exclusivamente del currículo. Las características del centro y del territorio, así como factores de especificación, como la división público-privado y la segregación urbana y escolar resultarán elementos de consideración más que pertinentes en el estudio del papel de la educación en la reproducción social.

Dicha complejidad ha llevado a autores como Andy Green, Tom Leney y Alison Wolf (2001) a señalar que la educación en Europa es difusa, indeterminada y divergente, y se encuentra signada por la diversidad de estructuras, junto al paralelismo de objetivos y finalidades.

Una preocupación que ha venido tomando forma en el debate, hasta llegar a conclusiones como las expresadas en el seminario-taller “Una educación secundaria para todos: desafíos de una educación para el siglo XXI” (CES, 2016):

Hay orientaciones generales, planes y dispositivos novedosos y pertinentes. Hay numerosas iniciativas verdaderamente innovadoras que se han transformado en planes. Pero no terminan de impactar en el aula porque no modifican el sistema de creencias docentes.

Solo un cambio sistémico que impacte en el currículum, en la evaluación, en el papel de los centros educativos, en el rol de directores e inspectores y en el modo de ejercicio profesional de los profesores será capaz de producir una transformación cultural que gestará nuevas prácticas docentes. Hay que partir de la confianza en la capacidad de los docentes y de los colectivos para aprender y para cambiar. (p. 25)



Feldman y Palamidessi (2015) señalan la necesidad de un cambio de las estructuras y orientaciones del currículo y de su gobierno. Un cambio que supone tres desafíos en materia de política curricular:

Una característica de la actual situación es que la dimensión y complejidad de los problemas a resolver modificó la magnitud de las acciones requeridas y puso en tensión las lógicas poco coordinadas de funcionamiento de los subsistemas. De hecho, emergen nuevos requisitos de articulación, establecimiento de niveles de avance, redefinición de funciones y asignación de tareas generales. Es necesario un mayor nivel de integración en la acción colectiva por una sencilla razón: la índole de las tareas a resolver se ubica por fuera de los funcionamientos tradicionales del sistema educativo. Ya no puede buscarse el logro de la calidad mediante el recurso a la selectividad. Tampoco puede mantenerse que la educación común, general y básica —lo que definió en el origen del sistema educativo la “educación popular”— se reduzca a la escuela primaria. Por último, es necesario que la educación ofrezca una oportunidad real a todos los niños y jóvenes de recibir formaciones equivalentes. Esto obliga a repensar la influencia de las estructuras curriculares sobre los logros en materia de acceso, progreso y éxito de los estudiantes en cada tramo y sector del sistema educativo. [...]

- Incrementar la comunicación y coordinación entre los organismos responsables del gobierno de los diferentes sistemas. [...]
- Contribuir a la universalización de la educación básica obligatoria mediante estructuras y orientaciones curriculares que faciliten el progreso de los estudiantes, la equidad del sistema y el fortalecimiento de la eficacia y pertinencia formativa de los centros educativos. [...]
- Renovar el contrato entre el gobierno de la educación, los docentes, directivos y la sociedad, reconstruyendo los instrumentos de orientación, planificación, implementación y evaluación del currículum. (pp. 87-89)

Aun así, y ante la necesidad de clasificar primariamente los sistemas escolares, Fernández Enguita (1985) propone como criterio de importancia y el más obvio de observar en cada sistema educativo el grado de integración o segregación de la enseñanza secundaria. De allí su distinción entre sistemas integrados y segregados:

- Sistemas integrados: bajo distintos nombres, según se ofrezcan simplemente enseñanzas enteramente diversas bajo un mismo techo o se ofrezca una enseñanza única, con todos los posibles grados intermedios (“politécnica”, “polivalente”, “comprehensiva”, “única”, etc.).

- Sistemas segregados: a la salida de la enseñanza primaria ofrecen distintas versiones de la secundaria según la distancia que separa los contenidos de las distintas ramas y el grado de movilidad entre ellas (normalmente una que prepara para la universidad, otra que conduce a la incorporación temprana al trabajo y una tercera de tipo general o intermedio). (p. 17)

Sin embargo, la realidad educativa de nuestro país difiere en aspectos centrales, y de manera bastante clara, de la descrita por la literatura reseñada para la mayoría de las situaciones de la región y del mundo.

Primeramente, no cuenta con el tipo de trayectoria educativa que hemos denominado *intermedia* (la que Pedró denomina “escuela de continuación” y que Fernández Enguita caracteriza como “de tipo general o intermedio”). Adicionalmente, a la salida de la educación primaria los jóvenes, teniendo que optar por trayectorias diferentes, organizadas en espacios institucionales diferentes y, en términos generales, orientadas en direcciones diferentes, sin embargo, se incorporan, en cualquiera de los casos, a ciclos que, pretendidamente, han sido diseñados como una prolongación y profundización de la enseñanza primaria: la educación media básica (que puede estar organizada por instituciones con espíritu generalista o técnico-profesional).

De manera que estamos en presencia de un sistema de características particulares, aunque se persista en explicarlo con los modelos teóricos exitosos para dar cuenta de lo acaecido allende el Atlántico.

En el caso de Uruguay, los dispositivos de enseñanza correspondientes a dichas etapas de la formación de los jóvenes se encuentran implementados, administrados y supervisados por dos consejos desconcentrados, dependientes ambos del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, pero orientados a la administración temprana de orientaciones diferentes: el CES y el CETP.

Estos consejos atienden a los jóvenes que han completado sus estudios primarios desde perspectivas pedagógicas diferentes, en establecimientos independientes y mediante equipos docentes que, según la asignatura de referencia, han recibido formaciones diferentes. Así mismo, ambos organizan sus respectivos currículos en dos etapas o ciclos educativos con criterios formales similares y, en principio, conduciendo a destinos educativos, es decir, de continuidad educativa en niveles de educación superior, pretendidamente similares: a los

cuales la LGE se refiere formalmente como el tránsito de la educación media básica a la educación media superior (Uruguay, 2008, arts. 21, 22 y 26).

De manera que el sistema educativo uruguayo, para las edades comprendidas entre los 12 y los 17-18 años, período vital en el que teóricamente se transita la educación media, formalmente cuenta con tres grandes trayectos educativos posibles, dos de los cuales toleran la movilidad transversal de los estudiantes y permiten su continuidad educativa hacia niveles superiores de educación: la educación media general (cuyo ciclo superior se encuentra organizado en bachilleratos disciplinares clásicos, de espíritu propedéutico, concebidos como preparatorios para el ingreso a la universidad),<sup>24</sup> la educación media tecnológica (cuyo ciclo superior se encuentra organizado en bachilleratos tecnológicos, que permiten la continuidad educativa en educación terciaria, pero fundamentalmente orientados propedéuticamente hacia una formación tecnológica superior específica)<sup>25</sup> y la formación técnica y profesional, orientada a la inserción en el campo laboral (organizada en cursos de diferente nivel de especialización y profundización, con la posibilidad de acceso a formaciones terciarias no universitarias específicas, pero sin continuidad educativa universitaria).

Estos tres tipos posibles de trayectorias educativas de la educación media uruguaya pueden llegar a confundirse con las tres variantes de la educación secundaria que tipifica la literatura especializada (Fernández Enguita, 1985). Sin embargo, la educación media tecnológica con continuidad educativa y la formación técnica y profesional orientada a la inserción en el campo laboral se corresponden con la rama de enseñanza secundaria que se propone la incorporación temprana del joven al mundo del trabajo que Fernández Enguita caracteriza como trayectorias orientadas a la inserción laboral temprana, de formación del individuo para el ejercicio de una profesión u oficio específico.

Las trayectorias intermedias se encuentran expresamente omitidas en el sistema educativo uruguayo. Y se parte del supuesto de que todas las trayectorias preparan al joven para una

---

<sup>24</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” (Cardozo et al., 2014, p. 26).

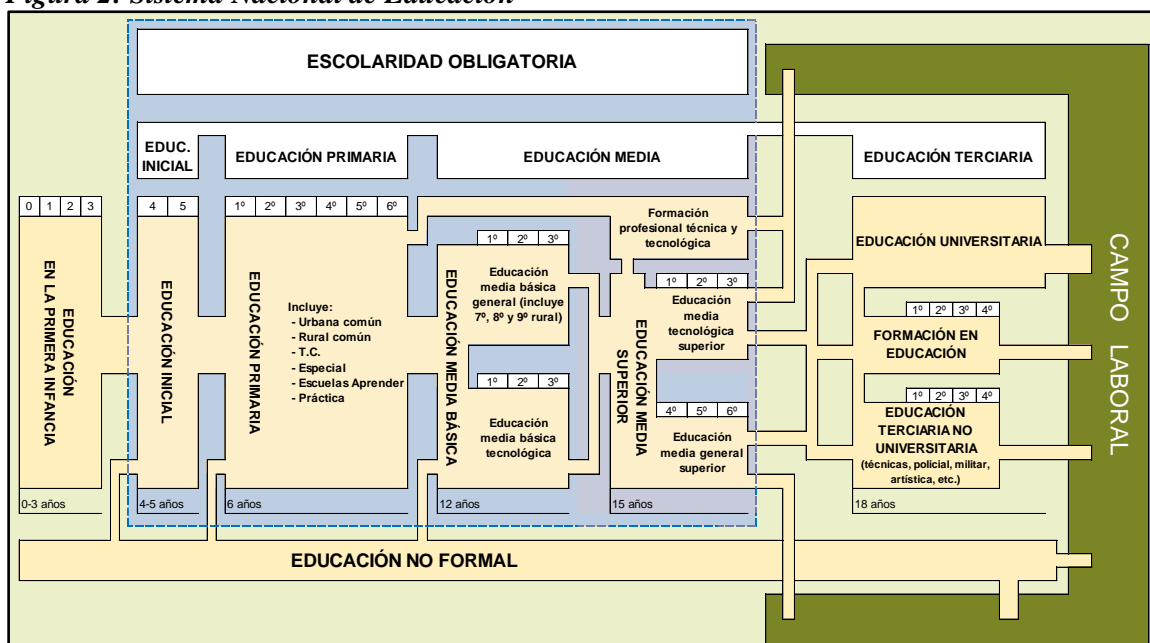
<sup>25</sup> “Formalmente denominadas a partir de 2005 como ‘Educación Media Tecnológica’: i) administración y comercio; ii) turismo; iii) electricidad y electrónica; iv) informática; v) química básica e industria; vi) agrario; vii) electromecánica; viii) electromecánica automotriz; ix) construcción; x) termodinámica y energía; xi) bachillerato Figari (artístico y artesanías); xii) turismo sostenible” (Cardozo et al., 2014, p. 26).

eficaz inserción ciudadana postsecundaria. Aquella a la cual el Banco Mundial (2007) define como “formación de las clases administrativas”.

La educación es obligatoria entre los 4 y los 17 años de edad y requiere tempranamente que los jóvenes opten por una orientación “vocacional”. Por lo que deben, ya a los 12 años de edad, elegir entre una trayectoria tecnológica o una generalista. Posteriormente, a los 15 años de edad, aquellos que han optado por alguna de las trayectorias con continuidad educativa (media general o media tecnológica) deben elegir un área de conocimiento y, un año después, a los 16 años de edad, una orientación disciplinaria específica: un oficio o profesión los primeros, una carrera universitaria o área de conocimiento académica en el caso de los segundos.

Como es posible observar a partir de la figura 2, el sistema educativo uruguayo, si bien incluye elementos que permiten la movilidad horizontal entre trayectorias y contempla la continuidad educativa, en los hechos demuestra una fuerte vocación, si se nos permite el término, segregacionista (por lo menos si nos atenemos a las edades en que los individuos tienen que ejercer su elección de destino final).

Figura 2: Sistema Nacional de Educación



Fuente: DE, MEC, 2018 p. 27.

Además, permite confirmar la inexistencia de un tipo de trayectoria educativa que, como se ha señalado, existe en muchos países de la región y del mundo: una trayectoria intermedia

que permita a los jóvenes optar por un destino diferente del oficio o la profesión académica tempranamente definidos.

Un ejemplo cercano lo constituye el caso de Argentina, en el que, ya desde mucho antes de la Ley Nacional de Educación de 2006, la continuidad educativa se encontraba separada en dos grandes orientaciones: la educación secundaria que, entre otras orientaciones, cuenta con artística, rural, intercultural bilingüe y general y permite el acceso a los estudios superiores de naturaleza universitaria; y la educación técnica, “responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional” (Argentina, 2006, p. 13: art. 38).

La Ley Nacional de Educación de Argentina regula todos los niveles y modalidades, de manera de facilitar tránsitos de formación ciudadana adecuados a cada contexto social, con excepción de la educación técnico-profesional, que es regulada por la ley 26.058 (Argentina, p. 13: art. 38):

La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. [...] La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. (p. 6: arts. 29 y 31)

La conceptualización realizada sobre la base de tres posibles *trayectorias* (áreas del conocimiento, preparación para el “mundo social” y formación para el “trabajo”) resuelve, a grandes rasgos es cierto, de forma bastante satisfactoria las necesidades de tránsito diferencial y lo postergan hasta la edad de 15-16 años. La discusión crítica sobre la reproducción social y la condición clasista del sistema queda por entero sin solución, pero la de una oferta abierta e inclusiva, en términos sistémicos, tal vez la tenga.

Esto podría traducir de forma que podamos entenderlo los “éxitos” educativos (siempre hablando meramente de asistencia y culminación de ciclos) que, en comparación con nuestro país, parecen lograr los países de la región.

Nuestro país cuenta con un sistema educativo que fuerza la elección temprana y lo hace en dos direcciones polares: ofrece un camino claramente orientado hacia la universidad, pero también medios para una formación profesionalizante de cara al mercado de trabajo

fundamentalmente productivo. No cuenta con vías intermedias que permitan un tránsito diferente (con la expresa excepción del bachillerato rural y de la orientación conocida como “7º, 8º y 9º” de educación media en escuelas e internados rurales, que no tienen por origen el constituir un camino alternativo al universitario, sino una formación más apropiada y cercana al entorno rural).

Se podría decir, desde la perspectiva de la teoría de ecología organizacional Carroll, Hannan y Freeman, que el sistema educativo uruguayo, concretamente en el nivel que nos ocupa, es decir, la educación media, como lo ha sugerido Landoni en relación con el sistema universitario, ha tendido a organizarse primeramente mediante mecanismos de isomorfismo mimético y posteriormente mediante mecanismos de isomorfismo coercitivo (Ganga Contreras et al., 2017).

Primeramente, se observa en el diseño de la estructura organizacional de la educación media básica, supuestamente con el sentido de dar continuidad a la educación primaria, la clonación de la lógica propedéutica de la educación media superior. En este sentido, es difícil sostener que existe un diseño organizacional específico para la educación media básica generalista.

Posteriormente, en el marco de la dictadura militar, se instituyó el disciplinamiento como forma primigenia de organizar el sistema, pasando los demás aspectos a un lejano segundo plano.

Más adelante, los esfuerzos de restitución institucional no solo no llegan a traducirse en cambios de profundidad estructural, sino que, restituyendo, confirman y renuevan el compromiso organizacional previo. De manera que hasta el presente no se han ensayado diseños sistémicos específicos que hayan conmovido las raíces estructurales de los diferentes subsistemas. Y cuando se han intentado, han sido parciales y con alcances coyunturales, por períodos cortos. Volveremos sobre estos aspectos con mayor detalle más adelante.

Parece bastante plausible sostener que la organización de la enseñanza universitaria fue determinante en los procesos de selección ambiental que afectaron la estructuración de las organizaciones de educación media. De hecho, la llamada *educación secundaria*, que nace a inicios del siglo XIX en manos privadas, ya nacía con la universidad como modelo, a tal punto que su estructura fue pensada como base para la futura universidad: “El 11 de junio de 1833 se aprobó un proyecto de ley, conocida como Ley Larrañaga, es el puntapié de inicio de la educación secundaria y universitaria pública en el Uruguay” (Errandonea, 2014, p. 81). Vásquez Acevedo, quien redactara el proyecto de Ley Orgánica de la Universidad de la

República que se aprobó en 1885, detalla en su tercer artículo los fines de la enseñanza secundaria: “ampliar y complementar la educación e instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias” (Errandonea, 2014, p. 77). Muy tempranamente, en 1906, el por entonces rector de la Universidad, Eduardo Acevedo, consideraba que la distinción entre educación media básica y superior era meramente formal: “tenemos enseñanza primaria y enseñanza preparatoria (aunque se la llama secundaria, es preparatoria); no tenemos verdadera enseñanza media” (Acevedo, 1907, citado por Errandonea, 2014, p. 83).

Hubo que esperar hasta entrado el primer tercio del siglo XX para que se concretara la separación de la enseñanza secundaria de la universitaria: el 11 de diciembre de 1935, la ley 9.523 creaba, bajo la figura de ente autónomo —en plena dictadura de Terra—, el Consejo de Educación Secundaria, liberando así a la Universidad de la República de su “Sección Secundaria y Preparatoria”, que fuera cuerpo orgánico de ella desde su fundación en 1849 (Errandonea, 2014, p. 101).

Y fue recién a mediados del siglo XX, durante las décadas del cuarenta y el cincuenta, que la enseñanza secundaria finalmente alcanzó a las clases medias (ANEP, 2008; Bralich, 1996; Errandonea, 2014; Nahum, 2011a; Traversoni y Piotti, 1984).

Según el informe de la CIDE (1965), en 1942 la tasa de cobertura era del 11 %, mientras que en 1963 fue del 43 % (p. 106). Entre 1935 y 1972, la matrícula total de enseñanza media tuvo un incremento de 1.102,7 %, en términos absolutos: en 37 años, pasó de 12.058 estudiantes (1935) a 145.017 (1972) (Errandonea, 2014, p. 104).

Es interesante la reflexión que le mereció a Jorge Bralich (1996) la consideración de dicho incremento:

[Este incremento se debió] a cambios económicos y sociales que se daban en nuestro país y que implicaban el surgimiento de una clase media bastante numerosa, que veía en esa enseñanza media el medio cultural que le permitiría a sus hijos el ascenso social —salvándolos así del destino de trabajador manual—. (p. 76)

En efecto, el acceso a la educación se encuentra garantizado por la Constitución de la República de manera general y el propósito de hacerlo extensivo a los sectores más desfavorecidos está claramente establecido por el artículo 18 de la Ley General de Educación 18.437 (Uruguay, 2008):

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. (p. 14)

Pero la ley del 2008 no se propone, por lo menos no explícitamente, eliminar, ni tampoco combatir, la desigualdad social. A menos, claro, que se suponga que la igualdad en el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes suponga necesariamente un instrumento determinante, tendiente a la disolución de las diferencias sociales.

De todas maneras, parece claro que existe una voluntad de promover el bienestar común por medio de la promoción de la educación.

Siguiendo una larga tradición jurídica en materia de derechos humanos y particularmente sobre el derecho a la educación como derecho humano fundamental, el concepto se ha reorientado progresivamente de la educación para el “pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad”<sup>26</sup> hacia la idea de una “educación para la paz, los derechos humanos y la democracia”<sup>27</sup> (Gros Espiell y Blengio Valdés, 2004, pp. 65 y 69).

Esto además adquiere una significación especial en el marco del convencimiento general de que la elevación de los niveles de logro educativo es, si no un factor explicativo, por lo menos una condición contextual para alcanzar un “desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones” (Uruguay, 2008, art. 3).

Siendo así, no sorprenden algunos de los colores apocalípticos con que viene desarrollándose el debate. Fatalismos que se sustentan en la evolución de algunos de los principales indicadores de estado y evolución de la educación en el país.

La educación media superior nace a inicios del siglo XIX en manos privadas, pero no se la puede considerar un sistema propiamente dicho hasta la creación de la Universidad de la República mediante la ley orgánica de 1885.

Además, como lo señalaran los Oddone, Juan y Blanca Paris (2010b):

---

<sup>26</sup> Plasmado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, artículo 13.

<sup>27</sup> Punto II de la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos y la Democracia, ONU.UNESCO, de 1995.



En cuanto a sus fines, la rama de secundaria se definía como complemento y ampliación de la instrucción primaria y como instancia preparatoria para el estudio de las carreras científicas y literarias; por su parte, la enseñanza superior se contraía a la preparación y habilitación para el ejercicio de las profesiones liberales. (p. 17)

El proceso por el que atravesaron las génesis de los diferentes sistemas de educación en nuestro país no es independiente de lo que Oddone (2010b) llamó “tradición liberal” de matriz masónica, que, en referencia a los procesos de incorporación de los principios de la reforma de Córdoba del 18, contó, desde un inicio, con el patrocinio ideológico de la masonería, sensiblemente más influyente que el de la iglesia (p. 109). Diferencia sustantiva con otras latitudes. Característica fundamental para comprender el origen de los diseños institucionales imbuidos de un pensamiento filosófico bastante independiente de toda ideología religiosa que caracterizó a la experiencia uruguaya.

Diseños que posteriormente se complementan con el surgimiento de un dispositivo de educación primaria orientado a la atención masiva de la población y a la creación de una educación media montada entre ambos dispositivos, que tal vez por ello resultó carente de funcionalidad específica. Como lo señalaría muy elocuentemente Fernández Enguita (1985) en relación con otras latitudes: “el producto necesario de la fusión de las dos escuelas antes separadas” (p. 16).

Procesos que posteriormente, como ya se dijo, dieron lugar a la asunción de formatos y problemas muy observados en otros países. Esto, en primer término, por la evolución de la matrícula, que ha obligado al sistema a dar respuesta a la masiva incorporación de importantes sectores de la población, pero también por la aparición de aquellos factores negativos que se observan en la evolución de la educación media en muchos otros países, como los tránsitos lentos (rezago), la desmotivación (abandono) y los bajos rendimientos (repetición).

Sin embargo corresponde ya señalar que los orígenes, la agencia<sup>28</sup> y las funciones sociales atendidas por estos dispositivos tienen historicidad propia. Es la importancia antes señalada

---

<sup>28</sup> Con *agencia* hacemos referencia a la capacidad que posee un agente (una persona u otra entidad) para actuar. En este sentido, refiere explícitamente a la capacidad de estos dispositivos de conectarse con otros dispositivos y con la estructura social, a fin de alcanzar sus objetivos o metas sistémicas. Esto de manera independiente de cualquier capacidad moral o político-institucional que el legislador, oportunamente, o el

de algunas de estas particularidades que interesa recuperar aquí y, por ello, merece cierto detenimiento.

En trabajos anteriores, “a vuelo de pájaro” proponíamos (Errandonea, 2014) una síntesis de la evolución de estos dispositivos:

A principios de 1800, Montevideo contaba con una escuela pública dependiente del Cabildo [...], única escuela pública y gratuita de la época, funcionaba bajo los criterios de educación del coloniaje, pero con una atenuación de las medidas disciplinarias y de los impedimentos de acceso de carácter racista. [...] En 1849 se inaugura y se instala la Universidad Mayor de la República. A partir de su creación, la Universidad Mayor de la República se convierte en el órgano regulador de la enseñanza primaria, secundaria y científica profesional. [...] La enseñanza secundaria surge como un sistema preparatorio, con la finalidad de instruir a las personas para el futuro ingreso a la educación científica profesional. [...]

Como resultado de la Ley Orgánica de 1908 se crea, a comienzos de 1911, el Instituto Alfredo Vásquez Acevedo, con el cual se hace efectiva la separación física de educación secundaria y la Universidad. [...] Su creación institucionalizó una situación que en muchos aspectos se prolongaría hasta la creación, el 11 de diciembre de 1935 (Ley 9523), del Consejo de Enseñanza Secundaria, momento a partir del cual se independizaría definitivamente la educación media de la órbita universitaria. (pp. 17-19)

Es interesante que en esta génesis no aparezca nada relativo a la educación técnico-profesional, que hoy ocupa un rol importante en la constitución de las trayectorias educativas disponibles.

Atención que mereció en su momento un espacio independiente:

El surgimiento de la educación técnica o industrial es posterior a la educación secundaria y data del año 1878 con la fundación en Montevideo de la Escuela de Artes y Oficios, la cual en un principio tuvo carácter correccional. [...] A partir de 1880 [...] funciona con un régimen militar y más adelante pasa a depender de la Comisión Nacional de Caridad. En 1887 pasa a llamarse Escuela Nacional de Artes y Oficios y en 1913 Escuela Nacional de Industria. Entre 1916 y 1934 se denomina Consejo Superior de Enseñanza Industrial, período en el cual se suprime el régimen de internado [...], en 1934 pasa a denominarse Dirección General de Enseñanza Industrial y finalmente, en 1942, la Ley 10.225 crea la Universidad del Trabajo del

---

gestor institucional en cada circunstancia haya pretendido imprimirle. Se la entiende, en el marco de este trabajo, como la sustancia misma del código sistémico operante.

Uruguay, declarada un año después ente autónomo mediante el Decreto Ley 10.335 de febrero de 1943. (Errandonea, 2014, p. 8)

A partir de los últimos años de la década de los 60 y primeros años de la década de los 70 del siglo pasado, el clima de crispación social, política y económica creció abruptamente. La educación, particularmente la impartida en educación secundaria y en la universidad, se transformó en espacio de pugna, por momentos intensamente violenta, entre orientaciones y enfoques filosóficos opuestos. El golpe de Estado cívico-militar y la dictadura a que dio lugar se propusieron ordenar el sistema educativo mediante una política intervencionista que se tradujo en la adopción de medidas para limitar la autonomía del sistema: el proyecto de creación del Consejo Superior de Enseñanza (COSUPEN), la intervención de los Consejos de Enseñanza Secundaria y UTU entre febrero de 1970 y junio de 1971 y, finalmente, la sanción de la Ley 14.101 de Educación General, el 4 de enero de 1973, son ejemplos de ello (Errandonea, 2014, p. 113).

Con este objetivo, la Ley de Educación General de 1973 integra los subsistemas de primaria, secundaria y la educación técnico-profesional como consejos dependientes del Consejo de Educación Superior bajo la égida del Consejo Nacional de Educación (CONAE) y elimina sus previas autonomías. Al finalizar la dictadura militar, con la ley de 1985 se crea la ANEP, que reúne con carácter desconcentrado los ya mencionados consejos de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de Educación Técnico Profesional.

Hace ya algunos años, al publicar *A 140 años de “La educación del pueblo”: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay* (Errandonea, 2014), señalábamos que:

... en Uruguay la educación media, es decir, la educación con continuidad en la educación terciaria y universitaria, fue durante muchísimos años solo general. De manera que los fines, la estructura y las transformaciones educativas que sufrieron ambos espacios formativos tuvieron vinculación con fenómenos de contextos muy diversos, registrando momentos y etapas diferentes; esto hace que requieran de un tratamiento independiente. (p. 74)

En ese entonces, se pretendía ordenar, completar y actualizar las series de datos estadísticos que informaban sobre la evolución del sistema educativo desde sus orígenes en el siglo XIX. Por lo tanto, y de la misma manera que ha ocurrido con los esfuerzos de otros colegas, postergamos la importancia de las distancias sistémicas que identifican a los diferentes

dispositivos, que, como intentamos sugerir ahora, pueden resultar un elemento central para la comprensión de los problemas estructurales que aquejan a nuestro sistema educativo.

Por ello, además de dar un tratamiento independiente a la educación media, en términos de la diferenciación clásica entre generalista y tecnológica, propondremos un análisis diferente y más desagregado, para el cual nos valdremos de nuestros hallazgos anteriores, pero dotándolos de una mirada y finalidad analítica enteramente nueva.

## CAPÍTULO 3. ALGUNOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL DEBATE

---

### Tratamiento analítico del “tiempo”

El análisis se estructurará como un camino ascendente en términos tanto de la exploración causal como de la complejidad estructural de los modelos que se ensayen.

El objetivo será mostrar diferencias significativas en relación con el desempeño de diferentes variables, con eje en la modalidad educativa transitada (generalista o técnico-profesional) y en los resultados obtenidos por los entrevistados (interrupción definitiva de los estudios: desvinculación,<sup>29</sup> y no acreditación de la educación media superior).

A nuestro juicio, la información disponible, tanto básica como analítica, permite el ensayo de tres estrategias de análisis complementarias: el ajuste del foco en relación con la principal variable dependiente; la introducción, como vector de análisis, de la dimensión *tiempo*, y la exploración de las contribuciones individuales de los diferentes atributos.

En este sentido, primeramente nos proponemos redefinir el evento sustantivo de análisis, pasando del foco en la desvinculación al foco en la no acreditación de la educación media superior (que obviamente encontrará una variable de especificación en la desvinculación). Este cambio de foco es sustantivo porque la mirada rota de una preocupación por la formación hacia una preocupación más enfocada en los procesos de movilidad social. Creemos que, por ser una perspectiva poco explorada, bien puede permitirnos contribuir.

---

<sup>29</sup> Cuando se hable de desvinculación o interrupción definitiva de los estudios, incluso de abandono, se estará haciendo referencia a una constatación empírica observada con base en las declaraciones de los entrevistados al cerrar la ventana de observación (último relevamiento de participación en el panel: 2007 o 2012). Esta es una aclaración importante, ya que todo entrevistado que haya sido catalogado como “desvinculado” lo es en términos de que hasta el último relevamiento no había retornado a los estudios, acción que pudo haber ocurrido una vez finalizada la observación. De manera que no hay pretensión alguna de ponderar un estado de situación definitivo, si no de calificar la interrupción permanente de los estudios en el lapso observado a partir de la única evidencia empírica obtenida con la información disponible.

En este sentido, uno de los aspectos de interés será el tiempo vital. Es decir, el lapso vital invertido por los individuos para nutrirse de las herramientas necesarias para la contienda por posiciones laborales y por lo tanto sociales.

Pero no refiere al tiempo vital implícito en las reflexiones ya citadas de Néstor López (2005) en el marco del debate sobre educación y desigualdad social, en el que se abandona el “ideal de educación como cultura neutra que promueve mecanismos de cohesión e integración social” para situarla como “inversión productiva, que incrementaría la capacidad de producir riqueza y garantizaría procesos de movilidad social que se traducirían en una justa distribución del bienestar” (p. 51). Aquí el tiempo adquiere una dimensión contextual y refiere al fenómeno en su nivel macro.

Tampoco refiere al tiempo vital que preocupa, entre otros, a Fernández Enguita (1985), y que le permite, desde una perspectiva también macro, discriminar operacionalmente, clasificando y obviamente diferenciando, los diferentes sistemas educativos en función de cuánto atrasan el momento vital en que el joven deberá optar por una modalidad educativa específica.

También interesa distinguirla de la definición de *tiempo* que anima los análisis de Boado, Fernández y Cardozo (Boado, 2011), mucho más próxima a nuestro interés de tratamiento aquí, pero que, oficiando fundamentalmente de estimador puntual para la definición de las categorías discretas de los procesos en el tiempo, y a pesar del diseño longitudinal de sus relevamientos, no llega a operar como moderador del tránsito académico de los entrevistados en los modelos de análisis desarrollados.

El tiempo vital al que se hace referencia encuentra más asidero en las reflexiones de Boudon (1983) previamente citadas. Es decir, desde la diferenciación hecha sobre los efectos primarios y secundarios que nos recuerda Valdez Fernández (2019) y la oportunidad de visualizar especialmente los segundos en el marco de las trayectorias educativas medias y superiores. En este sentido, es necesario vincular estos aspectos a la teoría de aversión al riesgo, de manera de habilitar un tratamiento del tiempo que permita un análisis orientado a la valoración de racionalidades diferenciales: entre *quienes están afuera*, o se sienten desfavorecidos en relación con los mecanismos de operación sistémicos, lo que los hace más proclives a pensar que ese camino no es para ellos, lo cual favorece el incremento de sus chances de fracaso escolar, y quienes, *estando dentro*, no dudan de cuál es el camino para

ellos porque no se pueden permitir el fracaso en dicho nivel, que tendría potenciales consecuencias asociadas al potencial deterioro de su posición social de origen.

Esta es también una oportunidad de contribución, en la medida en que la propia estructura de la base de datos lo permita, de iniciar la exploración de los diferentes determinantes, desde funciones que introduzcan el tiempo, en su condición de variable de intervalo, como factor explicativo del modelo y que opera sobre la base de unidades de análisis colectivas.

En este sentido, nos propondremos empezar por realizar un análisis de supervivencia, definiendo como evento de cierre de cada trayectoria un hecho que claramente refleje el problema que estamos estudiando: ya no la desvinculación, si no la no culminación del ciclo de educación media.

Y se finalizará con la exploración y detección de correspondencias significativas entre los estados de no culminación del ciclo educativo, la modalidad de educación formal transitada y atributos de aproximación a la condición social de origen y destino. Para esto se ensayarán diferentes análisis de escalamiento óptimo categóricos, con la esperanza de operar desde el interior de las principales variables y con base en unidades de análisis grupales.

Un camino que se propondrá la exploración de las proximidades observables en dos dimensiones: entre los casos, en dirección a la determinación de grupos (clúster), y entre los atributos, hacia un análisis de proximidades funcionales sobre la base de la caracterización de los colectivos identificados (correspondencias múltiples).

Dos enfoques estratégicos aún no explorados por las investigaciones precedentes que pueden arrojar nueva información para rediseñar los nuevos relevamientos.

## **El concepto *agencia* aplicado a los dispositivos educativos**

En el marco de la definición del problema y de la elaboración conceptual que nutrirá nuestro debate, se ha aplicado el concepto de *agencia* para entender el tipo de acción evidenciada a lo largo del tiempo por los diferentes dispositivos educativos.

Si bien estas referencias son parcialmente laterales en relación con los ejes de debate de este documento, su uso sociológico habitualmente restringido a individuos que escogen entre diferentes opciones e individuos que cooperan para desarrollar cursos de acción demanda su discusión conceptual.

Sin ingresar en el debate estructura-agencia, y menos aún positivismo-hermenéutica, el espíritu del enfoque que se propone procura superar ciertos reduccionismos clásicos propios de los enfoques estructuralista y voluntarista de la acción, que finalmente comulgan con la dualidad propuesta por Giddens y Sutton (2018, pp. 119-121), que independiza inconvenientemente objetos que requieren un análisis integrado y que es posible superar con base en una perspectiva como la del *dualismo analítico* de Margaret Archer (Hernández-Romero, 2017).

Nuestro objeto de estudio demanda una reflexión abierta, es decir, concebir a los dispositivos educativos como el resultado de fenómenos dinámicos y geotemporalmente dependientes. Se trata de observar las estructuras y los mecanismos causales como dimensiones de un mismo fenómeno.

Siguiendo la perspectiva de Bhaskar sobre la consistencia de las estructuras sociales:

Totalidad compuesta por tres niveles: 1) el empírico, que es percibido por el observador; 2) el que ocurre (actual), definido en tiempo y el espacio, que puede manifestarse en acontecimientos; 3) el “verdadero”, que es transfactual, es decir, es constituido por poderes y limitaciones (restricciones) que son más perdurables y van más allá de acontecimientos episódicos. [...]

Contrario al positivismo: 1) las estructuras sociales son actividades-dependientes (implican seres humanos actuando, haciendo cosas); 2) las estructuras sociales son conceptos-dependientes, lo que significa que se basan también en ideas. Es más, estas estructuras sociales son específicas y geo-históricamente dependientes (variante tiempo-espacio).

Así, el hombre no crea las estructuras sociales; las reproduce y las transforma. Las estructuras sociales son al mismo tiempo los medios (materia prima) y el resultado, con respecto a la actividad humana. Por lo tanto, la sociedad no puede ser reducida a los individuos si no que se convierte en una compleja red de relaciones, y de relaciones entre relaciones. Que las estructuras sociales sean actividades dependientes implica obviamente que debe haber puntos de contacto entre la gente y las estructuras sociales. (Parada Corrales, 2004, pp. 416-419)

Al decir de Giddens y Sutton (2018), no hay agentes cuya configuración sea independiente de la estructura; esto es, no hay más agentes que los constituidos en el proceso de conformación de la dualidad de la estructura. No existe una estructura dada, preexistente, ajena a la actividad de los actores, como tampoco existe una acción subjetiva inteligible unilateralmente. “El agente solo puede ser entendido si se le ubica como parte de esa dualidad” (Hernández-Romero, 2017, p. 350).



Sin embargo, con Archer (citado por Hernández Romero, 2017), y partiendo de la idea de que se trata de dimensiones teóricamente independientes que sostienen interacciones recíprocas, resulta posible concebir los dispositivos como el resultado emergente del juego mutuo entre estructura y agencia, con base en la inclusión del tiempo como factor ordenador de los efectos (morfo-genéticamente).

Para explicar las modificaciones en la forma, o en las estructuras, el enfoque morfo-genético considera tres fases: condicionamiento, interacción y elaboración. En este enfoque se incluye la variable teórica del tiempo, como se puede identificar a partir de las siguientes proposiciones (Archer 2009):

- a) La estructura necesariamente antecede a las acciones que transforma y,
- b) La elaboración estructural necesariamente viene después de tales acciones. [...]

Por lo tanto, el desfase temporal constituye la clave para una explicación de las propiedades de cada una de las dimensiones y del cambio social. Así, los procesos sociales están constituidos por secuencias morfo-genéticas, dando como producto final la elaboración, misma que se constituye en condicionamiento de los sucesivos procesos. (Hernández-Romero, 2017, p. 351)

Con base en los fundamentos señalados para la superación de la dualidad restrictiva, hemos preferido comulgar con las propuestas del realismo crítico y del dualismo analítico de Archer (2009, pp. 107 y ss.), tomándonos la libertad de aplicar el concepto de agencia a los dispositivos.

No es una decisión menor, en la medida en que no solo implica la idea de interacción en el tiempo de las estructuras y las ideas, si no que supone un enfoque específico sobre la cultura organizacional, sobre sus orígenes y sobre su cambio estructural, en términos de agencia institucional.

## Culminación de ciclos

El concepto de *culminación de ciclo* representa un instrumento de definición que, desde lo estrictamente metodológico, implica un nivel de medición empírica de nivel intermedio. Sin tratarse de un concepto observable directamente, constituye una elaboración que pretende dar cuenta de dimensiones de un nivel de abstracción aún mayor.

Para alcanzar su objetivo analítico, que simplemente consiste en establecer una pista sobre el nivel educativo alcanzado por un individuo o grupo de individuos, se puede valer de diferentes estrategias de operacionalización con base en variedad de instrumentos de observación empírica. Desde la inclusión de una pregunta directa (del tipo: “¿Ud. culminó el ciclo?”), cuya facilidad de tratamiento paga necesariamente el costo de implicar un contexto de referencia formal no necesariamente generalizable o comparable,<sup>30</sup> hasta su determinación mediante procedimientos más indirectos (por ejemplo, la contabilización de años de educación formal completados), que responden a necesidades analíticas diferentes.

Con el sentido de avanzar en el desarrollo de las pruebas estadísticas necesarias para valorar la plausibilidad de nuestras hipótesis, apelaremos al concepto de culminación de ciclos a fin de poder mensurar otros más difíciles de capturar y definir con precisión.

Como enseguida veremos, la temática marco propone más de un desafío similar. Simplemente en este punto correspondía saldar desde el inicio algunas precisiones conceptuales que son necesarias para acompañar el tratamiento teórico de los antecedentes.

## **Fracaso escolar: no acreditar EMS**

En algunos de los análisis más recientes sobre los factores que potencialmente explican el éxito y el fracaso escolar, se ha puesto el acento en una perspectiva evolutiva, desde lo individual, indicado fundamentalmente por la desafiliación del sistema educativo (desvinculación educativa).

Mariano Palamidessi (Feldman, Palamidessi y otros, 2015) señalaba que:

En el marco descrito es que deberían interpretarse los procesos de cambio curricular que se han desarrollado en Uruguay durante las últimas décadas. Estos avanzaron en la modificación de la estructura estamental del sistema educativo que se constituyó entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, ordenada en función de una escuela primaria-elemental de carácter universal y obligatorio, una educación secundaria altamente selectiva y de funciones preparatorias y, por último, la universidad. La primera modificación importante en esa

---

<sup>30</sup> La realización, y por lo tanto su significado final, depende de su duración formal y anclaje sistémico, así como del momento vital de la transición individual. En este sentido, su validez de constructo es relativa.

dirección en materia de estructuras curriculares se operó en la década de 1970, con la creación del ciclo básico de la educación media y su obligatoriedad.

Luego de la experiencia dictatorial, este proceso continuó con las propuestas de reforma de las orientaciones del bachillerato que tendieron —no siempre en forma lineal— a debilitar las amarras que mantenían sujeta la educación secundaria superior a las demandas de las diversas facultades y al ethos institucional de la Universidad de la República. El debilitamiento de este nexo orgánico abrió el camino para la construcción de un ciclo en el que la función preparatoria fuera rebalanceada mediante la incorporación de otras funciones que permitieran construir un perfil formativo más polivalente y “abierto al mundo”. El otro movimiento de cambio avanzó mediante la sistematización e institucionalización de los trayectos y ofertas de formación para el trabajo —de nivel profesional o pre-profesional— preexistentes que se encontraban en la órbita del CETP y la creación de nuevos perfiles vinculados al quehacer tecnológico. De este modo, surgió el bachillerato tecnológico y se estructuraron los trayectos de la educación media profesional. (pp. 86 y 87)

Sin embargo, el milagro no se produce. El acento puesto en las modalidades curriculares, fundamentalmente con centro en los contenidos formativos y en la desvinculación como fenómeno a explicar, no contribuye a situar en su justo término algunos de los factores fundamentales para entender y atender la mentada crisis.

Retomando el planteo de Fernández Enguita (2016), “la primera división de aguas en la trayectoria educativa es el fracaso escolar, es decir, la no graduación en la Educación Secundaria Obligatoria” (p. 223). Y, en efecto, la mirada puesta en la desvinculación convoca a prestar atención a las dificultades de tránsito educativo (sobre todo rezago y repetición) y de aprendizaje (fundamentalmente motivacionales y didáctico-pedagógicas). En cambio, poner el foco en la no acreditación permite, adicionalmente, hacer centro en los mecanismos de evaluación y perfil de egreso, es decir, en los instrumentos de selección.

Cuando la matriz sistémica ha sido diseñada para filtrar a quienes no dan la talla para un determinado perfil de egreso, lo natural sería esperar, considerándola además una sana función del sistema, un grado variable de descarte: así, un diseño que suponga, por generalizada que sea, la selección de los aptos resulta manifiestamente contradictorio con la expectativa de un tránsito orientado a la preparación universalista del ciudadano.

Para mencionar algunos de los problemas involucrados, sobre los que obviamente volveremos al momento de internarnos en los procesamientos y análisis de datos necesarios, volvamos sobre una de las discusiones más detalladas al respecto.

En el marco de este trabajo, a los efectos de un tratamiento operacional específico, nos interesará el fracaso escolar que puede ser valorado en términos de movilidad social.

Claro que en esos términos existen diferentes estados o eventos que pueden calificar en diferentes sentidos. Por ejemplo, resultará evidente al lector que la incapacidad para leer y escribir, es decir, el analfabetismo, incluso en su versión funcional, constituye un estado social individual que puede contribuir a obstaculizar los esfuerzos personales por situarse en una posición más aventajada y, sobre todo, de mayor estatus social. Así, y con toda legitimidad, podría hablarse de “fracaso escolar”.

En un sentido bien diferente, el que anida en preocupaciones pedagógico-didácticas y cognitivas, es pertinente modelizar el abandono, en cualquiera de sus estadios, como un “fracaso escolar” en la medida en que potencialmente tiene la capacidad de truncar el normal y deseable desarrollo cognitivo del alumno.

Pero aquí, nosotros, que precisamos la conformación de un observable cuyo nivel de análisis resulte adecuado para estudiar su correspondencia directa, en el sentido de transversal, con el nivel ocupacional alcanzado por el entrevistado y/o por sus padres, necesitamos seleccionar un evento pasible de ser situado en relación con la obtención, o del fracaso al intentarlo, de un recurso socialmente definido como importante para su movilización en los escenarios de búsqueda de empleo. Es decir, una acreditación.

Una acreditación que, además de cumplir con las características ya señaladas, oficiara como un elemento sustantivo y simbólico en el marco de los diferentes ritos de adultez.

Lo cual supone la conjunción de las dos fuentes de determinación anteriores: un recurso movilizable para la obtención de un empleo que, a la vez, constituya un logro socialmente importante, capaz de operar simbólicamente en el rito de tránsito de la adolescencia a la adultez.

En este sentido es que se ha entendido que es la obtención de la acreditación lo que faculta la movilización del activo educación, independientemente de si se sigue o no estudiando. De manera que es el nivel máximo alcanzado, no en términos de la calificación real como ciudadano o de la adquisición de capacidades, si no de su utilidad estratégica para lograr un mejor posicionamiento competitivo en el mercado de trabajo, el instrumento de posicionamiento socialmente admitido en la dimensión educativa.

En el marco del debate sobre la educación media, el evento que reúne los atributos anteriores es la acreditación de la educación media superior. Es también el valor de relevancia, aunque esta quede omitida en el diseño cuando la preocupación es la desvinculación, pero más aún cuando se conceptualiza desde la desafiliación.

Se volverá sobre estos asuntos más adelante.

## **Estructura y desajuste estructural**

Otro concepto que es necesario definir, aunque más no sea primariamente, es el de desajuste estructural a que hemos hecho referencia anteriormente.

Quien primero menciona el término *desajuste* en relación con los procesos de cambio social es el propio Durkheim (1992 [1893]), y lo vincula a su definición de anomia como resultante de la incapacidad de los organismos sociales de garantizar el orden, lo que produce un desajuste funcional que impide la existencia de normas claras que guíen el comportamiento y que supone, entre otros efectos, la pérdida de sentido para el individuo.

Desde esta misma perspectiva, Flavia Terigi (2007) utiliza la expresión “desajuste” para referirse a una tensión funcional arraigada en los regímenes académicos de las escuelas secundarias entre la complejidad del problema que debe ser atendido y el saber acumulado en el campo educativo:

Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria y de la experiencia que los niños y niñas han acumulado en la escolaridad primaria [...]; un buen ejemplo lo ofrece el desajuste en la comprensión de los regímenes académicos de las escuelas secundarias, de gran incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sobre los efectos de sentido sobre su experiencia escolar. (p. 14)

Recientemente la economía ha adoptado analíticamente dicho término con el objeto de caracterizar algunas de las causas de las crisis económicas por las que atraviesan los países o las regiones, fundamentalmente en relación con los procesos de deterioro del empleo, entre otros problemas de interés general.

Como nos lo recuerda Camilo Sémbler (2006), siguiendo el razonamiento de Jorge Graciarena y Rolando Franco en su obra de 1981, importa destacar que, en “la medida en que la expansión de la educación [...] no ha ido acompañada de una correlativa expansión del mercado de trabajo para ocupaciones calificadas, [...] se ha producido un desajuste estructural entre las aspiraciones ocupacionales inducidas por la educación y las posibilidades reales de empleo” (p. 26).

En este mismo sentido, según Martínez García (2019), “Boudon establece tres mecanismos y un desajuste para explicar la desigualdad de oportunidades educativas” (p. 2): los recursos individuales (por ejemplo la inteligencia), los efectos secundarios (como los costes de oportunidad<sup>31</sup> y la aversión a la pérdida)<sup>32</sup> y los efectos “techo” y “suelo”.<sup>33</sup> En este marco, dicho desajuste ocurre entre educación y trabajo: “la oferta educativa no va acompañada con los puestos de trabajo vacantes, hay ‘colas’ para ocupar los puestos buenos”, lo cual genera otro desajuste, pero ahora entre competencias y repetición: “hay más presión contra la repetición en las clases medias y altas” (Martínez García, 2019, pp. 3 y 6).

De manera que la expresión *desajuste estructural* tendrá sentido en el marco de las relaciones que nos ha interesado establecer entre el desarrollo de los dispositivos, los cambios observados en el transcurso del siglo XX en la participación de los diferentes sectores sociales en dichos dispositivos y sus desempeños y logros educativos finales.

Por ello se le dará un sentido específico, sin perjuicio de que su alcance se explicita con mayor detalle en cada apartado: entenderemos por desajustes estructurales de los sistemas educativos a la dificultad sistémica de adecuación entre los límites establecidos por las instituciones educativas para satisfacer la demanda específica en un determinado momento

---

<sup>31</sup> Los costes de oportunidad son el resultado de una ponderación de la probabilidad de encontrar empleo por el salario esperado. Se encuentran determinados por factores coyunturales como el efecto renta (disposición de recursos para invertir en educación), el efecto sustitución (al aumentar el paro, el empleo es sustituido por el estudio) y el “efecto tijera” (la disminución de la inversión pública en educación puede llevar a aumentar la dificultad para finalizar un nivel de estudios) (Martínez García, 2019, p. 3).

<sup>32</sup> Cantidades iguales de bienestar no se valoran subjetivamente igual si suponen una pérdida o una ganancia de bienestar (Martínez García, 2019, p. 3).

<sup>33</sup> Efecto techo: las familias de clases medias y altas corren el riesgo de que sus hijos desciendan de posición social; efecto suelo: las clases populares, si sus hijos no estudian, no bajan de posición social, si no que mantienen la posición social de la familia. Desde este punto de vista, la presión para el éxito educativo de las familias es mayor en las de clases medias y altas que en las populares (Martínez García, 2019, p. 3).

y lugar y las demandas en cuanto a niveles, sectores y diversificación de la oferta y de la población que aspira a ella.

Como nos lo recuerdan Giddens y Sutton (2018), una estructura social no es otra cosa que un modelo duradero de relaciones creado entre personas, grupos e instituciones, que es reconstruido y alterado permanentemente por dichos actores (perspectiva de la agencia), que lo preceden y le imponen restricciones (perspectiva de la estructura), y lo hacen en el marco de un mecanismo coconstitutivo (perspectiva de la estructuración): las acciones se generan en el marco de una estructura que las presupone, en la medida en que son parte del comportamiento regular de dichos actores (pp. 31, 117-118 y 120).

La interacción continua entre estructura y agencia tiene una secuencia cronológica evidente: estructura social existente → acciones individuales → nueva estructura social. De manera que una estructura supone pautas de interacción entre individuos, grupos e instituciones organizadas de manera regular y repetitiva (Giddens y Sutton, 2018, pp. 121 y 123).

La conjunción de ambos conceptos no es ingenua. Una de las dimensiones subyacentes a nuestro problema adquiere significado en la relación que existe entre las instituciones creadas, sus fines sociales y las consecuencias de las restricciones estructurales que imponen. Algo a lo que Merton (1964) se refirió como funciones manifiestas y funciones latentes.

Recordemos la importancia de esta distinción: “son precisamente las funciones latentes de una práctica o creencia, las que no son de conocimiento común, porque son consecuencias sociales y psicológicas inesperadas y por lo general no reconocidas. [...] Representan también mayor distanciamiento del conocimiento de sentido común” (Merton, 1964, p.78).

Sería posible pensar en la estructuración del sistema educativo como socializador y luego formador: en los ciclos primaria y media básica, de una parte, y media superior, de la otra, respectivamente. Y siguiendo dicha presunción, se podría señalar que se ha vestido con la función de educar a una estructura que en realidad cumple la función de seleccionar.

Desde esta perspectiva, un desajuste estructural puede asumir diferentes formas. Aquí nos interesarán tres tipos de desajuste estructural claramente diferenciables:

- I. El desajuste estructural al que hemos hecho referencia como “desajuste con el entorno”,<sup>34</sup> y por lo tanto externo, que se expresa en que los límites establecidos para las instituciones educativas, con vistas a recibir y atender a poblaciones relativamente homogéneas y específicas para cada subsistema, no se ajustaron ni se reestructuraron cuando las características y el volumen de la población que las demandaba cambiaron sustantivamente. Desde esta perspectiva, entender los procesos en términos funcionales es importante. La resultante debe ser comprendida como una necesidad de diferenciación con el entorno apropiada para que el sistema continúe operando adecuadamente y, así, como un proceso sistémico eficaz y, por lo tanto, funcional.
- II. Un segundo desajuste estructural se refiere al efecto de insatisfacción de las necesidades emergentes en el tránsito entre niveles, y por lo tanto interno, que se expresa en el incremento de los valores de repetición, rezago y abandono en los primeros años de cada nuevo subsistema y que se explica en términos de la ausencia de mecanismos articuladores entre los diferentes dispositivos educativos, caracterizados por la diferenciación y diversificación de la oferta en el marco de la ampliación de la base social de reclutamiento y de la ausencia de mecanismos de asistencia adecuados para mitigar dichos impactos estructurales.
- III. Finalmente, debe señalarse un desajuste estructural de resultados entre la creciente atención de una cada vez más numerosa y heterogénea base social y el incremento de los índices que se señalaban de repetición, rezago y, fundamentalmente, abandono con que históricamente se han visto asociados.

## Función social

En este documento, se ha entendido la “función social” de un dispositivo educativo como una característica que permite definir y clasificar sus acciones como hechos sociales educativos específicos.

---

<sup>34</sup> Utilizamos el término *entorno* en un sentido más restringido que el que le confiere Luhmann. De hecho, desde la perspectiva sistémica de la teoría de Luhmann, otros sistemas se presentarían ante el sistema que se está analizando como componentes del entorno. Ir por este camino complicaría conceptualmente las distinciones que proponemos. Pero la mecánica de diferenciación subyacente puede ser entendida, con los reparos que oportunamente se realicen, en el marco de esa perspectiva teórica (para un mayor detalle, puede consultarse el apartado “Estructura y desajuste estructural”, incluido en el presente capítulo (capítulo 3, p.79).



En este sentido, contribuye a una de las dimensiones subyacentes a nuestro problema y adquiere significado en la relación que existe entre las instituciones creadas y las consecuentes restricciones estructurales que imponen. Algo a lo que, como vimos, Merton (1964) se refirió como funciones latentes, por su distancia con las funciones manifiestas.

En este sentido, el término define los mecanismos de acción sistémica con base en sus resultados observables, lo que permite pensar la estructuración del sistema educativo más allá de las formalizaciones racionalizadoras que pretenden definirlo.

Como se verá desde otra perspectiva en el siguiente apartado terminológico, se trata de un instrumento que, por ejemplo, ha permitido distinguir los dispositivos socializadores de los dispositivos formadores, avanzando de esta forma en una tipología binaria que resultaría central en los análisis realizados: los dispositivos propios de los ciclos primaria y media básica, de una parte, y los de media superior, de la otra, respectivamente. Por este camino, se asume nuevamente, ahora con fundamento teórico, que se ha vestido con la función educadora a una estructura que en realidad cumple una función seleccionadora.

### **Dispositivo sistémico**

En el presente trabajo se utiliza reiteradamente la expresión *dispositivo* como diferente de *sistema*. En un sentido vulgar, un dispositivo es un mecanismo o artificio para producir una acción prevista (RAE, actualización 2020). En educación, y siguiendo a Gerard Figari (1994), cuando se pregunta ¿qué se evalúa? y ¿en función de qué se evalúa?, es necesaria la observación de los dispositivos: un dispositivo educativo es la “manera particular en donde se articulan los diferentes componentes de un proyecto de formación”.

De manera que se entenderá por dispositivo educativo al conjunto de procesos, procedimientos y actores que participan en actividades educativas articuladas de una manera institucionalmente específica.

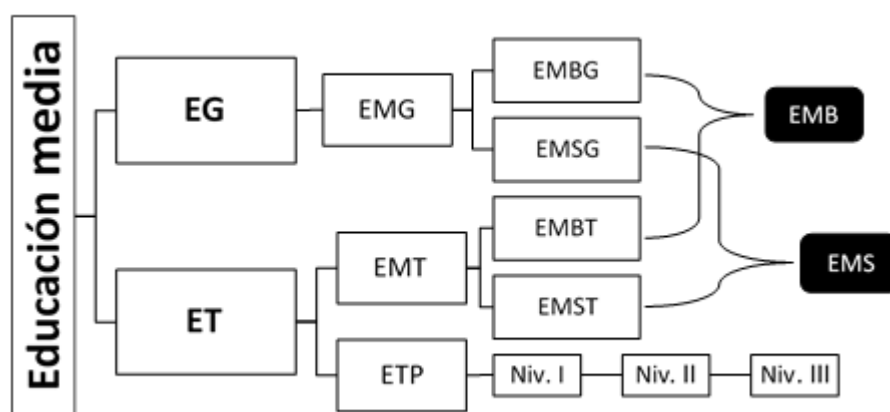
A partir de esta definición, y como luce en la figura 3, el conjunto de dispositivos que reúnen las ofertas educativas posprimarias y preterciarias con que cuenta el sistema educativo uruguayo son:

- En el marco de la educación generalista (EG): la educación media general (EMG), integrada por los dispositivos de educación media básica general (EMBG) y educación media superior general (EMSG), y

- En educación tecnológica (ET): la educación media tecnológica (EMT), integrada por los dispositivos de educación media básica tecnológica (EMBT) y educación media superior tecnológica (EMST), y la educación técnico-profesional (ETP: niveles I, II y III).

En consecuencia, la educación media básica y superior (EMB y EMS) cuenta con doble trayectoria (generalista y tecnológica) y se encuentra organizada en dos grandes niveles con continuidad educativa, a las que se suma la trayectoria técnico-profesional (ETP), que no tiene continuidad educativa.

**Figura 3: Estructura esquemática de los diferentes dispositivos componentes del sistema de educación posprimaria y preterciaria en Uruguay**



Fuente: Elaboración propia.

Retomando la tradición weberiana, y recuperando cierto espíritu de la teoría de la acción racional y el individualismo metodológico, el concepto de *dispositivo* debe ser entendido como un componente clave para entender el comportamiento individual, en el doble sentido de la organización y la implementación desde lo institucional y de sus impactos sobre las acciones individuales de funcionarios y de alumnos:

Uno de los problemas de mayor importancia sociológica es el análisis del nexo entre instituciones y comportamientos individuales. Las primeras nunca determinan los segundos; pero afectan los campos de actividad y decisión de los individuos. Como corolario, el análisis de los “efectos” [sic] de un cambio institucional siempre implica el estudio de las modificaciones introducidas por dicho cambio respecto de los campos de acción y arbitrio personales. (Boudon, 1980, p. 55)

Sobre las mecánicas de estas relaciones se reflexionará más adelante al tratar el alcance dado en este trabajo a los términos *sistema* y *código sistémico*.

## **Sistema y código sistémico**

En este apartado, se incluye la discusión relativa a las diferencias que importa señalar entre el concepto de sistema adoptado y las definiciones ya clásicas al respecto desde la perspectiva de la teoría de sistemas de Luhmann (1998).

Por este camino se procurará esclarecer a qué se hará referencia con *sistema* cuando se ha aplicado a la caracterización conceptualmente específica de los dispositivos educativos.

Como señala Goldthorpe (2010):

Los sociólogos [...] coinciden ampliamente en que los diferenciales sistemáticos en los logros educativos de todo tipo son resultado de los procesos de socialización y, por lo tanto, [...] de las diferencias en las culturas y subculturas en las que los individuos se socializan. [...]

Se reconoce que las elecciones educativas se hacen en contextos sociales específicos que influirán en ellas. En particular, se supone que los orígenes de clase son un factor de peso en las elecciones que implican que los hijos obtendrán un nivel educativo suficiente para permitirles mantener, por lo menos, la posición de sus padres. [...] Más que buscar maximizar sus ganancias esperadas en la vida, intentarán, como primera prioridad, minimizar su riesgo social de movilidad social descendente. [...] Los sistemas educativos modernos requieren una secuencia de elecciones que implican no sólo qué cantidad de educación se debe adquirir, si no también qué tipo —por ejemplo, académica o profesional—. (pp. 335 y 337)

A lo largo del documento, se ha utilizado el concepto de *sistema* en su relación con el de *código*. Esto obliga a detenernos primeramente sobre el concepto de *código sistémico*, el que adicionalmente hemos adjetivado, especificando el concepto inicial para la identificación de un tipo en concreto de *código sistémico*, un *código orientado a la selectividad*. Su tratamiento desde esta perspectiva supone determinar su sentido y alcance específicos.

Como se comprenderá, corremos el riesgo, asociado a la utilización de estos conceptos sin una adecuada especificación del sentido que les otorgamos, de que se pueda tender a decodificarlos en el marco de otros enfoques. Concretamente nos interesa diferenciarnos de los enfoques sociolingüísticos, particularmente con el más difundido de ellos: el de Basil Bernstein (2006 [1975], 1985).

Como se recordará, Bernstein sugiere que los códigos de habla incorporados por niños procedentes de diferentes sectores sociales condicionan su desempeño en los diferentes dispositivos educativos<sup>35</sup>.

Este autor opina que los niños que han adquirido códigos de habla restringidos, más adecuados para la comunicación de experiencias prácticas que para discutir ideas abstractas, mayormente provienen de las clases trabajadoras. Y que los niños socializados mediante códigos lingüísticos elaborados, más capaces de generalizar y expresar ideas abstractas, provienen mayormente de las clases medias y dirigentes. De manera que, para Bernstein (2006 [1975]), los niños socializados en códigos lingüísticos diferentes tienden a tener desempeños diferenciados, y los segundos son más capaces de enfrentar las exigencias de la educación académica formal que los primeros: “Uno de los efectos del sistema de clases consiste en limitar el acceso a los códigos elaborados” (p. 6). Por otra parte, propone una clasificación de “códigos de conocimiento educativo” en “agregados” e “integrados”, que permite clasificar a las organizaciones por los principios subyacentes que configuran el currículo, la pedagogía y la evaluación y ejercen el control social y la selección (Bernstein, 1985).

Sin embargo, en este trabajo, al referirnos a *códigos*, nos estaremos refiriendo a ciertos mecanismos de arquitectura sistémica, es decir, a relaciones de diseño estructurales ajustadas, en los diferentes dispositivos, a fines funcionales específicos. No negaremos ni afirmaremos los principios lingüísticos que, desde la perspectiva de Bernstein (2006 [1975]), potencialmente se encuentran operando: “Uno de los efectos del sistema de clases consiste en limitar el acceso a los códigos elaborados” (p. 6). Sin duda se abre allí un enorme campo de reflexión y, sin duda también, absolutamente pertinente en más de un aspecto que nos ocupa. Pero nos conduciría a abrir un nuevo debate, fundamentalmente centrado, aunque no únicamente, en la dificultad explicativa que merodea este tipo de modelos determinísticos cuando se propone explicar fenómenos de la casuística como, por ejemplo, el de la

---

<sup>35</sup> En el presente trabajo se utilizará repetidamente la expresión *dispositivo* como diferente de *sistema*. En su sentido vulgar, un dispositivo es un mecanismo o artificio para producir una acción prevista (RAE, actualización 2020). En educación, y siguiendo a Gerard Figari (1994) cuando se pregunta ¿qué se evalúa? y ¿en función de qué se evalúa?, un dispositivo educativo es la “manera particular en donde se articulan los diferentes componentes de un proyecto de formación”. Se entenderá por dispositivo educativo al conjunto de procesos, procedimientos y actores que participan en actividades educativas articuladas de una manera institucionalmente específica.

importante proporción de universitarios cuyos padres carecen de estudios superiores. Y esto nos alejaría de manera sustantiva del eje analítico que pretendemos dar a este trabajo.

En teoría sociológica, el solo hecho de mencionar el concepto de sistema nos remite, casi automáticamente, a representarnos la teoría de sistemas de Luhmann (1998). En particular, su aplicación aquí, en términos de *código sistémico*, hace referencia a la perspectiva funcional por la cual el diseño estructural de los dispositivos educativos comporta una tendencia dinámica que puede conceptualizarse en el marco de las distinciones que es pertinente introducir conceptualmente entre variación, selección y reestabilización:

Hablar de dos distinciones, vale decir de variación/selección y de selección/reestabilización, es ya un primer paso para disolver el problema de la no observabilidad marcado por la “casualidad”, a saber, en la forma del concepto sucesivamente conectado de reestabilización, que sólo se realiza cuando la variación y la selección concurren “casualmente” y por ende cuando reacciona de nuevo a la casualidad (como unidad de dicha distinción) por casualidad —es decir, sin coordinación sistémica—. Si la teoría dispusiera únicamente de una de estas distinciones entonces tendría que depender de la casualidad y tendría que remitirse a través de estos conceptos al entorno del sistema. Sólo el acoplamiento de dos distinciones centrado en el concepto de selección hace posible que se piense la evolución como proceso permanente en un tiempo irreversible que ofrece con cada estabilidad lograda (y cuanto más compleja la evolución más) nuevos puntos de enlace para las variaciones.

Es claro, ante todo, que tanto las selecciones positivas como las negativas dejan tras de sí un problema de estabilidad. En el caso de la selección positiva debe establecerse en el sistema una nueva estructura con consecuencias que más adelante deben probarse. En el caso de la selección negativa el sistema “potencia” la posibilidad rechazada. Debe vivir con su rechazo a pesar de haber podido aprovecharla, y que otros sistemas la utilizaron o podrían utilizarla. Puede haber sido un error y seguir siéndolo. La selección entonces no garantiza necesariamente buenos resultados. A largo plazo debe pasar también la prueba de la capacidad de estabilidad.

Este intento exhibe a la reestabilización como el final de una secuencia. Aunque la estabilidad también se presupone como principio, es decir, como precondition de que algo puede variar. Por eso el tercer factor de la evolución es a la vez principio y fin, es concepto dirigido a esta unidad; concepto que puede describirse como estabilidad dinámica, ya que desemboca en un cambio estructural. En el modelo que hace abstracción del tiempo, la teoría de la evolución es una relación circular. Con esto se indica a la vez que —y cómo— el tiempo se engrana como

factor de asimetría. Justo por eso en una descripción superficial —que suprime por completo la paradoja de inicio— da la impresión de ser un proceso. (Luhmann, 1998, pp. 336 y 337)

Desde esta perspectiva, cuya preclaridad estructural compartimos e incorporamos a nuestro análisis, se desprenden dos conceptos que pueden llegar a introducir interpretaciones erróneas en su proceso de adaptación a nuestro enfoque.

Estos son los conceptos de *selección* y de *estabilidad*. Importa aquí establecer —y diferenciar— la utilización que haremos del primero, muy alejada de sus connotaciones conceptuales en el marco de la teoría de sistemas de Luhmann, y la adaptación del segundo, que no hemos visto que resultara reñida conceptualmente con otros elementos involucrados.

En cuanto a la *selección*, el lector sabe que, en el marco de la teoría de sistemas citada, hace referencia a la “función de memoria” del sistema, que permite la evaluación del acierto o error de selecciones pasadas y esta es una condición para mantener la estabilidad, mediante el desarrollo de lo que Luhmann (1998) denomina “sentido” del sistema (pp. 28 y 29). Esta perspectiva atiende exclusivamente a mecanismos que permiten al sistema operar desde un sistema de información hacia un entorno, “un mundo lleno de posibilidades no actualizables simultáneamente, [...] sin el cual nunca se llegaría a la selección de operaciones posteriores, ni a la reproducción de un sistema operativo” (Luhmann, 1998, p. 36).

Sin embargo, en el marco de este trabajo hemos preferido reservar la expresión *selección* para describir un tipo de función sistémica. Y por lo tanto su alcance, en términos operacionales, refiere a procesos que ocurren en el propio dispositivo, que en nada refieren a su mecánica de diferenciación sistémica.

En cuanto al concepto de *estabilidad*, cuya potencialidad aplica a la circularidad perpetua de que es capaz un sistema, mediante ajustes estructurales progresivos que no necesariamente implican transformaciones en sus códigos sistémicos nos conduce, sin embargo, hacia un callejón sin salida que preferiremos evitar en todo momento.

En efecto, a pesar de la potencialidad dinámica de los mecanismos de acoplamiento estructural, la adaptación al entorno, que nos proporciona elementos para legitimar la necesidad de incorporar en los modelos la exploración de los “sentidos funcionales” de los sistemas, nos distancia de la distinción y nos aproxima a la “integración”:

Los sistemas autopoieticos son aquellos que por sí mismos producen no sólo sus estructuras, sino también los elementos de los que están constituidos —en el entramado de estos mismos elementos.

Los elementos sobre los que se alzan los sistemas autopoieticos (que vistos desde la perspectiva del tiempo no son más que operaciones) no tienen existencia independiente: no es por tanto que ya estén y que simplemente se coloquen. Más bien se producen por el sistema y precisamente por el hecho de que se utilizan como distinciones —sin importar la base energética o material. Los elementos son informaciones, son diferencias que en el sistema hacen una diferencia. En ese sentido son unidades de uso para producir nuevas unidades de uso —para lo cual no existe ninguna correspondencia en el entorno. [...] Lo mismo en el caso de la comunicación: la sociedad se genera por la comunicación que presupone la operación autopoietica de la comunicación —pero de ahí no se desprende qué tipo de sociedad. La autopoiesis es, por consiguiente, el principio invariante del sistema en cuestión, y de nuevo: tanto para lo explicado como para quien lo explica. Con esto abandonamos la manera de explicar —sustentada en la invariabilidad del ser— de la ontología y, con ella, asimismo, la diferencia sujeto/objeto. Aunque con esto no está dicho todavía qué puntos de partida históricos determinan —mediante acoplamientos estructurales— el rumbo de la especificación de las estructuras. Está dicho únicamente que para contestar a esta pregunta hay que investigar al sistema mismo. (Luhmann, 1998, pp. 44 y 45)

Sin embargo, como se verá, el enfoque casuístico que propondremos, que comulga cómodamente con la idea de que “hay que investigar al sistema mismo”, dista de manera sustantiva de la idea de que el sistema nada tiene que ver, en tanto efecto de determinantes activas del entorno:

Hay que aclarar ante todo el limitado valor explicativo del concepto de autopoiesis. Lo único que exige el concepto es que en toda explicación debe partirse de las operaciones específicas que reproducen al sistema: tanto lo explicado como quien lo explica. Pero este concepto no dice nada acerca de qué estructuras específicas se han desarrollado en tales sistemas a causa de los acoplamientos estructurales entre sistema y entorno. No explica, entonces, los estados históricos del sistema a partir de los cuales arranca la autopoiesis posterior. (Luhmann, 1998, p. 45)

Seguramente, el concepto de código sistémico empleado en este trabajo resultará más fácilmente comprensible desde la idea de Jon Elster (2005) de “explicar por medio de mecanismos”.

Elster (2005) señala la existencia de diferentes tipos de mecanismos causales:

Lo que llamo mecanismos tipo B. Brevemente definidos, éstos aparecen cuando podemos predecir que dos cadenas causales que afectan una variable independiente actuarán en direcciones opuestas, dejando indeterminado el efecto neto. Y los contrasto con los mecanismos tipo A, que surgen cuando la indeterminación es sobre cuál de las varias cadenas causales, en caso de haberlas, será accionada. (pp. 240-241)

Un código sistémico es, en tal caso, un modelo causal fácilmente identificable cuyas condiciones de acaecimiento son habitualmente desconocidas y sus consecuencias indeterminables, pero, aunque no permite predecir, permite explicar.

Desde esta perspectiva, el resultado de un estímulo determinado puede deberse a más de una cadena de eventos, que pueden haber ocurrido de forma simultánea o excluyente. La explicación, por esta vía, permite comprender el fenómeno más allá de las inconsistencias observadas.

Un código sistémico es, en este sentido, una propensión causal que, ya sea que ocurra o no un evento/resultado esperable, explica y permite comprenderlo. El código sistémico es una propensión a que se produzcan mecanismos con una orientación en particular. Si el código, como es el caso, es selectivo, tiende a generar mecanismos que promueven la selección/descarte en función de estímulos/limitantes determinados.

Lo que lo transforma en “selectivo” es su vinculación sistémica con los estímulos y las limitantes, de forma análoga a como se vincula con la eventual “expulsión” del estudiante: los individuos deben superar los estándares mínimos exigidos por las diferentes asignaturas para graduarse. El código sistémico se expresa en la selección/expulsión. Algunos estudiantes pueden haber fracasado por dificultades de aprendizaje (lingüísticas, cognitivas o de otro tipo; en cada caso constituyen mecanismos diferentes), otros por dificultades para poder estudiar (sobrecarga de dedicaciones complementarias, como el trabajo, la atención de cuidados en el hogar u otras, las que también constituyen mecanismos independientes). Se pueden verificar en algunos casos dos o más cadenas causales que afectaron a algunos estudiantes o solo una de ellas a otros. Pero el resultado final es la selección o la expulsión del individuo.

**Desde esta perspectiva, es posible transformar la totalidad de los componentes que se vinculan con todos o buena parte de los mecanismos actuantes (becas, arreglos**



**pedagógicos o didácticos, protección del derecho a la dedicación de tiempo al estudio, etc.), que, en tanto no se altere el código sistémico, el fenómeno causal permanecerá activo.**

Desde lo señalado, es posible suponer que nos afiliamos a la idea de que la implementación de mecanismos cuya consistencia común sea la selección/expulsión representa un fenómeno mecánico desprovisto de intencionalidad social. Un enfoque de esta naturaleza no podría legitimarse como sociológico.

**En realidad, un determinado tipo de código sistémico implica, necesariamente, un determinado modelo de disciplinamiento social que lo permite y reproduce institucionalmente.**

Independientemente del mecanismo que opere, este es procesable por el sistema si es capaz de producir un *output* determinado por la matriz específica del código; para el caso, seleccionar o expulsar.

La sociología clásica debatió estas estructuras desde diferentes perspectivas, pero es el concepto de dominación de Weber (1966) el que la representa inicial y más precisamente: “probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática” (p. 43).

Como se recordará, el concepto de dominación supone, entre otros, los conceptos centrales de disciplina (obediencia: material, afectiva o racional con arreglo a fines o a valores), legitimidad (probabilidad de sujeción al mandato: racional, tradicional o carismática) y cuadro administrativo (Weber, 1966, pp. 170 y 171).

De manera que, en este marco, la idea de código sistémico conecta los procesos de socialización, los medios para seleccionar socialmente a los jóvenes que transitarán uno u otro camino, con las personas que seleccionan y sus acciones de selección.

Estos medios requieren disciplinamiento general, es decir, la obediencia de unos y otros; la acción de cuadros administrativos institucionalizados que, sobre la casuística de los diferentes mecanismos y con base en formas de legitimación racionales con arreglo a fines

y a valores, operen la selección.<sup>36</sup> En definitiva, formar parte de la cultura y de las tradiciones de la selección.

Weber (1922 [2002]) acierta en anclar el origen de estas tradiciones en el nacimiento, evolución y desaparición de los gremios, en el marco de la evolución de la limitación de los medios sociales para garantizar el monopolio:

De un modo enteramente general sólo puede decirse que la evolución hacia la “objetividad” racional, hacia la “humanidad profesional y especializada”, con todas sus múltiples consecuencias, es impulsada muy intensamente por la burocratización de todo dominio. [...] Nuestras instituciones educativas occidentales y continentales, especialmente las superiores —Universidades, Institutos técnicos y comerciales, Escuelas preparatorias y ciertas instituciones de enseñanza secundaria— se encuentran bajo la influencia predominante de la necesidad de atender a aquella “formación cultural” que cultiva las enseñanzas cada día más indispensables para el burocratismo moderno: la enseñanza de especialidades. [...] Las “pruebas especiales”, en el sentido actual de esta expresión, se han encontrado y se encuentran también fuera de las organizaciones propiamente burocráticas; así ocurre hoy para las profesiones “libres” del médico y del abogado y en los oficios gremialmente organizados. [...] La “democracia” se enfrenta con las pruebas especiales, como con todos los fenómenos de la burocratización impulsada por ella misma, de dos maneras diferentes. Por una parte, significan o parecen significar una “selección” de las personas calificadas procedentes de todas las capas sociales en lugar del dominio ejercido por los honorarios [sic]. Por otro lado, la democracia teme de las pruebas y de los títulos acreditativos el nacimiento de una “casta” privilegiada y, en consecuencia, lucha contra ellos. [...] Pero estas pruebas ofrecen sólo en parte un verdadero carácter “especializado”. Sólo la moderna burocratización lleva a sus últimas consecuencias los exámenes racionales especializados. [...] Esta evolución ha sido impulsada ante todo por el prestigio social de los títulos acreditativos adquiridos mediante pruebas especiales y ello tanto más cuanto que han podido transformarse en ventajas económicas. Lo que fue en el pasado la prueba del linaje como base de paridad y de legitimidad y, allí donde la nobleza ha seguido siendo poderosa, como base inclusive de la capacidad de ocupar un cargo oficial, lo es en la actualidad el diploma o título acreditativo. La creación de diplomas concedidos por

---

<sup>36</sup> Aspecto para el cual el tratamiento del concepto de dominación en Weber resulta muy adecuado, ya que, como señala Martínez-Ferro (2010), supone “reciprocidad entre la voluntad de uno y la obediencia de otros. [...] Se trata de imponer la voluntad propia sobre otros de una manera organizada, estructurada, con un fundamento distinto a la mera imposición; la dominación cuenta con la probabilidad que tiene relevancia para la teoría sociológica” (p. 414).

las Universidades y los Institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general, se hallan al servicio de la formación de una capa privilegiada en los negociados oficiales y en los despachos particulares. Su posesión apoya el derecho al matrimonio con los honorarios [sic] (inclusive en los despachos pueden esperarse posibilidades de casarse con la hija del jefe), a ser admitido en el círculo de los que tienen un “código de honor”, a una remuneración según el “honor estamental” (honorarios) en vez del salario de acuerdo con el trabajo realizado, al ascenso y a la jubilación y, ante todo, al monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de los aspirantes al diploma. Si en todas las esferas advertimos la exigencia de una introducción de pruebas especializadas, ello no es debido, naturalmente, a un súbito “deseo de cultura”, sino a una aspiración a la limitación de las ofertas de puestos y a su monopolio a favor del poseedor de diplomas acreditativos. (pp. 749-751)

Uno de los ejes de este trabajo propone la necesidad de abrir una pequeña ventana a los códigos sistémicos y su génesis, a fin de que quienes hoy dejaron de comulgar con la racionalidad selectiva puedan observar que la crisis no radica en la operativa sistémica, si no en la aplicación de un código sistémico concebido para un modelo de dominación que hoy encuentra dificultades de legitimación.

## **La promesa meritocrática**

Ya se reconoció al actualizar el debate sobre la educación media en nuestro país, que el formato de la comprensividad bien podría ser una respuesta razonable a la crisis de la educación media. Pero también se señaló el hecho de que el detalle propuesto por Husén (Casal et al., 2004, p. 38) tiene más consistencia como expresión de deseo que como observación empírica.

En cualquier caso, cuando las trayectorias educativas no representen vehículos popularmente reconocidos de movilidad social habrá importantes sectores sociales que optarán por otros medios de competir y de conquistar las posiciones sociales que tanto desean. Concomitantemente, cuando lo representen pero funcionalmente no lo cumplan, atraerán innumerable proporción de jóvenes y consecuentemente los filtrarán.

Por este camino nos aproximamos a reconocer la probidad, en el marco más general de su teoría de la elección racional (racionalidad cognitiva y axiológica), de la ya referida teoría de aversión relativa al riesgo que, de Boudon (1983) a Breen y Goldthorpe (1997) y de

retorno a Boudon (2006), permite introducir la idea de una interacción dinámica entre las motivaciones y las anticipaciones de los individuos y su evolución en el tiempo. Recordemos que según Boudon, cada individuo evalúa de manera recursiva en el tiempo, es decir, ajustada en cada momento del proceso educativo vital, en relación con los mecanismos de operación sistémicos a que se encuentra expuesto, los pros y contras de la inversión que supone continuar estudiando: para “quienes están afuera”, en función de cómo perciben su desventaja relativa, es probable que la evaluación del riesgo de continuar les resulte poco atractiva, disminuyendo así sus probabilidades de éxito y acreditación. En cambio, a quienes “están dentro” no se les permite dudar. Se les presenta el camino educativo como el único camino y el fracaso escolar en dicho nivel es vivenciado como inaceptable y con graves consecuencias asociadas al potencial deterioro de su posición social de origen. Esta explicación se basa en lo que recientemente Boudon (2006), recuperando los aportes de Weber, ha denominado modelo explicativo de la acción individual del “tipo III”:

La causa de una acción individual es el significado que tiene en la mente de las personas: se refieren a que las acciones individuales son el resultado de motivaciones y razones comprensibles. [...]

Los hombres no son idiotas racionales, ni irracionales. Se comportan del modo en que lo hacen porque tienen toda clase de teorías para toda clase de preguntas. (p. 8)

Para el autor, a partir de este modelo se resuelven las inconsistencias de los demás modelos, sin que por ello los mecanismos explicados por aquellos queden a su vez sin explicación. Los modelos lineales, temporalmente hablando, y aditivos, factorialmente concebidos, resultarán en muchos casos insatisfactorios.

Adicionalmente, si llegáramos a aceptar que la desigualdad social es crecientemente independiente e incólume de la acción educativa. Es decir, que esta última solo tiene la capacidad de afectar a un tipo de desigualdad específica y crecientemente se ha transformado en inocua en relación con la adquisición de poder social. Entonces podríamos aliviar el debate, despojándolo del discurso políticamente correcto, avanzando a partir de un análisis centrado en su estructura, funciones y efectos que parta de una pretensión enteramente diferente.

En este sentido, la adquisición de un nivel educativo superior, en los países donde estas dificultades se han superado, no llega nunca a constituir más que una condición necesaria, aunque no suficiente, para acceder a algunas de las posiciones sociales pretendidas.

Es necesario subrayar que igualdad escolar no equivale a igualdad social; que la igualdad escolar es un requisito para la igualdad social, pero no suficiente, puesto que si un sistema educativo elitista supone en muchos casos una barrera insuperable para la integración social, otro comprensivo no siempre ni necesariamente supone la igualdad real de oportunidades; que la educación no es el mecanismo fundamental en la distribución de las personas entre las diferentes clases sociales [...] Apoyar la educación comprensiva no debe impedirnos reconocer que, aunque cuanto más tarde, mejor, parece irremisible que el sistema educativo acabe por atender prioritariamente a los más capacitados en lugar de a los más necesitados; que el sistema educativo no puede, por sí mismo, contrarrestar los criterios y tendencias que imperan en una sociedad marcadamente competitiva. (Sevilla Merino, 2003, pp. 50 y 51)

Néstor López (2005) señala acertadamente que el debate actual en torno a esta cuestión de la educación y la desigualdad social en América Latina no solo no es nuevo, si no que ya tiene tiempo dudando de la supuesta relación mecánica entre educación y desarrollo social:

Tiene raíces cuarenta años atrás, cuando diversos estudios comienzan a cuestionar, con datos empíricos, el ideal de educación como cultura neutra que promueve mecanismos de cohesión e integración social, al mismo tiempo que hacen visibles los límites de la educación como inversión productiva, que incrementaría la capacidad de producir riqueza y garantizaría procesos de movilidad social que se traducirían en una justa distribución del bienestar. (p. 51)

Ya el Informe Coleman, en 1966, demuestra el impacto casi nulo del incremento de los recursos, independiente del tamaño de los establecimientos, del salario y la antigüedad de los docentes y del tipo de equipamiento disponible, para disminuir las brechas de aprendizaje entre los estudiantes provenientes de sectores acomodados y los provenientes de los sectores más desfavorecidos (Fernández y Mongan, 2007, p. 3). Es allí que se establece, con vigencia hoy en día, el carácter determinante de los hogares de procedencia y de la situación socioeconómica de las localidades de residencia.

Y López (2005) agrega, citando a R. Collins y a Dubet y Martuccelli (2000):

Posteriores investigaciones mostraban a la escuela como un “screening device”, un dispositivo de análisis y selección de los jóvenes aptos para su incorporación en el sistema productivo, identificando incluso los múltiples mecanismos a través de los cuales hacía efectiva esta función. Se destacan entre ellos el trabajo de R. Collins publicado en 1979, donde destaca que “la principal función de la escuela no es transmitir conocimientos o un ethos de progreso, lo que permitiría la extensión de la meritocracia, si no desarrollar una cultura del estatus, un

conjunto de hábitos certificados permitiendo a la clase dirigente seleccionar individuos, de acuerdo con sus exigencias funcionales. (p. 52)

Ya hemos hecho referencia a planteos de fundamental importancia, como los de Bourdieu y Passeron (1970), que desde perspectivas diferentes realizan una crítica de indudable trascendencia para la sociología de la educación posterior. También se ha hecho mención a los mecanismos de naturaleza lingüística que, según Bernstein (2006 [1975]), la pedagogía emplea en la selección diferencial de los jóvenes provenientes, y consiguientemente socializados, en contextos sociales muy diferentes para prosperar en trayectorias selectivamente orientadas.

Como se dijo, para el reproductivismo “la escuela otorga títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecen a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y [...] de este modo refuerzan y legitiman las desigualdades sociales de origen” (López, 2005, p. 54).

Un debate que, sin embargo, parece no poder evitar asumir dos dimensiones entrelazadas: por una parte, se reconoce en la educación su incapacidad de igualar; pero desde la otra, dicha función es analizada como un mecanismo de reproducción que bien podría ser desmontado y aun revertido para transformarlo en igualador. El problema no radica en discutir la primera de las dimensiones, ante la cual, con los matices y significaciones que merezca, parece haber universal acuerdo, si no en abordar sutilmente la segunda. Es necesario revisar la potencial capacidad para combatir la igualdad social, que se teoriza probable en la aplicación del diseño educativo de mayor éxito en la igualación de las oportunidades educativas.

Más recientemente, la expansión de la educación media contribuyó a la revalorización teórica de la potencial contribución de la educación a los procesos de igualación social. El llamado *optimismo pedagógico*, de la mano del empuje conceptual de las teorías sobre el capital humano, alimentó el debate educativo de los 90, que vio en la educación un instrumento para fomentar el desarrollo económico y social y para combatir la pobreza (UNESCO, 1990). Impulso que promocionó la orientación y buena parte del sentido de las políticas sociales implementadas en las últimas décadas y de las reformas que ajustaron los sistemas educativos a finales del siglo pasado y en el inicio del nuevo milenio, “trascendiendo su función de formadora de recursos humanos, al apuntar a la formación de los ciudadanos” (López, 2005, p. 57).

Pero estas orientaciones, sin desconocer el “peso del origen social”, se proponen también “mostrar que los resultados que se obtienen en un establecimiento, e incluso en un aula, dependen menos de los recursos que se ponen en juego que de las propias prácticas o procedimientos” (López, 2005, p. 58).

En el contexto local, Mancebo et al. (2014), al reflexionar sobre estos aspectos, señalan que:

La educación opera fuertemente en relación a la igualdad de oportunidades. Teóricamente un sistema educativo puede asegurar igualdad de oportunidades para que todas las personas incorporen los conocimientos (“activos”) valiosos a los cuales recurrir para enfrentar situaciones de riesgo social. También puede ocurrir que la desigualdad de clase genere desigualdad de oportunidades en el acceso y la trayectoria a la educación así como en sus retornos (Bourdieu, 1970). Por ello, el análisis de la educación de un país —al igual que el análisis de las restantes políticas sociales— debe partir de reconocer el grado de estratificación que genera el propio sistema educativo. En un extremo, un sistema educativo puede demostrar capacidad para evitar la llamada “determinación social del rendimiento escolar”, amortiguar el peso desfavorable de la herencia social y conseguir igualdad de resultados educativos para los educandos pertenecientes a los sectores populares, medios y altos. En el extremo opuesto, un sistema educativo puede reproducir o incluso profundizar las desigualdades de origen, con modalidades diversas de exclusión educativa. (p. 300)

Ocurre que “igualación de oportunidades educativas”, con la importancia que de por sí y más allá de toda discusión tiene, es necesaria y teóricamente diferente de “igualación social”.

Mancebo et al. (2014) señalan que de las ocho categorías que operan como pilar del sistema de bienestar en el Uruguay entre 2015 y 2017 la cuarta refiere a la generación de aprendizajes equiparables, estableciendo que “para que la educación sea efectivamente un pilar del sistema de bienestar debe asegurar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes” (p. 304).

Adicionalmente, concluyen que “particularmente en Uruguay, cualquier reforma del régimen de bienestar que tenga como objetivo aumentar la equidad y las oportunidades de los más vulnerables permanecerá incompleta sin una profunda reforma del sector educativo” (Mancebo et al., 2014, p. 317). Afirmación que, si bien tiene validez en sí misma, permite visualizar una asignación funcional macrosocial a la educación que puede ser discutible.

Asignación funcional macrosocial a la que Fernández Enguita (2016) se referirá, con un apreciable giro poético, como “el engañoso anzuelo de la meritocracia”. Expresión

(*meritocracia*) que no por mera casualidad, como vimos, fue convocada por el profesor Rama en la exposición de motivos al presentar en 1996 el Plan de Reforma Integral ante el Parlamento (ANEP, 2008, p. 181).

Los ideales de justicia social han estado casi siempre unidos a la educación. Así era ya en los escasos arranques igualitarios de las sociedades cerradas y adscriptivas, como las esclavistas y feudales, lo que se manifiesta en especulaciones señeras como La República de Platón o la Utopía de Moro, de las que luego diremos algo. Mucho más en las sociedades abiertas y adquisitivas, como son las de mercado y capitalistas, y fueron asimismo, a estos efectos, las socialistas o comunistas. [...]

La idea de igualdad educativa o escolar admite por supuesto muchas variantes, pues puede entenderse como igualdad de acceso, de provisión, de oportunidades, de resultados..., y cada una de estas variantes puede subdividirse en múltiples subvariantes. [...] Pero la vinculación entre igualdad educativa y justicia social se desenvuelve y es juzgada sobre todo en dos dimensiones. Por un lado, quién accede a la educación en el sentido más amplio: acceso, permanencia, promoción, repetición, éxito, rendimiento, nivel de titulación, tipo de centro, etc., y qué relación guarda ello con las divisorias sociales más patentes: sexo, raza, etnia, nacionalidad, territorio, hábitat, ingresos, riqueza, clase social, condiciones de vida... Por otro, qué efectos tiene la educación o escolarización alcanzada sobre las ulteriores oportunidades vitales y sociales: actividad económica, empleo, estatus, prestigio, ingresos, riqueza. (Fernández Enguita, 2016, p. 215)

Para fundar adecuadamente esta distinción, fundamentar la fuerza y la capacidad fermental que le hemos conferido y conectarla adecuadamente con las dimensiones en nuestro análisis, parece también oportuno incorporar las reflexiones a que nos convoca distinguir entre los conceptos de decisión y diseño institucional.

Recuperando algunas de las reflexiones sobre la desigualdad de Alfredo Errandonea (1972), y desde una perspectiva exclusivamente sociológica, interesa introducir el concepto de *disposición*, que permite relacionar esta distinción con el concepto de *decisión* (Boudon, 1970):

[La decisión] puede ser adoptada desde el poder central del Estado o de un grupo a través de un mecanismo trustificado [sic], o por sujetos privados actuando en competencia y ajustados a las leyes del mercado. [...] Sea como sea, siempre hay decisión, y —por definición— siempre el destino es la reinversión social.

Se trata, pues, de poder económico. Lo cual implica una estructura decisoria.



Parece claro que este fenómeno divide a los hombres entre quienes deciden la reinversión, porque por alguna razón tienen el poder de hacerlo, y quienes están excluidos de dicha decisión que —sin embargo— les afecta. [...]

La institucionalización de una relación social concreta, en la cual unos deciden lo que implica a los otros y/o a todos, constituye una relación de dominación. [...]

La desigualdad aquí manifiesta (la resultante del poder económico) tiene de común con todas las de otros signos, justamente, el funcionamiento en relaciones de dominación.

Pero en una relación concreta entre hombres determinados en cierta sociedad, la dominación ya no es meramente económica, o política por ej. es simplemente, relación de dominación; como configuración estructural de relaciones asimétricas. [...]

No hay, pues, dimensiones o factores; si no instrumentos, brazos de la dominación. A través de los cuales, ciertos grupos con elementos de afinidad (que varían de sociedad en sociedad) se apropian de la conducción social, la controlan, la dominan. (Errandonea, 1972, pp. 49-51)

Estas consideraciones añaden al desafío no solo la necesidad de integrar dimensiones bastante más funcionales que las que puede connotar un debate estructural sobre el sistema educativo, o un debate funcional sobre contenidos, pedagogía y didáctica, si no la propia consideración de la desigualdad como producto de la asimetría intrínseca “entre quienes deciden la reinversión [social], porque por alguna razón tienen el poder de hacerlo, y quienes están excluidos de dicha decisión que —sin embargo— les afecta”.

Aun limitando los efectos de la educación a la igualación de oportunidades de aprender y de adquirir competencias socialmente importantes, nos conducen a la necesidad de distinguir entre función social, como característica definidora y clasificadora de un hecho social como educativo, y la finalidad social, como expresión de deseo de quien estudia, busca comprender, pero sobre todo pretende cambiar los sentidos y resultados de los hechos sociales.

Si el dispositivo institucional es el resultado de una decisión “de algunos” que afecta “a todos”, entonces supone una relación de poder (con minúsculas) y, consiguientemente de dominación. Por lo tanto, conceptual y teóricamente, confundir una función igualadora específica con una capacidad redentora de la desigualdad social representa una falacia de nivel equivocado: no se trata de ignorar la importancia, y aun la necesidad, de la igualación de oportunidades educativas; se trata de liberar al análisis empírico de los presupuestos filosóficos que lo oscurecen.

## Educación y movilidad social

Uno de los factores de preocupación planteados en el debate contemporáneo es el abandono escolar y, en particular, las brechas que, por origen socioeconómico, se observan entre los jóvenes en relación con el abandono.

En el marco de nuestro interés particular, esta preocupación se especifica y se enfoca particularmente en las dificultades con que tropiezan los diferentes individuos para finalmente alcanzar un adecuado nivel educativo mediante la acreditación de educación media superior (EMS).

Siguiendo las reflexiones de Fernández Enguita (2016):

La influencia de la clase social sobre el logro académico es un dato persistente, cualquiera que sea el indicador que se tome. La política ha logrado y regularizado el acceso universal a la enseñanza obligatoria, e incluso antes (el acceso a la infantil de segundo ciclo es prácticamente universal en España), pero la clase social determina en gran medida la permanencia en el sistema. Según el Panel Europeo de Hogares de 2000, los hijos de la clase profesional-directiva (la clase I del llamado modelo EGP) alcanzan en media 15 años de escolaridad; los de las clases II y III, 13; los de las clases IV, V y VI, 10; y los de la clase VII, 8. La primera división de aguas en la trayectoria educativa es el fracaso escolar, es decir, la no graduación en la Educación Secundaria Obligatoria. (p. 223)

Por su parte, sobre los estudios de la movilidad social en Uruguay, Marcelo Boado (2004) plantea que en 1964 Labbens y Solari señalaban “que la movilidad social ascendente continuaría reduciéndose, porque los uruguayos no tendrían oportunidad ‘estructural’ de recorrerla, haciendo con ello referencia al creciente ‘estancamiento’ de la economía uruguaya desde fines de los 50”.

En este mismo sentido, Solari et al. (1967), al analizar la relación entre educación, ocupación y desarrollo de cada país, señalaban que:

El papel de la educación formal en la distribución de roles ocupacionales aumenta desde una etapa de subdesarrollo completo, pero disminuye nuevamente en una etapa de desarrollo avanzado donde la educación tiende a convertirse en un elemento necesario, pero ya no condición suficiente. Eso muestra que [...] deben evitarse las generalizaciones excesivamente

apresuradas. [...] En cualquier caso, parece claro que la correlación educación-ocupación no tiene la misma importancia en países con diferentes niveles de desarrollo.<sup>37</sup> (pp. 404 y 412)

De manera que la idea de que la educación no es un factor suficiente para explicar la suerte ocupacional de las personas ha sido discutida y revisada por la sociología desde hace mucho tiempo.

Filgueira (1973, citado por Boado, 2004) y Alfredo Errandonea (1989, citado por Boado, 2004), que según Boado (2004) abordaron el tema desde una perspectiva “indirecta ó lateral” (p. 200), propusieron lecturas complementarias a la de Solari:

Filgueira [...] señaló que el retraimiento de la movilidad y de la estructura social, era más grave de lo que se pensaba, en la medida que las oportunidades ocupacionales y los ingresos monetarios no estaban acompañando a los jóvenes que se educaban en general, y en especial, a los que más se educaban. Según este autor tenía lugar un bloqueo de oportunidades, uno de cuyos resultados, más grave que el descenso de la movilidad misma augurado por Labbens y Solari, era la “incongruencia de status”, señalada por Heintz como un fenómeno con un potencial político disruptivo. [...]

Errandonea, en su estudio sobre las clases sociales del Uruguay, [...] cotejó las conclusiones y predicciones de Labbens y Solari [...]. En su conclusión, sostuvo que no era posible afirmar que subsistiera el proceso de limitación de la movilidad socio-ocupacional ascendente como indicaron los autores anteriores, y que ello se tradujera en una degradación completa de la estructura social, pero sí era notorio que había empeorado la calidad de vida para muchos sectores de la sociedad, probablemente redefiniendo la significación de ciertas fronteras sociales. (Boado, 2004)

Por ello, siguiendo el pensamiento de Solari (2018), el papel de la educación en la movilidad social demanda atención especial. No solo por tratarse de un factor cuya incidencia no puede considerarse constante, requiriendo de la evaluación de la acción de factores estructurales coyunturales que especifican su influencia, sino porque su peso explicativo puede llegar a resultar bastante marginal:

La educación, si es entonces un vehículo de movilidad en cuanto existan posibilidades estructurales para ella, lo es en mucho menor medida de lo que puede dar idea el acceso universal o cuasi universal al sistema educativo. [...] El sistema de estratificación existente

---

<sup>37</sup> Traducción nuestra.

tiende a mantenerse a través del sistema educacional; los que egresan cuanto más altos son los niveles alcanzados, más reproducen la división en clases que ya existe en la sociedad. [...] Muestra también, que las posibilidades de quebrar un sistema de estratificación existente a través de la educación son menos grandes de lo que generalmente se supone y que el sistema por medios a veces muy sutiles tiende a mantenerse y conservarse en su estado anterior, en tanto no se produzcan modificaciones estructurales importantes. (pp. 347 y 348)

Aspectos que también propone Fernández Enguita (2016) tener presentes:

Un aspecto a remarcar entre lo que hemos aprendido sobre la relación del sistema educativo con las clases sociales es que no resulta favorable tanto a las clases que poseen el capital económico como a las que poseen el capital cultural. No es casualidad ni descuido que se repita una y otra vez, en cabeza del logro educativo, la clase profesional-directiva (la clase I del habitual modelo Erikson-Goldthorpe-Portocarrero), no los propietarios de las industrias y mucho menos los de las tierras. Cada clase social tiene sus peculiaridades a la hora de la reproducción social, y la clase profesional-directiva y la clase media funcional (técnicos y empleados medios) son los que se sirven de la instrucción escolar y las credenciales educativas para transmitir ventajas sociales a sus vástagos. (p. 224)

En este sentido, Marcelo Boado (2011) también confiesa tener dudas sobre el papel que debe otorgársele a la educación en la disminución de la desigualdad social, y las sustenta de la siguiente manera:

La Población Económicamente Activa (PEA) [...] creció un 46% entre los censos de 1963 y 1996, y la categoría que reúne a los profesionales y técnicos universitarios (PRO) en la PEA de ambos sexos lo hizo un 153%. [...] Aspectos que condicen con las tendencias de movilidad social ocupacional observadas por otros investigadores y por nosotros. Por ejemplo, en nuestra encuesta de movilidad en Montevideo estimamos en 27% la retención del estatus profesional (Boado, 2009; Boado et al., 1997); el censo universitario 1999 indicó un 30% de retención del origen universitario en el total de estudiantes censados, y en el estudio de la condición socioeconómica de los profesionales de G. Errandonea (2004), la retención de estatus universitario entre profesionales fue de 26% y de la misma profesión del 8%. (p. 35)

Estas preocupaciones han conducido clásicamente a dos líneas de reflexión que, en el debate que nos ocupa, se presentan entrelazadas y que, a nuestro juicio, convendría separar.

Una, asociada a la concepción por la cual la educación cumple, y debe cumplir, una función emancipadora al momento en que individuos de diferente procedencia social contienden por

la posición y la movilidad sociales deseadas, en el sentido de distribuir homogéneamente las herramientas culturales necesarias para equilibrar la balanza en el punto de partida.

La otra es la que refiere al diseño organizacional de los dispositivos, pensados para dar acceso a unos y filtrar a otros en su tránsito educativo desde y hacia posiciones sociales específicas en la estructura de clases de una sociedad.

Se podrían señalar ejemplos de una complementación estructural entre ambos factores. Los tempranos esfuerzos por la alfabetización masiva de la población residente en nuestro país podrían llegar a constituir un ejemplo en dicho sentido. Pero a partir de una revisión cuidadosa de los diferentes componentes estructurales y funcionales involucrados, se puede concluir que, en el marco de los objetivos de política educativa que los caracterizó, no se observa la presencia del sentido emancipador referido. Pretender forzar su ajuste al modelo propuesto seguramente contribuiría negativamente a un diagnóstico adecuado del fenómeno.

El debate sobre los desafíos de la educación media ha evitado tematizar y discutir en profundidad las relaciones entre la función para la que fueron diseñados los dispositivos y las funciones que hoy les demandamos. Debate que habría permitido anteponer las diferencias entre modelos como instrumentos útiles a la transformación necesaria. Concluir que el sistema está diseñado para hacer lo que hace, es decir, seleccionar a los jóvenes con el perfil adecuado para seguir estudiando, supondría aceptar que no es el diseño lo que está fallando, sino que es el objetivo con base en el cual se diseñó el que ha perdido vigencia o contraviene el espíritu actual.

Es central recordar que no se trata de promover un análisis de la movilidad social, si no del papel que están llamados a jugar en dichos engranajes los dispositivos de educación media. Se verá más adelante que hemos optado por explorar empíricamente estas relaciones con base en un experimento que releva las historias de vida académicas de individuos entre los 15 y los 25 años de edad. Llegado a ese punto, perfectamente se podría objetar que se trata de un corte etario insuficiente para ver el impacto de la escolarización en la movilidad social. Por ello, y para radicar adecuadamente los contenidos teóricos conceptuales que estamos discutiendo en este apartado, la mirada ha sido puesta en la toma de decisiones, en las decisiones mismas y en los logros inmediatos alcanzados, y no en el impacto que tienen sobre la movilidad social. De hecho, el experimento que se presentará no tiene el sentido de alcanzar la generalización poblacional de ciertas asociaciones, si no de, a partir del valor representativo del instrumento, ensayar el experimento de observación correspondiente.

Tal vez por lo señalado es que se tiende a soslayar las diferencias entre educación generalista y educación técnica y profesional (CEPAL, 1990). Tal vez ello ayuda a pasar por alto la llamativa ausencia de una formación intermedia y generalista que permita a los jóvenes que no aspiran a adquirir un oficio o profesión específicos y no están interesados por continuar sus estudios en la universidad a transitar una formación de calidad que les brinde más tiempo vital para determinar con libertad sus necesidades educativas con vistas a su destino social final. Y, más importante aún, que permita emparejar el arsenal cultural y de capacidades individuales (conocimientos, capacidades y acreditaciones) con que concurren los individuos a competir por posiciones sociales, en los cuales, sin duda, las batallas libradas ocurren con creciente independencia de su tránsito en la educación formal.

La educación entendida como mecanismo puede permitir o facilitar procesos de homogeneización de oportunidades para el desempeño en ciudadanía. Pero de manera condicionada por los contextos específicos y habitualmente con un alcance parcial. Es decir, no necesariamente predefinido políticamente, pero sí determinado estructuralmente. Cuando es así, es un bien en sí mismo que debe ser entendido desde una perspectiva de derechos y promovido como instrumento de justicia social.

Por lo tanto, la desigualdad educativa en todas sus formas es un mal que debe ser atendido. La igualdad de oportunidades de aprender, de formarse y de comprender el mundo que nos rodea es un derecho fundamental que debe ser promovido y defendido en cualquier situación, tiempo y lugar.

Otra cuestión, por entero diferente, es sostener, per se y ante todo, que en esencia la educación tiene una función redentora. Esto es equivalente a confundir lo que es con lo que se desea.

Sobre este aspecto en particular, se pronunciaba Aldo Solari (1994) en su memorable ensayo sobre la desigualdad educativa, de la siguiente manera:

Partamos del supuesto de que se llega a que todos o casi todos los niños egresen de primaria y que un alto porcentaje lo haga, también, de la enseñanza media. El sistema se hace aparentemente más igualitario y, en alguna medida, puede decirse que efectivamente lo es. Sin embargo, en forma paralela ocurren diversos fenómenos que limitan considerablemente su significación en ese sentido.

El primero es el de la “devaluación educacional” cuya importancia subrayé hace muchos años (Solari, 1971). Cuando muy pocos, proporcionalmente, egresan de la enseñanza primaria la

calidad de egreso tiene, al menos para ciertos grupos, una importancia social y económica relevante. Cuando todos o casi todos egresan, tal credencial pierde importancia, la que se traslada a niveles más altos, como el de egresado de enseñanza media y así sucesivamente. En otras palabras, la posesión de ciertos niveles educativos se devalúa continuamente en función del aumento de la proporción de los que los tienen más altos. (p. 29)

De manera que podríamos coincidir en que la educación no cumple y nunca cumplió, por lo menos en Uruguay, la función de igualación social que se le reclama. En nuestro país cumple o, mejor dicho, ha cumplido puntualmente y coyunturalmente la función de permitir y aun promover o favorecer la movilidad social ascendente y, como lo señalan Boado y Rey (2019), para grupos específicos en contextos acotados:

La desigualdad de clase social de origen persiste en el aprovechamiento de las chances educativas y en los logros ocupacionales a lo largo de las generaciones. Una conclusión de estos autores refrenda los estudios de Bourdieu, Boudon y Goldthorpe, hay un condicionamiento a priori, que determina calificaciones y logros, y un condicionamiento durante el proceso educativo, que regula y moldea las aspiraciones, en función del origen social. Y a su vez, pese al incremento del tamaño de las cohortes en el acceso educativo durante medio siglo XX, el proceso selectivo del sistema educativo no se debilitó. La perspectiva de las desigualdades máximamente mantenidas sigue vigente. Si bien la clase media alta y baja, se interesan por el avance educativo. Los sectores calificados y no calificados manuales no impulsan decisivamente un avance hacia los niveles superiores. En estos aspectos contienen diferencias notorias por género, que deben precisarse con mayor detalle en nuevos estudios. (p. 120)

En este sentido, una de las contribuciones que corresponde reseñar como antecedente directo refiere primeramente a la elaboración del esquema de estratificación social desarrollado por Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (EGP) (2010), pero adicionalmente a la elaboración, por substrucción, de pautas colapsadas como derivación de las originales, hasta contar con una categorización estratificadora de las ocupaciones propuesta por los propios autores, que cuenta con solamente tres clases:

En dos artículos publicados anteriormente, hemos comparado las tasas de movilidad intergeneracional de clase entre las poblaciones de varones adultos de Inglaterra, Francia y Suecia (Erikson et al., 1979, 1982). Los resultados que aportamos en estos artículos se han tomado aquí como base para evaluar argumentos actuales sobre los patrones de movilidad dentro de la sociedad industrial occidental y, en particular, para probar dos versiones diferentes

de la tesis que afirma que estos patrones muestran una similitud esencial. La versión más temprana y simple de esta tesis fue el aporte de Lipset y Zetterberg, quienes sostuvieron que lo realmente observado, o, como desearíamos llamar, las tasas absolutas de movilidad entre clases sociales —definidas en sentido amplio—, tienden a ser casi iguales de una sociedad industrial occidental a otra (Lipset y Zetterberg 1959). Los datos presentados en el primero de nuestros dos artículos se opusieron a esta afirmación. Si bien nuestros resultados podrían respaldar la idea un “parecido familiar” entre los patrones de movilidad de clase de Inglaterra, Francia y Suecia, al mismo tiempo, cada uno de estos países mostró que tenía un “perfil de movilidad” distintivo, cuando se atendía a la movilidad intergeneracional de clase. [...]

Nuestros análisis comparativos anteriores de las tasas de movilidad intergeneracional fueron hechos sobre la base de un esquema de nueve clases [...] y sobre el colapso de las mismas en un esquema de siete clases. [...] Sin embargo, para inferir tendencias de movilidad comparando la experiencia de movilidad de cohortes de nacimientos sucesivas definidas en nuestras muestras nacionales, el uso de tales categorizaciones elaboradas tienden a crear dificultades, porque los valores de las cohortes pueden ser en algunos casos inconvenientemente bajos desde el punto de vista de la fiabilidad del análisis. Por lo tanto, en el presente artículo, recurriremos a colapsar nuestro esquema de 7 clases en sus versiones de 5 y 3 clases.<sup>38</sup> (pp. 185 y 188)

Contribuciones con respecto a las cuales interesan específicamente los ajustes realizados por Boado, Fernández y Pardo en 2007. Es con base en estos últimos ajustes que se definieron las variables relevadas por Boado y Fernández en 2007 y 2012, y posteriormente las variables elaboradas por ellos en las bases de datos que constituyeron parte de la evidencia empírica utilizada en el presente trabajo. Clasificaciones que posteriormente fueron revisadas y validadas por Boado en 2013 y 2014 y por Boado y Rey en 2019:

La elaboración de las categorías de clases sociales del esquema EGP surgió de los algoritmos de Hendriks y Ganzeboom, disponibles en internet; e incorporó los ajustes necesarios a nuestras realidades. Con estos criterios se reprocesaron los datos de las encuestas de 1996 y 2010. La plausibilidad de su utilidad para medir las clases sociales ya fue desarrollada en Boado, Fernández y Pardo (2007) y Boado (2013 y 2014). [...]

Para este trabajo, siguiendo recomendación de sus autores, se crearon las 11 clases I, II, IIIa, IIIb, IVa, IVb, IVc, V, VI, VIIa, y VIIb. Y luego, dicho esquema se colapsó en 4 categorías, a partir de considerar las distribuciones de ingreso, años de escolaridad, y de la posesión de

---

<sup>38</sup> Traducción nuestra.



bienes del hogar, y de las distancias y varianzas resultantes entre las clases sociales (Boado, Fernández y Pardo, op. cit; y Boado op cit). (Boado y Rey, 2019, p. 106)

Como se verá más adelante, hemos entendido necesario aplicar a dichos instrumentos algunos ajustes pertinentes al objeto y tipo de procesamiento practicado por nosotros. Como se comprenderá, se trata de antecedentes que, más allá de la reiteración a que nos veremos obligados más adelante, no podían quedar soslayados en el recorrido precedente.

Por lo tanto, y en el marco de la literatura especializada, se pueden señalar trabajos que han estudiado con profundidad y solvencia la vasta complejidad de la mecánica de la movilidad social (Solari, Boado, Solís, Rey, etc.). Otros colegas han hecho lo propio en materia de los procesos educativos que se vinculan al éxito y al fracaso escolar (Rama, Fernández, Cardozo, Ríos, etc.). En ambas perspectivas, el factor institucional ha sido considerado e incorporado a los diferentes modelos de exploración causal, pero su papel en dichos modelos ha sido concebido en términos generales como marginal.

Así mismo, la mayoría de los trabajos antecedentes han abordado la problemática desde las historias individuales, en perspectivas cuya unidad de análisis es la persona. En este trabajo se parte de la idea de que la exploración de los mismos factores, teniendo ahora como unidad de análisis los grupos, puede aportar elementos complementarios de interés.

Por último, ya se señaló que cuando los estudios han tenido como foco principal temas educativos el énfasis ha tendido a focalizar como eje vertebral, es decir, como variable dependiente, el abandono y la desvinculación. En este trabajo se pretenderá contribuir reenfocando el problema del abandono y la desvinculación hacia la no acreditación del nivel medio superior de la educación media.

Este esfuerzo se motiva, en primer lugar, en que es, en definitiva, el centro del debate actual. Si bien el evento observado ha sido, y sigue siendo, la desvinculación, es claro que no incluye la desvinculación posterior a la acreditación. Se trata sustantivamente de la desvinculación sin haber logrado acreditar.

Lo cual nos sitúa en la puerta del segundo argumento, que es a su vez la justificación principal: la obtención de la acreditación, es decir, la obtención de un recurso movilizable en el marco del accionar estratégico del individuo, es lo que faculta su condición de “activo” y le permite establecer diferencias susceptibles de constituirse en una fortaleza o, en su carencia, en una debilidad. Es importante tener presente que un recurso, para constituir un

activo movilizable, debe contar con la capacidad de “hacer la diferencia”. Y es la acreditación del nivel educativo medio superior el activo educativo por excelencia cuando de vulnerabilidad social se trata. Y, esto, independientemente de si se sigue o no estudiando.

Por lo tanto, es el nivel máximo alcanzado, no en términos de la calificación real como ciudadano o de la adquisición de capacidades, si no de su utilidad estratégica para lograr un mejor posicionamiento competitivo en el mercado de trabajo, lo que transforma a un recurso educativo en un activo movilizable en la acción estratégica individual.

Procuraremos mostrar que existen efectos sistémicos que, independientemente de sus mecanismos funcionales específicos, para el estudio de los cuales desgraciadamente hoy no existe información adecuada, tienen un impacto diferencial en la suerte de los entrevistados. Que dicho impacto se puede observar a partir de examinar las suertes individuales y grupales, con base en la orientación transitada en el sistema educativo. Y que presenta mecanismos de correspondencia con elementos centrales en la valoración de los procesos de movilidad tanto como en los de la suerte académica final.

Como, de ser así, el factor sistémico debería ser capaz de explicar una porción sustantiva de la varianza observada en la probabilidad de acreditación de la EMS; el esfuerzo por encontrar y caracterizar dichas relaciones no solo vale la pena, si no que puede constituir un aporte de significación para emprendimientos futuros.

De allí la importancia de mostrar que el principal sistema de educación media que opera en nuestro país fue diseñado hace más de un siglo, bajo un código de selección que, como tal, básicamente permanece intacto. Partir de dicha constatación no solo simplifica el debate y lo centra, si no que permite resituarse el problema: el problema no radica en solicitarle a un sistema diseñado para seleccionar que garantice un tránsito masivo y universal, si no en debatir un rediseño que tenga como punto de partida que deje de operar selectivamente (sustituyendo, por otra, su funcionalidad selectiva).

Este empeño, es decir, el de examinar los resultados obtenidos por el sistema sin examinar los mecanismos que los explican, carece de sentido. El problema no está en lo que hace el sistema, si no en el diseño sistémico en base al cual lo hace. Es el objetivo de seleccionar el que contraviene el espíritu actual.

Por el momento se procurará hallar, a partir de modelos de exploración multivariados, diferencias significativas de trayectoria, de duración de las trayectorias y resultados

alcanzados, que se encuentren asociados a la modalidad educativa transitada (educación generalista o educación técnico-profesional) y a indicadores que nos aproximen a determinar el origen y el destino social de los entrevistados.

De manera que entre los factores de preocupación planteados, además del abandono escolar, importa incorporar con mayor centralidad las dificultades para transitar exitosamente la educación media superior, concebido como uno de los mecanismos importantes para alcanzar una transición exitosa del mundo adolescente al mundo adulto.

Y, por lo tanto, también interesará analizar las brechas de resultados obtenidos por los jóvenes de diferente origen socioeconómico en el proceso de dicho tránsito.

Las ciencias sociales han estudiado diferentes factores que explican las diferencias de éxito y de fracaso escolar. Al respecto se ha señalado la incidencia de factores tanto individuales como contextuales. Pero también la consistencia relativa de la determinación de dichos factores en las decisiones y aspiraciones de los jóvenes en función de su origen social.

Como vimos, en este sentido Manuel Valdés Fernández (2019), recuperando los aportes de Boudón señala que:

Raymond Boudon hizo una importante aportación metodológica al estudio de la desigualdad de oportunidades educativas al popularizar la distinción entre efectos primarios y secundarios del origen social sobre el logro académico. [...] El conjunto de recursos del hogar e influencias ejercidas durante las etapas tempranas de la formación llevaban a que el alumnado de clases más elevadas rindiese mejor en las aulas, [...] Estos efectos primarios, no obstante, no daban cuenta del total de la desigualdad de oportunidades educativas. [...] Incluso ante situaciones de idéntico rendimiento, personas de distinta clase social tendían a tomar decisiones diferentes sobre su itinerario formativo. A ello lo denominó efectos secundarios, refiriendo la forma característica en que las distintas clases sociales se enfrentan al proceso de toma de decisión durante momentos de transición educativa. (p. 5)

Con estas contribuciones, Boudon (1983) introduce un diferencial analítico que no solo habilita a clasificar en dos grandes grupos a los factores intervinientes, si no que permite ordenarlos en función de las etapas vitales del tránsito educativo. Permitiendo así establecer, para los diferentes niveles educativos, capacidades de afectación diferenciales por grupos de atributos individuales y contextuales con capacidad de incidencia. Así, resultará aceptable señalar que se puede esperar que los factores primarios tengan un mayor peso explicativo en relación con los resultados obtenidos en los primeros años de escolarización, mientras que

podrá justificarse un mayor detenimiento en los factores secundarios cuando el acento sea puesto en los procesos educativos situados en el tránsito por los niveles superiores de la educación media.

Y es en este punto que se torna interesante preguntarse si una matriz selectiva es la más adecuada para promover un tránsito exitoso para todos y, por lo tanto, hasta dónde es peligroso soslayar la influencia del factor institucional en la explicación o en la especificación de los resultados escolares finales.

## La educación media en la actualidad: pistas sobre la desigualdad

En 2014, 8 de cada 10 personas con más de 24 años de edad no habían llegado a realizar estudios de nivel terciario y 7 de cada 10 no habían completado la educación media (80,7% y 71,5%, respectivamente). Problema que, como se observa en la tabla 1, se encuentra asociado a la edad de las personas.

Tomando como referencia solamente a los adultos jóvenes (personas de 25 a 29 años de edad), estos mismos guarismos alcanzan a 71,1% y al 61,2%. Es decir que en 2014 más de 6 de cada 10 habitantes de entre 25 y 29 años no habían logrado completar la educación media (DE, MEC, 2015).

**Tabla 1: Porcentaje de población de 25 años o más por tramos de edad según nivel educativo máximo alcanzado (todo el país, 2014-2019)**

Nivel educativo máximo alcanzado	Tramos de edad												Total	
	25 a 29 años		30 a 39 años		40 a 49 años		50 a 59 años		60 a 69 años		70 y más años		2014	2019
	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019		
Sin instrucción	0,1	0,2	0,2	0,3	0,2	0,4	0,5	0,5	1,2	0,8	3,8	2,5	0,9	0,8
Primaria incompleta	2,5	1,7	3,7	2,7	4,7	3,5	7,7	5,5	16,5	11,3	27,7	24,2	9,9	7,9
Primaria completa	11,9	13,5	17,1	16,4	25,0	21,0	28,2	28,5	33,5	32,3	37,4	37,5	25,7	24,9
<b>HASTA PRIMARIA COMPLETA</b>	<b>14,5</b>	<b>15,4</b>	<b>22,0</b>	<b>19,5</b>	<b>30,0</b>	<b>24,9</b>	<b>36,4</b>	<b>34,6</b>	<b>51,3</b>	<b>44,4</b>	<b>68,9</b>	<b>64,2</b>	<b>36,6</b>	<b>33,6</b>
Media básica incompleta	13,8	11,0	12,5	10,4	10,6	9,5	9,6	9,0	7,2	7,6	5,3	5,0	9,9	8,8
Media básica completa	12,6	14,3	14,4	15,2	13,3	16,1	11,8	13,3	8,1	10,0	4,6	5,9	11,1	12,7
Media superior incompleta	20,3	15,4	17,5	15,6	15,6	16,7	12,8	12,9	10,3	11,5	6,2	7,3	13,9	13,4
Media superior completa	10,0	13,7	9,4	12,1	10,2	11,1	11,5	11,0	8,1	10,3	5,4	6,1	9,2	10,7
Terciaria incompleta	17,9	17,8	10,0	10,9	7,4	7,2	5,9	6,2	5,2	5,2	3,2	3,6	7,9	8,0
Terciaria completa	11,0	12,5	14,1	16,3	12,9	14,4	12,0	13,0	9,8	11,0	6,4	7,8	11,4	12,8
<b>Total</b>	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0	

Nota: La adición de subtotaes puede no reproducir exactamente el total debido a los procesos computacionales de redondeo.  
Fuente: DE, MEC (2015 y 2020).

En 2019, cinco años después, en el marco de uno de los esfuerzos más intensos y sistemáticos por favorecer la permanencia y la conclusión de los estudios secundarios en casi un siglo, estos mismos guarismos, como señala Bentancur, mejoran, pero se mantienen demasiado elevados: 79,2% y 68,5% para los mayores de 24 años de edad y 69,7% y 56,0% entre los más jóvenes (25 a 29 años), respectivamente (DE, MEC, 2020).

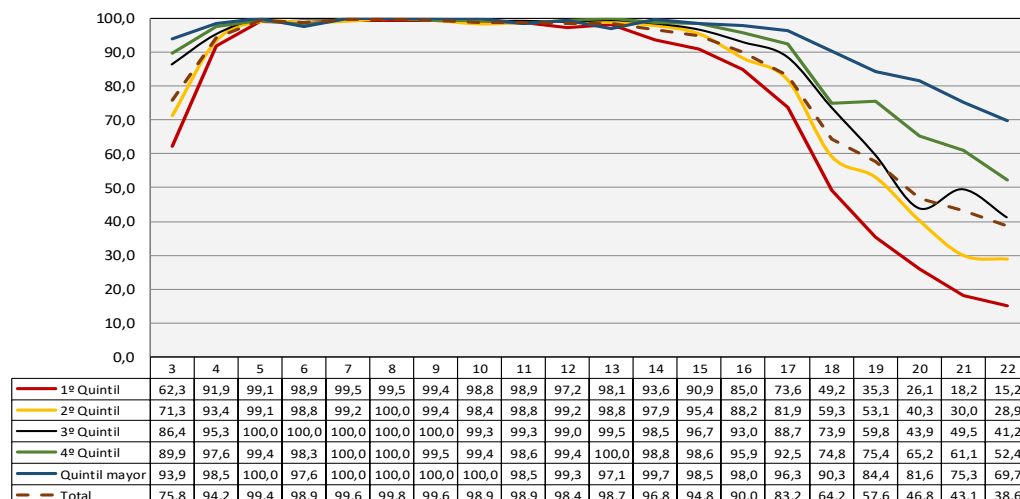
Preocupación que ha desvelado a varios investigadores locales. Con base en un razonamiento análogo, Tabaré Fernández y Santiago Cardozo (2014) señalaban que:

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 (DE, MEC, 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 de entre 30 y 39 años de edad) y de seis puntos en comparación con la población de entre 40 y 49 años, lo que refleja un crecimiento de la cobertura extremadamente moderado.

Esto adquiere dimensiones más dramáticas cuando se estudian los datos en clave de desigualdad social (brecha socioeconómica).

En cuanto a la desigualdad, y tomando como referencia la asistencia a algún establecimiento educativo (ante lo cual es importante tener presente que ello nada informa sobre el logro educativo ni sobre la oportunidad en que se alcanzan dichos logros), al comparar por quintiles de ingreso per cápita de los hogares de procedencia resulta evidente que el sistema cobija y atrae muy desigualmente en las edades tempranas, pero se torna mucho más severo a partir de las edades en que el sistema promueve la elección sobre la base de diferentes trayectorias posibles, es decir, dando la opción a los jóvenes de elegir uno u otro camino.

**Figura 4: Asistencia a algún establecimiento educativo por edades simples según quintiles de ingreso de los hogares (todo el país, 2019)**



Fuente: DE, MEC (2020).

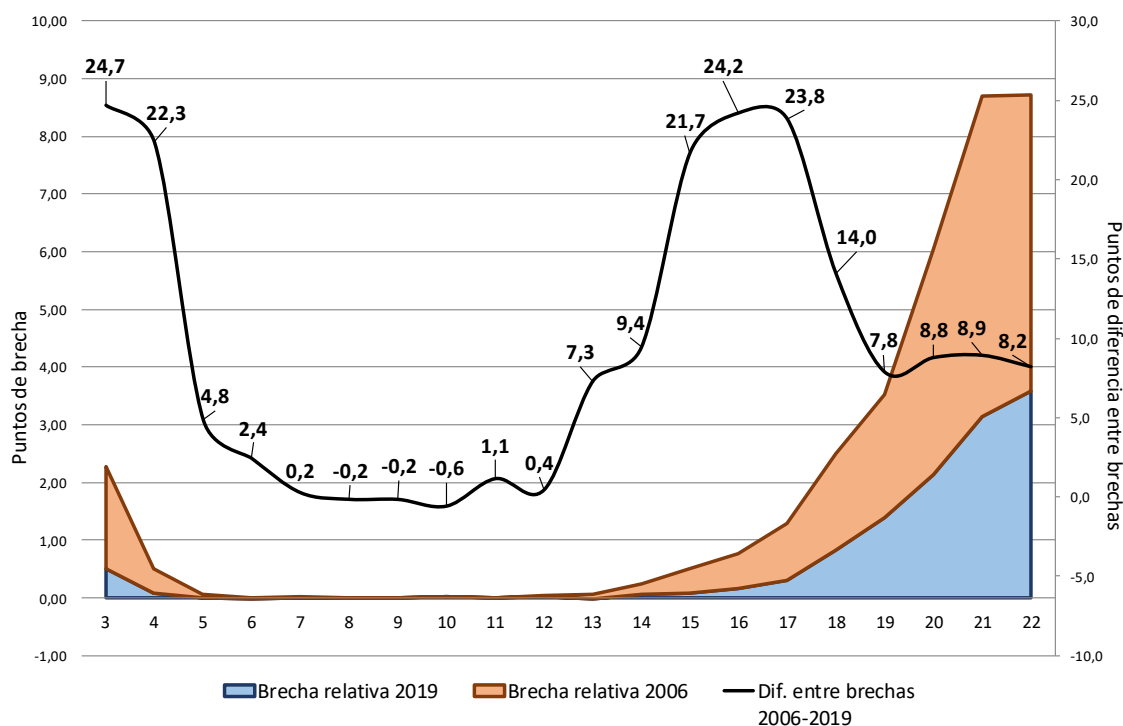
En efecto, a partir de los 12 años de edad, y manifiestamente entre los 15 y los 17 o 18 años de edad, la asistencia a algún establecimiento educativo, casi inmutable entre los jóvenes provenientes de los hogares con más recursos, despliega importantes y crecientes pérdidas de cobertura educativa, claramente asociadas a las diferencias de ingresos per cápita de los hogares de procedencia (DE, MEC, 2020).

A partir de la figura 5, se pueden examinar dichas relaciones en clave de evolución de mediano plazo, observando para cada una de las edades la diferencia entre las brechas en 2006 y en 2019<sup>39</sup> y comparando las brechas relativas en cada uno de dichos años.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Se ha calculado la diferencia entre las brechas de asistencia por edad como una diferencia simple entre la brecha de asistencia observada en 2006 y la observada en 2019:  $Brecha\_Relativa_{2006} - Brecha\_Relativa_{2019}$ .

<sup>40</sup> Las brechas de asistencia relativas para cada edad en cada año se han calculado tomando la diferencia simple entre la asistencia observada en el quintil mayor y la observada en el primer quintil de ingresos como proporción de la observada en el primer quintil de ingresos:  $\frac{\% Asistencia_{QMayor} - \% Asistencia_{1erQ}}{\% Asistencia_{1erQ}}$ .

**Figura 5: Brechas absoluta y relativas de asistencia a algún establecimiento educativo por edades simples entre el primer quintil y el quintil de mayor ingreso de los hogares 2006-2019 (todo el país)**



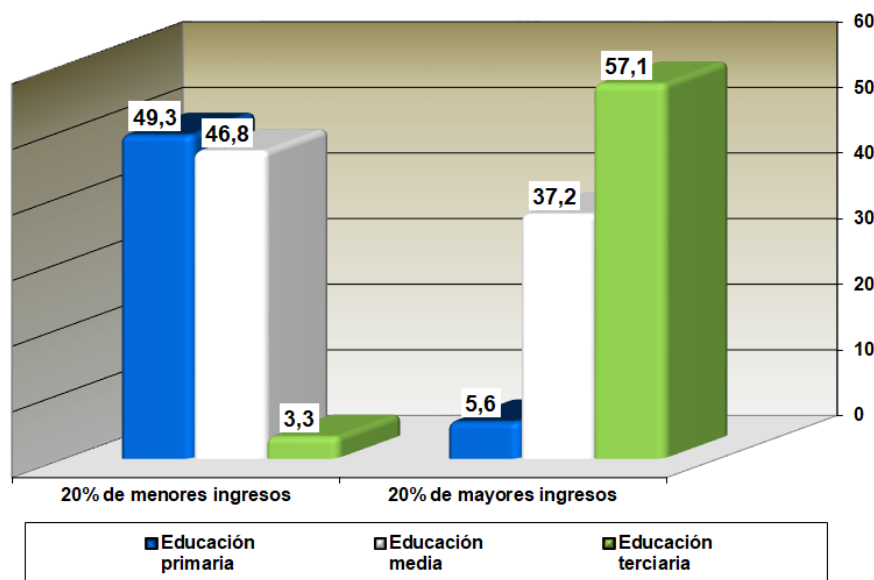
Fuente: DE, MEC (2020).

Resulta observable que la evolución de las políticas públicas en educación consiguió reducir las brechas de asistencia a algún centro educativo en todas las edades. Variación que resultó muy significativa fundamentalmente entre los 3 y los 4 años y entre los 15 y los 17 años de edad, dado que se registraron diferencias superiores a los 20 puntos porcentuales.

Aun en edades superiores, en las que la asistencia disminuye a nivel general, la proporción de las diferencias de asistencia entre los quintiles polares permite observar una sensible disminución al comparar 2019 con 2006, que se incrementa con cada año más de edad: las brechas relativas pasan de 56,9 a 49,1 entre los de 19 años, de 64,3 a 55,5 entre los de 20 y de 66,0 a 57,1 entre los de 21 años de edad (diferencia entre brechas de 7,8, 8,8 y 8,9, respectivamente).

En las siguientes figuras se puede observar lo que en distintos informes del MEC se ha dado en llamar *simetría de la desigualdad*. En ellos se presentan los máximos niveles de logro educativo alcanzado por la población de 25 a 59 años de edad pertenecientes al 20% de los hogares más pobres o al 20% de los hogares más ricos.

**Figura 6: Nivel educativo máximo alcanzado por la población de 25 a 59 años de edad en los quintiles extremos de ingresos del hogar (todo el país, 2019)**



Fuente: DE, MEC (2019).

La comparación, que enfrenta los logros educativos de los extremos polares de la población en materia de nivel de ingresos per cápita de los hogares de residencia, constituye una fotografía de la desigualdad socioeducativa estructural del país para un determinado año.

En 2019, la probabilidad de haber accedido con cualquier resultado a estudios terciarios o universitarios proviniendo del primer quintil de ingresos representaba algo más de la mitad de la probabilidad de, formando parte del 20% más rico de la población, no haber logrado superar la escuela primaria (3,3% y 5,6%, respectivamente; 1,7 del quintil mayor por cada uno del quintil menor).

De manera análoga, las probabilidades de no haber alcanzado estudios secundarios proviniendo de un hogar del quintil más pobre es similar y aún menor que la de haber logrado asistir, independientemente del logro final alcanzado, a una educación superior entre los sectores mejor remunerados (49,3% y 57,1%, respectivamente; 1,16 del quintil mayor por cada uno del quintil menor).

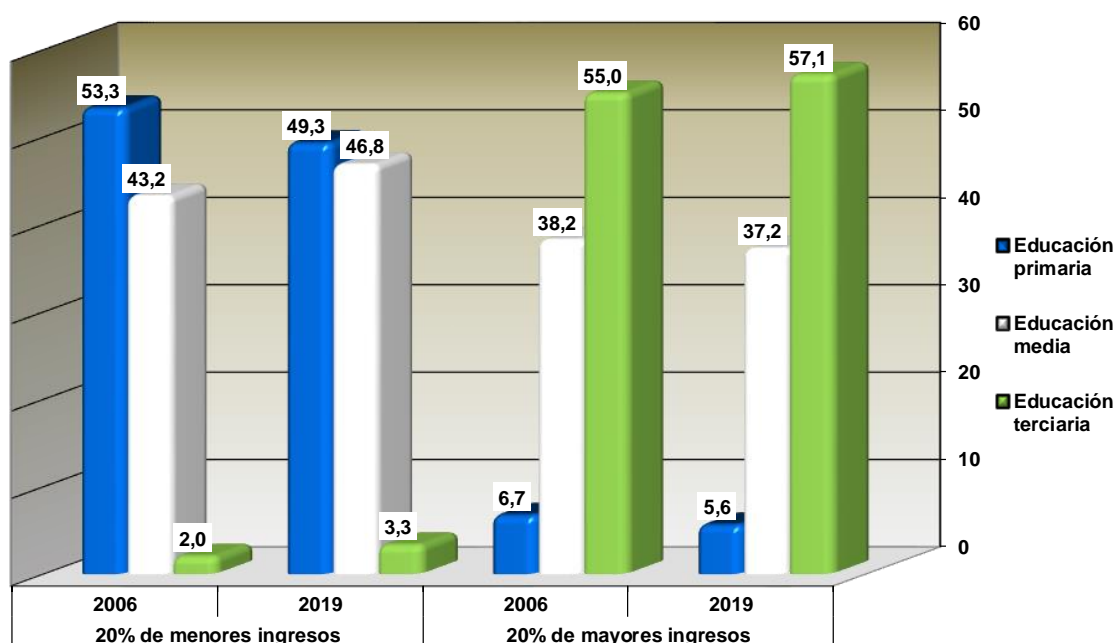
Dicha “simetría” gráfica resulta elocuente sobre el “desigual” acceso a la educación que caracteriza al país.

La comparación entre el año 2006 y el año 2019 con base en la cual se organiza la siguiente figura permite comprender el componente dramático que acompaña a la reflexión que mencionáramos previamente.



En la figura 7 se compara la población adulta (25 a 59 años de edad) en 2006 y en 2019, es decir, aquellos que egresaron de educación media hasta 1999, con los que egresaron hasta 2012 (año del cierre de la ventana de observación de la encuesta panel de Boado y Fernández, de manera que también recoge parte del efecto señalado por Bentancur). Sin embargo, a pesar de los movimientos de reducción en las brechas que se señalaran, la estructura de la desigualdad educativa se mantiene escalofriantemente estable con el pasar de los años. Las únicas variaciones observables demuestran un relativo progreso en la adquisición de estudios secundarios por los más pobres, pero también señalan la dificultad para superar este último nivel.

**Figura 7: Nivel educativo máximo alcanzado por la población de 25 a 59 años de edad en los quintiles extremos de ingresos del hogar (todo el país, 2006-2019)**



Fuente: Elaboración propia con base en datos del DE, MEC (2007 y 2019).

En otra oportunidad hemos señalado que el sentimiento de que las nuevas generaciones son menos educadas que las anteriores no tiene fundamento (Errandonea, 2014). De hecho, a partir de la tabla 1 se observan claramente diferencias significativas de logro educativo por tramos de edad. Pero ello no significa que la huella estructural de la desigualdad haya cambiado en los últimos años. Por lo menos no en Uruguay.

Solo sugiere que la edad de la población pierde parte de su capacidad explicativa. Es decir, que la disminución de la desigualdad educativa es, por lo menos en parte, el resultado del

incremento del nivel educativo de todos los sectores sociales. Pero su reparto estructural no parece ser menos desigual.

Una mirada evidentemente desatenta en relación con los factores estructurales nos condujo en el pasado a evaluar equivocadamente el problema. Desatención que proponemos empezar a enmendar.

En este trabajo nos esforzamos por presentar las particularidades y las diferencias entre los dispositivos de educación media de nuestro país, aportando para ello descripciones densas de sus génesis y evolución.<sup>41</sup>

Pero también importa explorar empíricamente algunos aspectos relativos a las experiencias vitales de quienes transitan la educación media, con la esperanza, primeramente de encontrar evidencias que fortalezcan la necesidad de observar los mecanismos que operan como códigos sistémicos de selección y que especifican las relaciones de determinación señaladas por la abundante bibliografía especializada, pero, sobre todo, de contribuir, por poco que sea, a la identificación de los atributos que permiten identificar a los grupos que, de manera desigual, transitan por nuestra educación media.

Como hemos visto, los esfuerzos realizados por académicos de la talla de Marcelo Boado, Tabaré Fernández, Santiago Cardozo y Ángela Ríos González, en muchos sentidos complementarios, presentan elementos que permiten sospechar la existencia de un papel especificador de los factores institucionales. A partir de retener el interés de sus enfoques en la particular perspectiva de lo individual, los factores institucionales resultaron referencias más bien contextuales.

En sus trabajos, el foco fue puesto en hallar modelos explicativos a partir de las historias vitales, de cursos de vida de los individuos y de los efectos pedagógicos y didácticos de las diferentes acciones y reformas sobre los contenidos de las orientaciones y/o de los planes que involucraron.

Sus contribuciones son, como se verá más adelante, piezas clave para nuestro análisis. Una de nuestras hipótesis radica en fundar la sospecha de que la incorporación de la dimensión institucional desde una nueva perspectiva sistémica aportará nueva y complementaria información que permitirá complejizar las indagaciones futuras. Y, como buena parte de los

---

<sup>41</sup> Capítulo 4, “El desafío de la educación media en Uruguay”.

esfuerzos reseñados aplican a una misma fuente de información, ahora disponible para nuestro trabajo, se ha entendido aquí que un análisis alternativo y complementario, con base en los mismos datos explorados en las investigaciones citadas, puede constituir un aporte interesante para el desarrollo futuro de las indagaciones sobre la temática.

Por lo tanto, nos bastará con establecer, a partir de complementar los hallazgos encontrados, que es posible expandir las capacidades explicativas de los diferentes modelos propuestos mediante la incorporación de nuevos factores especificadores a las diferentes funciones explicativas.

Creemos que, al hacerlo, esto podría contribuir a cambiar radicalmente las bases en que se desarrolla el debate sobre las reformas educativas necesarias.

## **Contribuciones de la sociología de la movilidad**

Sin duda, y fuera de toda discusión, como mínima pretensión, los sistemas educativos pueden y deben atacar un tipo específico de desigualdad: la desigualdad de oportunidades educativas. En realidad, las discrepancias emergen cuando se pretenden de esta igualdad efectos determinantes sobre la distribución más general de las oportunidades sociales.

El *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2019) señalaba que “la segregación y la inequidad están relacionadas. Sistemas educativos más segregados tienden a alcanzar desempeños más bajos y, a su vez, más inequitativos” (p. 109). “Considerar a la educación como un derecho humano implica tratar todo lo anterior como una condición para su ejercicio, no como un fin en sí mismo” (INEEd, 2019, p. 83).

Un breve examen, por ejemplo, del sistema educativo alemán derrumbaría inequívocamente la pretensión de universalidad de las afirmaciones anteriores.

En estos casos se evidencian las dificultades que pueden sobrevenir cuando no se logran distinguir adecuadamente las distintas fuentes de promoción de la desigualdad.

Algunas de las dificultades del mencionado informe son de naturaleza formal. Por ejemplo, señalar implicación lógica cuando no la hay: la segregación y la inequidad no están relacionadas de una única manera y el tipo de sistema educativo, ya se trate de un *sistema*

*segregado* o de un *sistema integrado* (para utilizar la terminología de Fernández Enguita, 1985), no necesariamente produce más bajos desempeños.

O también, señalar relaciones de antecendencia temporal entre segregación educativa, bajos desempeños y deterioro de la equidad de oportunidades, abonando la idea equivocada por la cual el consecuente puede, llegado el caso, interpretarse como antecedente, ingresando así en una circularidad causal supuestamente autosustentada, ante la cual considerar a la equidad como medio que permitiría cortar el círculo vicioso. Mientras que la equidad, en tanto concepto analítico en dicho marco, es siempre un resultado, porque la unidad de análisis, en este caso, es el estudiante.

Por lo tanto, la dificultad mayor, con la cual tropiezan muchas de las lecturas contemporáneas del problema, es realizar inferencias de nivel equivocado. Por ejemplo, partiendo de un análisis de las necesidades de aprendizaje y de la calidad de los contenidos, las pedagogías y las didácticas (nivel micro), no es posible alcanzar conclusiones sobre las mecánicas y las consecuencias de los dispositivos a nivel sistémico (nivel macro), que son la condición de posibilidad de aquellas. Es posible comprender que un mismo fenómeno a nivel micro puede, potencialmente, ser el resultado de diferentes tipos de condicionantes a nivel macro y que la interconexión de dichos fenómenos requiere necesariamente de un análisis multinivel que establezca los límites de generación entre lo estructural y lo casuístico.

Como lo señala Elster (2005):

La explicación de la biología celular en términos químicos, o de la química en términos de la física, son ejemplos muy exitosos de la estrategia general que explica fenómenos complejos en términos de sus componentes individuales. En las ciencias sociales esta búsqueda de mecanismos o de microfundamentos está íntimamente conectada con el programa del individualismo metodológico, es decir, con la idea de que todo fenómeno social puede ser explicado en términos de los individuos y de sus comportamientos. [...]

Una ley sostiene que dadas ciertas condiciones iniciales un acontecimiento de un tipo dado (causa) producirá siempre un acontecimiento de otro tipo (efecto). [...]

En términos más abstractos la ley sentencia: “si las condiciones  $C_1, C_2, \dots, C_n$ , entonces siempre tendremos  $E$ ”. El alcance de una ley general equivale a explicar la existencia

de E demostrando la presencia de  $C_1, C_2, \dots, C_n$ . En el mismo nivel de abstracción, una afirmación acerca de los mecanismos sería: “Si  $C_1, C_2, \dots, C_n$ , entonces algunas veces tendremos E”. Y en verdad, para efectos de explicación, esto no parece muy promisorio.. (Elster, 2005, págs. 242-243)

Esperamos terminar por persuadir al lector de que lo que ocurre es justamente lo contrario: son los códigos sistémicos los que filtran el tipo, alcance y objetivo de los dispositivos.

Para nuestro caso, esto puede ocurrir por la vía de los resultados académicos como instrumentos de selectividad durante el proceso, otros por medio de una selectividad previa. La reingeniería didáctica o pedagógica serán de recibo estructural o no, en función del código sistémico operante, pero en ningún caso estos elementos de nivel micro tienen la capacidad de explicar las estructuras a nivel macro. Es posible comprenderlas mejor, caracterizarlas, pero no explicarlas, porque la relación causal entre niveles diferentes no es reversible.

Desde una perspectiva sistémica, y retomando parte del diagnóstico de Solari de 1979, es muy importante tener en cuenta que todo dispositivo selectivo, como ocurre con los dispositivos educativos con fines academicistas, tiende a perder eficacia funcional en la medida en que quienes lo transitan con éxito representan proporciones crecientes del total de individuos en condiciones de hacerlo.

Por ejemplo, cuando la cantidad de aspirantes que transitan exitosamente un dispositivo capaz de favorecer la movilidad social llega a alcanzar o superar un determinado nivel o valor crítico, su eficacia como vehículo para la movilidad ascendente se torna crecientemente marginal hasta volverse nula. Llegado y trasvasado dicho punto, o se transforma en una condición existencial para el ascenso social e incorpora un filtro a su ingreso, o pierde eficacia funcional y se desvirtúa.

Esta es una condición relacional y estructural que caracteriza a varios fenómenos sociales. En ningún caso, esta resulta de una acción individual, sino que es resultante de un proceso colectivo cuyas determinantes operacionales están fuera del alcance de los recursos estratégicos en poder de los individuos, y se les presenta como parte de la estructura de oportunidades operante en un determinado momento.

De manera que desde esta perspectiva se podría comprender por qué, no atendiendo genéricamente la función pretendida, sigue constituyendo un medio seleccionado: opera como un tamiz imperfecto, que constituye condición existencial o generación de recursos

inocuos, con independencia de los contenidos, las pedagogías y las didácticas. Opera como intermediación para las determinantes del origen y, por lo tanto, en estos casos, el efecto es tan fuerte como lo sea la capacidad de determinación del origen.

No atender adecuadamente estos factores conduce a diagnósticos parcialmente sesgados y, obviamente, poco asertivos.

No por ello los efectos demográficos, de ajuste y recentrado de los ejes de los conflictos sociales, así como los efectos de la globalización y del impacto de las nuevas tecnologías, entre otros posibles factores relevantes que han caracterizado al siglo XX, dejan de tener la capacidad de explicar aspectos sustantivos de los procesos que aquí interesan.

La profunda crisis en que se ha sumergido la educación media en nuestro país obedece, sin duda, en buen grado a muchos de estos factores, pero es su dinámica, su estructura funcional la que queda sin comprenderse adecuadamente. Y, así, sin explicación.

Y, como acertadamente señala Goldthorpe (2010):

El requisito clave de la teoría, tal y como aquí se entiende, es que ha de tener potencial explicativo. Una teoría sociológica es valiosa en la medida en que proporciona una explicación de por qué las regularidades sociales establecidas son como son; y en la medida en que se mantiene abierta a nuestras comprobaciones empíricas gracias a sus implicaciones más amplias. Así, como el principal propósito de la teoría es explicar, el ejercicio del desarrollo de la teoría en cualquier área sustantiva particular puede empezar teniendo en cuenta los explananda relevantes: identificando con exactitud qué es lo que hay que explicar. En este caso, una perspectiva histórica es el mejor proceder para clarificar el asunto en cuestión. (pp. 281 y 282)

Para bajar estos temas a nuestra realidad, primero deberemos revisar algunas evidencias al respecto.

La investigación más reciente, contundente y detallada demuestra la enorme influencia del origen en el éxito o el fracaso en los intentos por completar los estudios medios en nuestro país:

En Uruguay, el 38,8% de los jóvenes que se desafilió de la EMS comenzó a trabajar al menos el año anterior a dejar sus estudios (Cardozo, 2009), en tanto que el 51% ingresa al mercado de trabajo el último año que asiste a la educación media. Entre los jóvenes originarios de hogares de clase trabajadora manual no calificada (servicio doméstico, peones, obreros,

albañiles), las chances de desafiliarse se elevan un 364% respecto de los jóvenes originarios de los hogares conformados por gerentes, universitarios o docentes, al punto que se puede sugerir que entre estos últimos tal evento es observado como una “catástrofe”. El fracaso está masculinizado: los varones tienen un 27,6% más chances de desafiliarse que las mujeres. También es nítida la asociación entre la desafiliación de la EMS y el entorno sociocultural del centro (variable de segmentación residencial) o el tamaño de la localidad. Mientras que el 39,5% de los estudiantes que asiste a un centro del entorno muy desfavorable se desafilia, lo hace menos del 1% que asiste al entorno muy favorable. Las tasas más altas se ubican en centros educativos de localidades menores a 5 mil habitantes (38,9%) pero son relativamente semejantes en el Área Metropolitana de Montevideo y en las capitales departamentales (15,3% y 21,5% respectivamente). (Fernández, 2010, p. 99)

En relación con los hallazgos señalados, Tabaré Fernández (2010) concuerda en que, sin duda, “la distribución de la desafiliación está fuertemente condicionada según factores estructurales: el género, el entorno sociocultural del centro, la clase social y el tamaño de localidad; una realidad que no resulta novedosa ante los antecedentes disponibles” (p. 108).

Pero también señala que las estimaciones presentadas tienen una limitación muy importante: la desafiliación es un fenómeno resultante de un múltiple condicionamiento simultáneo y “la forma de resolver este problema de simultáneo condicionamiento, es a través de un modelo de análisis multivariado en el cual se identifica el efecto neto que tiene cada variable sobre la probabilidad de desafiliación, esto es, equiparando todas las características restantes del estudiante” (Fernández, 2010, p. 110). Y, como se dijo, para estimar estos efectos, propuso un modelo de análisis jerárquico o multinivel no lineal, arribando, entre otras, a la siguiente conclusión:

El modelo multinivel también permitió establecer la existencia de diferencias entre los dos planes generales del CB, indicando que además es de consideración. Habrá que explorar qué argumentos podrían darse para explicar este hallazgo. Hipotéticamente podría suponerse que siendo los bachilleratos fundamentalmente disciplinarios, un plan por áreas de conocimiento los puso en desventaja al momento de incorporar el lenguaje propio de cada ciencia. También será necesario aportar elementos adicionales para explicar por qué existe una diferencia aún más pronunciada con los estudiantes que cursan el CBT. Técnicamente, este Plan no difiere del Plan 1996, excepto en la inclusión de un módulo de iniciación a la tecnología que sustituyó el Espacio Adolescente. Tampoco parecería ser la vocacionalidad del curriculum en sí lo que podría explicarlo, dado la incidencia que se observó en los BT. Es posible que en realidad,

haya un problema de autoselección, donde los estudiantes que hicieron CBT tengan un perfil social y académico diferente, no capturado por las variables incluidas en el modelo. Todos estos hallazgos son novedosos en la investigación educativa uruguaya, en la medida en que es la primera vez que se reportan efectos negativos del Plan 1996. (Fernández, 2010, p. 113)

Esto lleva a Fernández (2010) a concluir que efectivamente “las escuelas hacen diferencia en este tema, a pesar de que estamos estudiando a jóvenes que llegan al menos con 9 o 10 años de trayectoria académica previa y que están en plena transición al mundo adulto” (p. 116).

Y lo más interesante es que vuelve a replicar en sus conclusiones algunas de las mismas viejas preguntas que motivaron el interés por el problema de fondo, en él y en todos nosotros, hoy y desde la década de 1940:

Cuando se igualan las características sociales y académicas de la población de estudiantes, las estructuras académicas con una mayor o más explícita orientación vocacional (sin por ello ser generales) desincentivan la desafiliación de los jóvenes. Los Bachilleratos Tecnológicos en sus diversas orientaciones retienen más a los estudiantes que los Bachilleratos Diversificados. El resultado refuta la idea de que la educación comprensiva y general sea preferible entre los 15 y los 20 años de edad (al menos para este problema particular). Sin embargo, el análisis sólo ilumina la diferencia sin llegar a explicarla: ¿por qué la estructura académica del BT retiene más que la BD? ¿Cuál es (son) el (los) factor(es) clave: la orientación más clara al mercado de trabajo, los roles docentes, la enseñanza a través de talleres, la autoselección que se produce al ingreso? (Fernández, 2010, p. 117)

Y si bien se interroga por las razones que puedan explicar que la estructura académica del BT retenga más que la BD y, a párrafo corrido, casi termine por preguntarse cuáles son las finalidades detrás de las decisiones de las autoridades y de los planificadores que impiden reorientar las políticas educativas diseñadas, finalmente no llega a hacerlo. Sus esfuerzos se han ocupado solo marginalmente de aspectos institucionales de naturaleza sistémica.

Ideas que también llevaron a Cardozo (2010) a introducir la variable tiempo como factor de exploración de fenómenos cuya causalidad lineal puede resultar esclarecedora, aunque siempre desde la perspectiva de las “decisiones individuales”:

Quisiera poner a consideración la hipótesis de la pluralidad de itinerarios académicos o rutas de salida que culminan en el debilitamiento o la ruptura definitiva del vínculo del joven con la educación formal. La redefinición del problema en estos términos implica privilegiar el



análisis de las trayectorias escolares sobre el de los estados educativos. Más precisamente, lleva a considerar estos últimos como el resultado de una serie de eslabones encadenados temporal y, tal vez también causalmente, en historias escolares. [...]

Desde este punto de vista y simplificando un tanto las cosas, puede afirmarse que los sistemas educativos proponen en los hechos un itinerario normativo —o si se prefiere, un conjunto de itinerarios— que se corresponde, del lado de los estudiantes, con una trayectoria académica que podría llamarse ideal.

El planteo general supone discutir la hipótesis de que los estudiantes se apartan de esta norma de una única manera —quienes no egresan, desertan/abandonan— o, lo que es lo mismo, postula la hipótesis rival que prevé no una, si no múltiples trayectorias de salida. (p. 67).

La preocupación por lo disciplinario, pedagógico, didáctico y motivacional, a partir de la cual naturalmente detecta importantes niveles de asociación entre la probabilidad de ocurrencia de los diferentes eventos académicos registrados, las dimensiones señaladas y las características de los diferentes establecimientos, oculta, como el árbol al bosque, otros factores que podrían ayudar a comprenderlos.

A pesar de las pistas resultantes de dicha reflexión, no se llega a indagar sobre la existencia de mecanismos de orden superior, como los que hemos definido como códigos sistémicos.

Tanto uno como el otro, por ejemplo, ante su preocupación por los efectos de la aplicación y cambio de los diferentes planes implementados, se concentran en el laberinto de las decisiones de los estudiantes y/o de la estructura curricular y de contenidos de los planes, sin llegar a introducir indicadores más específicos que den cuenta del accionar de la cultura institucional.

Aparentemente, una omisión que llama la atención. Pero, como se verá más adelante, no se trata de una omisión. La respuesta a esta inquietud queda saldada cuando se examina la información relevada y disponible: no hay en las bases de datos resultantes de los diferentes relevamientos pertinentes información adecuada para elaborar el tipo de indicadores que permitirían incorporar en los modelos el factor “cultura institucional”.

Ángela Ríos González (2013) debate los hallazgos de Fernández y, desde una perspectiva analítica diferente, propone un enfoque alternativo:

Los eventos que marcan cambios en las posiciones sociales que ocupan los individuos no se producen en el vacío si no que son histórica y socialmente situados (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe). De allí la importancia de los efectos que ejercen las instituciones sociales sobre los

mismos. Una perspectiva sobre la homogeneidad de los cursos de vida es la teoría de la institucionalización o normativa. [...] La mirada se centra en el análisis de una secuencia de roles, a partir de la cual se define la identidad del individuo como pérdida de ciertos roles vinculados con la niñez y la adolescencia (momento de moratoria social) y la asunción de nuevos roles que corresponden al mundo adulto. El supuesto más fuerte de esta teoría es que los eventos que marcan la transición al estado propio de la vida adulta (estos son, la salida del sistema educativo, el ingreso al mercado de trabajo, el abandono del hogar de origen, la constitución de pareja y el nacimiento del primer hijo), son irreversibles y determinan una secuencia lineal. Desde esta perspectiva, el pasaje por el sistema educativo define fuertemente una secuencia normativa y temporal que se encuentra dada por la obligatoriedad de completar un nivel educativo mínimo, la duración proyectada del ciclo escolar y la aprobación del nivel como evento que marca el cambio de rol de estudiante como primer hito en la asunción de un rol de carácter adulto. Se asume que esta secuencia tiene características homogéneas para los jóvenes como grupo etario (Saraví). [...]

En la medida en que la mirada sociológica permite realizar tres tipos de explicaciones de las desigualdades educativas —aquellas que vinculan los resultados académicos con factores estructurales (Bourdieu y Passeron), aquellas que los vinculan con la gestión de las organizaciones escolares (Mortimore et al.; Edmonds) y aquellas que los vinculan con decisiones individuales (Goldthorpe; Boudon)—, es posible articular las decisiones educativas de los individuos, las oportunidades y constricciones que operan sobre el bienestar en virtud de la clase, el género, el territorio, etcétera, junto con las acciones desarrolladas desde los centros educativos. Los efectos a lo largo del curso de vida permiten vincular las decisiones educativas tomadas en un momento determinado con las posiciones de integración o vulnerabilidad educativa experimentadas a lo largo de la transición a la vida adulta. (p. 36)

Una de las ideas más importantes de esta perspectiva es la de revisión del criterio de linealidad y de irreversibilidad de los eventos en las trayectorias vitales.

Se trata de una contribución que no es menor por dos motivos: primeramente, porque introduce una cuña de invalidación de las secuencias estructurales de los modelos propuestos por el planteo neodeterminista de Fernández, pero también porque introduce la idea de homogeneidad como categoría de análisis.

En este último sentido permite reintroducir algunas de las ideas de Taleb (2018), sobre todo su idea de “platonidad”:

Tendencia a confundir el mapa con el territorio, [...] que nos hace pensar que entendemos más de lo que en realidad entendemos. [...]

El hecho de categorizar siempre produce una reducción de la auténtica complejidad. [...] Cualquier reducción del mundo que nos rodea puede tener unas consecuencias explosivas, ya que descarta algunas fuentes de incertidumbre, y nos empuja a malinterpretar el tejido del mundo. (pp. 33 y 59)

En el camino de su reflexión al respecto propone dos hipótesis alternativas para contribuir a explicar la ocurrencia de “eventos de riesgo”:

Por una parte, existe un perfil de jóvenes cuya exposición a eventos de riesgo académico responde a su mayor vulnerabilidad en términos de acceso al bienestar social. Si este fuese el caso, se espera que independientemente del tipo de evento de riesgo académico que se analice, el perfil de jóvenes que experimentan dichos eventos no presente variaciones. Este perfil de riesgo estaría pautado por el origen social, el entorno y características del centro educativo al que concurren, y la trayectoria educativa y laboral individual.

Por otra parte, la hipótesis rival a ésta consiste en que no es posible concentrar la idea del riesgo educativo sobre un único perfil de jóvenes que, en virtud de su origen de clase, el entorno sociocultural de su centro en que estudió o su trayectoria, presentan condiciones de vulnerabilidad en el acceso al bienestar social. Como consecuencia del momento de su ciclo vital, de la nueva estructura del riesgo social y de las características de nuestra matriz de bienestar, el riesgo académico atraviesa a diferentes perfiles de jóvenes en virtud de riesgos propios del curso de vida. Si este fuera el caso, se espera encontrar características diferenciales entre poblaciones en riesgo para cada tipo de evento académico. (Ríos González, 2013, p. 44)

Como procedimiento de indagación, procedió a ajustar un modelo explicativo mediante regresión logística binomial para cada evento académico de riesgo,<sup>42</sup> definido en cada caso como la variable dependiente.

Entre sus resultados conviene resaltar que:

---

<sup>42</sup> Los eventos y sus respectivas variables dependientes definidas en cada modelo fueron: repetición: repitió al menos una vez entre 2006 y 2011; cambio de bachillerato: cambió bachillerato al menos una vez entre 2006 y 2011; abandono: abandonó curso al menos una vez entre 2006 y 2011; no se inscribe: no se inscribió menos de una vez entre 2006 y 2011, y al menos un evento (sin distinción): riesgo educativo (medida resumen) (Ríos González, 2013, p. 45).

Delimitado de manera genérica, el perfil de jóvenes expuestos a riesgo educativo estaría dado (con un 90% de confianza) por el origen de clase intermedia; el cursado de bachillerato de secundaria; el nivel de insuficiencia en las competencias matemáticas medido por PISA (estrato 3); el rezago en el décimo grado de escolarización, y el haber trabajado de manera simultánea con el cursado del bachillerato. Sin embargo, en el caso de la repetición, se observa que los factores que comportan riesgo se reducen a tres: el origen de clase intermedia, el estrato de competencia matemática y el rezago. [...]

En relación al efecto de la clase social, contrariamente a lo esperable, es, en la clase intermedia y no en la clase manual donde se concentra la mayor exposición al riesgo de repetición. La hipótesis explicativa más plausible de este hallazgo es la selección académica con la que los estudiantes de clase manual llegan al bachillerato, por lo cual sus riesgos de repetición son similares a los de la clase de servicio e inferiores respecto a la clase intermedia.

Por otra parte, los eventos de abandono de los cursos y no inscripción, cuyas características a priori podrían considerarse similares, afectan a jóvenes con perfiles diferentes. En el caso de los eventos académicos de abandono (ya sea de cursos o materias), el mayor riesgo de experimentar el evento se observa entre los jóvenes de la clase manual. También resulta relevante el hecho de que el tipo de bachillerato explica la propensión al abandono. En tal sentido, quienes cursaron décimo grado en un bachillerato de secundaria presentaron un mayor riesgo de abandono respecto a quienes cursaron en bachillerato tecnológico. En el caso del evento de no inscripción, el tipo de bachillerato también introduce diferencias significativas siendo mayor el riesgo para los estudiantes del bachillerato diversificado. [...]

Los indicios de esta investigación de carácter exploratorio apuntan a repensar la idea del riesgo educativo para el caso del bachillerato, tal como se puede aplicar a los niveles anteriores (Primaria, Ciclo Básico), y desde una óptica exclusivamente centrada en riesgos de clase y riesgos de herencia, de tal forma de comenzar a incorporar el momento vital como un momento de exposición al riesgo relevante en sí mismo, por ende merecedor de protección social. (Ríos González, 2013, pp. 47 y 50)

De manera que, desde una perspectiva diferente y con una explícita voluntad de contribución y especificación de los hallazgos de Fernández, Ríos, que propone desembarazarse de las lecturas lineales e introducir elementos que fueran anteriormente soslayados, tampoco logra descartar o detectar la posible condición explicativa del factor institucional.

En efecto señala que, en el caso de que resulte acertado pensar que el evento de riesgo es el resultado de la propensión individual a la vulnerabilidad social para los diferentes eventos, deberían hallarse jóvenes vulnerables que sufren los diferentes eventos. Como contrapartida,

razona, a nuestro juicio también correctamente, que si el caso fuera que el factor explicativo refiere a diferentes condicionantes de un momento de debilidad de condiciones variables en el ciclo vital, resultará inevitable que entre quienes sufran un mismo tipo de evento se encuentren jóvenes con diferente condición de vulnerabilidad social. Al examinar ambas hipótesis encuentra elementos de falsación que, para el caso de la segunda, se ordenan adecuadamente cuando la clase de origen se articula con el tipo de bachillerato.

A pesar de ello, los esfuerzos precedentes exploran sólo parcialmente la potencialidad de introducir en sus modelos las posibles diferencias entre los mecanismos de selección determinantes de las trayectorias individuales en términos de los diferentes dispositivos educativos como marco funcional de su desenvolvimiento en ellas.

Como lo señala el propio Cardozo (2009): “hipótesis potentes para avanzar en el estudio de los vínculos entre deserción y trabajo en términos de modelos racionales de toma de decisiones. Desde esta perspectiva, las aspiraciones educativas son entendidas como un plan racional para la inserción futura en la estratificación social” (p. 200).

Evidentemente, esto abre un debate diferente y, probablemente, bastante difícil de administrar en el contexto en que nos lo proponemos.

Para el anclaje de estas categorías en las diferentes posiciones sociales, tanto los estudios de Boado como los de Fernández partieron de los mismos instrumentos utilizados por ellos para la medición de la clase de origen social y de la clase social del entrevistado inicial y actual, es decir, al momento de la prueba PISA 2003 y de la última entrevista en 2012. Categorías que se recogen en el siguiente pasaje del trabajo de Boado y Rey (2019):

Siguiendo recomendación de sus autores, se crearon las 11 clases I, II, IIIa, IIIb, IVa, IVb, IVc, V, VI, VIIa, y VIIb. Y luego, dicho esquema se colapsó en 4 categorías, a partir de considerar las distribuciones de ingreso, años de escolaridad, y de la posesión de bienes del hogar, y de las distancias y varianzas resultantes entre las clases sociales (Boado, Fernández y Pardo, op cit; y Boado op cit). Estas fueron: I+II+IVa+IVc, IIIa+IIIb, IVb+V+VI, y VIIa+VIIb. Esta no es la primera vez que este esquema es colapsado en nuevas categorías. Para Uruguay la reunión de clases aplicada se aproxima a la realidad observable. Las clases de servicio (I+II) no se encuentran tan alejadas, alternativamente, en ingresos, bienes, o poder, de los empresarios urbanos medios IVa y los propietarios rurales. Lo mismo, por su lado y en magnitudes menores, aplica a las clases IIIa y IIIb. El sector del trabajo manual calificado suele mantener una proximidad de ingresos y de secuencia laboral, estilo de vida y consumo,

con el sector autónomo (IVb, V y VI). La situación de las clases VIIa y VIIb, es comparable en ingresos, en términos contractuales y de estabilidad de carrera laboral de la fuerza de trabajo urbana y rural. Este proceder de agrupamiento no es el que recomendó, pensando en Europa, el propio Goldthorpe, pero es el más adecuado para Uruguay, en términos de las distancias en ingresos, formación para la ocupación, posesión de bienes y poder. (p. 107)

Con la finalidad de ordenar el debate siguiente, comencemos por revisar las nueve hipótesis propuestas por Fernández (2010) para examinar los dos tipos de factores principales que se asocian a la desafiliación en la EMS: “aquellos que caracterizan la organización educativa a la que los jóvenes asistieron en la EMS y aquellos que describen la trayectoria escolar previa a la EMS (experiencias o antecedentes escolares, competencias adquiridas y decisiones)” (p. 100).

Las primeras cinco hipótesis proponen explicaciones sobre el factor centro educativo y las cuatro restantes apuntan a establecer relaciones entre los eventos sufridos por los individuos durante sus trayectorias educativas y su posterior, o no, desafiliación.

La primera de las hipótesis propuestas por Fernández (2010) “sostiene que es de esperar que los centros educativos de la EMS hagan diferencias en las probabilidades de desafiliación de sus estudiantes” (p. 100). La segunda y la tercera, que especifican la anterior y que eventualmente lo eximirían de someterla a verificación,<sup>43</sup> sostienen “la probabilidad de que las escuelas privadas tengan una tasa de desafiliación menor que las públicas, [cuando] están expuestas a un entorno sociocultural diferente”, y la tercera la complementa señalando “que en Uruguay existirían diferencias significativas en la desafiliación que tendrían origen en las dos estructuras curriculares de la EMS” (p. 102).

Es importante señalar en este punto que Tabaré Fernández (2010), cuando hace referencia a las “estructuras académicas”, está ponderando el efecto de las diferencias propias de los currículos de la enseñanza general y de la enseñanza técnica, particularmente en términos organizacionales, pedagógicos y didácticos:

---

<sup>43</sup> Aunque de manera confirmatoria, muestra que la varianza explicada de la heterogeneidad en los niveles de desafiliación queda en 18 %, por las características de los establecimientos de EMS. Y que, aun habiendo controlado el efecto de las características determinantes exógenas a la educación (clase social, género y entorno sociocultural), las características de los establecimiento de EMS conservan un nivel explicativo del 18 % (Fernández, 2010, p. 111).

El currículum [sic] técnico hace que las escuelas de la UTU sean organizacionalmente diferentes a los liceos públicos. Hay espacios/tiempos adicionales de aprendizaje, el taller, y roles docentes que se legitiman no en el discurso si no en la acción; los estudiantes comparten un horizonte de expectativas más acotado con base en el desempeño en un tipo de ocupación; la aplicación de los conocimientos es una exigencia que legítimamente enmarca los procesos de aprendizaje; los jóvenes comparten (aunque en grado variable) la conciencia de que están realizando una transición al mundo del trabajo que finalizará la etapa estudiantil. (p. 102)

En este sentido propone un ejercicio de contraposición de la distribución de la desafiliación en tres situaciones institucionales observadas en la EMS, con base en las dimensiones emergentes de las hipótesis 2 y 3 (sectores institucionales y currículos impartidos): público general, público técnico y privado general (en la cohorte PISA 2003 no se registran casos en la modalidad privado técnico) (p. 103).

A partir de este esfuerzo, demuestra que la heterogeneidad en el nivel de desafiliación por establecimiento es estadísticamente significativa, la estima entre el 17% y el 23%. Y, lo más interesante, resulta explicada por las características generales de la escuela en un 18% y por las características organizacionales en un 13%: “aun en este nivel tan avanzado del sistema educativo como son las escuelas de EMS, existe una variabilidad importante en la desafiliación que respondería a características organizacionales propias de las escuelas” (p. 111). En corroboración de la influencia de las características organizacionales, introduce como variables de control el sexo, el origen social, la actividad/inactividad laboral y el lugar de residencia:

Mientras que existirían escuelas en las que un alumno con el perfil antedicho<sup>44</sup> tiene una probabilidad de desafilarse de  $P = 0,28$  en otras escuelas tal probabilidad trepa a  $P = 0,77$  [...] en promedio a un alumno con este perfil el sistema educativo uruguayo “le asegura” una chance en dos de salirse de la escuela sin concluir. Dicho más crudamente: “la EMS en su conjunto no está hecha para los hijos de los trabajadores manuales”. [...] en un ejercicio casi de laboratorio se puede visualizar que si ese tipo de alumno asistiera a una escuela del entorno muy favorable, el “riesgo de base” se reduciría a un cuarto. ( $P = 0,25$ ). (p. 112)

---

<sup>44</sup> “Probabilidad de que un estudiante varón, originario de clase trabajadora manual, inactivo laboralmente y residente en Montevideo, se desafilie de la Educación Media Superior (EMS)” (Fernández, 2010, p. 112).

La cuarta hipótesis manejada por Fernández (2010) “sostiene que la probabilidad de desafiliación entre aquellos estudiantes que llegan a la Educación Media Superior es menor en los centros educativos ubicados en localidades pequeñas y rurales”. Y en su quinta hipótesis, propone “que el tamaño de las escuelas incide sobre la probabilidad de desafiliación [...] en forma de ‘U’ donde la menor probabilidad se ubicará entre las escuelas de tamaño medio” (pp. 103 y 104).

La sexta hipótesis propuesta, la primera vinculada a las experiencias vitales de los estudiantes, señala que “aquellas escuelas de EMS con un clima con más altas motivaciones para el aprendizaje y más altas expectativas de cuidado tienen una menor desafiliación”. La séptima hipótesis señala que “la repetición en Primaria no tiene efectos sobre la desafiliación entre quienes alcanzan la EMS dado que [...] en ellos operó una hiper-selección”. Luego, con base en el debate sobre los resultados obtenidos por la “organización disciplinaria o asignaturística del Ciclo Básico [...] a raíz de la Reforma que Germán Rama hiciera en el Ciclo Básico en 1996 introduciendo la enseñanza por áreas en reemplazo de las asignaturas de base disciplinar” (p. 106), “la hipótesis 8 [...] sostiene que se observarán diferentes probabilidades de desafiliación condicionadas al plan cursado en el CB”. Finalmente, la hipótesis nueve sostiene “que se observará una mayor incidencia de la competencia [sobre la desafiliación] cuanto menor es la posición social” (pp. 106 y 107).



## CAPÍTULO 4.

### EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY

---

Claro que las transiciones sufridas por el sistema educativo en sus niveles medios, y los desafíos que estas acarrearán, no representan una problemática exclusiva de nuestro país. Como fenómeno, comporta aspectos comunes a procesos verificados en diferentes países a lo largo y ancho del mundo.

Un primer riesgo general en el abordaje de estos problemas refiere al tratamiento unificado de los diferentes dispositivos educativos, que puede llevar a soslayar no solo su complejidad estructural general, sino las particularidades de las complejidades estructurales internas de los diferentes sistemas y las asimetrías estructurales que los caracterizan.

Los desajustes estructurales entre niveles y ciclos, así como la ausencia de esfuerzos o el fracaso al reestructurar el sistema para atender el ensanchamiento de la matriz social del estudiantado de educación media, diagnosticados reiteradas veces en los últimos cincuenta años, no necesariamente suponen, analíticamente hablando, el reconocimiento explícito de la inexistencia de un único sistema de educación media conformado por subsistemas. Esto, independientemente de la complejidad morfológica que se les adjudique.

Aquí se partirá de la hipótesis general de que lo que hemos denominado desajuste estructural interno y externo en realidad refiere a diferentes niveles de ajuste/desajuste entre distintos sistemas educativos con sus entornos, por una parte; a un desajuste estructural entre algunos de ellos y el sistema de educación primaria, por otra, y a un posible desajuste estructural entre los dos sistemas de educación media superior y los posibles sistemas de educación media básica que funcionalmente los preceden y con los cuales teóricamente se articulan.

Este esquema podría adquirir una complejidad aún mayor, de obvias consecuencias analíticas, si, como cabría esperar de sistemas independientes, se verificara que persiguen fines socialmente diferentes.

Por lo tanto, la determinación de cuáles deben ser los perfiles de egreso y, consistentemente con ello, el tipo de código sistémico que podríamos asumir que opera como eje articulador del diseño de los diferentes dispositivos se convierte en un objeto de investigación específico y, naturalmente, se vuelve un desafío urgente para investigaciones venideras.

Desafío que no se presenta en el marco de una coyuntura que le resulte inocua. Como lo señaláramos hace algunos años (Errandonea, 2014), al definir el problema que enfrenta la investigación de estos asuntos, la centralidad política y educativa que promueve el análisis de la educación media dificulta su tratamiento objetivo:

El proyecto original de modernización nacional, con el tiempo, dio paso al enfrentamiento polar de concepciones y este, a su vez (trauma, intervención y restauración mediante), a las dificultades que hoy enfrentamos. Ignorar estos procesos puede conspirar contra los esfuerzos y desvelos necesarios para pensar un modelo educativo de connotaciones sociales y productivas que convoque a las diferentes fuerzas sociales tras una transformación educativa. (p. 202)<sup>45</sup>

Cuando señalamos el mapa hipotético que guía y orienta nuestro trabajo, propusimos la idea de enfrentar múltiples dispositivos que deben sus particularidades y especificidades a la acción de factores coyunturales e históricos que obraron de forma independiente en su génesis. Una singularidad que presenta una heterogeneidad estructural y funcional entre sus dispositivos mayor, en un sentido, pero menor en otro, que la que se observa en otros países. Por ello se intenta mostrar que los dispositivos educativos que estamos analizando no constituyen subsistemas de un sistema integral. Esto con independencia del esfuerzo que el legislador ha puesto en ello (Uruguay, 2008).

El presente capítulo se propone analizar, a partir de la reconstrucción documental de la génesis, la evolución y el estado actual de los diferentes dispositivos educativos que integran la educación media de nuestro país, la consistencia estructural y funcional, con el sentido de mostrar que no puede considerárselos subsistemas integrados y que, por lo tanto, no constituyen un sistema.

Adicionalmente, no solo importará mostrar que el conjunto de dispositivos señalados nunca llegaron a constituir un sistema, si no que algunos de ellos conservan intactas las finalidades sociales que los fundaron. Por ello, estos aspectos resultan centrales para comprender la actual crisis.

---

<sup>45</sup> Por si al lector la cita puede merecerle cierta falta de precisión, aclaramos que hace referencia al enfrentamiento que, fundamentalmente a partir de la década del 50, en materia ideológica, y por lo tanto también política, continúa dividiendo a los uruguayos.

Ya se ha dicho que no hemos encontrado fuentes de información que permitan explorar la existencia de evidencias de qué tipo de código sistémico opera en cada dispositivo. Pero sí de cuáles son las funciones sociales asociadas a cada uno de ellos.

De manera que la determinación categórica de la existencia de códigos sistémicos específicamente diseñados de forma de seleccionar con base en los orígenes de clase en particular continuará siendo un supuesto. Pero sí es posible documentar las voluntades manifestadas y los objetivos institucionales sugeridos, defendidos y, llegado el caso, modificados, desde su génesis y posteriormente, a lo largo y ancho de su evolución histórica, hasta nuestros días.

Desde el punto de vista paradigmático y metodológico, es decir, en materia de procedimientos de investigación pero también del modelo que se utilizó para realizar las indagaciones correspondientes a los diferentes apartados que componen el presente capítulo, la mayoría de los materiales empíricos utilizados podrían ser entendidos como un conjunto de “corpus”. Y la revisión documental del estado del arte en la materia bien puede ser entendida, en este sentido, como la resultantes de una prueba de jueces.

Anticipando las inevitables objeciones a tal pretensión, es cierto que normalmente el concepto de *prueba de jueces* entraña un tipo de relevamiento metodológico que involucra la interacción entre el investigador y cada “juez” en tiempo real. Sin embargo, la tarea que nos ocupa, además de involucrar a una importante variedad de “jueces”, enfrenta la dificultad de que muchos de ellos han muerto y otros, ya retirados o en edades avanzadas, merecen un tratamiento menos intrusivo. En cualquier caso, la necesidad de asegurar un tratamiento transversal de los materiales nos ha llevado a aplicar la técnica no directamente a las personas, si no a sus productos académicos.

A los efectos de fortalecer nuestro accionar, podemos acudir a Verd y Lozares (2016), que nos recuerdan (apoyándose en la cita de Valles de los conceptos de Ruiz Olabuénaga e Ispizua) que “el material documental puede ser ‘entrevistado’ u ‘observado’. [...] Todo material documental debe ser interrogado, del mismo modo que planteamos interrogantes a una persona entrevistada o sonsacamos información mediante la observación” (pp. 272 y 273).

Así mismo, Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) consideran que cuando los documentos contienen significados:

A todos los “textos”, en realidad, se los puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular.

En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas. (p. 71)

En el caso puntual de este trabajo, los documentos constituyen material académico publicado en momentos diferentes de nuestra historia y es razonable presumir que los documentos publicados posteriormente lo hicieron con pleno conocimiento de los anteriores. En este sentido incorpora, como medio adicional de validación de los resultados que se obtengan, que el proceso de acumulación definido como materia de análisis puede ser interpretado como el resultado de un debate. Por lo tanto, en aquellos aspectos en que no se presentan discrepancias puede legítimamente asumirse que se está en presencia de información resultante de un acuerdo experto sobre las circunstancias y contenidos de los hechos que documentan.

Como señalan Verd y Lozares (2016), “cuando nuestra pregunta de investigación se interesa por hechos no directamente observables, [...] porque transcurrieron en el pasado [...] debemos confiar en la información proporcionada por un intermediario” (p. 150).

De manera que la base empírica con la cual trabajaremos serán los documentos publicados por especialistas de diferentes disciplinas, pero fundamentalmente por historiadores de la educación y analistas de diferente pelo que documentan la historia de nuestro sistema educativo.

De manera que los instrumentos de recolección de datos, tanto números como conceptos, son textos seleccionados intencionalmente.

La forma en que los clasificamos, seleccionamos y calificamos puede ser descrita por la metodología científica como técnica de “bola de nieve”. Nuevamente, este procedimiento habitualmente es aplicado mediante relevamientos por entrevistas. Consiste en seguir las referencias cruzadas de cada informante hasta que alcanzan su punto de saturación (en este sentido con saturación se hace referencia a que cada nueva entrevista no proporciona nuevas referencias para continuar entrevistando<sup>46</sup>). En lo aplicable a nuestra investigación, hemos

---

<sup>46</sup> El concepto de “saturación” refiere al concepto de Saturación Teórica como criterio para determinar cuándo dejar de mostrar. En este sentido, saturación significa que no se hallan datos nuevos a través de los cuales se puedan desarrollar más cuestiones. La incorporación de nuevo material o de nuevos datos se acaba cuando ya no emerge nada nuevo: The criteria of theoretical sampling are designed to be

optado por considerar, como medio adecuado para alcanzar la saturación, la revisión cruzada de las referencias bibliográficas de los documentos analizados.

Como procedimiento de confiabilidad y validez de la información resultante también hemos apelado al criterio de la saturación, pero en un sentido diferente al anterior. En efecto, en este punto hemos buscado interpretaciones divergentes sobre un mismo hecho histórico o motivación política. Cuando no los hemos encontrado (actuando bajo una lógica falsacionista),<sup>47</sup> y siguiendo el criterio de validación que sobre la realidad empírica implica el juicio de los expertos, hemos inferido que el hecho histórico o político descrito puede ser entendido como acaecido de la manera en que se registró en acuerdo de los expertos (por ello se ha sugerido que lo que en definitiva no es otra cosa que un análisis sociohistórico documental pueda ser considerado una “prueba de jueces”).

Adicionalmente, hemos buscado la existencia de nuestra propia mirada en los expertos, permitiéndonos concluir su novedad en aquellos aspectos en que no la hemos encontrado.

Por lo tanto, se ha procedido mediante la revisión bibliográfica y la extracción de aquellas “cuotas de corpus” (que en un sentido convencional se han presentado como citas) que reflejan el dato empírico que servirá de base al análisis, dando, naturalmente, debida cuenta de las fuentes relevadas.

Es importante volver a mencionar que ya hemos realizado un esfuerzo similar con anterioridad, aunque es necesario precisar que los objetivos y, naturalmente, los resultados obtenidos distan sustantivamente de los propuestos en esta oportunidad. De manera que tomaremos como material documental primario la publicación que realizáramos en 2014 desde la Dirección de Educación del MEC, que se caracteriza por el esfuerzo de revisión bibliográfica y la sistematización estadística realizados. La referida revisión constituye un punto importante de partida que ha sido completado mediante la revisión de documentación complementaria, mayormente aquella que ha visto la luz una vez finalizado nuestro esfuerzo anterior (Errandonea, 2014). Aunque el cambio de foco que legitima nuestro esfuerzo

---

applied in the ongoing joint collection and analysis of data associated with the generation of theory. Therefore, they are continually tailored to fit the data and are applied judiciously at the right point and moment in the analysis. The analyst can continually adjust his control of data collection to ensure the data's relevance to the impersonal criteria of his emerging theory.” (Glaser y Strauss, 1967, p. 48).

<sup>47</sup> Ya hemos adelantado algo sobre los criterios propuestos por Karl Popper al retomar las ideas de Nassim Taleb (2018). En este sentido entendemos por *falsacionismo* el “buscar activamente casos que descarten o falseen sus propias hipótesis” (Giddens y Sutton, 2018, p. 64).

presente también condujo a la indagación y revisión de otras líneas de investigación pertinentes.

Aclaraciones que ponen sobre aviso al lector —y es sustantivo darles la relevancia que corresponde— respecto al hecho de que el empeño actual no es una actividad aislada e impulsiva, si no que esta resulta de una trayectoria de acumulación que la determina en muchos sentidos, pero que se corrige y supera a partir de la nueva información incorporada, pero también por la transformación de la mirada y su impacto en la definición del problema y en la elaboración de un sistema de hipótesis enteramente nuevo.

Finalmente, con base en aquellos datos que resistieron adecuadamente el relevamiento, se procederá a su análisis y concatenación con la finalidad de poner de manifiesto una realidad diferente, que nos permita contribuir con nuevos elementos al debate.

## **Singularidad de los dispositivos de educación media**

Estos dispositivos tienen orígenes y responden a procesos de maduración y constitución institucional diferentes. Por lo tanto, atendiendo a su génesis y procesos de desarrollo y maduración históricos, se trata de sistemas independientes que se han integrado, por oficio de los diseños normativos señalados, en una estructura mayor. Estructura que, hay que señalarlo también, aún no ha logrado constituirse en un verdadero sistema de educación integrado.

Es indudable que en los últimos treinta años, y particularmente en los últimos quince años, se han realizado significativos esfuerzos de articulación sistémica que merecen ser saludados y que no deben desconocerse. Pero también es cierto, y constituye uno de los ejes de nuestras hipótesis de trabajo, que aún hoy es posible sostener que dichas articulaciones siguen estando lejos de merecer el adjetivo de sistema.

Igualmente, y a la luz de lo que ha ocurrido en otras partes del mundo, se puede llegar a presumir que nos encontramos ante un fenómeno cuyas características no son, en más de un sentido estructural, tan novedosas.

Similitudes que sin duda favorecen y promueven un análisis comparado. Similitudes que, ante la abundancia de diagnósticos disponibles allende fronteras, explican por qué el debate político, y por momentos también el académico, termina por fundar las bases de su reflexión

en la aplicación de modelos teóricos, con base en su eficaz desempeño explicativo en otros contextos.

En cuanto a las tentaciones de comparación y aprovechamiento de diagnósticos previos en lo internacional, simplemente habrá que tener presente que, en términos de países, las analogías serán válidas siempre y cuando consideremos exclusivamente a las naciones occidentales industrializadas con regímenes democráticos asentados. No porque deseemos ser portadores de juicio de valor alguno sobre los diferentes regímenes políticos imperantes en el mundo, sino porque, en otras circunstancias, muchos de los factores involucrados adquieren dimensiones y sentidos diferentes y, naturalmente, si no se desea quedar condicionado ante cualquier intento de comparación, su aprovechamiento analítico requiere precauciones conceptuales extremas.

La singularidad resulta de considerar que la indudablemente necesaria simplificación que supone sistematizar de manera comparativa el fenómeno educativo también implica la asunción de algunos riesgos. Riesgos que conducen al investigador a priorizar y valorar la importancia de muchas de las diferencias que dan identidad a cada caso. Asumir conscientemente algunos riesgos ante las necesidades que la síntesis propia de los procesos de investigación demanda, es decir, de definir a algunos de los factores potencialmente importantes como circunstanciales, es una actividad inherente al ejercicio de comparar.

Por ello, una de las funciones de la comunidad científica es vigilar y revisar estos supuestos con el objeto de intentar hallar aquellos elementos que, inadvertidamente, puedan haber sido soslayados y que hoy, luego de los avances realizados, puedan representar claves significativas para entender mejor los desafíos venideros.

Retomando algunos aspectos que hemos venido manejando, es posible imaginar que, en el marco de los cambios estructurales que efectivamente se constatan desde finales del siglo XIX y que la literatura especializada presenta como centrales para contextualizar los desafíos a que se han enfrentado los sistemas educativos, algunos conceptos —como el de *equidad*, en el sentido de igualación de oportunidades de acceso, y el de *movilidad social*, como el resultado de constatar diferencias de situación social de actores determinados, en puntos diferentes del tiempo o del espacio social— puedan llegar a ingresar en el cuadro funcional de los desarrollos teóricos e hipotéticos mediante la asunción de roles explicativos predeterminados.

Todo esfuerzo por volver a conectarlos con los diferentes factores intervinientes en la definición de los problemas de la producción y de la reproducción de la estructura social será, sin dudas, bienvenido. Este tipo de esfuerzo, por marginal que resulten sus contribuciones específicas, podría contribuir a resignificar procesos sociales a partir justamente de ponderar algunos aspectos que definen realidades diferentes.

Incluso cuando comprobamos una hipótesis, tendemos a buscar ejemplos en los que esa hipótesis demuestre ser cierta. Es evidente que podemos encontrar dicha confirmación con mucha facilidad; todo lo que tenemos que hacer es mirar, o disponer de un investigador que lo haga por nosotros. Podemos encontrar la confirmación de prácticamente todo, del mismo modo que el avispa taxista londinense sabe buscar los atascos para aumentar el precio del trayecto, incluso en días festivos. [...]

La forma gaussiana tradicional de observar el mundo empieza por centrarse en lo corriente, y luego se ocupa de las excepciones o las llamadas rarezas, como algo secundario. Pero hay una segunda forma, que toma lo excepcional como punto de partida y trata lo corriente como algo subordinado.

He insistido en que hay dos variedades de aleatoriedad, cualitativamente distintas, como el aire y el agua. Una no se preocupa de los extremos; a la otra la impactan gravemente. Una no genera Cisnes Negros; la otra, sí. Para hablar de un gas no podemos emplear las mismas técnicas que emplearíamos para hablar de un líquido. Y si pudiéramos, no llamaríamos al planteamiento “una aproximación”. Un gas no se “aproxima” a un líquido. [...]

Si hay unas fuerzas de equilibrio potentes que devuelven las cosas a su sitio de forma rápida una vez que las condiciones se apartan del equilibrio, entonces podemos utilizar de nuevo el planteamiento gaussiano. De lo contrario, olvidémonos. Ésta es la razón de que gran parte de la economía se base en la idea de equilibrio: entre otros beneficios, nos permite tratar los fenómenos económicos como si fueran gaussianos. (Taleb, 2018, pp. 106-107 y 325-326)

En este sentido, prestar atención al devenir de los acontecimientos, con base en el estudio del desarrollo histórico de los diferentes dispositivos institucionales involucrados, puede resultar útil y esclarecedor. En algunos casos puede llegar a poner de manifiesto, por ejemplo, que el que se ha previsualizado como consecuente, ya que es la condición “normal” en la mayoría de los países, ha acaecido históricamente de manera previa a su antecedente. De forma análoga, llegado el caso, puede permitírnos advertir, por el contrario, que el antecedente no ha llegado a producir nunca el resultado que, en teoría, habíamos considerado una implicación lógica de naturaleza causal.



Importará hacer este tipo de revisión en el marco de una conceptualización teórica adecuada. Pero no necesariamente como un fin, sino más bien como un medio. Como una estrategia concebida para dar fundamento a nuestras presunciones.

Sin duda que, en el marco de todo abordaje comparativo, las experiencias y la abundante producción teórica que la sociología ha producido en la región y en el mundo sobre el particular representan recursos insoslayables para la reflexión local.

Por ello es lógico que los modelos explicativos ensayados en otras latitudes se encuentren en la base de los diagnósticos y de las hipótesis formulados a nivel nacional. Es así razonable también que representen recursos válidos para autoridades, docentes o políticos, los cuales acuden a modelos explicativos disponibles a fin de encuadrar sus análisis. En este mismo sentido, es también esperable que muchos académicos que se encuentran reflexionando localmente en base al tema sustenten su mirada en marcos interpretativos previamente validados en el mundo.

El vínculo, sin duda innegable, que existe entre algunas características sobresalientes de estos procesos de crisis institucional en que se han visto envueltos los diferentes dispositivos educativos en diferentes partes del mundo —conjuntamente con las transformaciones sociales resultantes de los procesos de modernización primero y de globalización después, también observadas de manera general en todas partes— ha favorecido la extrapolación de modelos explicativos cuya capacidad explicativa, siendo elocuente, ciertamente se ajusta bastante exitosamente a más de una de las dimensiones del problema a nivel local.

Es también probable que, en muchos casos, con el objeto de encontrar y subrayar las similitudes que favorecen la comparación, se hayan postergado y lateralizado algunos aspectos específicos que caracterizan a nuestro sistema educativo. Esto podría explicar cierta desatención a algunas de las características relevantes de los diferentes procesos históricos locales estudiados y una lateralización excesiva de algunos factores estructurales cuya capacidad explicativa valdría la pena volver a considerar.

Algunos de los investigadores que han explorado con mayor profundidad los condicionantes y las determinantes de los diferentes indicadores de la crisis de la educación media en nuestro país, como Marcelo Boado, Tabaré Fernández, Santiago Cardozo y Ángela Ríos (Boado, 2011; Fernández, 2010; Fernández y Cardozo, 2014; Ríos González, 2013), han examinado el problema desde diferentes perspectivas, introduciendo en sus análisis abundantes factores

potencialmente explicativos, incluidos algunos de referencia institucional, con profundidad y detalle.

El siguiente pasaje representa un ejemplo de la seriedad de las reflexiones disponibles con respecto al fenómeno de la desafiliación en educación media en nuestro país:

En síntesis: este análisis preliminar pone en cuestión las hipótesis formuladas sobre los efectos de la escuela. Más allá de identificarse una diferente probabilidad de desafiliación según el sector institucional [hipótesis 2], dentro del sector público no hay diferencias según curriculum [hipótesis 3], la desafiliación se incrementa significativamente cuanto más pequeña es la localidad [hipótesis 4], el tamaño de la escuela no muestra diferencias significativas, excepto en las muy grandes [hipótesis 5], y sólo dos índices de clima organizacional, motivación al aprendizaje y presión académica, están débilmente relacionados con la desafiliación [hipótesis 6]. En cambio, los tres antecedentes escolares tienen el comportamiento esperado por las hipótesis 7, 8 y 9. Se halló además, que el comportamiento de las variables organizacionales difiere según el sector institucional, no sólo en magnitud sino también en el sentido (por ejemplo, en el caso del clima). (Fernández, 2010, p. 110)

Cuando en este pasaje Fernández hace referencia a los sectores institucionales, se refiere al marco de inserción en el sector público o privado del estudiante, que en el pasaje citado, y ante la ausencia de observaciones empíricas en el sector técnico privado,<sup>48</sup> termina por contraponer, apelando a los “programas” cursados,<sup>49</sup> a los estudiantes de los “bachilleratos diversificados” con los estudiantes de los “bachilleratos técnicos”. Y el sentido claramente marginal que halla en esta pista del diferencial institucional es expuesto más adelante, en sus conclusiones:

Para concluir este análisis presentaré a continuación una forma elocuente de representar los resultados obtenidos simulando escenarios donde se estiman resultados de políticas educativas alternativas. Trabajaré con una metodología de “casos típicos”. Para definirlos utilizaré el

---

<sup>48</sup> “Ahora bien, el contraste estricto de las hipótesis 2 y 3 exigiría contar empíricamente con las cuatro combinaciones lógicas: público general, público técnico, privado general y privado técnico. Sin embargo, en la cohorte PISA 2003 no se registran casos en la última categoría, lo que resta plausibilidad (aunque no validez) a la estimación sobre cuál sería el efecto del curriculum técnico en el sector privado” (Fernández, 2010, p. 103).

<sup>49</sup> “Por razones analíticas que se derivan de las hipótesis 2 y 3, las probabilidades de desafiliación han sido estimadas para el total de estudiantes inscriptos en EMS y para la combinación de los sectores institucionales con las curricula impartidas, en adelante ‘programas’ (Secundaria Pública, Secundaria Privada y Secundaria Técnica)” (Fernández, 2010, p. 108).

marco lógico del enfoque adoptado, partiendo de la peor situación y mostrando cómo cambia la probabilidad de desafiliación al “mejorar” las variables organizacionales y los antecedentes escolares.

[...] El caso 1 contempla la estimación de más alta probabilidad de desafiliación, que se puede definir a partir de las hipótesis de los factores individuales, estructurales y de los factores escolares. Se trata de un estudiante varón, originario en un hogar de clase trabajadora manual no calificada, que asiste a un centro educativo del AMM, en el entorno muy desfavorable (MDF), ingresó a trabajar el mismo año que asistió por última vez a la EMS, repitió al menos una vez en Primaria, cursó el plan 1996 en el Ciclo Básico, con competencias matemáticas debajo del nivel 2 (lo que PISA llama “analfabeto”), que ingresó a un BD Público y que en su escuela hay un clima de motivación promedio. Un estudiante de estas características tiene una probabilidad de 0,94 de desafiarse: es decir, para él será un evento cierto. Si en lugar de un varón se tratase de una mujer, su probabilidad es sólo levemente menor: 0,89. El actual sistema educativo no está hecho para este perfil social de estudiantes. (Fernández, 2010, pp. 114 y 115)

Buena parte de estas constataciones, como se verá más adelante, quedarán nuevamente validadas con base en nuestras indagaciones. Sin duda, importará en ese momento establecer con precisión las contribuciones que se puedan realizar. Pero las verdaderas contribuciones radicarán en los cambios de enfoque que se puedan proponer, la definición de nuevos eventos a observar y la formulación de nuevas preguntas, capaces de promover nuevas hipótesis para la indagación futura.

Importará realizar un esfuerzo orientado específicamente a mirar y examinar en el margen. Tratar de aportar elementos que eviten que continuando con las mismas acciones pretendamos alcanzar resultados diferentes.

Resulta muy fácil evitar mirar al cementerio mientras se urden teorías históricas. Pero este problema no afecta sólo a la historia. Es un problema que afecta a nuestra forma de construir muestras y reunir pruebas en todos los dominios. A esta distorsión la llamaremos sesgo, es decir, la diferencia entre lo que se ve y lo que hay. Por sesgo entiendo el error sistemático que de forma coherente muestra un efecto más positivo, o negativo, del fenómeno, como la báscula que indefectiblemente nos pone unos gramos de más o de menos, o como la cámara de vídeo que nos añade varias tallas. Este sesgo se descubrió durante el siglo pasado en todas las disciplinas, muchas veces para pasar a olvidarlo de inmediato (como la idea de Cicerón). Así como los fieles ahogados no escriben la historia de sus experiencias (para ello es mejor estar vivo), lo mismo ocurre con los perdedores en la historia, sean personas o ideas. Es de notar que los historiadores y eruditos en el campo de las humanidades que tienen que entender las

pruebas silenciosas en la mayoría de los casos no disponen de un nombre para ellas (y lo he buscado con ahínco). Por lo que a los periodistas se refiere, más vale que lo olvidemos. Son productores industriales de distorsión.

El término “sesgo” también indica la naturaleza potencialmente cuantificable de la condición: es posible que podamos calcular la distorsión y corregirla, teniendo en cuenta para ello tanto a los muertos como a los vivos, en vez de sólo a estos últimos.

Las pruebas silenciosas son lo que los sucesos emplean para ocultar su propia aleatoriedad, en especial la del estilo Cisne Negro.

Sir Francis Bacon es un tipo interesante y atractivo en muchos sentidos.

Escondía un carácter bien arraigado, escéptico, no académico, anti dogmático y obsesivamente empírico que, para alguien que sea escéptico, no académico, anti dogmático y obsesivamente empírico, como este autor, es una cualidad casi imposible de encontrar en el mundo del pensamiento. (Cualquiera puede ser escéptico, cualquier científico puede ser exageradamente empírico; lo difícil de encontrar es el rigor que resulta de la combinación del escepticismo con el empirismo). El problema es que el empirismo de Bacon pretende que confirmemos, y no lo opuesto; de ahí que planteara el problema de la confirmación, esa repulsiva corroboración que genera al Cisne Negro. (Taleb, 2018, pp. 163 y 164)

Muchas veces, tomando por válidos procesos y efectos observados en otras latitudes como propios del fenómeno, se puede llegar a subvalorar, por ejemplo, la evaluación de uno de los asuntos de fondo: el verdadero papel social de los diferentes dispositivos educativos.

Entre las contribuciones al respecto, se pueden citar aportes muy tempranos, como los del maestro Julio Castro, el informe de la CIDE o los trabajos de Rama en la Oficina de Montevideo de CEPAL, que auguraron y fundamentaron su posterior reforma, o también, los célebres aportes de Aldo Solari (Castro, 1949; CEPAL, 1990; CIDE, 1965; Rama, 1992; Solari, 1988 y 1994).

Entre las reflexiones más recientes, vale la pena revisar los trabajos de Marcelo Boado, Tabaré Fernández, Adriana Aristimuño, Gerardo Caetano, Gustavo De Armas, Ángela Ríos González, María Ester Mancebo, Santiago Cardozo y Nicolás Bentancur, que han discurrido profunda y extensamente sobre la problemática actual de la educación en el Uruguay, su génesis y sus desafíos, y que cumplen un papel central en el debate local (Aristimuño, 2010 y 2017; Aristimuño y De Armas, 2012; Bentancur, 2019; Boado, 2011; Caetano y De Armas, 2014; Cardozo, 2008; De Armas, 2008; Fernández, 2010; Fernández y Cardozo, 2014; Mancebo, 2001; Ríos González, 2013).

Así mismo, son de interés aportes como los de Giovine y Martignoni y Blanas, Ferreyra, Mekler y Acosta, que, entre otros, reflexionaron sobre la crisis de la educación media en la región (Blanas et al., 2012; Giovine y Martignoni, 2011).

Y naturalmente, la visión actual de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, UNESCO-UNEVOC y UNICEF (Banco Mundial, 2007; UNESCO-UNEVOC, 2019; UNICEF, 2016).

Finalmente es necesario mencionar los aportes de la Dirección de Educación (DE) del MEC (DE, MEC: Anuario estadístico de educación 1996, 1997, 1998, 1999, 2008, 2013, 2018; Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2014 y 2018; Panorama de la educación de jóvenes y adultos 2017 y 2018), del INEEd (INEEd, 2019) y la información demográfica general aportada por el INE (INE, 2020).

Entre los documentos publicados por la DE del MEC importa destacar una investigación que hemos coordinado y editado, cuyos hallazgos y aportes han sido, conjuntamente con los principales hallazgos alcanzados con nuestra tesis de maestría sobre los colectivos profesionales, fundacionales de las reflexiones que hoy nos inspiran (Errandonea, 2013). Un documento que fuera el resultado de un esfuerzo de sistematización de la bibliografía pertinente y de reconstrucción de estadísticas educativas a partir del siglo XIX, con base en el esfuerzo cooperativo y desinteresado de un equipo maravilloso de destacados colegas con los cuales tuvimos la suerte de trabajar. Un documento que permite ordenar y documentar buena parte de la problemática que nos ocupa. Se trata del documento *A 140 años de “La educación del pueblo”: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay* (Errandonea, 2014). Documento que constituirá uno de los recursos documentales de mayor referencia en las páginas subsiguientes.

## **Revisión longitudinal de la educación media en Uruguay**

Cuando la bibliografía especializada ha profundizado específicamente en el análisis del detalle de la evolución de la educación media generalista y de la educación media tecnológica, lo ha hecho por separado. De manera que, con paciencia y partiendo de estos relatos, habrá que elaborar una descriptiva transversal conjunta desde la cual presentar la evolución conjunta de dichos dispositivos.

Desde sus orígenes, la educación media generalista (en buena parte de la bibliografía de referencia, referida simplemente como *secundaria*) atravesó diferentes etapas que es necesario distinguir. Esto no solo por su inserción y dependencia jerárquico-institucional en cada período, sino también por sus objetivos formales y su vinculación efectiva con la estructura social.

Según Pesce Guarnaschelli (2015):

La tradición historiográfica nacional sobre la Historia de la Enseñanza Secundaria (Ardao, 1950; Araujo, 1960; Petit Muñoz, 1969; Oddone & Paris, 1971) señala dos etapas bien diferenciadas con respecto a la dinámica de la Institución:

- Entre 1849 y 1935, cuando este nivel de formación se encontraba enmarcado institucionalmente en el seno de la Universidad de la República.
- A partir de 1936, cuando por la Ley 9.523 del 11 de diciembre de 1935, se creó un Ente Autónomo denominado Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

Asimismo, se pueden reconocer dentro del primer período cuatro momentos relevantes:

- a. el proceso fundacional de la Universidad entre 1833-1849;
- b. el que corresponde a la denominada Universidad Vieja entre 1849-1885;
- c. la Universidad Nueva, entre 1885 y 1908, período en el que bajo el Rectorado del Dr. Alfredo Vázquez Acevedo se produjeron importantes reformas, no sólo administrativas e institucionales, si no también académicas;
- d. el período comprendido entre 1908 y 1935, en el que se incrementó el número de liceos en Montevideo y las demás capitales departamentales, con el aumento exponencial del estudiantado, cambios en su perfil y necesidad de reclutar más docentes para atender el nuevo contexto institucional. (p. 53)

Por nuestra parte, y desde una perspectiva diferente, tuvimos la necesidad de incluir algunas precisiones a la pauta de Pesce Guarnaschelli, destacando los eventos de 1911 y 1912 y, posteriormente de 1934-1935, tres momentos clave que entendimos limitan etapas relevantes de la evolución de nuestro sistema de educación media, signados por la promulgación de las sucesivas leyes de educación (1973, 1985 y 2008) (Errandonea, 2014):

En 1911 la Sección de Enseñanza Secundaria se separó físicamente de la Universidad al pasar al Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA), edificio que ocupa hasta hoy y que lleva el nombre del impulsor de la ley de 1885.

El segundo período contempla una etapa de expansión de la enseñanza media general pública más allá del IAVA. Esto ocurre mediante la fundación de liceos en todo el país como resultado

de la ley de Creación de Liceos Departamentales de 1912, a lo que se suman otros hechos relevantes, como la creación de una sección específica para mujeres y otra nocturna (pensada para personas que trabajaban), y la aplicación de la gratuidad en la enseñanza secundaria. Este proceso culmina en 1934 con la separación administrativa definitiva entre la Universidad y Educación Secundaria, a raíz de la sanción de la Ley 9.523.

El tercer período se inicia en 1935 con la creación, durante la dictadura de Gabriel Terra, del ente autónomo Enseñanza Secundaria y culmina en 1972 con la interrupción del orden democrático a manos del golpe cívico militar del 27 de junio de 1973. Este período comienza y finaliza con intervenciones autoritarias en la educación.

El cuarto período abarca los años en los que se desarrolló la última dictadura cívico militar en Uruguay: desde 1973 a 1984.

El quinto período comprende la restauración democrática en el marco de los gobiernos de los partidos tradicionales. Y, finalmente, el último período a considerar inicia con el primer gobierno del Frente Amplio y continúa hasta nuestros días. (Errandonea, 2014, pp. 74 y 75)

La delimitación propuesta destacaba la importancia de distinguir momentos de definición orgánica institucional. Aunque no necesariamente supusieran alteraciones estructurales de fondo.

Sin duda, la generalización de liceos en el resto del territorio nacional, la conjunción de la gratuidad y la atención de colectivos específicos (mujeres y trabajadores), que signaron el año 1912, así como la anulación en 1973 y la posterior restitución parcial en 1985 de las autonomías de los actualmente conocidos como “desconcentrados”, sí supusieron alteraciones estructurales de fondo.

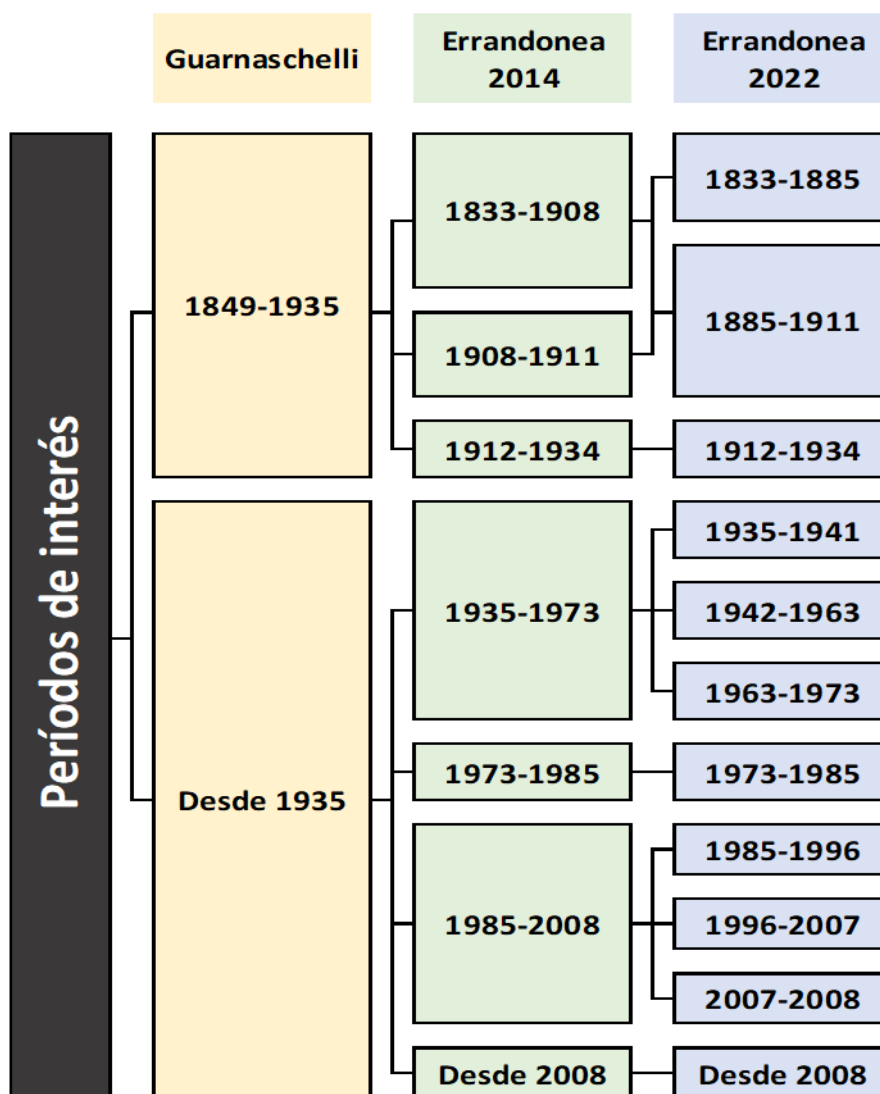
Por otra parte, y en presencia de la reciente promulgación de la ley 19.889, con declaratoria de urgente consideración, aprobada el 8 de julio de 2020, que destina su sección III a “Educación” y modifica 66 de los, hasta dicho momento, vigentes artículos de la Ley General de Educación 18.437 del 12 de diciembre de 2008 (Uruguay, 2020),<sup>50</sup> somos conscientes de asistir a procesos de transformación legislativa que avalan analíticamente el considerarlos el inicio de una nueva etapa, lo que establece un natural cierre de la anterior.

---

<sup>50</sup> La Ley de Urgente Consideración, del 9 de julio de 2020, da nueva redacción a los siguientes artículos de la Ley General de Educación del 12 de diciembre de 2008: 7, 11, 14, 21 a 23, 25, 27 a 29, 31, 36 a 39, 45, 51, 53 a 56, 58 a 65, 67 a 70, 72, 75 y 76, 78, 83 a 85, 90 a 92, 96 y 97, 99 a 102, 104 a 108, 110 y 111, 114, 116 (Uruguay, 2020, artículos 127 a 206).

Sin embargo, los efectos sistémicos y estructurales que puedan tener lugar a partir de dichas modificaciones resultarán evidentes en el futuro. Algunos de ellos pueden presumirse previsible. Aun es aceptable que algunas manifestaciones ya puedan ser observables.

*Figura 8: Etapas propuestas para la revisión genealógica de la evolución de los dispositivos*



Fuente: Elaboración propia con base en Pece Guarnaschelli (2015) y Errandonea (2014).

En cualquier caso, y si bien no corresponde negar el significativo efecto que sobre las estructuras actuales tendrán las modificaciones en curso, resulta evidente que aún no presentan manifestaciones que, ni por sus efectos ni por la natural distancia temporal que requiere cualquier fenómeno social para ser observado, evaluado y analizado, puedan ser consideradas en el presente trabajo. El tiempo dirá cuánto de lo que aquí definamos como situación actual efectivamente conserva vigencia. Pero, sabiendo que es necesario adquirir cierta distancia, llamémosla histórica, sobre los acontecimientos para hacerlo, y por razones



exclusivamente técnicas, el “último período”, con inicio en 2008, en el marco de este trabajo será necesariamente considerado abierto.

Ahora bien, resulta evidente que esta delimitación requiere alguna precisión complementaria. Con la finalidad de distinguir adecuadamente los procesos que permiten visualizar los orígenes y las características de los diferentes dispositivos sistémicos que nos interesan, intentaremos establecerlas con la mayor precisión posible.

### **Los orígenes (1833 a 1885): Ley Larrañaga**

Como lo señala Petit Muñoz (1969), el proyecto de ley propuesto por el presbítero Dámaso Antonio Larrañaga en 1833 disponía la creación de siete cátedras (cátedras que deberían ser organizadas a partir de 1836: Latinidad, Filosofía, Matemáticas, Jurisprudencia, Medicina, Ciencias Sagradas y Economía Política) y, “sin crear todavía la Universidad, ordenaba ya, en su disposición final, que esta fuera erigida por el Presidente de la República luego que el mayor número de las cátedras referidas se hallen en ejercicio” (p. 18).

El decreto del Gobierno de la Defensa del 23 de setiembre de 1847 señalaba “la necesidad de generalizar la instrucción en el Pueblo notándose la falta de escuelas de un orden más elevado, en que la juventud adquiriera los conocimientos preparatorios que son indispensables, para dar ensanche y perfección a la instrucción elemental, o pueda entrar al estudio de profesiones científicas” (Petit Muñoz, 1969, pp. 28 y 29). Este acto administrativo tenía como propósito:

- Promover la educación pública,
- Regular el funcionamiento de toda institución educativa,
- Vigilar la enseñanza de las ciencias morales,
- Asegurar la relación armónica entre la enseñanza, las ideas políticas y religiosas que constituyen la base de la organización social de la república. (Salvá et al., 2007, p. 2)

En 1849 se funda formalmente la Universidad, confiriéndosele en su Reglamento Orgánico abrazar “toda la enseñanza pública, que en esta se da y se divide en: Enseñanza Primaria; Enseñanza Secundaria; Enseñanza Científica y Profesional” (Petit Muñoz, 1969, pp. 16 y 17). Esta es la primera vez que se utiliza formalmente la expresión “enseñanza secundaria”. La que se tornará legal a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad de 1885 (Radici, 2006).

El hecho es que la Universidad de la República fija su fecha de fundación el 18 de julio de 1849. Sin embargo, el proceso de consolidación comenzó más de tres lustros antes (Errandonea, 2014, p. 76).

Como lo señalábamos en nuestro informe de 2014 (Errandonea, 2014), citando a Arturo Ardao (1950), la enseñanza secundaria fue el fundamento de la Universidad de la República y, en tanto tal, fue concebida en el formato más adecuado para su final funcionalidad superior:

Los estudios establecidos en el Colegio Nacional han servido de plantel y de base a los de la Universidad, decía [...] el primer informe rectoral de Lorenzo Fernández. Dicho Colegio [...] era esencialmente un establecimiento de enseñanza media [...] de carácter privado, pero con estudios considerados como universitarios, que concurrió con él a proporcionar los primeros contingentes estudiantiles de la casa naciente. (p. 77)

Pero, como también señala Ardao, los esfuerzos realizados no se caracterizaron precisamente por una preocupación pedagógica ni didáctica evidente que diera sustancia de educación media a sus contenidos, ya que:

... pese al mérito que indiscutiblemente hay que reconocer a estos centros de enseñanza secundaria en cuanto constituyen la base inicial sobre los que comenzaría a funcionar la nueva Universidad a partir del año 1849, no se hacen acreedores a igual juicio favorable en lo que a sus planes de estudio se refiere, que a veces ni llegaron a ser redactados, limitándose a hacer remisión expresa a programas anteriores. (Errandonea, 2014, p. 77)

Este primer período, el de la “Universidad Vieja”, dejaba entrever claramente su espíritu clasista, en un grado que no pudo evitar lastimar la pujante ideología liberal y universalista de la época.

Testimonio de ello fue el franco enfrentamiento que emergiera entre un José Pedro Varela preocupado por la educación del pueblo (Varela, 1984), como se verá, en el marco de un proyecto modernizador mayor, y un Carlos María Ramírez defensor del “espíritu universitario” del momento.

Conocidas son las resistencias que en José Pedro Varela despertó la orientación de los estudios universitarios, así como las críticas que dirigió entonces a los graduados, a los que enjuiciaba como a una verdadera casta, sustentada en el orgullo de su clase y erigida sobre los privilegios que, a su entender, comportaba la carrera del foro. [...] Las réplicas de Ramírez tendieron a

probar que la Universidad de la República no sólo no había generado una casta de doctores privilegiados, si no que sus egresados habían además censurado las prerrogativas de que gozaba su misma profesión forense. (Oddone y Paris de Oddone, 2010a, p. 208)

En opinión de los Oddone (2010a), “la polémica no arrojó conclusiones definitivas: Varela no logró demostrar que el espíritu universitario era expresión de una casta intelectual insensible a los reclamos de la sociedad; pero sí dejó establecidos los vicios y las deformaciones de que adolecía nuestra enseñanza” (p. 209).

En 1860 la Universidad recibe, en su sección de Enseñanza Secundaria, a los primeros 25 alumnos, que llegarían a ser 260 en 1887 (ANEP, 2008, p. 33).

En agosto de 1877, la enseñanza primaria fue legalmente separada de la Universidad a través de la Ley de Educación Común impulsada por José Pedro Varela, en el marco del gobierno de Latorre, y se creó la Dirección de Instrucción Pública (Errandonea, 2014, p. 30). También en ese año, en plena dictadura del general Lorenzo Latorre, mediante el decreto ley 1.321 del 12 de enero, fueron suprimidos de la Universidad los estudios secundarios, los que finalmente se restituyeran ocho años más tarde:

cancelaba “las aulas de Filosofía, Matemática, Geografía General e Historia debido a la acción política y a la altivez cívica de los universitarios” [...] La reforma universitaria de 1885 reinstaló en la Universidad de la República las cátedras suspendidas y las organizó en un plan integral para los estudios secundarios. A su vez, la reforma dotó a la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de un Decano propio. (Pesce Guarnaschelli, 2015, p. 54)

Este primer período, que en estudios anteriores, como se explicó, enfocados en la reconstrucción de series de datos estadísticos, no había merecido atención debido a que la información estadística sistemática estuvo disponible recién a partir de 1876 (Errandonea, 2014, pp. 234 y ss), se caracterizó por la implementación de un modelo inspirado en la reforma napoleónica francesa de 1806, que comprendía como finalidad la educación pública en todos los niveles y territorios de la nacionalidad, incluyendo, naturalmente, escuelas primarias, colegios y/o liceos y cátedras universitarias (futuras facultades) (Errandonea, 2014, p. 77).

Este modelo cambiará con la reforma vareliana a partir de 1877. Sin embargo, las transformaciones que sufre no alcanzan a modificar el modelo aplicado a la educación media y superior.

La necesidad de implementar la reforma escolar, cuyos objetivos eran total y absolutamente independientes de los que inspiraran la Ley Larrañaga, se contenta con retirar este nivel de la égida de la Universidad y no llega a comprometer en ningún sentido los dispositivos educativos superiores.

Habrá que esperar a la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad en 1885 para la formalización del nuevo modelo, que profundizará el ajuste funcional de la educación secundaria como preparatoria para el ingreso a las carreras universitarias.

Desde un principio,

el carácter oneroso de los estudios universitarios, no permitía por cierto una apertura social de sus aulas y su pobre oferta curricular tampoco estimulaba una afluencia importante de alumnos; de hecho, solamente se formaban en ella los futuros “doctores”, que luego se desempeñarían en el foro, en la prensa y en los grupos políticos. (Bralich, 1986, p. 33)

De manera que tanto el diseño como los objetivos establecidos para estos dispositivos tuvieron por regla la atención de un público claramente identificable con base en sus orígenes y destinos sociales.

### **El impulso modernizador (1885 a 1911)**

En 1884 el presidente Máximo Santos nombró como rector de la Universidad al redactor del proyecto de Ley Orgánica de la Universidad de la República de 1885, el doctor Alfredo Vásquez Acevedo.<sup>51</sup> Como se vio, la Ley Orgánica de 1885 en su tercer artículo planteaba que los fines de la enseñanza secundaria eran “ampliar y complementar la educación e instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias” (Errandonea, 2014, p. 77).

Claudio Williman, decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria a fines del siglo XIX, señalaba en un informe al rector que solo el 10% de los estudiantes que pasan por la Universidad (es decir, por la Sección de Enseñanza Secundaria) llegaban a culminar

---

<sup>51</sup> El doctor Alfredo Vásquez Acevedo fue rector de la Universidad de la República entre 1880 y 1899 en tres períodos: 1880-1882, 1884-1893 y 1895-1899, y sancionó la Ley Orgánica de la Universidad el 14 de julio de 1885 (Errandonea, 2014, p. 19).

sus carreras. La mayoría no harían “otra cosa que ilustrarse en algunas asignaturas” (Anales de la Universidad, tomo IX, año VII, 1898; citado por Errandonea, 2014, p. 84).

De manera que en 1887 el reglamento del nuevo plan aumenta a seis años los estudios secundarios e introduce la distinción entre el “bachillerato general” y los estudios preparatorios de las profesiones: facultades de Matemáticas y Medicina (Errandonea, 2014, p. 78).

Pero en 1906, siendo rector de la Universidad, Eduardo Acevedo<sup>52</sup> consideraba que la distinción entre educación media básica y superior era meramente formal: “Tenemos enseñanza primaria y enseñanza preparatoria (aunque se la llama secundaria, es preparatoria); no tenemos verdadera enseñanza media” (Errandonea, 2014, p. 78).

Recién a finales del primer período considerado (1885-1911), se reglamentó un plan de estudios que dividió definitivamente la enseñanza en dos ciclos. El primero, denominado liceo, desarrollado en cuatro años, y el preparatorio, desarrollado en dos años y que tenía diferentes orientaciones (Abogacía, Agrimensura, Arquitectura, Ingeniería y Medicina). (Errandonea, 2014, p. 78)

Como vimos, en agosto de 1877 la enseñanza primaria fue legalmente separada de la Universidad, que se constituye formalmente como sistema recién en 1885. Y puede decirse que paralelamente, con base en el impulso de las circunstancias, tiene inicio la educación técnica e industrial. Primeramente, en los talleres del Ejército del Parque Nacional, más tarde transformados en las escuelas-talleres de Artes y Oficios (carpintería, herrería, rodados, talabartería y otras actividades relacionadas con el servicio del batallón):<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> El doctor Eduardo Acevedo Vásquez, doble primo hermano de Alfredo Vásquez Acevedo y cuñado de José Pedro Varela, fue rector de la Universidad de la República entre 1904 y 1907.

<sup>53</sup> Evolución de la oferta de cursos y de la matrícula de la Escuela de Artes y Oficios entre 1879 y 1881:

- 1879 (178 estudiantes): Herrería, Carpintería, Rodados, Zapatería, Platería, Tipografía, Escultura, Encuadernación, Dibujo, Música y Clases de Instrucción Primaria.
- 1880 (360 estudiantes): Herrería, Carpintería, Zapatería, Platería, Escultura, Encuadernación, Dibujo, Música, Clases de Instrucción Primaria, Litografía, Armería, Ebanistería, Telegrafía, Talabartería, Hojalatería, Pintura, Sastrería, Tornería, Francés, Inglés.
- 1881 (420 estudiantes): Herrería, Carpintería, Zapatería, Platería, Escultura en Madera, Encuadernación, Dibujo, Música, Litografía, Armería, Ebanistería, Telegrafía, Talabartería, Hojalatería, Pintura, Sastrería, Tornería, Fotografía, Relojería, Trabajos en Metal, Marmolería, Mecánica, Fundición, Carpintería de Ribera (Errandonea, 2014, p. 146).

En 1878, durante el gobierno de Latorre, se crea la Escuela de Artes y Oficios (EAYO) que, pese a su nombre, [...] fue concebida como correccional de menores o, incluso, como un lugar destinado a la privación de libertad. [...] Sus contenidos educativos promovían una formación técnica que tenía por objeto el disciplinamiento:

“Una pequeña Escuela de Artes y Oficios en cada cabeza de departamento [...] darían por resultado moralizar y habilitar para un trabajo honrado a más de 400 niños que son hoy la plaga de cada pueblito y la mortificación de las policías”. (Errandonea, 2014, p. 143)

En enero de 1887 la Escuela de Artes y Oficios (EAYO) pasa a depender del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (pasando por lo tanto a la órbita civil), [...] al momento de pasar a la órbita de la secretaría de Industrias (1913), comienza a transformar sus cometidos, poniendo paulatinamente un mayor acento en el carácter educativo que en el correccional.

A partir de la ley de Enseñanza Industrial —promulgada el 12 de julio de 1916— que crea el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial, se puede considerar que inicia el proceso de reordenamiento sustantivo de los estudios ofertados por la, ya a esa altura, Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENAYO). (Errandonea, 2014, p. 147)

En 1916 se suspende el régimen de internado, lo que puede considerarse el punto de inflexión en la evolución de esta rama de la educación nacional.

En este período se materializó en nuestro país lo que Barrán (1990) llegó a llamar disciplinamiento:

Esa sensibilidad del Novecientos que hemos llamado “civilizada”, disciplinó a la sociedad: impuso la gravedad y el “empaque” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al “excesivo” ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de niños, delincuentes y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido, y, por fin, descubrió la intimidad transformando a “la vida privada”, sobre todo de la familia burguesa, en un castillo inexpugnable tanto ante los asaltos de la curiosidad ajena como ante las tendencias “bárbaras” del propio yo a exteriorizar sus sentimientos y hacerlos compartir por los demás. En realidad, eligió, para decirlo en menos palabras, la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina. (p. 11)

Un disciplinamiento que también obedeció a la “necesidad de gobernar” el desenfreno de la violencia, lo lúdico, la sexualidad y la muerte:

El “desorden”, la esencia del pecado para los católicos, era, en sustancia, la desobediencia al Padre, a Dios y sus reglas; la “barbarie”, la esencia del mal uruguayo para los liberales

anticlericales, era, también en sustancia, una desobediencia, la del “salvaje” a los dictados de la “civilización”. Iglesia y Burguesía estuvieron de acuerdo en imponer a todos, incluyendo a sus propios integrantes, el disciplinamiento de las pulsiones, en otras palabras, en crear un tipo determinado de cultura y ese tipo concluyó enlazado de alguna manera con el modo de producción y el sector social dominante, por lo cual la impronta burguesa fue más definitiva que la eclesial.

Pecado y “barbarie” se nutrieron de contenidos similares y fueron equiparados, ganando la nueva sensibilidad para su causa tanto al cura como al maestro y al médico. (Barrán, 1990, p. 22)

Foco que explica bastante bien por qué el esfuerzo por la universalización de la educación primaria fue tal y tan independiente y distante del de la educación media.

La cantidad de estudiantes que asistían a “enseñanza secundaria” era muy variable. Sus fluctuaciones se pueden asociar a la imposición o el levantamiento de los exámenes de ingreso e, incluso, a modificaciones en los planes, como la exoneración de exámenes que introdujera la modificación del plan de estudios en 1905, pero además las estadísticas de la época son relativamente poco robustas al respecto (Errandonea, 2014, p. 81). De todas maneras, con un total de 805 estudiantes en 1885 y de 1.871 en 1911 (pp. 240 y 241), que supone que el incremento medio anual en dicho período era de 25 alumnos por año en torno a una media de 1.692 estudiantes, se descarta de plano que tanto las fluctuaciones como el señalado incremento se deban a una variación en el componente origen social de los estudiantes.

Con base en información de censos nacionales y estimaciones propias, Adela Pellegrino (2003) calculó que la población de Montevideo en 1884 era de 164.028 y en 1908 de 309.231 habitantes (p. 8). Con base en esta información la tasa bruta de cobertura se aproximaría a algo menos de 5 estudiantes por cada 1.000 habitantes de Montevideo en 1885 y a algo más de 2 cada 1.000 en 1908 (4,9 y 2,4, respectivamente). “En este contexto se inscribe una enseñanza secundaria que creció significativamente (entre 1885 y 1911 la matrícula aumentó un 132,4%), pero por debajo del crecimiento poblacional de Montevideo (188,5%)” (Errandonea, 2014, p. 79). Huelga señalar el carácter selectivo de estos dispositivos.

Como nos lo recuerda Pesce Guarnaschelli (2015) al reflexionar sobre el tipo y el alcance de las medidas tomadas por el gobierno de Claudio Williman en 1908...

Se desarrolló en Montevideo el Congreso de Estudiantes Americanos, que había proclamado en sus declaraciones finales [...] que había llegado la hora de la emancipación, del resurgimiento político y cultural, bajo el ideal común de la unión americana. [...]

En el año 1908, a iniciativa del Poder Ejecutivo, el Poder Legislativo sancionó el 31 de diciembre una nueva Ley Orgánica para la Universidad de la República, convirtiendo la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios en una Facultad anexa a la Universidad. Esta ley estableció además, que el Decano de la Sección Secundaria debía ser electo por los docentes integrantes del Consejo, que eran representantes de las distintas facultades —y no por el Rector de la Universidad, como ocurría hasta entonces—, para luego ser nombrado por el Poder Ejecutivo. [...]

La separación física del estudiantado se logró definitivamente en 1911, cuando se trasladó la Enseñanza Secundaria a un local independiente. (p. 55)

En este marco, la matrícula en educación media privada y fuera de Montevideo es difícil de estimar, debido a las carencias de información en los diferentes años. Para el sector privado se puede situar promedialmente en torno al 17,4% (14,8% en 1895 y 17,6% en 1906, años para los que se cuenta con información) y para el interior del país en el 15,6% (15,8% en 1891 y 15,4% en 1906, años para los que se cuenta con información; en este caso también se trata de educación privada, ya que hasta 1912 no hay liceos públicos fuera de Montevideo) (Errandonea, 2014, p. 84). Resulta claro que la casi totalidad de la matrícula privada se situaba fuera de Montevideo.

### **El ideal batllista: universalización de la educación media (1912 a 1934)**

Los principales referentes de la historiografía de la educación en nuestro país (ANEP, 2008; Bralich, 1996; Grompone, 1947, en Radici, 2006; Maronna, 1994, en ANEP, 2008; Nahum, 2011a; Traversoni y Piotti, 1984) coinciden en que la expansión estructural de estos dispositivos fuera de Montevideo (1912 y 1913)<sup>54</sup> y la gratuidad (1916)<sup>55</sup> constituyen hechos clave para comprender su evolución. Adicionalmente, en mayo de 1912 se promulgó la ley

---

<sup>54</sup> “En el año 1912 se crearon doce liceos (uno de ellos fue la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatorio) y en 1913 otros siete, con los cuales se abarcaron todos los departamentos del país” (Errandonea, 2014, p. 87).

<sup>55</sup> “Esta se formalizó con la Ley 5.383 del 18 de enero de 1916, denominada Ley de exoneración del derecho universitario de matrícula y de exámenes” (Errandonea, 2014, p. 86).



que creó la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatorio, que comenzó a funcionar casi un año más tarde bajo la dirección de la doctora Clotilde Luisi.

Posteriormente, en 1919, se crearon los liceos nocturnos (Errandonea, 2014, pp. 85-87). Factores que conjuntamente explicarían el repentino incremento de la matrícula en educación media por esos años:

Es muy escasa la concurrencia de mujeres a la Universidad por prejuicios que deben combatirse mediante la fundación de una Sección especial que abre a la mujer nuevos horizontes [...] No se trata de separar a los dos sexos, si no de reconocer un hecho que, justificable o no, impide que la mujer adquiera la misma cultura que el hombre. [...] con el objetivo de “facilitar a quienes trabajaban la posibilidad de realizar estudios secundarios” [...] un lugar donde tuvieran la “oportunidad para manifestarse tantos cerebros útiles que se pierden por falta de ocasión para desarrollarse”. (Errandonea, 2014, p. 86)

En tres años, entre 1911 y 1914, es decir, desde el último año sin liceos públicos fuera de Montevideo hasta el primer año con liceos públicos en todas las capitales departamentales, la matrícula casi se duplicó. En este mismo período, el índice de renovación en la estructura de edades fue de 16,2 habitantes de entre 0 y 14 años de edad por cada habitante de 65 y más años de edad. Ya en 1963 este mismo índice había descendido a 3,7 (Damonte, 2001, p. 2). Con base en esta información, y tomando como supuesto que la población del país en 1914 rondaba el 1.400.000 habitantes, la tasa bruta de escolarización secundaria puede estimarse que pasó de 2,4 estudiantes de educación media por cada 1.000 habitantes de Montevideo en 1912 a 2,5 alumnos cada 1.000 habitantes de todo el país en 1914.

Estas aproximaciones, si bien son extremadamente débiles en cuanto a su base empírica, ya que, como se ha dicho, la información disponible es escasa y requiere de estimaciones muy gruesas para su cálculo, permiten sí intuir no solo la escasa base de reclutamiento de estos dispositivos, si no también que la expansión de la matrícula a que hace referencia la bibliografía especializada responde, más que seguramente, a diferencias en valores absolutos en el marco de la creación de nuevas oportunidades. Pero sin duda orientada a los mismos sectores sociales, para que pudieran enviar a los hijos a prepararse adecuadamente para heredar la función social de sus padres. Nuevamente, es razonable descartar de plano que, por aquel entonces, pueda haber existido una ampliación de la base social real de dicho reclutamiento.

Lo cierto es que en este período se fundan las bases para el proceso que ha sido denominado de democratización de la educación media, pero sin que pueda sostenerse en forma alguna, por lo menos no en esos términos, su anclaje real:

El impulso que promovió la creación de los liceos departamentales se puede sentir hasta el año 1916. [...] la matrícula fuera de Montevideo tiene un crecimiento exponencial hasta 1916: en cuatro años crece 308,8%, que es casi el doble de lo que lo hace la matrícula total para el mismo período (164,9%). Pero luego, la matrícula en el resto del país sufre un enlentecimiento en su crecimiento, e incluso se registran disminuciones durante casi diez años. Como resultado, entre 1917 y 1925, la matrícula crece apenas un 7,3%. Recién al final de este período, la matrícula en el interior vivió un nuevo empuje: entre 1926 y 1934 crece un 132,7%. (Errandonea, 2014, p. 88)

En este período también se fundan las bases reales para la diferenciación que, años después, nos permitirá señalar distancias sistémicas importantes entre los dispositivos implementados en los primeros y en los últimos años de la educación media.

De hecho, como sugiere la descripción hecha por Benjamín Nahum, la instalación de liceos en las capitales departamentales cubría solo parcialmente la formación preparatoria y, ya desde entonces, el sentido de encauzar a los jóvenes que pretendían estudios universitarios reglaba el diseño en todas sus dimensiones:

El certificado de egreso de estos liceos habilitaba para seguir los cursos de Comercio, Agronomía y Veterinaria, y también los cursos preparatorios de la Sección de Enseñanza Secundaria. Los planes de estudio eran los mismos que los de los liceos de Montevideo, y ello fue un error. Si lo que se buscaba era no desarraigar a los adolescentes del interior imponiéndoles su residencia en la capital, debieron adecuarse los programas a las necesidades departamentales, para que sus egresados encontraran ocupación y futuro en los propios lugares de estudio. Si solo se les preparaba para las profesiones liberales, como ocurrió, el desarraigo se difería, no se eliminaba, puesto que para proseguir sus estudios en la Universidad debían trasladarse necesariamente a Montevideo. (Errandonea, 2014, pp. 90 y 91)

Este período se caracterizó por atender una doble demanda contenida: la de los sectores acomodados que vivían fuera de Montevideo y la del acceso de las mujeres a la educación media. Pero claramente no se observan indicadores del proceso democratizador pretendido expresamente por Batlle y Ordóñez y adjudicado al período por algunos historiadores. Tal

vez sí, sin duda en términos territoriales y de equidad de género, pero no en términos de la matriz socioeconómica que componía el estudiantado.

En cuanto a la incorporación de las mujeres:

Al comienzo de la serie, se observa que había casi cinco estudiantes hombres por cada estudiante mujer, mientras que al final de dicho período, casi no llegaban a ser dos varones por cada mujer, lo que muestra el constante crecimiento de la participación de la mujer en la enseñanza secundaria en esos primeros años. (Errandonea, 2014, p. 91)

En cuanto a la incorporación de los trabajadores:

El liceo nocturno es considerado un hito en la historia de la enseñanza media por su rol democratizador. Sin embargo, cuando vemos la matrícula neta y el peso relativo de esta en la total durante el período de referencia, el supuesto por el cual su función fue brindar acceso a la educación media a las capas medias y medias bajas trabajadoras, puede ser puesto en duda, sin necesidad de otros argumentos complementarios. (Errandonea, 2014, p. 91)

Para este fenómeno existen dos posibles hipótesis explicativas: una es que las clases medias aún no apreciaban el valor de la educación secundaria; otra es que las clases medias no pudieron prescindir de la mano de obra que les proporcionaban sus hijos, tanto para el incremento de la economía del hogar, como para la atención de las tareas domésticas. [...] Al día de hoy ambas son válidas y muy probablemente complementarias. Futuras investigaciones podrán aportar más información al respecto. (Errandonea, 2014, pp. 92 y 93)

Como se dijo, y como proceso paralelo, el 12 de junio de 1916 la Ley de Enseñanza Industrial creó el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial. Pedro Figari, que había asumido la dirección de la ENAYO en 2015, reorganiza totalmente la enseñanza técnica siguiendo la base y los lineamientos de la reformulación pedagógica que él mismo propusiera en 1910, convirtiendo, en el marco de la nueva ley, la escuela en el Consejo Superior de Enseñanza Industrial, hasta 1934, cuando se crea la Dirección General de la Enseñanza Industrial, bajo la dirección del doctor Luis Caviglia, quien tomó como una de sus primeras medidas la incorporación de los cursos de perfeccionamiento femenino, los cursos de escultura y modelado y cerámica y comprometió, como una prioridad de gestión, la creación de más escuelas industriales (Errandonea, 2014, pp. 148, 151 y 164).

En 1917 se crean las tres primeras escuelas industriales primarias. Solo para varones: Escuelas Industriales n.º 1 (posteriormente Escuela Industrial de Práctica Profesional) y n.º

2 (posteriormente la Escuela Edilicia). Y solo para mujeres: Escuela Industrial n.º 3 (posteriormente Escuela de Industrias Femeninas) (Errandonea, 2014, p. 151).

La enseñanza técnica ya era objeto de varios proyectos de desarrollo a finales del siglo XIX (1898) que demuestran el acuerdo general existente en la época con respecto a la necesidad de su ajuste y reorganización. Por ejemplo, el ingeniero Monteverde señalaba que sastrería, zapatería, etcétera, pueden aprenderse mediante prácticas orientadas en talleres. Pero que mecánica, electrotécnica, litografía, etcétera, requieren de conocimientos de ciencia y dibujo y este debe ser el enfoque para la EAYO, y proponía fusionarla con la Facultad de Matemáticas. El argumento era la escasez de “personas preparadas para el profesorado técnico y artístico” (Errandonea, 2014, p. 154), caminando hacia una tutela académica por la universidad.

Por otra parte, el ingeniero Serrato, convencido de que había que ajustar los fines y enfoque de la EAYO, “suprimiendo todo aquello que sea lujo y arte, para concretar la enseñanza de los oficios [...] proponía la creación de una escuela politécnica, a partir de la transformación de la EAYO en una escuela de aprendices” (Errandonea, 2014, p. 154). El argumento: priorizar la función social de la EAYO de sacar “del vicio, de la corrupción a centenares de niños que son abandonados o descuidados por sus padres en el periodo más difícil de la juventud” (ibíd.).

Lo cierto es que el país, a raíz de la transformación productiva que atravesaba, demandaba obreros calificados, pero a pesar del impulso inmigratorio de la época, esta necesidad no podía ser satisfecha meramente con la contratación de extranjeros calificados:

De 22.393 trabajadores ocupados en la industria en 1889, se pasa a un total de 41.233 trabajadores (Censo de 1908). La mano de obra industrial empleada no solo se transforma por su actividad y el tipo de calificación requerida, se multiplica casi el doble en solo 19 años. De manera que el desafío de la demanda no era solo cualitativo, si no que tenía una dramática dimensión cuantitativa.

Siempre teniendo presente que en todo el período el PBI predominante es el de servicios, resulta elocuente observar la puja por el protagonismo económico, librada entre el sector agropecuario y el renovado sector industrial.

Entre el año 1885 y 1890, el peso relativo de ambos sectores se empareja, aunque con oscilaciones.

Entre 1891 y 1906, se revierte la tendencia anterior y el PBI agropecuario supera año a año al industrial. Pero a partir de 1907 el PBI industrial adquiere renovado vigor y adopta una

tendencia ascendente que, hasta 1914, le permite superar al PBI agropecuario. (Errandonea, 2014, pp. 153 y 157)

En el final de la etapa, ahora con menores dificultades en materia de información estadística confiable, se observa una tendencia incremental en la matrícula y en los egresos de educación media, que logran niveles estables y crecientes durante todo el período.

Estabilidad que, como veremos, se pierde con la separación de la educación media y la universitaria.

En cualquier caso, estos procesos se terminan explicando más por el incremento poblacional y por el ensanchamiento estructural de los dispositivos, sobre todo de naturaleza territorial, que por un cambio en la matriz social de reclutamiento. En este sentido, el ideal democratizador del batllismo, que fue exitoso en materia de discriminación intraclase, claramente falló, si es que en algún momento tuvo dicho propósito, en universalizar el nivel en el sentido que hoy damos al término.

### **La separación de secundaria de la Universidad (1935 a 1941)**

En 1935, mediante la promulgación el 11 y la reglamentación el 16 de diciembre de la Ley Orgánica de Enseñanza Secundaria 9.523, el presidente doctor Gabriel Terra marcó una nueva etapa en la vida e historia de la educación en nuestro país al instituir el Ente Autónomo, pero también al legalizar el uso de la denominación Enseñanza Secundaria (ANEP, 2008, p. 68): “la enseñanza secundaria se convierte en un ente autónomo, y es a partir de este momento que se da la mayor expansión de la educación secundaria; expansión con la que verdaderamente se puede considerar que se alcanza a las clases medias” (Errandonea, 2014, p. 96).

El 31 de marzo de 1933, el presidente Gabriel Terra<sup>56</sup> disolvía los órganos constitucionales, iniciando una presidencia de facto que se prolongará hasta 1938.

---

<sup>56</sup> Gabriel Terra fue elegido presidente constitucional en 1930, actuando en simultaneidad con el Consejo Nacional de Administración presidido por Juan Pedro Fabili. Asumió el cargo el 1 de marzo de 1931 y el 31 de marzo de 1933 disolvió los órganos constitucionales, gobernando de facto hasta el 18 de mayo de 1934, cuando se hizo elegir presidente por la III Convención Nacional Constituyente. Continuó gobernando de facto hasta el 19 de junio de 1938, cuando asumió Alfredo Baldomir, también del Partido Colorado, elegido por la ciudadanía en dicho año.

Entre los opositores al Golpe de Estado figuraba la Universidad, que adoptó rápidamente declaraciones y medidas de oposición al régimen emergente. En ese contexto, la ley de 1935 generó una fuerte resistencia y provocó el rechazo de los opositores a la dictadura por razones más políticas que pedagógicas y porque implicó una injerencia en la organización universitaria. (ANEP, 2008, p. 43)

Para algunos historiadores, como Mónica Maronna, “la idea de separar Secundaria ya existía desde tiempo atrás, constituyéndose en los años veinte en uno de los centros de debate dentro de la propia Universidad. Sin embargo, el lugar, el rol y el sentido de la enseñanza media, eran asuntos que aún permanecían sin resolverse” (Errandonea, 2014, p. 96).

El debate parlamentario tuvo como principal argumento “la necesidad de rever la organización de este nivel de enseñanza que hasta entonces constituía una Sección dentro de la Universidad”. Se solicitaba que los parlamentarios se expidiesen “respecto a si continuaba bajo la potestad de la Universidad de la República o si se convertía en una institución autónoma” (ANEP, 2008, p. 47).

Uno de los aspectos interesantes es que la...

...discusión fue paralela al estudio de creación de Conaprole [...] ambas discusiones se alternaban porque para debatir sobre Conaprole se precisaba un quórum mayor en Sala, de modo que cuando faltaban legisladores, se pasaba a tratar el tema de Secundaria. La cercanía en la consideración de ambos proyectos y las intensas negociaciones entre terristas y herreristas, abonaron el rumor de un acuerdo que la prensa denominaba: “Conaprole por Secundaria”. Esto significaba que el herrerismo votaba la creación de la Cooperativa a cambio de que el terrismo votara la separación de Secundaria de la Universidad. (ANEP, 2008, pp. 47 y 48)

En el marco del debate, que claramente tenía una preocupación más política que pedagógica, se observan argumentos que demuestran sin lugar a dudas la finalidad y el perfil institucional que caracterizaban a la educación secundaria, aún en la década de 1930:

La Enseñanza Secundaria, afirmaban, no podía considerarse una mera antesala de los estudios universitarios, tal como argumentó el diputado colorado Armando Piroto.

[...] la Enseñanza Secundaria como un fin en sí misma y no como un medio para llegar a la Universidad, se consideraba como una vieja aspiración, pedagógicamente inobjetable, porque buscaba formar un hombre para la vida en sociedad y no un hombre exclusivamente

profesional. Se aspiraba a que constituyera un ciclo de cultura para formar a los jóvenes en todos los aspectos y que alcanzara al mayor número posible de alumnos. (ANEP, 2008, p. 49)

En los ámbitos de debate docente, como el Congreso del 1 de febrero al 28 de enero de 1934 en Piriápolis, se discutía en otros términos:

...que la reforma es urgente, que la reforma es necesaria, que la reforma es imprescindible. [Sin embargo, se] proponía [...] ha de hacerse con pausa, ha de hacerse siguiendo el ritmo lento de las leyes de la vida. [...]

Que la promoción sin examen, sea el régimen normal de pase en el ciclo de estudios medios [...] Que para tal procedimiento será indispensable la responsabilidad consciente y honesta del profesorado, el cual, en todos los casos, sin perjuicio de las prescripciones reglamentarias, deberá guiarse por el criterio, sin vacilaciones, de que cada promoción que decreta no deja en su fuero interno ningún escrúpulo que afecte su ética profesional, habida cuenta de los valores humanos y mentales del alumno.

Y para el pasaje a la Universidad, proponían un examen de admisión. (ANEP, 2008, p. 47)

Puntos a partir de los cuales se pueden entrever no solo los hilos de la política, sino también las distancias enormes entre los diferentes actores. Teniendo, como tenemos, el diario del lunes, se evidencia la ausencia de impacto real de unos en relación con los otros. Quitando las referencias bibliográficas, podría pasar por un debate actual en el que se juzgan, una y otra vez, la función y finalidad y se reitera la ubicuidad de la manera en que se evalúa.

A todo ello, el resultado final fue que:

De acuerdo con la ley de 1935 el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria quedó compuesto por un Director y seis Consejeros honorarios. Su cometido estaba definido en su artículo segundo: “tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales. La Enseñanza Secundaria será continuación de la Enseñanza Primaria y habilitará para los estudios superiores. (ANEP, 2008, p. 52)

En definitiva:

Lo que la ley modificaba era la forma de gobierno de la Enseñanza Secundaria, sin afectar los aspectos medulares pedagógicos: el currículo, las divisiones entre Primer Ciclo y Bachillerato, que venían ya desde 1908 como se ha visto; las formas de organización escolar y las de evaluación. Pese a las aspiraciones de constituirse en un ciclo pos primario de cultura general,

dirigido a amplios sectores de la sociedad y no sólo a aquellos que cursarían carreras universitarias, la Enseñanza Secundaria no perdió su carácter enciclopedista, la inconexión entre los distintos contenidos, la vocación totalizadora de programas inabarcables en un año lectivo y los regímenes evaluatorios que la mantenían democrática para el ingreso pero elitista para el egreso... (ANEP, 2008, p. 52)

Según González Rissotto y el equipo académico que redactara el capítulo 3<sup>57</sup> del informe del CES de 2008, la intención reformista del primer directorio del Consejo Nacional de Educación Secundaria quedaba de manifiesto en el balance realizado por su presidente y director general, Eduardo de Salterain Herrera:

Si hasta fines del siglo pasado la enseñanza media —preferentemente humanista y literaria— pudo ser considerada como el centro de formación de una “élite” destinada a ocupar los puestos de directivos en todos los dominios, hoy, las complejidades de las actividades económicas y los progresos de la técnica han cambiado fundamentalmente este concepto y, para llenar debidamente su misión, esta enseñanza no sólo ha de preparar a una parte de la juventud para los estudios superiores si no también proporcionar, al mayor número, la cultura general y la formación técnica indispensables para hacer frente a las exigencias de la vida moderna. “Esta evolución y el anhelo de las masas que ya no se conforman con los beneficios de la escuela primaria y reclaman su derecho a una cultura más amplia, son las que explican el desarrollo de la enseñanza media...” (ANEP, 2008, p. 69)

Si bien los datos proporcionados por el citado informe no son exactos (ya ajustados y corregidos por nuestro informe de 2014: Errandonea, 2014), importa aquí señalar el cariz y la distinción creciente entre subsistemas y su vínculo con la estructura social de referencia. En este sentido, el profesor Jorge Bralich aporta pistas interesantes. Bralich, además de coordinar la redacción del capítulo 1, “Antecedentes y marco institucional”, del referido informe, cuenta con numerosas publicaciones ricas en referencias importantes, como la siguiente, de su conocido trabajo *Una historia de la educación en el Uruguay: Del padre Astete a las computadoras* (Bralich, 1996):

...la enseñanza secundaria creció en forma acelerada, ampliando su cobertura social hasta alcanzar —a mediados de siglo— a casi una cuarta parte de los jóvenes en edad liceal. La

---

<sup>57</sup> *Historia de educación secundaria 1935-2008*, capítulo 3. Análisis de las primeras memorias de Secundaria y principales aspectos de la evolución de la Enseñanza Secundaria en el período 1936-1959 (ANEP, 2008, pp. 65-87).



aceptación de esa enseñanza —que parecía no servir para nada— estaba sin duda ligada a una cierta imagen formada en las clases medias nacionales respecto al valor de los estudios secundarios; el certificado de estudio permitiría al joven escapar a la suerte del trabajo manual o del empleo no calificado, le permitiría acceder al plano de ocupaciones más distinguidas: auxiliar administrativo, empleado bancario... o quizás jefe de compras, gerente. Y si bien, la enseñanza secundaria no capacitó especialmente para esos roles ocupacionales, lo cierto es que pronto comenzó a exigirse el haber cumplido el ciclo secundario para acceder a ellos, con lo cual quedó justificada su necesidad para aquellas clases medias. (p. 78)

En este período se institucionaliza, no formalmente clara, y no con el significado que hoy otorgamos al término, la idea de la polifuncionalidad del sistema.

Bralich pone sobre la mesa un tema que es importante, ya que apunta a uno de los ejes de nuestras hipótesis de trabajo: no se diseñó un código sistémico, o varios, cuya finalidad resultara fina y evidente; se apeló, con el pasar de los años, a la incorporación y complementación de contenidos, sin que ello se manifestara en formaciones profesionalizantes, con la consecuente inexistencia de las correspondientes acreditaciones formales específicas. De manera que para desempeñar funciones sociales diferentes del trabajo manual o de la aspiración a integrar, en alguno de sus niveles, las élites encargadas de la conducción y la gestión del Estado, la oportunidad radicaba en acceder y egresar de educación media, como forma de posicionamiento social diferencial, pero no como medio de calificación ciudadana.

El contexto de crisis internacional que caracterizó los años treinta, conocido como la Gran Depresión, que tiene inicio formal con el crac de la Bolsa de Nueva York en octubre de 1929 y que se refleja en nuestro país, entre otros aspectos, en el deterioro de los términos competitivos (particularmente signado por las caídas en nuestras exportaciones de carne y lana a Inglaterra), tiene como resultado inmediato un fuerte incremento de la desocupación (30% en 1930). A partir del autogolpe de Estado de Gabriel Terra de 1933 se implantan medidas proteccionistas de la industria nacional: prohibición de importación de algunas mercaderías e implantación de aranceles más altos a otras. Esto, conjuntamente con la posterior recuperación económica, de la mano del proceso de sustitución de importaciones que desde mediados hasta fines de la década de 1950 favorece el incremento en las exportaciones, explica el consiguiente crecimiento de la industria nacional (Errandonea, 2014, p. 155).

Paralelamente, de la mano de la restauración de los canales y equilibrios del comercio internacional de posguerra, en la década de 1950 “se ciernen nubarrones sobre la economía nacional y comienzan a aparecer síntomas de una crisis económica que se fue agravando con el tiempo”, explicando la brusca caída del PBI entre 1957 y 1959 (Errandonea, 2014, p. 159).

Este es el marco en que se desarrollan inicialmente las Escuelas de Industria del Consejo de Enseñanza Industrial a partir de 1935, y luego de la Dirección General de la Enseñanza Industrial. Es decir, hasta la crisis de 1929 primero, y luego hasta la creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) en 1941.

Por primera vez, en 1928 se plantea vincular los diferentes sistemas educativos a fin de dar continuidad educativa en la modalidad técnica y profesional:

El Dr. Jiménez de Aréchaga, presidente del Consejo de la Enseñanza Industrial, propone condiciones de organización y acceso a los estudios técnicos para los alumnos procedentes de educación primaria con el fin de dar continuidad educativa por la vía de los estudios técnicos y tecnológicos a aquellos estudiantes que lo deseen. [...]

1. La enseñanza industrial debe organizarse de modo que sea la continuación de la enseñanza primaria.
2. Para la inscripción de alumnos se requerirá un certificado de la escuela pública o privada.
3. En los años superiores de las escuelas primarias deben organizarse clases de carácter prevocacional, haciéndose obligatoria la ficha individual.
4. Las escuelas industriales primarias deben convertirse en escuelas de orientación profesional que, mediante el estudio de vocaciones y aptitudes, orienten a los alumnos a las distintas escuelas industriales superiores. (Errandonea, 2014, p. 163)

La creación de la Dirección General de la Enseñanza Industrial en 1934 responde en parte a la necesidad de incrementar su legitimidad en el marco de la importancia que se les atribuía a la enseñanza primaria y secundaria:

Con la nueva denominación se pretende también prestigiar a la enseñanza industrial para que obtenga la misma consideración, por parte del estado, que la enseñanza primaria y secundaria liceal. [...]

En el marco de la nueva institucionalidad se crea, también en 1934, la sección Estadística y Orientación, para tener datos más sistematizados. Por ello es a partir de ese año que se cuenta con información sistemática y comparable para la generación de series evolutivas de la matrícula, entre otros aspectos. [...]

Esto también se ve reflejado en la matrícula que, durante todo el período que abarca los años en que funcionaba la Dirección General de Enseñanza Industrial (1934-1942), crece en forma sostenida: registra un incremento medio de 783 jóvenes más al año. Pero entre 1934 y 1939, este crecimiento medio anual se eleva pasando a ser de 1.561 alumnos por año y, entre 1941 y 1942, a 423. (Errandonea, 2014, p. 164)

Freddy Cuello (2017), en el marco de su análisis sobre la evolución en la formación del profesorado de enseñanza secundaria, por intermedio de la “evolución de la construcción de un nuevo relato”, a partir del análisis de diferentes números de la revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*, nos proporciona algunos elementos complementarios que permiten redondear el panorama:

La instauración del nuevo plan de estudios de 1937 expresa la intención de las autoridades de impulsar una reforma pedagógica que acompañara la creación del nuevo Consejo. Para los promotores del nuevo plan, era necesario otorgarle a la Enseñanza Secundaria una nueva importancia social para la formación de ciudadanos, pretendiendo así resolver un “problema nacional”. [...]

El nuevo plan de estudios buscaba implementar la idea de una “cultura integral” (moral, intelectual y física), que se quería diferenciar de la cultura universitaria. [...]

El impulso de la reforma de la Enseñanza Secundaria expresó una etapa en la enseñanza del país impregnada de tensiones políticas que repercutieron en la creación y consolidación del nuevo ente autónomo. [...] El régimen terrista buscó instaurar un aparato burocrático que fuera capaz de controlar la enseñanza media, un espacio crecientemente relevante debido al aumento de la matrícula. (pp. 57 a 59)

### **Creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1942 a 1963)**

En opinión de absolutamente toda la bibliografía relevada, el dispositivo pergeñado para seleccionar y preparar a los jóvenes que integrarían las élites nacionales, a partir de 1908 formalmente y a partir de 1935 con el Plan de Estudio de 1941, de manera cada vez más práctica comenzó a distanciarse progresivamente del que fuera inicialmente su complemento obligado: aquel que hoy identificamos claramente como educación media básica.

Otro suceso relevante de este período es la implementación del Plan de Estudio de 1941, que fue “el que tuvo mayor vigencia y dio estabilidad a las primeras tres décadas de actuación de Enseñanza Secundaria (ente autónomo)” y que presentó como “característica más notable el aumento de las asignaturas culturales en el primer ciclo”. (Errandonea, 2014, p. 99)

Componente que dejó de adecuarse y ajustarse al fin mayor de preparar para la universidad, metamorfoseándose en un instrumento para la adquisición de conocimientos y competencias cada vez más generales. Capaz de ampliar su base social de reclutamiento, pero incapaz de alterar la estructura básica de su código sistémico: la selección academicista.

Sin un perfil o perfiles de egreso específicos. Carente, en consecuencia, de una finalidad social identificable, es admisible suponer que simplemente conservó (se aferró a) la única finalidad claramente inteligible y consistente de su estructura básica, su código sistémico: seleccionar. Es decir, constituir un primer filtro de selección que permitiera el desempeño eficaz del segundo: la educación media superior.

El carácter elitista y seleccionador de la educación secundaria, fiel a su génesis, resulta muy evidente. Es interesante recordar la descripción que, al respecto, realizara el sociólogo Germán Rama (2004):

En la lógica de sus profesores y directivos, la educación secundaria debía distinguirse de la educación primaria por el rechazo de la masificación propia de ésta, y por la demostración — mediante la cantidad y la calidad de los conocimientos adquiridos— de su nivel académico fuertemente selectivo. A fines de los años 40 se produjo una polémica pública entre el destacado inspector de educación primaria, Julio Castro, conocido por sus ideas progresistas, y un director de escuela secundaria que, en forma explícita, defendió el limitacionismo y aseguró que la mejor prueba de la calidad de la educación secundaria era la tasa de repetición. El examen de ingreso a la secundaria, que rigió hasta el año 1942, expresa también esta realidad. [...]

La oferta de servicios educativos continuó limitada a las capitales departamentales [...] Esta situación generó un movimiento muy especial de las clases medias locales, mediante el cual obtenían un local donde enseñar, creaban un liceo, y reclutaban como profesores a los profesionales universitarios de la localidad, a los maestros de enseñanza primaria más interesados en ciertas disciplinas, o a los individuos que se caracterizaban por su formación autodidacta en alguna rama del conocimiento. Los grupos movilizados en la creación de esos centros gestionaban, posteriormente, ante los parlamentarios y representantes políticos, la oficialización del denominado “liceo popular” que, en el marco de una ley presupuestal, era transferido a la administración pública, y sus profesores honorarios designados como docentes titulares, con independencia de sus estudios formales. [...]

La lógica social se impuso así sobre la lógica académica. La primera reivindicaba el derecho al estudio de nivel medio como un derecho social, mientras la segunda consideraba que debía reservarse el acceso únicamente para aquellos alumnos con altas credenciales de

conocimientos. Se había logrado iniciar la transformación de un nivel educativo preuniversitario y elitista en un ciclo de enseñanza de acceso universal. (Rama, 2004, pp. 4 y 5)

Como ya viéramos en apartados anteriores, este proceso vivido por la educación media generalista ha convivido de forma totalmente independiente con el desarrollo de la educación técnica (pasarán muchos años aún para que pueda hablarse de educación media técnica, profesional o tecnológica).

Sin embargo, los mismos procesos afectaron a ambas modalidades. Claro, en sentidos diversos, pero con resultantes formales similares.

En 1942 el presidente Baldomir propone la creación de un “organismo que pudiera aglutinar a toda la enseñanza industrial del país”:

El 2 de agosto de 1942 el presidente de la República, el Dr. Alfredo Baldomir, [envió] un mensaje a la Asamblea General, proponiendo la creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay: [...]

La organización que en la actualidad posee la Enseñanza Industrial del país está en camino de alcanzar el desenvolvimiento que la realidad del momento exige, pero para ello, se hace necesario que los Poderes Públicos presten la colaboración necesaria para atender en forma práctica y útil la cultura del tecnicismo del trabajo y las artes. [...]

Esta aspiración se cristalizará el 9 de setiembre de 1942 cuando se promulga la creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) por medio de la Ley 10.225. (Errandonea, 2014, p. 166)

La creación de la UTU no tuvo el sentido de ampliar la base social de su estudiantado, si no el de concentrar, articular y modernizar la formación industrial. El público objetivo siguió siendo la clase trabajadora:

Artículo 2: Compete a la Universidad del Trabajo del Uruguay:

La enseñanza cultural destinada a la elevación intelectual de los trabajadores y a su formación técnica.

La enseñanza completa de los conocimientos técnicos, manuales e industriales atendiendo en forma especial lo relacionado con las industrias extractivas y de transformación de materias primas nacionales.

La enseñanza complementaria para los obreros.

La enseñanza de las artes aplicadas. [...]

A pocos meses de iniciada su actividad, las autoridades directivas de la UTU señalaron la conveniencia de lograr la autonomía de la institución. Con este sentido se le dirige al Ministerio de Instrucción Pública una solicitud y este accede. Finalmente, el 3 de febrero de 1943 la UTU se constituye en ente autónomo. (Errandonea, 2014, pp. 167 y 168)

Con el Plan Piloto de 1961, que promovía, “con sentido innovador, trabajando en forma colectiva con grupos de productores, organizar la producción hortícola para incrementar su eficiencia y reducir sus costos”, inicia un período de crecimiento estructural de la UTU, pasando de 66 establecimientos y 18.686 alumnos en 1960 a 95 establecimientos y 23.707 alumnos en 1962.

Estos mecanismos son particulares de nuestro sistema educativo, porque son el resultado de procesos únicos en la región. Basta con comparar estos desarrollos con la evolución del sistema educativo argentino (hablamos particularmente del proceso inicial y bonaerense), que resolvió en cada momento este tema creando dispositivos específicos que encauzasen selectivamente a los diferentes sectores sociales en las direcciones estructurales previstas por el propio legislador.

Es importante recuperar un panorama general en el que existe consenso en la historiografía (ANEP, 2008; Bralich, 1996; Nahum, 2011a; Traversoni y Piotti, 1984) al considerar que durante las décadas del cuarenta y el cincuenta la enseñanza secundaria finalmente alcanzó a las clases medias (Errandonea, 2014, p. 96).

Nos encontramos en el inicio del período que se ha dado en llamar el “ocaso de la ‘Suiza de América’” [...]

Mientras que fútbol e historia se daban la mano, el crecimiento de la economía uruguaya auspiciaba una “justificada satisfacción”: en 1956, Uruguay ostentaba el más alto ingreso per cápita de toda América Latina; entre 1945 y 1954, la industria manufacturera tuvo un promedio de crecimiento anual de 6% y las exportaciones mostraron altos valores gracias a la suba de los precios provocada por la Guerra de Corea (Finch, 2005:243). Ese “Uruguay feliz” no se pensaba a sí mismo subdesarrollado (Panizza, 1990), pero esas percepciones habrían de variar en los años sesenta a impulsos de la crisis económica y de la polarización social.

En 1959, luego de noventa y tres años de ininterrumpidos gobiernos colorados, accedió al poder el Partido Nacional gracias a la alianza del sector herrerista con el movimiento ruralista. Su triunfo se basó en el apoyo del insatisfecho sector rural y en la prédica contra “el dirigismo económico” que era reputado como inoperante y como generador de distorsiones en la economía. Esta rotación de los partidos en el poder ha sido interpretada como la búsqueda de

soluciones a los graves problemas económicos y sociales que venía enfrentando el país. Su política económica dio comienzo al proceso liberalizador de la economía, que tuvo su jalón inicial en la Reforma Cambiaria y Monetaria implantada en diciembre de 1959, y en la firma de la primera carta intención con el FMI en 1960.

La evolución de la economía durante el segundo colegiado blanco, que gobernó el país entre 1963 y 1966, se caracterizó por la continuación del estancamiento, la aceleración del proceso inflacionario y la creciente especulación financiera que desembocó en el crack bancario de 1965. La acción gubernamental se vio paralizada por las divisiones al interior de los partidos, mientras que en materia económica mostró desorientación oscilando entre el “dirigismo”, el “desarrollismo” y las “recetas” fondomonetaristas (Ruiz, 2008), y no dio lugar a ninguna nueva iniciativa con excepción de la publicación del Plan Nacional de Desarrollo de la CIDE (Finch, 2005).

En el plano social, Uruguay se vio conmovido por un clima de enfrentamiento que no era frecuente en el país y que afectó la convivencia social. Resalta en ese sentido el descubrimiento tardío del comunismo “cuando ya había pasado lo más duro de la guerra fría” (Alonso y Demasi, 1986:16) y el desarrollo de un anticomunismo manifiesto tras la alineación del país con el proyecto continental de aislamiento a la Revolución Cubana. Asimismo, el movimiento sindical fue ganando unidad hasta conformar la Central Nacional de Trabajadores y también se originó el movimiento Tupamaros, definido a favor de la lucha armada como alternativa política.

En esa agitada década del sesenta las mismas influencias que propiciaron la planificación a nivel continental en la posguerra se conjugaron de forma particular, dando impulso a la planificación en Uruguay. (Bittencourt et al., 2012, pp. 86 y 87)

Este es el marco en el cual, por medio de un decreto del ministro de Hacienda del primer gobierno del Partido Nacional, el doctor Juan Eduardo Azzini, se crea en 1960 la CIDE.

La CIDE, bajo la dirección técnica de Enrique Iglesias, pone en marcha la idea de la planificación económica en Uruguay, que era entendida como una manera de acabar con el empirismo, la improvisación y la consecución de medidas aisladas en la conducción económica del país:

Entre 1962 y 1963 la tarea de la CIDE se concentró en recopilar, sistematizar y producir información económica y social, con la cual pudiera construirse un diagnóstico del Uruguay. En este sentido, dos tareas fueron centrales: la estimación del PIB y la preparación de las primeras Cuentas Nacionales de Uruguay; y el Censo de Población y Vivienda. Sobre esta

base la CIDE elaboró el Estudio Económico del Uruguay, publicado en mayo de 1963. (Bittencourt et al., 2012, p. 89)

Con base en el informe de la CIDE (1965), la tasa de cobertura educativa de la educación “secundaria” (es decir la educación media sin la educación técnico-profesional) era de 11 % a principios de la década de 1940 y de 43 % a principios de la de 1960:

Aunque en las dos últimas décadas los efectivos totales se multiplican por más de cuatro, el paralelismo de los índices de ambos ciclos señala que la eficacia del sistema educativo secundario, medida en su conjunto, no ha mejorado ni empeorado, y que las necesidades educativas han crecido en forma igual para ambos ciclos.

El segundo ciclo ha obtenido progresivamente una situación de mayor independencia del concepto de formación pre-universitaria, que puede vislumbrarse en el hecho de que el índice de pasas a facultades ha pasado de 100 a 311 en el período 1942-1963 mientras que el índice de evolución de la matrícula del segundo ciclo lo hizo de 100 a 411 en el mismo período. (pp. 109-111)

### **El Plan 63: un intento “fallido” de “reforma integral” de la enseñanza secundaria (1963 a 1973)**

En 1963, con el objeto de “paliar la problemática [de agotamiento del Plan 1941,] se introdujeron [...] dos modificaciones sustantivas: 1. La actualización de los contenidos [...] 2. Un nuevo plan de estudios, que se aplicó en principio en cuatro liceos de Montevideo y en diez del interior del país”, atendiendo a un 4,6% del alumnado de enseñanza secundaria; unos 1.909 estudiantes en todo el país (Errandonea, 2014, p. 105).

Es nuevamente interesante la evaluación realizada por Germán Rama (2004) al respecto:

En el año 1963 se intentó la primera transformación importante, a través de una experiencia piloto, aplicada en parte de los centros educativos de educación media, que tendió de manera prioritaria hacia el mejoramiento de los aprendizajes mediante la actualización de los procesos de transposición didáctica de los conocimientos. [...]

La rápida expansión de la matrícula de la educación secundaria —en volumen y en distribución espacial, incorporando localidades de segunda y tercera magnitud poblacional— y la escasa formación profesional de los docentes, depararía que el cuerpo de profesores paulatinamente fuera integrado con maestros —formados para la educación primaria, con desertores de la universidad y, en general, con personas con escasa formación disciplinar y pedagógica—. [...]



La intención de crear una educación intelectualmente más rica se pierde frente al proceso de masificación, pues el modelo no respondió al carácter de educación universal que requería la población joven que se iba integrando como la primera generación, en la historia de sus familias, que accedía a este nivel posprimario. Podría decirse que, muy contrariamente, el nuevo plan —que fue formulado por sectores académicos muy destacados del cuerpo docente e implementado como experiencia piloto a partir del año 1963, sin llegar a generalizarse— aspiró a crear una nueva y más moderna educación de elites. (p. 3)

Complementariamente, la información que se presenta en la tabla 2 tiende a confirmar lo ya señalado por el Informe de la CIDE.

Adicionalmente, el dato proporcionado para 1970 muestra un escenario muy diferente. Se observa una acentuada disminución de la participación en el ingreso a la universidad como proporción de la matrícula del segundo ciclo de “secundaria” en el mismo año: en 1960 hay 3,4 estudiantes matriculados en educación media superior por cada estudiante que en ese mismo año ingresó a la universidad, y en 1970 hay 7,5 matriculados por cada ingreso (es decir, que en porcentajes los ingresos pasan de 29,5% en 1960 a 13,4% en 1970 sobre el total de matriculados en el nivel superior de educación media).

**Tabla 2: Medias del tiempo de supervivencia para el modelo parcializado con base en la existencia de un evento crítico asociado al año de desvinculación (*dummy* Sí)**

	Educación media básica		Educación media superior		Ingreso a la Universidad	
	Matriculados	% sobre el total de matriculados en educación media	Matriculados	% sobre el total de matriculados en educación media	Ingresos	Matriculados en media superior por cada ingreso
1945	22.264	83,1	4.536	16,9	5.134	0,9
1955	54.760	82,6	11.511	17,4	2.397	4,8
1960	57.361	82,0	12.456	17,8	3.676	3,4
1970	82.733	63,1	48.402	36,9	6.488	7,5

Nota: No incluye educación media técnico-profesional.

Para 1955 y 1960 no se tiene información desagregada por nivel educativo del ciclo.

En 1945 no se contaba con la cantidad de ingresos a la Universidad y se utilizó el dato de 1944.

Fuente: DE, MEC (2014, p.102).

Una hipótesis posible es que el ensanchamiento de la matriz social de la educación media superior impactó en la participación en los preparatorios y, puede suponerse así mismo, también en la propia culminación del ciclo, pero no en el acceso a la educación universitaria.

Esta información permite intuir que el rápido crecimiento de la cobertura que, como se señalara antes, no se explica simplemente por el mero incremento de la población, refleja también un crecimiento simbólico del nivel en su conjunto, que tuvo como efecto el incremento en la continuidad educativa en la medida en que la proporción de jóvenes que siguen el ciclo

superior de educación media también crece. Adicionalmente hay que señalar que este fenómeno ha tenido lugar en algún momento a principio de los años sesenta. (Errandonea, 2014, p. 102)

Retomando algunos de los elementos que plantean Rissotto y su equipo de investigación a partir del Informe de la CIDE (1965):

La Enseñanza Secundaria comenzó a tener un amplio crecimiento entre 1940 y 1950, reflejo de las transformaciones ocurridas en la sociedad uruguaya, entre las que se destacan la industrialización, la urbanización, el crecimiento en el acceso de las clases medias y bajas y la mejora en la redistribución del ingreso.

La Educación Media fue orientada a la ampliación de la formación cultural y a la capacitación para oficios, originando un proceso de expansión que conllevó una democratización de la enseñanza, abriendo ésta a todos los niveles sociales. Sin embargo: en Enseñanza Secundaria no se creó un sistema educativo acorde con la nueva realidad. Los bajos niveles culturales de origen familiar de su nuevo alumnado, no fueron compensados con sistemas pedagógicos de dedicación total, personal especializado y equipamiento que se requerirían para compensar el déficit cultural de origen. (ANEP, 2008, p. 79)

El Plan 63 proponía:

Un primer ciclo, de cinco años, de carácter cultural, desarrollado en dos niveles, de tres y dos años respectivamente, y un segundo ciclo, de un año, de carácter pre-profesional. La extensión del ciclo cultural a cinco años busca ofrecer a los jóvenes un conocimiento mejor de su destino y posibilidades en base a propósitos de formación integral y no meramente pre-profesional. [...] El segundo ciclo (sexto año) es de introducción a las carreras - universitarias y a otras actividades superiores.

A pesar del interés que este Plan “despertó en los docentes que trabajaron en este Plan de carácter experimental, la expansión no tuvo lugar y paulatinamente fue perdiendo vitalidad por escasez de recursos presupuestarios, y por carencia de una política de formación docente acorde a este nuevo diseño curricular”. (Errandonea, 2014, p. 105)

Se caracterizaría por intentar ser una reforma integral, partiendo de la idea que no se trataba sólo de un simple cambio de planes y de programas, si no que comprendía el estudio de un nuevo Estatuto del Profesor, la creación de la Inspección Técnica, la formación de profesores y las diferentes acciones destinadas a ampliar la actividad cultural del Ente. (ANEP, 2008, p. 120)

El resultado: la actualización de los contenidos del Plan 1941 y la elaboración, en 1968, por la Comisión de Estudio, de los Liceos Nocturnos y la implementación del Plan 1968-Nocturno, enfocado centralmente en modificar el régimen de evaluación:

No se exigirá trabajo domiciliario y se evitará que las pruebas que eventualmente realicen y que impliquen una labor de revisión, sean propuestas en los períodos en que el alumno intensifica normalmente su labor en los cursos ordinarios. El profesor no emitirá calificaciones pero sí juicios bimestrales que orienten al alumno en su actuación. (ANEP, 2008, p. 126)

Como habrá resultado evidente de los pasajes anteriores, y con la expresa excepción de las modificaciones ensayadas en 1968 para los liceos nocturnos, que no perduró, las transformaciones obradas no se propusieron la modificación del régimen de evaluación de la formación, conservándose el espíritu selectivo y enciclopedista.

A partir de las referencias anteriores, es posible llegar a soslayar la existencia de otros dispositivos educativos, como el de la UTU.

Sin embargo, la UTU, entre su nacimiento en 1942 y la creación del Consejo Nacional de Educación (CONAE) en 1973, solo deja de crecer en los últimos tres años del período señalado, momento en que pierde la autonomía antes lograda:

[Continúa creciendo] hasta lograr una matrícula de 37.093 alumnos en 1969: en comparación con 1947, este crecimiento fue de un 363,5%, es decir, casi 7 veces más alumnos. [...] Finalmente, a partir de 1970 y hasta 1975, inicia un período de decrecimiento en el volumen de alumnos que, hacia 1972 representa una disminución del 5,8% (2.154 alumnos menos que en 1969). (Errandonea, 2014, pp. 169 y 170)

A partir de 1965, con la promulgación de la ley 13.318:

Los jóvenes que egresan de educación primaria enfrentan una elección de carácter “obligatorio”: la enseñanza industrial, con su correspondiente formación técnica, o la enseñanza secundaria, de carácter universalista.

Es posible interpretar que existió una voluntad de equiparar la enseñanza técnica con la secundaria, en el sentido de su obligatoriedad, pero también de establecer la equivalencia entre la enseñanza técnica y el ciclo básico de la educación media generalista (secundaria), definiéndola como una enseñanza media entre primaria y universitaria, con un fuerte componente de orientación técnica, pero con un sentido práctico y simbólico similar al de la educación generalista: constituir una herramienta para el ascenso social de quien la transite

(solo que orientada al mercado de trabajo y no a la formación universitaria). (Errandonea, 2014, p. 171)

Sin embargo, y a pesar de la voluntad declarada, no es esta la perspectiva que ofrece el informe de la CIDE de 1965, en el que titula el literal B del capítulo I, “Factores externos e internos en el funcionamiento de la Universidad del Trabajo del Uruguay”: “La enseñanza técnica relegada a enseñanza terminal”.

Los padres saben que no todos los niños llegan a las más altas posiciones que se obtienen con los estudios universitarios, pero la elección de la Universidad del Trabajo significa, desde ese momento, renunciar a esa esperanza.

Los estudios secundarios, además de ser la única vía para la enseñanza superior, ofrecen una gama de alternativas para otras actividades bastante jerarquizadas. [...]

Todos los proyectos pueden fallar, y considerando las menores expectativas, la enseñanza secundaria abre de todos modos el camino de la burocracia pública o privada. El destino no será brillante pero sí seguro. [...]

Los cursos técnicos se presentan como un callejón sin salida. Por más prolongados o complejos que sean sus estudios, nunca confieren la posibilidad de ingresar a la Universidad, y no sólo a las facultades, sino que tampoco permiten el paso a las escuelas universitarias y a otras instituciones no universitarias como los Institutos Normales, el IPA, las Escuelas Militar, de Aeronáutica y Naval, el Instituto de Enseñanza Profesional del Ministerio del Interior, el Instituto de Educación Física, etc. (p. 213)

Adicionalmente es necesario considerar que estos eventos, como ya se insinuó, no ocurrieron en el marco de procesos estables ni en lo político ni en lo económico y, concomitantemente, tampoco en lo social. Desde mediados de la década de 1950 hasta la dictadura cívico-militar en 1973, el clima de crisis institucional y de fractura política fue en incremento.

Finalmente, con el golpe de Estado formal, el 27 de junio de 1973, y la disolución de las cámaras legislativas por el presidente de la República Juan María Bordaberry, todo el sistema educativo pasó a estar bajo la férrea dirección de las Fuerzas Armadas (Errandonea, 2014, p. 107).

### **Ley 14.101: la “Doctrina de la Seguridad Nacional” (1973 a 1984)**

De esta forma, en la década de 1970 “toda intervención en la educación por parte del Poder Ejecutivo, se dirigió a acallar las voces políticas de los actores sociales, con la consecuencia

de la limitación y aún anulación del discurso pedagógico sobre el rol de la educación” (Errandonea, 2014, p. 107).

Al decir de Jorge Bralich (1996):

La agitación popular gesta unificaciones a nivel político (UP, FIDEL) y a nivel sindical (CTU, luego CNT) y sobre el final de los '60 la guerrilla urbana y un frente político de izquierda — Frente Amplio— darán un “alerta rojo” al sistema [...] cuando el gobierno recurre como salida a la situación, a una represión más fuerte y generalizada, para la cual apela a las Fuerzas Armadas, que hacen así, su entrada oficial al escenario político.

El golpe de Estado de 1973 y la consecuente dictadura no hizo más que consolidar la dictadura “casi legal” por entonces existente (ilegalización de partidos políticos, clausura de periódicos, detenciones masivas, etc.). Una vez instalados en el gobierno, los militares procedieron a reestructurar todo el país, comenzando por la economía; luego de un vago proyecto de fomento a la industria nacional, se vuelve a desarrollar un modelo basado en el crecimiento del sector financiero, el libre-empresismo [sic] y la restricción de las políticas sociales. Todo ello obligó a extremar las medidas represivas a un grado sumo: miles de presos políticos, secuestros, torturas, asesinatos. (p. 104)

Entre los objetivos centrales de la acción dictatorial, se pretendía subordinar al poder político a los diferentes dispositivos educativos que operaban con total autonomía educativa en el territorio nacional. Un esfuerzo que según Arturo Ardao atentaba “contra la Constitución” y que según Julio Castro organizaba una “caza de brujas”:

¿De qué se trata? De reunir en un solo ente la Enseñanza Primaria y Normal, la Secundaria y la Universidad del Trabajo. ¿Para coordinarlas? No, para co-ordenarlas. Es decir, para reducirlas a un común orden. Pero a un orden, común o no, que ya deja de ser el orden, para ser la orden.

Dicho de otro modo, se trata de meter a esas tres enseñanzas en un solo saco para golpearlas mejor. Para golpear mejor a sus estudiantes y a los padres de sus estudiantes. Para golpear mejor a sus docentes. Para golpear mejor a sus funcionarios. Para golpear mejor, por encima de todo, y por encima de todos, a la educación. (Ardao, 1972, p. 3)

En sustancia el proyecto se basa en los supuestos teóricos siguientes: el gobierno representa la voluntad general de la nación; la educación debe ser orientada y dirigida de acuerdo con esa voluntad general; por consiguiente, es función privativa del gobierno. La autonomía de los órganos de enseñanza supone “una indebida apropiación de funciones y fines”.

Traducidos a la actualidad nacional y despojados de su ostentosa presentación los tales supuestos se reducen a poner todo el sistema educativo a merced del gobierno. Las decisiones de éste están avaladas por el acuerdo nacional “que fue concertado para construir el bien del país y de sus habitantes”. (Castro, 1972, p. 8)

En este período...

...el gobierno necesitaba crear un “enemigo”, que tomó cuerpo y alma en la “subversión”. Uno de los principios articuladores de esta política del miedo se cimentó en la idea de que “se había infiltrado” la educación [...] el camino para luchar contra este “enemigo”, suponía implantar el control y la vigilancia de los diferentes actores en los diferentes espacios sociales: las FFAA se transforman en “los nuevos educadores”, penetrando en Secundaria, con la finalidad de llegar hasta los jóvenes. [...]

La razón de Estado sustituye al Estado de Derecho [...] y con el sentido de institucionalizar el control, en 1973 se crea la Comisión Asesora de la Biblioteca Central y en 1975 la Comisión Asesora de Libros y Textos. (Errandonea, 2014, pp. 108 y 109)

La dictadura reformuló en secundaria los planes de estudio de 1941 y de 1963 y en 1976 los sustituyó por un nuevo plan.

Según el informe de la CEPAL (1990):

En una observación de larga duración se aprecia la existencia de tres períodos bien definidos: en el primero, partiendo de los registros de 1963, se logra en 1970 un índice de crecimiento de 163; el segundo período, comprendido entre 1970 y 1980, registra un llamativo estancamiento; en el tercero: entre 1980 y 1989, el crecimiento de la matrícula casi recupera el ritmo de la década de los sesenta... (p. 77)

En este sentido Rama (2004) señalaba que:

En cuanto a las nuevas propuestas educativas, que rigieron hasta el año 1985 (plan 1976, correspondiente al período gubernamental “de facto”), éstas no lograron mejorar la calidad de los aprendizajes. El plan extendió a todo el sistema la separación entre ciclo básico y bachillerato diversificado, ambos de tres años de duración; introdujo talleres de manualidades no integrados con las asignaturas académicas; creó la opción entre francés o inglés; redujo las horas de clase en asignaturas instrumentales, sin promover cambios sustantivos ni mejorar la calidad de la educación. (p. 4)

Sin embargo, la matrícula, que se mantuvo estable, en términos relativos, aumentó:

Entre los censos de 1975 y 1985 la población de Uruguay creció un 5,98%, [...] mientras que entre 1973 y 1984 la matrícula de secundaria lo hizo un 0,63%. Por su parte, Montevideo aumentó su población 6% frente a un descenso de su matrícula del 1,6%; [y] en el resto del país, donde el crecimiento poblacional es casi el mismo que el nacional (5,9%), la matrícula aumentó un 3,1%.

Sin embargo, si comparamos el comportamiento de la matrícula con la evolución de la población en edad teórica de concurrir a enseñanza secundaria, veremos que [...] mientras que la matrícula total crece un 0,63%, las personas en edad teórica de concurrir disminuyen en un 1,4%. (Errandonea, 2014, p. 112)

Más interesante a nuestros propósitos es que...

...esto no se da del mismo modo en ambos ciclos educativos. Entre 1973 y 1984 el ciclo básico de secundaria (educación media básica general) aumentó su matrícula 4,3% y el ciclo superior disminuyó 4,7%. Es importante tener presente que esto ocurre en un escenario donde también disminuyeron las dos cohortes correspondientes: 12 a 14 años (-2,1%) y 14 a 17 años (-0,7%). En un contexto de contracción de la enseñanza secundaria, el ciclo básico demostró una mayor capacidad de captación de estudiantes que el ciclo superior (educación media básica general y media superior), tanto en términos absolutos como en términos relativos (en comparación con sí misma y con la población). (Errandonea, 2014, p. 112)

Con base en la información presentada, es posible observar, a partir del comportamiento poblacional relativo a los diferentes ciclos, que el atractivo del primer ciclo, es decir, de lo que hoy denominamos dispositivos de educación media básica, parece haberse incrementado, en tanto que el atractivo de los dispositivos de “educación media superior” se deterioró sensiblemente.

Dadas las edades teóricas involucradas, 12 a 14 años y 14 a 17 años, respectivamente, y teniendo presente que, en teoría, se trata de dispositivos diseñados para una formación continuada, teniendo como sujetos a las mismas personas, las hipótesis del estancamiento del egreso de primaria, de la migración selectiva con impacto en la población escolarizable y de la opción por la alternativa laboral, que se refleja en el aumento de la tasa de actividad entre los jóvenes de 14 a 19 años de edad, propuestas por CEPAL (1990, p. 77), resultan extremadamente débiles.

A nuestro juicio, será necesario introducir factores complementarios, acontecimientos que admitan ser modelados como factores intervinientes de carácter especificador; factores

relativos a la finalidad/utilidad/perjuicio del tránsito por dichos sistemas ante las aspiraciones de la población, si se desea alcanzar formulaciones más plausibles. Observaciones que esbozáramos oportunamente en el marco de nuestro trabajo de 2014 (Errandonea, 2014, p. 114), pero que recién ahora, en cuanto hemos formulado nuevas hipótesis, adquieren valor de evidencia, ya que se introduce la posibilidad de la contrastación.

Evidencias que, en cualquier caso, erosionan seriamente la hipótesis de que se trata de subsistemas que integran un sistema mayor y que comparten un mismo código sistémico, lo que contribuye a derrumbarlas progresivamente.

De hecho, en nuestros trabajos anteriores estas inconsistencias ya adquirirían estatus de preguntas de investigación:

En números absolutos este período marca, hasta 1981, un notorio descenso en la matrícula total. Luego se observa una rápida recuperación, que logró incluso superar para 1984 la matrícula de 1973 que había sido el máximo histórico alcanzado por la enseñanza secundaria (151.357 estudiantes). [...]

En este sentido, es también importante llamar la atención sobre la relación entre las caídas en la matrícula del primer y del cuarto año de educación media. Este efecto es notorio al comparar las TII<sup>58</sup> correspondientes. Los valores negativos y positivos de ambas TII se encuentran desfasados en el tiempo, pero entre 1974 y 1978 esto ocurre de manera contraria a lo que cabría esperar si se tratara de un mero efecto dominó de un ciclo sobre el siguiente. Los valores negativos ocurren antes en cuarto grado, si se les compara con primero: en 1974 primer grado ha logrado un crecimiento, mientras que, en simultáneo, cuarto grado ya registra valores negativos en la TII; valores que comienzan a observarse en primero a partir de 1975. A partir de 1978 y hasta 1984, la relación se invierte y, de alguna forma, recupera una evolución más esperable. Habría que preguntarse si la coyuntura no ha operado de forma diferente sobre los diferentes ciclos y si, en realidad, el factor de desestimulación no actuó con mayor vigor sobre un ciclo que sobre el otro. (Errandonea, 2014, pp. 112-113 y 115-116)

---

<sup>58</sup> Tasa incremental interanual: la TII es una tasa incremental de base anual. Se calcula de la siguiente manera:  $\frac{M^t - M^{t-1}}{M^{t-1}} \cdot 100$ . La TII propiamente dicha es el primer término de la ecuación y se lee como proporción. Pero para poder expresarla en porcentajes, se eleva su base multiplicándola por 100.



También contribuye a la corroboración de lo señalado reparar en que la evolución de la matrícula de secundaria en ambos ciclos, al comparar Montevideo con el resto del país, registra procesos muy similares.

Dicho con otras palabras, teniendo presentes las características del centralismo capitalino, de su evolución y de su exclusividad en materia de oferta universitaria, llama necesariamente la atención que las diferencias entre los ciclos expliquen de forma más contundente la evolución de la matrícula que las diferencias entre las grandes áreas.

Si analizamos la evolución de la matrícula según grandes áreas, se observa que ha sido similar al comparar Montevideo con en el resto del país. La diferencia radica en que en Montevideo la caída se produce entre 1973 y 1982 (20%), mientras que en el resto del país tomó un año menos y fue mayor (22,9% entre 1973 y 1981). [...]

En lo que respecta a lo geográfico, la relación entre Montevideo y el resto del país es más estable que la que se observara por forma de administración: mientras que en 1973 la matrícula de secundaria montevideana representó el 53,3% de toda la matrícula, en 1984 solo descendió al 52,1%. [...] Es importante indicar que esta relación es coherente con las variaciones registradas en la distribución de la población por región entre 1975 y 1985: en 1975 Montevideo albergaba al 44,37% de la población del país; diez años después la situación seguía siendo la misma (44,39%). (Errandonea, 2014, pp. 116 y 118)

En 1973, concomitantemente con las demás transformaciones señaladas, la nueva ley de enseñanza elimina la autonomía de la UTU obtenida en 1943 y crea el Consejo de Educación Técnico Superior (CETS) para encargarse de la enseñanza técnico-profesional.

Posteriormente, en el marco del Plan 1976:

El CETS crea el ciclo básico obligatorio, el ciclo superior diversificado y el ciclo superior técnico diversificado. Ambos ciclos superiores habilitaban para ingresar a estudios universitarios en las facultades afines con los estudios realizados. Adicionalmente, el ciclo superior técnico diversificado permite obtener un título habilitante para ejercer una profesión en el mercado de trabajo. [...]

También se crean los cursos de formación profesional (para mayores de 15 años que hayan finalizado primaria), orientados a que el egresado pueda ejercer una profesión de índole artesanal, con alternativas de formación en diversos campos. (Errandonea, 2014, p. 173)

Entre 1975 y 1984, la matrícula del CETS se incrementa un 55,7% (19.806 estudiantes más: 1.805 estudiantes más por año), pero su mayor incremento se registra en los últimos cuatro años del período militar.

De manera que estamos ante una evolución que, por lo menos en términos de la capacidad de reclutamiento que demostraba, era sustantivamente diferente de ambos ciclos de la educación media generalista.

La ley 14.101, del 4 de enero de 1973, en su artículo 5, establecía por primera vez la obligatoriedad de la educación “hasta tres años mínimos de la Educación Secundaria Básica” (Uruguay, 1973). Pero, como lo señala el informe de la CEPAL de 1990, lo hacía sin acompañarla con políticas sociales o de apoyo ni asignación de recursos para infraestructura (p. 83).

No se trató de una reforma pedagógica y, claramente, tampoco de carácter educativo, es decir, en lo sistémico; se trató de una reforma fundamentalmente política:

...además de anular las autonomías existentes, establece un sistema jerárquico integrado de responsabilidades pedagógicas y administrativas que limitan seriamente las libertades técnicas de los consejos y las vincula de manera clara a las voluntades políticas del ejecutivo nacional. En este sentido, y sin desconocer en nada la violencia simbólica y material que se impone a partir de junio de dicho año, ya en enero las reglas del devenir educativo habían sido transformadas de manera radical. (Errandonea, 2014, p. 198)

Finalmente, el 28 de marzo de 1985, se aprueba la ley 15.739, más conocida como Ley de Emergencia, que deroga la 14.101 y disuelve el CONAE, crea la ANEP como ente autónomo encargado de la educación pública no universitaria, el CODICEN, el “Consejo de Educación Primaria (CEP) y CES, el Consejo de Enseñanza Técnica Superior pasa a denominarse CETP y se restaura en sus funciones la ENAP” (Errandonea, 2014, p. 199).

### **La restauración democrática y la Ley de Emergencia (1985 a 2004)**

En la región, en la transición entre las décadas de 1980 y de 1990, en materia de políticas públicas en general y, particularmente, en educación, podría decirse, tomando las expresiones de Lanzaro (2004), que “se produjo un giro importante y frente a las visiones más crudamente liberales, que prevalecieron en los años de 1980, se abren paso nuevos

planteos y se acuña un diseño educativo de relevo, que en algunos casos presenta facetas que podrían ser calificadas como ‘neodesarrollistas’” (p. 12).

En Uruguay, estos procesos nacen y se fundamentan en las investigaciones de la Oficina de CEPAL en Montevideo, “bajo la dirección del sociólogo Germán Rama, quien se convertirá luego en el ‘hacedor’ de la reforma, actuando como Director Nacional de Educación durante el gobierno que comienza en 1995” (Lanzaro, 2004, p. 13).

Entre 1985, partiendo para ello de la Ley de Emergencia, y 2004, se desarrollan esfuerzos de modernización de la educación media signados, primeramente, por la creación en 1986 del Ciclo Básico Único (CBU), posteriormente por el intento de reforma de los bachilleratos en 1993, el nuevo plan de ciclo básico impulsado por Rama en 1996, disponiendo los cursos por áreas de conocimiento, y, finalmente, la modificación del segundo ciclo con el Plan 2004 que, como en 1993, se aplicó parcialmente a un número menor de la población estudiantil (Errandonea, 2014, p. 119).

Entre los censos de 1985 y 2004 la población de Uruguay creció un 9,7%, mientras que la población entre 12 y 17 años lo hizo 7,1%. A su vez, si desagregamos este tramo entre aquellos que están en edad teórica de concurrir a educación media básica y superior vemos que estas aumentaron 4,4% y 9,9%, respectivamente. De manera que el crecimiento poblacional del período invierte los acentos por tramos de edad al comparar estos datos con los del período anterior (1975-1985) en el que entre los 12 y los 17 años de edad el incremento poblacional fue negativo (-1,4%), achicándose más el grupo de 12 a 14 años que el grupo de 15 a 17 años de edad (-2,1% y -0,7%, respectivamente). (Errandonea, 2014, p. 119)

El Consejo de Educación Técnica Superior pasa a denominarse CETP y, entre 1985 y 2000 florecen y se implementan nuevas propuestas educativas:

Deben distinguirse dos períodos: el primer impulso renovador (1985-1990), más orientado hacia la restauración y restitución del estado previo a la interrupción institucional de 1973, que conducirá a la creación de los planes de estudios de 1986 y 1989 que, entre otras cosas, tendrán como uno de sus principales objetivos la renovación de las instituciones; y un segundo período, a partir de los años noventa (1990-2004), en el que se implementan los bachilleratos tecnológicos y se reformulan los cursos de formación profesional superior (2000). [...] “Saliendo de una estructura piramidal se pasa a un sistema de Direcciones de Programas”. [...] A mediados de la década de los noventa (1997), [...] por intermedio del documento Lineamientos de una política nacional de Educación Técnico-Profesional, se propone la

creación de tres niveles educativos diferenciados con base en el perfil educativo requerido al estudiante para ingresar en cada uno de ellos (que se conocerán como los niveles I, II y III).

[...]

El CETP sostuvo una política educativa que apuntó a la reconfiguración en los cursos de salida laboral directa (sin continuidad educativa) extendiendo su duración y aumentando su carga horaria, para dotarlos, adicionalmente, de una formación que acreditara a los jóvenes a realizar cursos de un mayor nivel educativo. (Errandonea, 2014, pp. 175 y 176)

Sin embargo, por lo menos hasta 1994, es decir, hasta la reforma de Rama, para María Ester Mancebo (1997):

...la reestructura no fue encarada sistemáticamente en ningún nivel, ni macro, ni meso, ni micro. En otras palabras: no hubo un proceso de cambio organizacional a nivel central (CODICEN y Consejos Desconcentrados). Tampoco lo hubo en los establecimientos educativos, ni en las estructuras intermedias (Inspecciones, Unidades de Planeamiento, etc.), con lo cual el conjunto de medidas de cambio pedagógico descritas anteriormente encontró un fuerte freno. (p. 105)

Se trata de un proceso que comienza en 1997 y se prolonga hasta la creación del bachillerato profesional en 2008:

Cuando se conformó la educación media profesional, entre 2003 y 2004, el bachillerato profesional aún no estaba previsto, de forma tal que las “salidas” de la educación media profesional eran hacia el mercado de trabajo, la educación media tecnológica o módulos de especialización y tecnicaturas en la órbita del CETP exclusivamente. Aun con sus restricciones en cuanto a la navegabilidad por el sistema, el plan daba la posibilidad de continuidad educativa a través del bachillerato tecnológico. Sin embargo, para ciertas orientaciones tal continuidad no resultaba posible, además del costo de oportunidad que implica el agregado de un año adicional al trayecto de educación media.

La creación del bachillerato profesional en 2008 buscó dar respuesta al problema planteado operando como un tramo agregado, destinado a dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar de la educación secundaria. El bachillerato profesional ofrece “una alternativa de continuidad educativa y de culminación de la educación media superior a los egresados de los cursos de educación media profesional y formación profesional superior”. Según se consigna en la fundamentación del plan, el bachillerato profesional constituye una solución transitoria, ya que estaba previsto desarrollar un trayecto integral técnico-profesionalizante con perspectiva

sistémica de los niveles II y III de formación profesional, que brindase a los estudiantes salidas intermedias. (Feldman et al., 2015, p. 60)

En este período, ya se puede hablar del comienzo de la universalización de la educación media. Lo cual, naturalmente, habla concretamente de la asistencia y nada dice sobre el rendimiento ni sobre la culminación de los ciclos. Pero sin duda es el período en que este nivel de la educación se expande con mayor vigor.

En términos de la educación generalista, ofertada por el CES:

La evolución de la matrícula total durante 1985 y 2004 presenta tres fases: la primera de crecimiento (32,1%), entre 1985 y 1991; la segunda de estancamiento (creció 0,8%), entre 1992 y 1996 [...]; y la tercera de ascendencia (28,5%), entre 1997-2004.

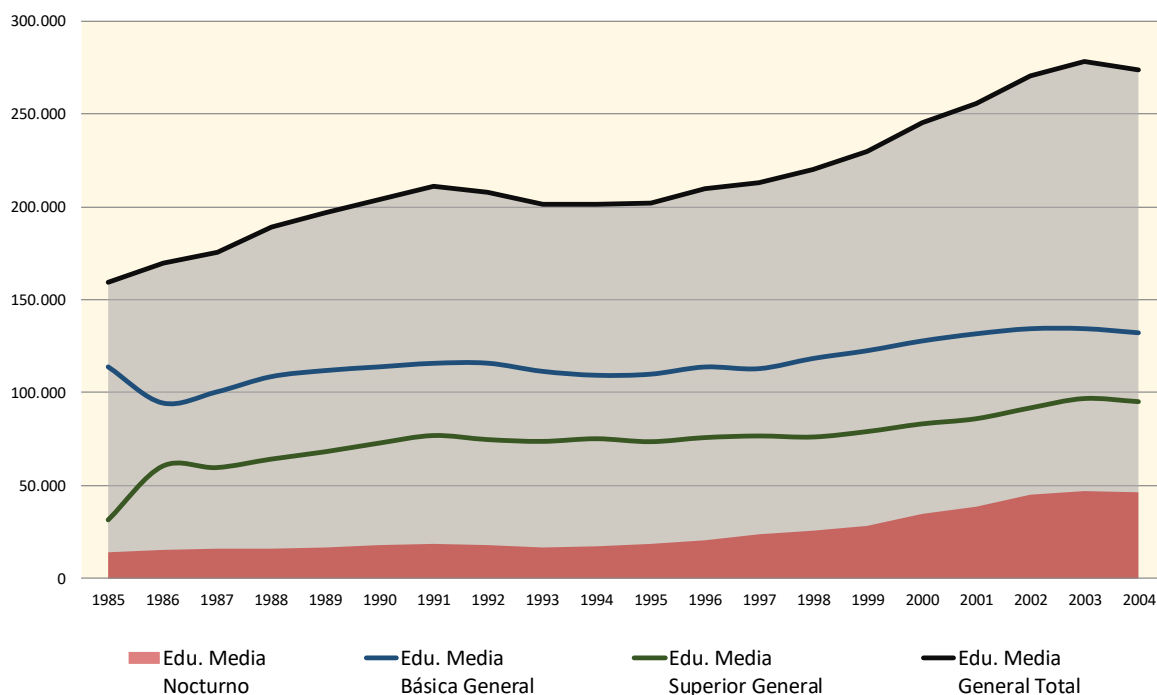
Si comparamos las evoluciones por ciclo educativo entre 1985 y 2004, la matrícula de educación media básica aumentó más de cinco veces que la población que teóricamente debió concurrir a dicho nivel, y la matrícula de media superior creció veintiún veces más que la población entre 15 y 17 años. (Errandonea, 2014, p. 121)

En este sector, los incrementos en la matrícula fueron acompañados por inversión en infraestructura: la cantidad de establecimientos se incrementó en 56,9% (72,2% en el sector público y 37% en el privado). El crecimiento de la matrícula fue tan importante que, a pesar de la inversión edilicia, mientras que en 1985 había 598 estudiantes por establecimiento, en 2004 ese valor se había incrementado a 653 (estos valores en el sector público pasaron de 875 estudiantes por establecimiento a 917) (Errandonea, 2014, p. 124).

Con el objeto de que se comprenda esta evolución parcial, incluimos la figura 9, a partir de la cual se observa un importante movimiento inicial en los volúmenes de la matrícula de ambos ciclos (1985 a 1986).

A partir de la figura 9 se puede observar que la variación final es fundamentalmente el resultado del incremento en el ciclo superior de educación media general y del incremento en la asistencia a la modalidad nocturno.

**Figura 9: Evolución de la matrícula de educación media según ciclo y nocturna**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Dirección Nacional de Educación del MEC (Errandonea, 2014, pp. 240-245).

Nota: Los datos corresponden a secundaria (educación media general). Es decir, no incluyen educación técnico-profesional ni tecnológica.

En este período la educación media general básica aumentó 16,1%, mientras que la educación media general superior lo hizo a una tasa casi trece veces superior: 202%. La evolución de ambas matrículas fue heterogénea y todas registran una leve caída en el último año de la serie (entre 2003 y 2004, el registro de la TII del ciclo básico fue  $-1,6$ , del ciclo superior de  $-1,7$  y del nocturno  $-1,9$ ).

En este período se realizaron varias reformas parciales piloto con fines experimentales:

El 21 de diciembre de 1992 se aprobó una reforma de Bachillerato [que] estableció diversidad de opciones: un Bachillerato General administrado por Secundaria y tres Bachilleratos Técnicos administrados por UTU. [...] Para facilitar los pasajes horizontales entre Secundaria y UTU el Bachillerato General y los Bachilleratos Técnicos tuvieron un núcleo común de asignaturas. [...] Se aplicó la experimentación en un número reducido de centros educativos: cuatro en Montevideo [...] y cuatro en el interior.

La modificación conceptual más importante fue la que estableció que los ciclos básicos de Secundaria y UTU dejaban de ser únicos, pero eran equivalentes por lo que se permitió la libre opción de los estudiantes para cursar el ciclo básico de educación media en locales de Secundaria o UTU. [...]

Desde el punto de vista curricular se establecieron dos núcleos igualmente obligatorios, un núcleo de contenidos comunes y un núcleo de contenidos contextualizados. (ANEP, 2008, pp. 175 y 176)

### El diagnóstico:

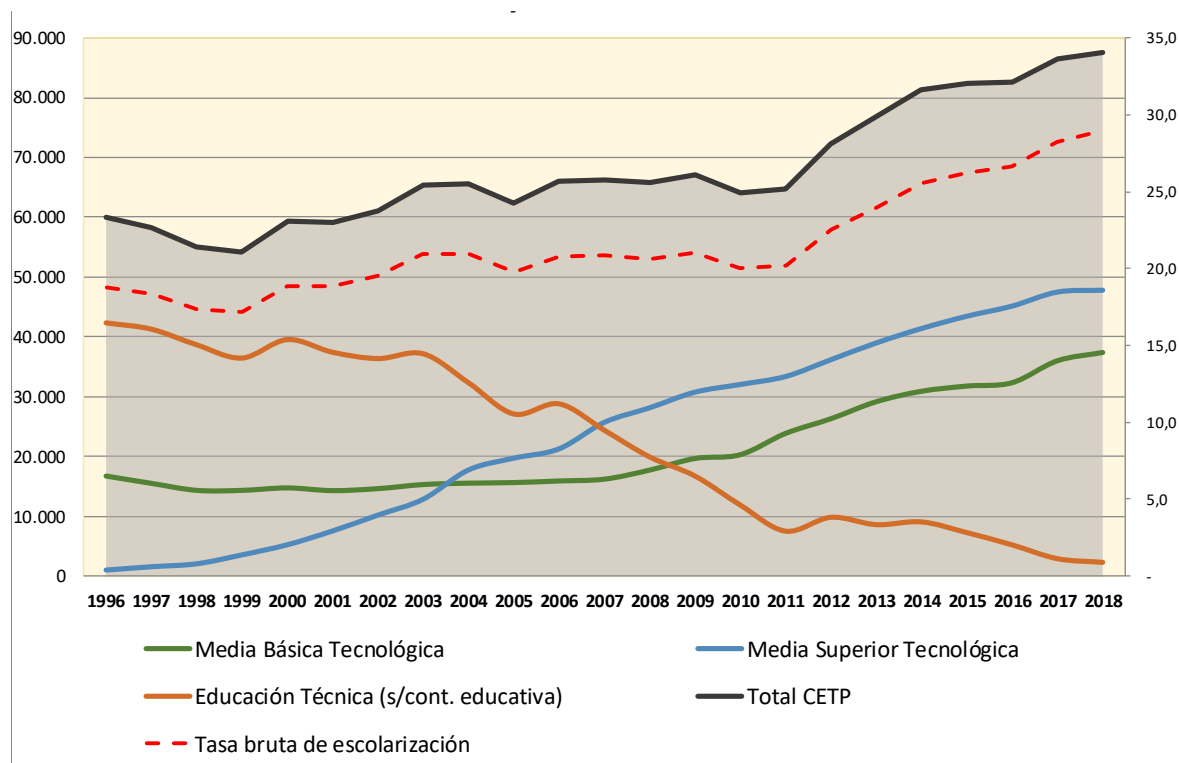
La presentación del conocimiento en forma atomizada y prematuramente especializada, las carencias en el manejo de códigos lingüísticos y en el razonamiento lógico, las carencias de información de posibilidades de opciones, el crecimiento de la matrícula en cuarto año, la incoherencia entre la matrícula de quinto y sexto año evidenciando el fracaso, la deserción significativa en el primer año universitario, fueron los problemas detectados como los más importantes a atender. (ANEP, 2008, p. 175)

En 1994 se introduce por primera vez la experiencia del “libre asistido”, que implicó un cambio radical de enfoque en el sistema para integrar a estudiantes con carga laboral, reconociéndoseles los avances alcanzados hasta el momento de su desvinculación: “incluyó clases de apoyo y orientación y admitió el abordaje de materias por el estudiante en forma autónoma, pudiéndose cursar sólo algunas materias” (ANEP, 2008, p. 177). Esto se realizó en el turno nocturno del Instituto Dámaso A. Larrañaga.

En cuanto a la evolución de las ofertas del CETP a partir de 2000: “los cursos sin continuidad educativa [...] registran una evolución que [...] podría calificarse como de migración de los alumnos hacia los cursos de educación media básica o superior tecnológica. Se observa que el crecimiento de ambos niveles educativos, [...] compensa la baja de la matrícula en el nivel sin continuidad educativa” (Errandonea, 2014, p. 176).

En lo que refiere a transformaciones de carácter universal en el subsistema técnico, se estableció un nuevo plan de estudios para el CB con el objetivo de potenciar la formación tecnológica a edades tempranas y combatir los altos niveles de deserción y rezago. En el Nivel Básico se impulsó el nuevo Sistema de Formación Profesional de Base (SFPB) cuyo fin fue el de ordenar las propuestas en el nivel y dar continuidad educativa. Por otro lado, se procuró ampliar las ofertas de educación media superior (BT y FPS), potenciando su articulación con los cambios acaecidos en el mundo productivo. Estas modalidades, conjuntamente con la educación tecnológica de nivel terciario, han dado cuenta de la mayor parte del incremento de la matrícula del CETP en los últimos años, lo que evidencia una creciente demanda social por este tipo de oferta. (Hernández et al., 2013, p. 19)

**Figura 10: Evolución de la tasa bruta de escolarización y de la matrícula total del CETP y de sus diferentes modalidades**



Notas: Los datos correspondientes a la población de 12 a 14 años de edad del Uruguay en cada año de la serie considerada se estimaron con base en las proyecciones y estimaciones poblacionales del INE. La desagregación por edades se encuentra publicada en quinquenios. Los tramos correspondientes a la población de interés disponibles son 10 a 14 años y 15 a 19 años. De manera que, para poder estimar el volumen poblacional correspondiente al tramo etario 12 a 17, se procedió a dividir por cinco el valor poblacional de cada quinquenio publicado por el INE, para cada año (10 a 14 y 15 a 19), multiplicándolo por tres y finalmente sumando ambos tramos.

La tasa bruta de escolarización se ha graficado en eje complementario (eje derecho) para poder incluirla en el mismo gráfico.

Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos de Educación del MEC 1996 (DE, MEC, 1997), 1997 (DE, MEC, 1998), 1998 (DE, MEC, 1999), 1999 (DE MEC, 2000), 2008 (registros de los años 2000 y 2001; DE, MEC, 2009) y 2018 (registros de los años 2002 a 2018, DE, MEC, 2019a), para la información relativa a la matrícula del CETP, y *Población por región, sexo y edad, 1996-2025* por Departamentos, de las series históricas, estimaciones y proyecciones, revisión 2013, del INE, para el cálculo poblacional (INE, 2020).

El saldo general es positivo. La tasa bruta de escolarización es tendencialmente incremental en el período de referencia (pasa de 18,8% en 1996 a 29% en 2018). Esto resulta de un doble proceso, en el cual la cantidad de jóvenes en edad escolarizable disminuye progresivamente y la matrícula global del CETP tendencialmente se incrementa.

Como la evolución de la cantidad de jóvenes escolarizables (en buena parte porque se trata de estimaciones y proyecciones) disminuye con una importante linealidad, la tasa bruta registra variaciones concomitantes con el volumen de matriculados anual. Y esto ocurre a



pesar de que se integre su cálculo con componentes cuyas evoluciones son diferentes y tendencialmente opuestas.

Estos aspectos resultarán más evidentes al lector luego de examinar la figura 10.

## **La “reforma integral” de Rama: otro “impulso modernizador” (1996 a 2007)**

La enseñanza se encontraba regida por la ANEP en el marco normativo establecido por la Ley de Emergencia de 1985. Un marco normativo nuevamente de carácter político, que no introdujo modificaciones estructurales decisivas en el sistema educativo. Su enfoque fue centralmente restitutivo y, aun así, de carácter parcial, ya que ni las autonomías anuladas ni la superestructura creada sobre ellas por la ley 14.101 fueron finalmente desmanteladas por la Ley de Emergencia.

Para el Departamento de Historia del Uruguay de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR, en una primera etapa se destacan “los múltiples problemas que trajo consigo la transición democrática —la cuestión de los derechos humanos, la presión militar, la intensa movilización de gremios y sindicatos, la herencia económica de la post-dictadura” [...] Algunos de los lineamientos fundamentales [de la ley 15.739] habían sido tratados en la CONAPRO, donde se había planteado la necesidad de llevar adelante una profunda reforma de la educación que atendiera a la situación del país y a la necesidad de su integración en un mundo que cambiaba aceleradamente. [...] No obstante, fue en el segundo gobierno de Sanguinetti (1995-1999) que tomó verdadero impulso la reforma educativa. [...] El encargado de llevarla adelante desde la presidencia de la ANEP fue Germán Rama, sociólogo de reconocida trayectoria internacional y destacada actuación en la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Frente a las políticas neoliberales que apostaban a la privatización de la mayor parte de los servicios estatales, Sanguinetti y Rama centralizaron en el Estado la reforma educativa. (Errandonea, 2014, p. 119)

En el contexto mayor de las grandes reformas implementadas en la segunda presidencia del doctor Julio María Sanguinetti, por la coalición “blanqui-colorada” (modificación del sistema electoral, introducción del sistema de ahorro individual por las administradoras de fondos de ahorro previsional [AFAP], intento de reducción del número de funcionarios públicos y de desmonopolización de organismos estatales, etc.), “se desarrolló un fuerte

proceso de cambios en todos los niveles del sistema educativo dependiente de la ANEP” (ANEP, 2008, p. 180).

...de 1995 a 1999 es objeto de un experimento de cambio sistemático, que engrana con los pasos que se habían dado anteriormente —en particular, desde el retorno a la democracia en 1985— pero que tiene una proyección peculiar y apunta a establecer innovaciones significativas. [...]

...en un contexto regional que apelaba a las “reformas de segunda generación”, para adelantar en los empeños transformadores y a la vez, para compensar o revertir los impactos más nocivos de los ajustes de la década de 1980. El proceso uruguayo se suma a la serie de reformas educativas que se implementan como parte de esta agenda, en varios países de América Latina, durante la década de 1990. (Lanzaro, 2004, p. 9)

Para Rama (2004), el desafío de la educación secundaria radicaba en ensayar una reingeniería que permitiera no solo atender el repentino crecimiento del nivel, si no la mutación de la base social que lo conformaba (diagnóstico que, como ya se estableció, contaba con por lo menos 30 o 40 años de antigüedad):

Este incremento poblacional tuvo un marcado sesgo social. Desde años y décadas atrás, las clases medias educadas tenían incorporados a sus hijos a los liceos. Los recién llegados provinieron de familias trabajadoras e incluso de sectores sociales con un casi nulo capital social y cultural. Ellos se acercaron a la educación en busca de credenciales con las cuales ingresar a un mercado de trabajo que los rechazaba por falta de calificaciones. [...] El concepto de educación obligatoria de los tres primeros años de la educación media, que inició muy pronto —en comparación con la mayoría de los países de América Latina— es tomado en cuenta por las familias, especialmente las de clase media y clase trabajadora, que perciben que para cualquier puesto de trabajo se exige un mínimo de nueve años de escolaridad. (p. 8)

En su exposición de motivos, al presentar el Plan de Reforma Integral ante el Parlamento, el profesor Rama decía:

...para comprender la Reforma educativa que impulsamos, lejos de ser ella la implantación de modelos exógenos constituye una versión actualizada para el Siglo XXI de los principios que históricamente definieron a la educación y a la sociedad uruguaya. [...] La equidad social constituyó la base de la democracia y del espíritu meritocrático —base del trabajo— porque la población percibió que existían posibilidades institucionales de que los adultos, o sus hijos, logran ascender a través de la educación y el trabajo. [...] La educación al ser gratuita, de

buena calidad y común a toda la población ha creado las condiciones para la meritocracia y ha asegurado un sentimiento de fraternidad entre los miembros de la sociedad [...] Las relaciones entre persona y Estado se comienzan a construir en el espacio educativo. [...] La Reforma Educativa que presentamos rescata lo mejor de la tradición histórica construida a partir de mensajes tan increíblemente progresistas como fueron los de Artigas, al tiempo que se plantea cómo organizar la educación para que sea nuevamente el gran instrumento de la transformación permanente de la sociedad uruguaya y el punto de apoyo para formar a las nuevas generaciones en un mundo cuyo rasgo más evidente es el cambio permanente. (ANEP, 2008, pp. 180 y 181)

Adicionalmente, y como manera de “cumplir con el principio de obligatoriedad del ciclo educativo y brindar una formación que permita insertar adecuadamente a los estudiantes en cualquier medio del sistema educativo, en 1999 la ANEP crea en los ámbitos rurales la educación posprimaria, con séptimo, octavo y noveno grado, que es equiparable al Ciclo Básico de Enseñanza Media de acuerdo al Plan ‘96” (Errandonea, 2014, p. 125).

La educación secundaria y la educación técnica tienen en común los primeros tres años o ciclo básico, que fuera declarado obligatorio por la ley de educación de 1973. Ese ciclo, que junto a los seis años de educación primaria y a los dos años de educación inicial, debería constituir la formación cultural y técnica indispensable para la participación en sociedades modernas sujetas a permanentes cambios, carecía de una definición. (Rama, 2004, p. 13)

“Para Secundaria se elaboró un Proyecto de ‘Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente’ (MESYFOD), cofinanciado por el BID” (ANEP, 2008, p. 183).

En este marco, el Plan 1996 se propuso “satisfacer las demandas del desarrollo de un adolescente y crear una sólida cultura juvenil” (Rama, 2004, p. 15). El eje fue la enseñanza de lenguas, ciencias y matemáticas, dedicando una jornada semanal a las artes visuales y a la música y tres instancias semanales a gimnasia y a los deportes (Rama, 2004, p. 15).

Algunas de sus prioridades fueron el incremento del espacio físico, creándose 947 espacios-aula nuevos (ANEP, 2008, p. 184), la ampliación del tiempo de permanencia en los establecimientos a un mínimo de 37 horas semanales y la incorporación de las actividades cognitivas con base en seis asignaturas de idéntica carga horaria (lengua nacional, lengua inglesa, lenguaje informático, matemáticas, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales) (Rama, 2004, pp. 15-17).

Algunos investigadores entendieron que la motivación real apuntaba a una reorganización disciplinaria o asignaturística del ciclo básico:

Introduciendo la enseñanza por áreas en reemplazo de las asignaturas de base disciplinar. Los objetivos más específicos de la Reforma de 1996 giraron sobre tres aspectos principales: i) una mayor eficacia para mantener a los estudiantes en el centro educativo; ii) una mayor equidad en la enseñanza de Matemática y Español, tal que mejorara relativamente el aprendizaje de los estudiantes de los entornos desfavorables; y iii) la adquisición de competencias propiamente disciplinarias que les permitieran a los estudiantes mantenerse en el sistema educativo luego de completar el CB. (Fernández, 2010, p. 107)

De acuerdo con los hallazgos de investigación del propio Fernández (2010):

El quiebre del modelo de centro asociado al Plan 1996 (ocurrido durante la Administración Batlle) fue reportada como una herida mortal a toda la estrategia de reforma del Ciclo Básico (Aristimuño, 2005). Los jóvenes que están representados en el panel de PISA-L ingresaron antes de esa fecha por lo que los efectos estimados sobre la desafiliación de la EMS debieran ser achacados al curriculum por áreas más que al cambio de modelo de centro. La hipótesis es que quienes aprendieron por áreas durante el CB tuvieron mayores problemas para adaptarse al tipo de curriculum por asignaturas del BD. (p. 117)

En relación con la educación tecnológica, para el segundo ciclo (décimo a decimosegundo grado) “se inició un proceso de reforma, creando los bachilleratos tecnológicos [...], como etapas previas hacia una mayor especialización de nivel intermedio, o también como formación equivalente a la secundaria general para el ingreso a la educación superior”, pero se mantuvieron los vigentes bachilleratos humanístico, biológico y científico “que se originan en políticas de los años 60, y que finalizan con un 6º año de carácter preuniversitario, de dudosa validez en la actualidad (hoy la enseñanza superior requiere una buena formación científica y cultural y no la iniciación a los estudios universitarios)” (Rama, 2004, p. 19).

En este período también se crean los Centros Regionales de Profesores (CERP). Una iniciativa diseñada y organizada académicamente por el propio Rama para “radicar fuera de la capital un conjunto de seis centros educativos, ubicándolos en las siguientes regiones: norte (Rivera), litoral (Salto), este (Maldonado), sur (Atlántida), oeste (Colonia), y centro (Florida)” (Rama, 2004, p. 23): “los CERPs constituyen instituciones en las que se desarrollan comunidades de docentes con carácter regional y una profunda

intercomunicación social, que darán lugar a un nuevo tipo de profesorado cualitativamente distinto de la noción aislada del catedrático universitario” (Rama, 2004, p. 25).

Como se habrá observado, la arquitectura de la reforma atendió por primera vez a aspectos de naturaleza pedagógica y didáctica de envergadura. Aunque ello se hizo sin atacar el objetivo explícito de los bachilleratos generales de preparar para la universidad, se procura dar sentido de formación general a la educación media básica, aproximándola a la educación primaria como su complemento y se inicia un proceso, que seguirá profundizándose en el período siguiente, de generar un dispositivo de educación tecnológica que constituya un segundo ciclo de educación media, y consiguientemente habilite a la continuidad educativa superior para quienes han optado por una formación técnica o profesional.

“La nueva política implicó separar los primeros ciclos de los segundos, con el argumento de optimizar los recursos materiales y humanos para atender la problemática de la diversidad de edades e intereses de los estudiantes” (ANEP, 2008, p. 184).

De manera que, por primera vez en la historia de la educación uruguaya, se diseñaba un plan de estudios que tuviera como objetivo el primer ciclo de enseñanza secundaria y técnica, es decir, la educación media básica:

el Plan “96” para los tres primeros años de educación media. Se aplicó, en primera instancia, en ocho centros de Montevideo y del Interior del país. [...]

El nuevo Plan organizó el currículo en áreas de conocimiento: instrumental, ciencias sociales, ciencias experimentales y expresión, introduciendo asignaturas nuevas, como “Comprender el Mundo Actual” con contenidos histórico-geográficos. Se pretendió reducir el número de docentes por grupo, en primer y segundo año, para fortalecer el vínculo profesor-alumno ya que el contacto diario aumentó. [...] El tercer año se organizó en base a las asignaturas tradicionales. [...]

Se buscó crear un puente armónico entre la escuela y los primeros años de Educación Media, así como otro, entre el último año del Primer Ciclo y el Bachillerato. (ANEP, 2008, pp. 184 y 185)

En el marco de la crisis iniciada en 2002, “Aunque habían dado muestras de reducción de la repetición y la deserción en el primer ciclo de Educación Media, no alcanzaba aún cifras deseables y se agudizaban estos indicadores negativos alcanzando gravedad y carácter crónico, en el segundo ciclo” (ANEP, 2008, p. 199).

Dado que en los años anteriores se habían realizado cambios en el Primer Ciclo de Educación Secundaria, con preocupaciones similares se intentó buscar respuestas para la transformación del bachillerato. La innovación tuvo como objetivo que los jóvenes pudieran concluir sus estudios y lograran una mayor inserción educativa, social y laboral. [...]

Los fundamentos de la transformación tuvieron que ver con los insuficientes resultados académicos logrados en el Bachillerato, la existencia de programas inadecuados y la desigualdad de oportunidades que estaba generando entre los alumnos. [...]

El currículo se basó en competencias y tuvo una estructura por espacios y trayectos que buscó un trabajo interdisciplinar, flexibilidad y navegabilidad. El Plan otorgó la posibilidad de promoción en todas las asignaturas, eliminando la obligatoriedad del examen. (ANEP, 2008, p. 202)

El plan siguió extendiéndose en materia de establecimientos, llegando al 90% de ellos, pero a partir del 2004, en paralelo con la recuperación económica, la matrícula y las tasas brutas de asistencia comenzaron a decrecer.

## **Educación media hoy: el desafío progresista y la Ley General de Educación (2008 a 2018)**

Con la llegada del Frente Amplio al gobierno nacional, buena parte de la ciudadanía, de los cuerpos docentes y de la academia ingresaron en un clima de cierto optimismo eufórico, en el marco de la cantidad y la entidad de las reformas impulsadas por el novel gobierno progresista.

En particular, se crearon instituciones y políticas públicas dedicadas a reducir la desigualdad, la pobreza y la indigencia.

En el marco de este impulso reformista se implementó el Plan de Equidad, que inicia su etapa de intervención social efectiva a partir de enero de 2008, teniendo como uno de sus objetivos, entre otros cinco componentes estructurales, la reforma del sistema educativo. (Errandonea, 2014, p. 128)

Como lo señalábamos al proponer la actualización del debate, es en el marco de este impulso que en 2008 se convoca la ENIA y se sanciona la LGE, derogándose así la Ley de Emergencia.

En 2006 se implementó un nuevo plan de estudios a nivel de educación media general (tanto en ciclo básico como en el bachillerato) que, a diferencia de lo que sucedió con los planes anteriores, abarcó a la totalidad de la población estudiantil. (Errandonea, 2014, p. 128)

Con base en los censos de población de 2004 y 2011, sabemos que en este período la población del país creció un 1,4%. Sin embargo, la evolución de la población en lo territorial fue heterogénea: mientras que Montevideo disminuye la cantidad de habitantes, el resto del país registra un significativo crecimiento (-0,5% y 2,7%, respectivamente).

Si se hace foco en lo particular, a nivel nacional la proporción de jóvenes de 12 a 14 años se redujo en un 1,1% y la de 15 a 17 años se incrementó en un 3,7%. Y al examinar el desarrollo de este proceso a nivel territorial, se observa que en Montevideo se reducen ambos grupos etarios (-8,4% y -5,4%, respectivamente) y en el resto del país aumentan ambos (6,1% en conjunto: 3,1% y 9,1%, respectivamente).

Al examinar la evolución de la matrícula en el mismo período, los datos resultan contraintuitivos: la TII para educación media básica fue de 8,9 y para educación media superior de -5,6 (Errandonea, 2014, pp. 128 y 129).

En la figura 11 es posible observar, para el período 1996 a 2018,<sup>59</sup> además de los puntos de inflexión en la evolución de la matrícula en 2004, 2007 y 2017, un proceso que se caracteriza por la igualación proporcional de la participación de los estudiantes en ambos ciclos.

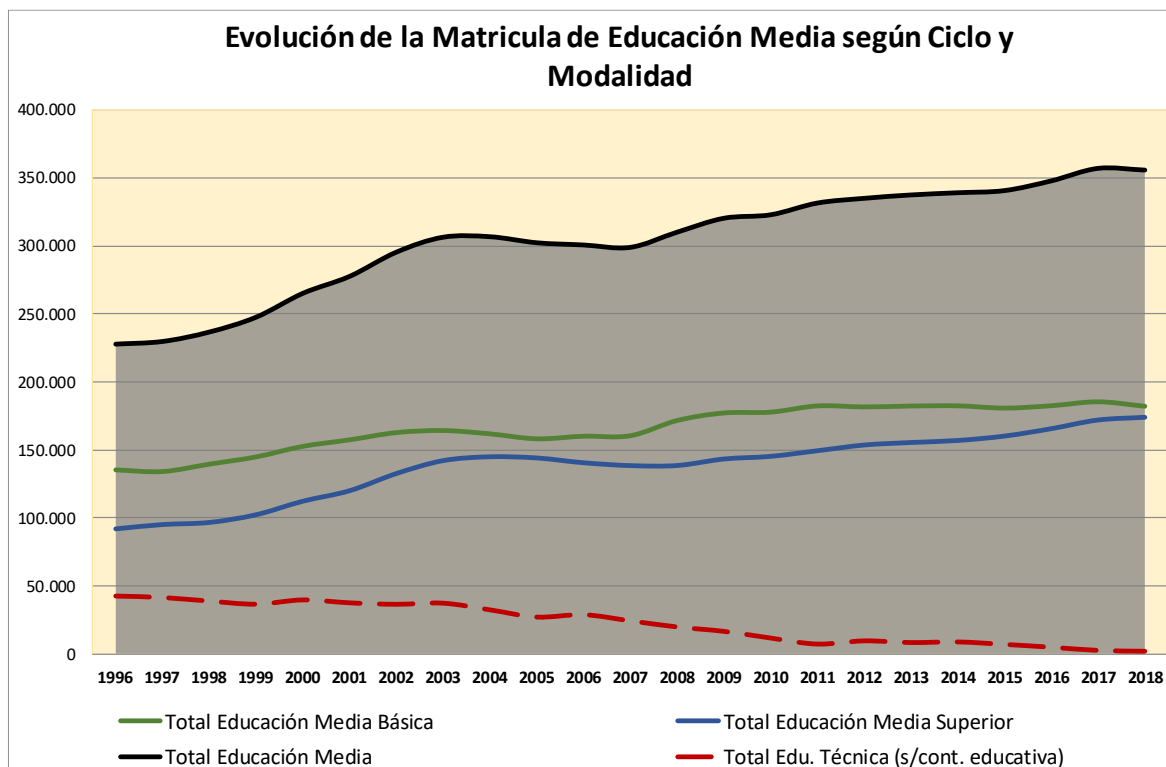
En efecto, en 1996, cuando comienza la implementación del Plan Rama, casi 6 de cada 10 estudiantes de educación media general se encontraban en el ciclo básico, proporción que disminuye hasta 2003 cuando se estabiliza en torno al 51% hasta 2007. Posteriormente, y luego de un leve incremento, el ciclo básico comienza a perder sistemáticamente participación relativa (en el marco de un relativo estancamiento de su matrícula global: en torno a 182 mil estudiantes de media básica) en favor de la asistencia de los jóvenes a la educación media general, es decir, a los bachilleratos (que registra incrementos en el volumen absoluto de su matrícula, llegando en 2018 a los 174 mil alumnos). La participación relativa de los alumnos en los bachilleratos de educación media general pasa del 43,7% en 1996 al 50,3% en 2005 y al 54,6% en 2018 (DE, MEC, 1997, 1998, 2008, para los registros

---

<sup>59</sup> La serie de datos fue reconstruida con base en los Anuarios Estadísticos de Educación del MEC 1996 (DE, MEC, 1997), 1997 (DE, MEC, 1998), 1998 (DE, MEC, 1999), 1999 (DE, MEC, 2000), 2008 (registros de los años 2000 y 2001 [DE, MEC, 2009]) y 2018 (registros de los años 2002 a 2018 [DE, MEC, 2019a]).

de los años 2000 y 2001, DE, MEC, 2009 y para los registros de los años 2002 a 2018, DE, MEC, 2019a).

**Figura 11: Evolución de la matrícula de educación media según ciclo y modalidad**



Nota: La serie “Total Educación Media” (línea negra y área en gris; que se corresponde, en cada año, con la suma de los valores correspondientes de las series azul y verde) no incluye el valor de “Total Edu. Técnica (s/cont. Educativa)”, que se ha graficado superpuesto, mediante una línea discontinua (a fin de distinguir su condición) con fines comparativos.

Los datos incluyen educación media privada (educación secundaria habilitada), liceo militar y bachillerato de la Escuela Naval; no incluyen educación especial, privados de libertad, ofertas de educación técnico-profesional o de capacitación del sector privado y otras ofertas especiales de cursos para jóvenes y adultos.

Fuente: La serie de datos fue reconstruida con base en los Anuarios Estadísticos de Educación del MEC 1996 (DE, MEC, 1997), 1997 (DE, MEC, 1998), 1998 (DE, MEC, 1999), 1999 (DE, MEC, 2000), 2008 (registros de los años 2000 y 2001; DE, MEC, 2009) y 2018 (registros de los años 2002 a 2018; DE, MEC, 2019a).

Se trata de una evolución, a primera vista, como se dijo, contraintuitiva. Llama la atención que concurren más jóvenes a los ciclos superiores que a los iniciales y que, además, esto se sostenga en el tiempo.

Sin embargo, en buena medida se puede explicar por un corrimiento sistemático de la elección de los estudiantes desde las orientaciones técnicas y profesionales sin continuidad educativa hacia los bachilleratos tecnológicos.

La educación media superior generalista (es decir, los bachilleratos diversificados del CES), con la expresa excepción del período comprendido entre 2002 y 2006, cuando logra niveles

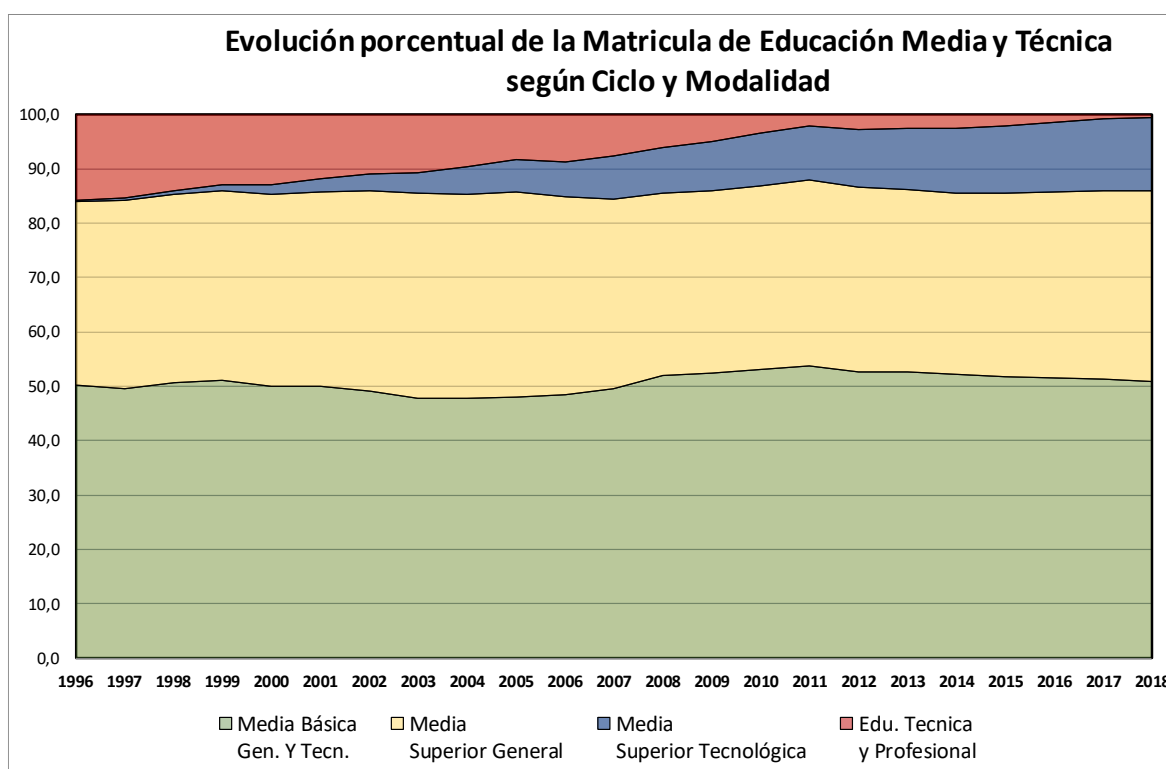


de participación levemente superiores (casi 38% en 2003 descendiendo a 36% en 2006), antes y después registra un nivel de matrícula proporcionalmente estable en el tiempo (34,5%).

De manera que las variaciones reflejan necesariamente los cambios de preferencias señalados entre las diferentes orientaciones de la educación técnica y profesional.

El peso relativo de la educación media básica, en relación con el volumen total de jóvenes que asisten a establecimientos educativos, se mantiene también relativamente constante a lo largo de todo el período (en torno al 50,7%).

**Figura 12: Evolución porcentual de la matrícula de educación media y técnica según ciclo y modalidad**



Nota: Educación Media Básica General y Tecnológica reúne los ciclos básicos del CES y del CETP. Los datos incluyen educación media privada (educación secundaria habilitada), liceo militar y bachillerato de la Escuela Naval; no incluyen educación especial, privados de libertad, ofertas de educación técnico-profesional o de capacitación del sector privado y otras ofertas especiales de cursos para jóvenes y adultos.

Fuente: La serie de datos fue reconstruida con base en los Anuarios Estadísticos de Educación del MEC 1996 (DE, MEC, 1997), 1997 (DE, MEC, 1998), 1998 (DE, MEC, 1999), 1999 (DE, MEC, 2000), 2008 (registros de los años 2000 y 2001; DE, MEC, 2009) y 2018 (registros de los años 2002 a 2018; DE, MEC, 2019a).

Como puede fácilmente observarse a partir de la figura 12, la proporción de jóvenes que realizan cursos de educación media superior tecnológica, es decir, cursos técnicos y/o profesionales que tienen continuidad educativa, muestra un incremento también en términos

relativos bastante constante,<sup>60</sup> pasando de reunir al 34,1 % de todos los jóvenes que asisten a algún establecimiento de educación media o técnico-profesional en 1996 al 48,6% en 2018. Ya desde 1997, con la instrumentación de los bachilleratos tecnológicos, entre los jóvenes que antes realizaban cursos técnicos, profesionales o de capacitación la orientación tecnológica con continuidad educativa ha tendido a ganar adeptos progresiva e incrementalmente.

De manera que los guarismos que muestran claramente el incremento en el volumen de asistencia a las orientaciones con continuidad educativa constituyen el fenómeno que centralmente caracteriza al período de referencia.

Este proceso obedece a diferentes razones que conviene revisar rápidamente.

Se pueden señalar por lo menos dos potenciales fuentes de explicación: por un lado, hay que considerar el impulso reformador que, a partir de la implementación del Plan 2006 en educación media general (que, como vimos, también afecta al ciclo básico) y mediante la profundización de las reformas curriculares en el CETP, propuso modificaciones de fondo; paralelamente, es también probable que se haya procesado un cambio en la sensibilidad de la población en relación con el sentido y la utilidad que concedía a cada una de las diferentes orientaciones y modalidades educativas.

Estos fenómenos, fueran cuales fueran, lograron afectar una estructura de participación entre las diferentes ofertas educativas cuya estabilidad databa, por lo menos, de la década de 1930.

Estructura que se modificó fundamentalmente en la frontera entre la educación generalista y la educación tecnológica, evidenciando dos grandes trayectorias posibles y produciendo en la base social de los asistentes a ambas un significativo incremento en la heterogeneidad de procedencias socioeconómicas.

En este período se instrumentaron una importante variedad de acciones dirigidas a atacar viejos problemas. Sin pretender ser exhaustivos, se mencionarán algunos de los más importantes.

En 2006 el Programa Nacional de Educación y Trabajo (artículo 232 de la ley 17.930 de 2005) imprime nuevo impulso a los Centros de Capacitación y Producción (CECAP),

---

<sup>60</sup> Con una tendencia lineal media de incremento anual de 0,59 % ( $R^2 = 0,92$ ).

creados en 1981 el primero y en 1993 el segundo, ampliando su cobertura territorial (en 2018 están presentes en Montevideo y en trece departamentos del interior del país) (DE, MEC, 2019c, p. 14).

Como se señaló, el 9 de abril de 2007 se aprueba el Plan de Equidad, cuya etapa de intervención comienza en enero de 2008, que se propone atacar los problemas de retención, aprendizaje, rendimiento y compromiso familiar con la educación a partir de sus componentes de reforma educativa y de igualdad de oportunidades y derechos.

Importa aquí mencionar: lograr la reinserción de jóvenes y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo; reorientación del sistema de becas, con un mínimo de 1.600 adolescentes beneficiarios (DE, MEC, 2009, pp. 102 y 103):

También en 2007, la ley 18.133 modifica en su estructura el Consejo de Capacitación Profesional (COCAP), que fuera creado en 1979 por el decreto ley 14.869. Los COCAP tienen como objetivo desarrollar cursos que brinden “una capacitación que permita una rápida inserción laboral o el perfeccionamiento técnico específico a trabajadores del sector productivo, como complemento de la educación técnica formal” (DE, MEC, 2019c, p. 15).

Entre los programas públicos de becas dirigidos a educación media, es necesario mencionar el Programa Becas de Apoyo Económico del MEC (becas de apoyo económico dirigidas a jóvenes que estén cursando o ingresen a educación media básica o superior del CES; en el año 1986 se creó la Comisión Nacional de Becas con la promulgación de la ley 15.851), Uruguay Estudia (desde 2009),<sup>61</sup> Compromiso Educativo (a partir de 2011) y Becas Fundación Chamangá (fundada en el año 2000, se propone impulsar la finalización de los estudios secundarios y el comienzo de una formación terciaria en jóvenes de entre 18 y 30 años de edad): “solo en educación media, las becas se multiplicaron 14 veces entre 2005 y 2013” (Errandonea, 2014, pp. 174 y 175).

---

<sup>61</sup> Cuenta con cinco componentes principales: Culminación de educación primaria; Ciclo básico tutorado (orientado a personas mayores de 21 años que no hayan culminado la EMB); Tutorías para la finalización de la EMB para alumnos del primer año de EMS; Formación profesional básica 2007 (FPB) del CETP (becas de apoyo a la vinculación y permanencia en la EMB; el plan está dirigido a jóvenes y adultos mayores de 15 años), y Becas para la culminación de magisterio y profesorado (Errandonea, 2014, pp. 178 y 179).

En mayo de 2007, en el departamento de Florida, se inauguró el primer Centro MEC<sup>62</sup> (en 2010, los Centros MEC ponen en marcha formalmente, ya que se realizaban prácticas de alfabetización digital desde un principio, el Plan Nacional de Alfabetización Digital), en diciembre se aprueba la Ley de Universalización de la Educación Física, que fomentó de manera decisiva la generalización del programa de Educación Física Escolar, aprobado por el CODICEN el 9 de agosto de 2005, que se propuso trascender la visión y la práctica docente tradicional de la educación física (Errandonea, 2014, p. 173).

A partir de 2012 se implementa el Programa Yo Estudio y Trabajo, con el “objetivo de fortalecer el vínculo entre los jóvenes que están estudiando y el sistema educativo, en el momento en que experimentan su primera incursión en el mercado de trabajo” (Errandonea, 2014, p. 183).

## Reflexiones finales del capítulo

Realizando un rápido repaso del proceso de nacimiento y evolución de los diferentes dispositivos de educación media en nuestro país, se ha podido mostrar no solo la independencia funcional recíproca de estos, sino también la ausencia de una reformulación profunda de sus funciones sociales.

La primera etapa reseñada (1833 a 1885) se caracterizó primeramente por la génesis del primer sistema de educación media del país, que, en términos estructurales, lo fue también de toda la educación: la creación de las siete cátedras (Latinidad, Filosofía, Matemáticas, Jurisprudencia, Medicina, Ciencias Sagradas y Economía Política), con el expreso cometido de constituir, inspirada en la reforma napoleónica francesa de 1806, la base fundacional para la futura creación de la Universidad de la República en 1849, y de administrar toda la enseñanza (primaria, secundaria, científica y profesional).

Período, el de la “Universidad Vieja”, en el que se observa claramente el espíritu clasista fundacional. Espíritu que, de la mano de las necesidades desarrollistas de la época, entró en colisión con la ideología liberal y universalista de entonces, constituyendo uno de los factores desencadenantes del proyecto vareliano y, consecuentemente, de la temprana

---

<sup>62</sup> Los Centros MEC son un proyecto de descentralización, democratización y accesibilidad a contenidos educativos y culturales mediante la creación de centros en todo el país (Centro MEC, 2010).

separación de la enseñanza primaria de la universitaria y la formalización del modelo clasista que imponía la Ley Orgánica de la Universidad de 1885.

De manera que el impulso modernizador (1885 a 1911), que se propuso “ampliar y complementar la educación e instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias” (Errandonea, 2014, p. 77), presentó tres modelos absolutamente independientes: el proyecto vareliano, centrado en la alfabetización masiva; el modelo de Vásquez Acevedo, de nivelación y preparación para las carreras universitarias, profesionales y científicas, y el modelo correccional que, para dar utilidad, oficio y disciplinamiento a los jóvenes marginados, constituyó la EAYO a partir de 1878. Período que Barrán (1990) sindicó como de “disciplinamiento”: “la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina” (p. 11). Por lo que quedó en evidencia la gestación de tres formatos funcionales diferentes para la educación en nuestro país, de alcance diferencial, en términos de los orígenes sociales de los jóvenes que cada dispositivo se proponía atender.

A partir de 1912, se observan reformulaciones de honda significación que obligan a diferenciar los períodos. Así, entre 1912 y 1934 es posible datar un impulso consistente con el proyecto batllista en general, que hemos denominado de “pretensión de universalización de la educación media”, que muchos autores señalan como momento en que puede datarse el inicio de la “democratización del nivel”.<sup>63</sup>

Sin embargo, ninguna de las transformaciones reseñadas en este período supone transformaciones verdaderamente profundas en los mecanismos de selección de naturaleza clasista a los que interesa dar seguimiento. Es cierto que corresponde reconocer una excepción parcial a lo anterior en la transformación de la ENAYO en el Consejo Superior de Enseñanza Industrial y en la creación de dispositivos de educación primaria industrial que conjuntamente se proponían no solo ensanchar la base social de reclutamiento, si no la

---

<sup>63</sup> Principales eventos ocurridos entre 1911 y 1919:

1911: secundaria se traslada al IAVA y se implementa el primer plan de secundaria separando liceo de preparatorios (4 y 2 años, respectivamente).

1912: se crean liceos en las capitales departamentales; se creó la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatorio.

1916: creación del Consejo Superior de Enseñanza Industrial.

1917: primeras escuelas industriales primarias y nacimiento de la continuidad educativa industrial entre primaria y secundaria.

1919: se crearon los liceos nocturnos.

transformación radical del régimen didáctico y pedagógico para ajustarlo a las necesidades que la nueva matriz productiva nacional demandaba.

Pero la incorporación de liceos departamentales, nocturnos y femeninos no constituye elementos de transformación orientados a cambiar la base social de reclutamiento, si no a eliminar las restricciones que en diferentes sentidos se imponían al acceso de miembros de los mismos sectores sociales (particularmente mujeres y trabajadores).

Se puede afirmar que la educación preparatoria, y en buena medida la de los liceos, siguió constituyendo un instrumento selectivo orientado a la preparación de jóvenes provenientes mayormente de sectores acomodados para su ingreso a la universidad, y la educación industrial continuó formando los recursos humanos calificados que la nueva matriz productiva demandaba.

La etapa que se inicia con la separación de la educación secundaria de la universitaria en 1935, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Enseñanza Secundaria, la creación por decreto presidencial de Alfredo Baldomir de la Universidad del Trabajo del Uruguay en 1942, que constituyera en el imaginario colectivo una suerte de luna de miel para la educación media en nuestro país, tampoco conllevó la reforma de aspectos medulares en su matriz selectiva. Luna de miel que se disipa rápidamente con la crisis social y económica en que se sumerge el país a partir de la década del 50 y que finalmente comienza a tocar fondo con la interrupción democrática y la reformulación estructural de 1973.

Es cierto que en ese período se institucionalizan por primera vez objetivos polifuncionales en los diferentes dispositivos educativos. Pero ello, lejos de integrar los diferentes dispositivos, los distancia aún más: lo que hoy conocemos como educación media básica inicia su metamorfosis con la finalidad de proveer a los jóvenes conocimientos y competencias cada vez más generales y la educación media superior especializa aún más su perfil “preparatorio”. Lo interesante es que, carente de una finalidad en sí misma identificable, el primer ciclo adoptó como perfil de egreso la preparación para el segundo ciclo, conservando así enteramente su función original.

Por su parte, la creación de la UTU no tuvo el sentido de ampliar la base social de su estudiantado, si no el de concentrar, articular y modernizar la formación industrial, y su público objetivo siguió siendo la clase trabajadora.

El plan 63 se limitó a la actualización de los contenidos y al ensayo de una experiencia piloto en cuatro liceos de Montevideo. Como lo señalara Rama (2004), si bien constituyó “la primera transformación importante [...] que tendió de manera prioritaria hacia el mejoramiento de los aprendizajes. [...] Podría decirse que [...] el nuevo plan [...] aspiró a crear una nueva y más moderna educación de elites” (p. 3).

Percepción confirmada por el informe de la CIDE, que muestra que el incremento de la matrícula impactaba en la educación media superior, pero no necesariamente en el ingreso a la universidad. De hecho, la relación ingresos a la universidad/matrícula en educación media superior disminuyó: de 1960 a 1970 pasa del 29,5% al 13,4%.

Solo la implementación en 1968 del Plan Nocturno se propuso una revisión del sistema y de los criterios de evaluación (entre otros aspectos, la sustitución de calificaciones por juicios de desempeño). Pero no perduró. Se conservó el espíritu selectivo y enciclopedista previo.

Es importante subrayar que la UTU registra en todo momento un proceso totalmente diferente al de secundaria: de crecimiento sostenido entre su creación en 1942 y 1970 (de 1947 a 1969, un crecimiento de un 363,5%), año a partir del cual disminuye su captación estudiantil. A partir de 1965 los egresados de educación primaria tuvieron que elegir entre el camino a la universidad o la educación técnica profesional.

Entre 1973 y 1984, se impuso “la doctrina de la seguridad nacional”, pero el nuevo plan de 1976, que sustituyó a los planes 41 y 63, tampoco se propuso promover cambios sustantivos ni mejorar la calidad de la educación (Rama, 2004, p. 4). Se eliminan las autonomías de secundaria y de UTU y se crean los ciclos básicos obligatorios, el ciclo superior diversificado y el ciclo superior técnico diversificado, habilitando la continuidad educativa. Pero no se trató de una reforma pedagógica y, claramente, tampoco de carácter educativo, es decir, en lo sistémico, se trató de una reforma fundamentalmente política.

En este sentido, interesa particularmente la evolución de la matrícula de ambos ciclos en perspectiva comparada con la evolución de la población en edad teórica de asistir a dichos ciclos, que erosiona seriamente la hipótesis de que se trata de subsistemas que integran un sistema mayor y que comparten finalidades similares.

Con la restauración democrática, en 1985 sobreviene la Ley 15.739 de Emergencia Educativa, que “contó con la activa participación de todos los partidos políticos y de los sindicatos de la enseñanza. Uno de los temas en discordia fue la derogación explícita de la

Ley 14.101, ‘ley Sanguinetti’, de enero de 1973, que permitió a la dictadura gobernar la educación durante todo el período” (Garibaldi, 2020).

Tomando las expresiones ya citadas de Lanzaro (2004), se “produjo un giro importante y frente a las visiones más crudamente liberales, que prevalecieron en los años de 1980, se abren paso nuevos planteos y se acuña un diseño educativo de relevo, que en algunos casos presenta facetas que podrían ser calificadas como ‘neodesarrollistas’” (p. 12). Se podría decir que allí nace el proyecto de reforma que Rama impulsará diez años más tarde.<sup>64</sup>

Pero las reformas fueron de naturaleza normativa, nuevamente de carácter político y no se introdujeron modificaciones estructurales decisivas en el sistema educativo: el enfoque fue centralmente restitutivo y de carácter parcial, ya que ni las autonomías anuladas ni la superestructura creada sobre ellas por la ley 14.101 fueron finalmente desmanteladas por la Ley de Emergencia. De manera que las reformas se orientaron, entre 1985 y 1990, con los planes 1986 y 1989, a la restitución del estado previo y, entre 1990 y 2004, atendiendo especialmente a la educación técnica profesional, donde sí se observan transformaciones más profundas: se incrementa la formación no técnica, se favorecen la continuidad educativa en niveles superiores y la migración de alumnos de ofertas sin continuidad a ofertas con continuidad educativa y, con la creación en 2008 del bachillerato profesional, finalmente se puede decir que nace la educación media profesional (implementación de bachilleratos tecnológicos, formación profesional, niveles I, II y III, para educación técnica y transformación de contenidos curriculares).

Y, por lo tanto, recién en este período puede hablarse de que da inicio la universalización de la educación media: entre 1985 y 2004 la matrícula de educación media básica aumentó más de cinco veces que la población que teóricamente debió concurrir a dicho nivel, y la matrícula de media superior creció veintiún veces más que la población de entre 15 y 17 años (Errandonea, 2014, p. 121).

Como se habrá observado, la arquitectura de la reforma atendió por primera vez a aspectos de naturaleza pedagógica y didáctica de envergadura. Aunque ello se hizo sin atacar el objetivo explícito de los bachilleratos generales de preparar para la universidad, se procura

---

<sup>64</sup> Principales eventos: en 1986 se crea el Ciclo Básico Único (CBU); en 1993 se intenta una reforma de los bachilleratos; en 1994 se introduce el libre asistido, y Rama impulsa en 1996 la reforma de los ciclos básicos; en 1999 se crean en ámbitos rurales grados posprimarios equiparables al ciclo básico de enseñanza media (séptimo, octavo y noveno) y en 2004 se implementa una modificación parcial del segundo ciclo.



dar sentido de formación general a la educación media básica, aproximándola a la educación primaria como su complemento y se inicia un proceso que seguirá profundizándose en el período siguiente de generar un dispositivo de educación tecnológica que constituya un segundo ciclo de educación media, y consiguientemente habilite la continuidad educativa superior para quienes han optado por una formación técnica o profesional.

De manera que, por primera vez en la historia de la educación uruguaya, se diseñaba un plan de estudios que tuviera como objetivo el primer ciclo de enseñanza secundaria y técnica, es decir, la educación media básica.

Con el Plan de Equidad en 2006 y la Ley General de Educación 18.437 en 2008, comienza un período de un particular impulso reformista. Contraintuitivamente,<sup>65</sup> en este período la tasa incremental interanual media en educación fue de 8,9 en media básica y de -5,6 en media superior.

Hacia fines de 2018 se verifica una igualación de la participación proporcional de ambos ciclos, la que se explica fundamentalmente por un corrimiento sistemático de la elección de los estudiantes de los bachilleratos tecnológicos en sustitución de las orientaciones generalistas, pero fundamentalmente de las técnicas y profesionales sin continuidad educativa: por lo tanto, el impacto estructural se situó en la educación técnico-profesional. Este fenómeno logró afectar una estructura de participación entre las diferentes ofertas educativas, cuya estabilidad databa, por lo menos, de la década de 1930.

Por lo tanto, la estructura se modificó fundamentalmente en la frontera entre la educación generalista y la educación tecnológica, evidenciando dos grandes trayectorias posibles y produciendo en la base social de los asistentes a ambas un significativo incremento de la heterogeneidad de las procedencias socioeconómicas.

De manera que el último período en consideración, es decir, de 2008 a la fecha, se ha caracterizado, como se dijo, principalmente por el incremento relativo de la educación media tecnológica en general y superior en particular. Pero también por la cantidad y variedad de iniciativas programáticas orientadas a combatir la sobreedad, la desvinculación y la no culminación de ciclos en educación media, particularmente en educación media superior. Y

---

<sup>65</sup> A nivel demográfico el país vio una redistribución poblacional del 1,4 % de crecimiento: se redujo un 0,5 % en Montevideo y creció un 2,7 % en el resto del país, y se redujo un 1,1 % la población de entre 12 y 14 años de edad y se incrementó un 3,7 % la de 15 a 17 años.

también por aproximar el sistema educativo al mundo del trabajo, brindando y fortaleciendo ofertas educativas técnicas, profesionales y/o de capacitación, estrechamente vinculadas a las necesidades productivas en los diferentes territorios.

Cuando formulamos el problema de investigación, en el marco de lo que definimos como la dimensión estructural del problema nos preguntamos si correspondía hablar genéricamente de educación media en el Uruguay.

A partir de la revisión de la investigación educativa antecedente, se enfrentaron tres dificultades. Primeramente, que parte de la reflexión previa parte de considerar a la educación media indiferenciadamente, lo que reduce no solo su complejidad estructural general, si no las complejidades estructurales internas de los diferentes sistemas y de las asimetrías estructurales que los caracterizan. En segundo término, la mayoría de los abordajes que esgrimen análisis y diagnósticos sutiles lo hacen atendiendo individualmente a cada uno de los dispositivos involucrados y no presentan lecturas transversales que pongan de relieve las diferencias y/o las similitudes entre ellos. Finalmente, el tratamiento académico en general ha resultado bastante desigual, dado que existe mucha más reflexión disponible sobre la génesis, la evolución y el estado actual de las orientaciones generalistas que sobre las orientaciones técnico-profesionales.

A partir de la revisión documental anterior, han resultado evidentes algunos elementos de importancia general:

- Los problemas de acoplamiento entre distintos subsistemas educativos con sus entornos, por una parte, y entre ellos y con el sistema de educación primaria, por la otra, han resultado dificultades tematizadas como de primer orden.
- El posible desajuste estructural entre los subsistemas de educación media, tanto en el nivel básico como en el superior, ha sido señalado en muchos de los diagnósticos como un fenómeno resultante de los vicios de articulación funcional.
- Por lo tanto, si, como cabría esperar, se trata de sistemas independientes y estamos ante la ausencia de una única definición de finalidades sistémicas, muy probablemente también estemos ante la presencia de perfiles de egreso y, consistentemente con ello, códigos sistémicos distintos operando en los diferentes dispositivos.
- La educación media en nuestro país que, como vimos, es previa en su gestación tanto a la educación primaria como a la universitaria, termina por constituir, como sugiere

Fernández Enguita (1985), “el producto necesario de la fusión de las dos escuelas antes separadas” (p. 16). Aun así, no ocurre de la misma manera, ni con los mismos objetivos, ni llega a cumplir la misma función que en otros países.

- En esas condiciones, la educación media, pensada y organizada para que dicha preparación disciplinaria estuviera dirigida a un grupo homogéneo de élite destinado a las más altas obligaciones sociales, políticas y profesionales de conducción y administración del país, adquirió un formato sistémico cuya esencia fue, desde un principio, la selección en el proceso con base en la evaluación de la adquisición de conocimientos.
- Paralelamente, lo que hoy conocemos como educación tecnológica representaba una formación sistemática en oficios, cuyo perfil y alcance dependían de la demanda de mano de obra calificada y del grado de desarrollo de los recursos productivos locales (aun operando en un inicio, como se vio, como un medio de disciplinamiento).
- Por último (fundamentalmente por omisión), el debate parece no haber percibido que en el sistema educativo uruguayo no existe una vía educativa intermedia de orientación, por ejemplo, sociocomercial, con un perfil humanístico general orientado al mundo del trabajo no manual de manera inespecífica (al decir de Pedró [1996]: una “escuela de continuación”).

El esfuerzo se orientó a demostrar que vale la pena considerar otros factores, con el sentido de complementar y ajustar los diagnósticos realizados sobre la crisis de la educación media en el Uruguay.

Se ha podido mostrar a la educación media de nuestro país como un rompecabezas incompleto, conformado por cinco dispositivos distintos, cuya génesis, evolución y propósitos fueron y son diferentes. Y se los ha etiquetado de la siguiente manera:

- educación media básica generalista (EMBG);
- educación media básica tecnológica (EMBT);
- educación media superior generalista (EMSG);
- educación media superior tecnológica (EMST), y
- educación técnico-profesional (ETP).

Hemos observado que las dos primeras han terminado por constituir medios para la selección de los jóvenes que transitarán los dispositivos de educación en el nivel inmediato superior (EMSG y EMST, respectivamente). En este sentido, el perfil de egreso se propone la

calificación de los jóvenes en términos de las exigencias que demanda apostar a otro perfil de egreso (generalista o técnico-profesional), asumiendo isomórficamente el mismo código sistémico de selección.

Por su parte el segundo, el más antiguo, la EMSG, conserva intacta su vocación original y sigue orientado a la selección y formación de quienes asistirán a la educación universitaria.

Finalmente, los dos últimos dispositivos, orientados a la formación de operarios, técnicos y profesionales en oficios específicos (EMST y ETP, respectivamente), que, es cierto, ejemplifican el espacio de mayor reformulación sistémica en la historia de la educación de nuestro país, siguen orientados a la captación de sectores socialmente identificables y su vocación sigue siendo hoy la calificación de los recursos humanos que el estado actual de la matriz productiva demanda. La novedad consiste en que el espectro social sobre el cual reclutan no solo se ha ensanchado, también se ha corrido y ya no tiende a captar a los sectores más vulnerables (probablemente porque hoy la vulnerabilidad disminuye rápidamente conforme el empleo que se ocupa incrementa, aunque sea mínimamente, la calificación requerida).

En relación con las presunciones más generales, no hemos podido encontrar, luego de una exhaustiva revisión bibliográfica, ningún elemento que permita sostener la tesis general de que la educación media es un sistema.

Primeramente, las evidencias refutan concluyentemente cualquier idea de una génesis común. Los autores consultados coinciden en señalar que el dispositivo que hoy denominamos educación media superior general es previo no solo a los correspondientes a la educación media básica (entre los cuales, adicionalmente, conviene recordar que la orientación tecnológica representa uno de los dispositivos más recientes del actual sistema), sino también al de la educación universitaria e inclusive al de la educación primaria.

Todo lo cual permite confirmar nuestras hipótesis de trabajo específicas:

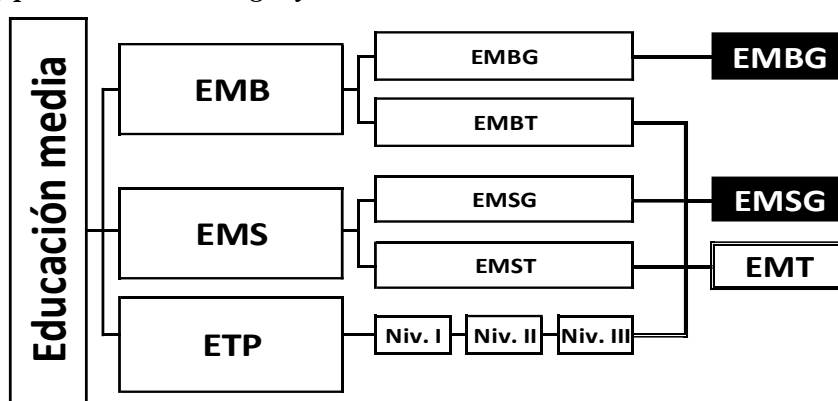
1. Los dispositivos de educación media en nuestro país no han sido diseñados para permitir el tránsito masivo de la población y las subsiguientes reformas no lograron corregir sustantivamente estos aspectos.
2. El sistema no se encuentra integrado por dispositivos estructuralmente articulados, no son necesariamente complementarios y, por lo tanto, no constituyen estrictamente un único sistema.

Por lo tanto, y a partir del ejercicio de reflexión anterior, resulta posible ahora cuestionar ciertos supuestos previos, contribuyendo por esta vía a la formulación de teorías que puedan capturar aspectos hasta ahora soslayados.

Lo cual, sin duda, favorece la incorporación de elementos de corrección y de ajuste de los modelos explicativos que, con toda seguridad, permitirán la elaboración de diagnósticos más certeros.

En este sentido, el organigrama de la educación media propuesto previamente (p. 2), puede ahora organizarse desde una perspectiva diferente (figura 13).

**Figura 13: Estructura sistémica de los diferentes dispositivos que integran la educación posprimaria y preterciaria en Uruguay**



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, la principal contribución al desarrollo teórico de las indagaciones futuras es incorporar en los diseños de la estructura articuladora de la educación posprimaria y preterciaria la existencia de múltiples sistemas mutuamente independientes.

Hilando más fino, permite caracterizar dicha independencia recíproca, más allá de las apariencias estructurales y de los esfuerzos normativos realizados, con base en la probable existencia de tres códigos sistémicos independientes:

- Los dispositivos de educación media básica general, con base en una arquitectura de contenidos y de estrategias pedagógicas y didácticas supeditados a mecanismos funcionales anclados a la adquisición de conocimientos y garantizada y avalada mediante regímenes de evaluación propios de una formación academicista. Dispositivos funcionales a una adecuada selección de los aspirantes a la educación media superior general.

- En segundo lugar, los dispositivos propios de la educación originalmente denominada preparatoria, posteriormente conocida como bachilleratos diversificados, aquí conceptualizada como educación media superior general, caracterizada por sus dispositivos estructuralmente organizados mediante orientaciones y opciones disciplinarias de orden superior, por la evaluación de la adquisición de conocimientos académicos específicamente seleccionados para garantizar una adecuada preparación para el ingreso a un primer grado de educación postsecundaria, de inspiración universitaria.
- Por otra parte, y en un carril históricamente independiente, que hoy, a pesar de las evidentes transformaciones sufridas, sigue resistiéndose a cumplir funciones diferentes a las previstas por su diseño original, se observan los dispositivos orientados a la formación técnica y profesional de una parte o a la formación tecnológica de la otra. Dispositivos que se diferencian más por blandir abanicos de oportunidades de inserción y continuidad educativa diferentes (más restrictivas en el caso de la ETP) que por sus herramientas de formación o por el tipo de competencias que avalan. En este caso, como ya se mostró, el código sistémico se encuentra orientado hacia la adquisición de competencias prácticas y los mecanismos de evaluación se organizan fundamentalmente en torno al ejercicio de la práctica y no a la adquisición de conocimientos académicos de orden disciplinar superior.

De manera que el análisis realizado contribuye al debate venidero mediante la propuesta de la incorporación de categorías complementarias a los marcos teóricos. No ha sido posible validar empíricamente estas categorías, pero sí ha sido posible demostrar la plausibilidad de su pertinencia teórica.

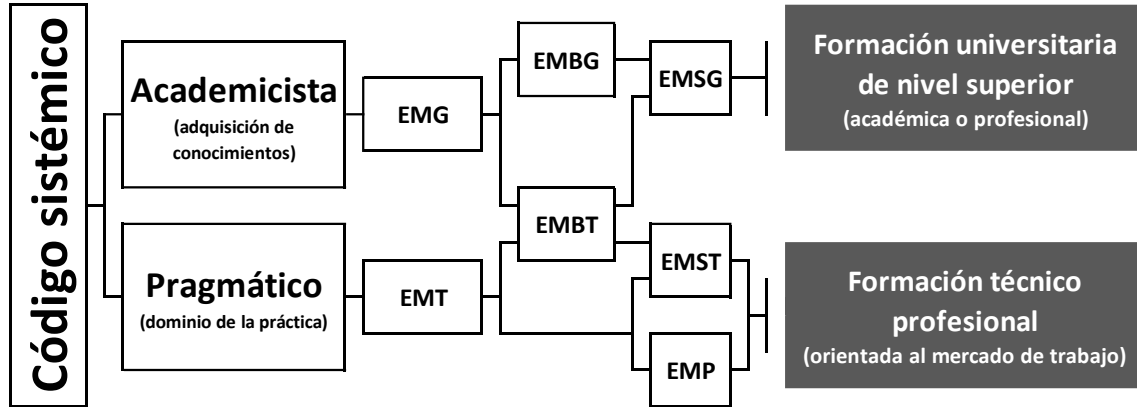
En este sentido, la visión que, por una parte, introducía en los modelos a la educación media de manera global o, simplemente, ignorando el papel de la vertiente técnico-profesional, o que, por la otra, atribuía un papel estructural a las diferencias funcionales entre los subsistemas deviene obsoleta.

El escenario de la educación adquiere una mayor complejidad estructural. Y, desde lo funcional, se pueden definir sistemas independientes y se los empieza a mirar desde los fines sociales que promueven y desde sus impactos sobre las personas.

Aquello que se introducía como trayectorias diferentes por sus contenidos y, consiguientemente, situaba el problema en la dimensión de la elección individual de los

estudiantes y de sus familias, se transforma en estrategias educativas diferentes y, por lo tanto, nos remite a observar el sentido y los objetivos de las políticas educativas (figura 14).

**Figura 14: Influencia estructural de los diferentes códigos sistémicos señalados**



Fuente: Elaboración propia.

Este cambio en el objeto de la explicación de los individuos a las instituciones es a la vez un cambio de enfoque de lo funcional a lo político. Naturalmente, las preguntas y las respuestas también cambian.

## CAPÍTULO 5. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

---

### **Abordaje metodológico**

En el fondo, como vimos, es aquello de indagar en el borde, tomando en cuenta el fenómeno aparentemente marginal (Taleb, 2018). Para hacerlo, se han incorporado hipótesis de trabajo diferentes y complementarias, en el marco de la aplicación de las fórmulas exitosas de la acumulación previa.

Si resulta posible introducir lo institucional, logrando al hacerlo demostrar su potencialidad explicativa desde la perspectiva antes señalada en un set de hipótesis falsables con base en los mismos datos analizados por nuestros colegas (Boado, Fernández, Cardozo y Ríos González), el esfuerzo habrá logrado su propósito.

De manera que, para ello, se ha recurrido a un nuevo procesamiento de la “base de datos PISA-2007-2012”, resultante de la “transformación de la muestra nacional de PISA en un panel al que se aplicaron dos encuestas de seguimiento de carácter retrospectivo” (Fernández y Cardozo, 2014, p. 129).<sup>66</sup>

Como se ha dicho, el esfuerzo de procesamiento se dirigirá a validar la potencial capacidad explicativa de un enfoque sistémico como eventual complemento de los enfoques que centran la atención en los factores individuales o en los escolares, cuyos aportes, como dijimos, son fundamentales pero complementables.

Para ello partiremos de los resultados obtenidos por Boado, Fernández y Cardozo en 2008, 2010 y 2014. Sus conclusiones respaldan enteramente a nivel general el marco en que se desenvuelven las hipótesis propuestas en este trabajo, que hemos presentado en detalle al introducirlo y que se discutieron y profundizaron en los capítulos 2 y 3.

La idea es explorar potenciales nuevas contribuciones al conocimiento y comprensión del fenómeno de la desvinculación o, más precisamente, la interrupción de la educación formal

---

<sup>66</sup> Base de la Primera y Segunda Encuesta de Seguimiento a los alumnos uruguayos evaluados por PISA en 2003 (PISA-L 2003-2007 y 2012), cedida amablemente por el profesor doctor Marcelo Boado.



sin haber acreditado la educación media superior. Y contamos con una de las bases de datos más adecuadas para hacerlo.

La base de datos PISA-2007-2012 reúne información reciente que contiene descriptores adecuados a la mayoría de las dimensiones angulares del problema planteado. Y, si bien no permite visualizar los posibles efectos de los diferentes mecanismos de selección de naturaleza institucional determinantes de las trayectorias individuales, contiene información complementaria aún no explorada por los investigadores que la produjeron, sobre todo si se la somete a exploraciones analíticas desde perspectivas nuevas.

Simplemente, habremos de tomar el supuesto de que los mecanismos de selección de naturaleza institucional operan como marco funcional para el desenvolvimiento de las trayectorias individuales de manera restrictiva o potenciadora, en función del origen social de los entrevistados, y que la modalidad de educación formal de los dispositivos que transitaron es un indicador imperfecto de ello.

Si esto es así, deberemos necesariamente encontrar diferencias significativas, tanto entre las trayectorias (funcional y temporalmente hablando) como entre los resultados académicos, en ambos casos asociadas a atributos propios de orígenes sociales diferentes (para lo cual el nivel de la ocupación resultará un indicador imperfecto adecuado).

Para poder introducir en nuestro análisis evidencia de las características del tránsito educativo de los individuos por el sistema de educación media durante un lapso vital suficiente, hemos decidido contraponerlas a la información disponible en materia de posición y movilidad social de los entrevistados, con base en el esquema de estratificación social desarrollado por Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (2010),<sup>67</sup> que, como vimos, es el que ha sido adoptado en los análisis citados de Boado, Fernández, Cardozo y Ríos González.

A partir de dichas contribuciones, se ha elaborado un set de variables de caracterización estructural de los procesos relevados en el período de referencia (2003-2012) que complementan las ya elaboradas e incorporadas a la base de datos disponible por los investigadores citados.

---

<sup>67</sup> La pauta de estratificación EGP, ampliamente utilizada en numerosos estudios internacionales comparativos (Boado y Rey, 2019, p. 107), es la utilizada en los estudios de referencia para el presente análisis.

Los factores explicativos que la literatura especializada ha incorporado al análisis abarcan aspectos que caracterizan al individuo y su trayectoria vital, como el origen social (clase del hogar de origen), el género del entrevistado, el momento de ingreso al mercado laboral o del nacimiento de su primer hijo, y contextuales, como el tamaño de la localidad y la condición crítica o no del contexto socioeconómico del establecimiento educativo o relativos al tránsito educativo.

Como instrumental complementario, fue necesario determinar la suerte académica con que cada entrevistado atravesó dicho período, y hacerlo en clave dinámica. Para ello se apeló a los módulos descriptivos de la actividad educativa del entrevistado en cada año y a los niveles y grados finales alcanzados (2003 a 2007 a partir de la encuesta de 2007, y 2008 a 2012 a partir de la encuesta realizada en 2012).

Para el aprovechamiento de esta información, se procedió a ensayar un doble análisis de supervivencia que permitiera establecer, además de la probabilidad de un evento determinado para cada entrevistado, en función del tipo de dispositivo educativo transitado, los factores temporales de ponderación de las trayectorias.

Se elaboraron variables capaces de caracterizar los períodos relevados por cada encuesta (2003 a 2007 y 2008 a 2012), consistentes en puntuar individualmente a los estudiantes según diferentes atributos de su tránsito educativo: nivel educativo de partida (nivel alcanzado en 2003); grado y progresión del rezago y año de desvinculación, cuando las interrupciones en el estudio y/o el abandono hubieran sido verificados al 2012; año y nivel de la titulación obtenida, en los casos en que se constató, y duración en años de cada trayectoria, en función de la duración teórica previsible en cada caso (es decir, ponderada como factor de oportunidad temporal).

Adicionalmente, y siguiendo en ello a Cardozo (2009), también se consideró el riesgo que supone comenzar a trabajar antes de abandonar la condición estudiantil o en forma inmediatamente posterior.

Al comienzo de cada año escolar, la opción sustantiva para cada estudiante es entre: a) permanecer en la escuela —en cuyo caso el estudiante podrá i) culminar con éxito el grado correspondiente o ii) abandonar el curso o reprobalo, lo cual comporta costos—, y b) no matricularse e ingresar al mercado de trabajo. [...]

[Boado y Fernández et al. (2009)] concluyen que quienes dejaron el sistema educativo en forma prematura trabajaban en su mayoría sobre los 18 o 19 años y, por lo general, no habían

regresado a la escuela. En cambio, aquellos estudiantes que exhiben mejores logros han tendido a retrasar su ingreso al mercado laboral, a pesar de lo cual un porcentaje importante de quienes asistían a la educación superior a esa edad tenía un empleo. En este sentido, concluyen advirtiendo sobre los riesgos de las interpretaciones demasiado lineales acerca de incompatibilidad entre estudio y trabajo. En sus propios términos: “si bien no trabajar favorece el estudio, trabajar no lo impide decididamente” (Boado y Fernández, 2008: 105). (pp. 200 y 201)

En este sentido fue necesario definir un evento de interés inicial y uno final que califiquen adecuadamente cada trayectoria en función del valor efectivo de “éxito o fracaso” escolar que nos interesa y que permitan la medición en años de la correspondiente *supervivencia*. A este último aspecto lo denominaremos *tiempo de supervivencia*.

El valor del evento de cierre de cada trayectoria deberá reflejar claramente el problema que estamos estudiando, es decir, la no acreditación del nivel correspondiente a la culminación de la EMS. El evento de interés principal no será, como ocurre en el planteo de Fernández, la desvinculación del sistema educativo, si no, en todo caso, la desvinculación sin haber podido culminar la educación media. Y cuando no exista desvinculación, es decir, cuando el entrevistado haya continuado sus estudios durante toda la “ventana de observación” (2003, con 15 años de vida, hasta 2012 con 24 o 25 años cumplidos), será simplemente la no acreditación del nivel.

En este punto, y esto es importante resaltarlo, el fracaso escolar estará dado por no haber conseguido superar el mandato institucional de naturaleza educativa, aquel que la vía educativa ha contemplado en algunos ritos de adultez: haber acreditado EMS (naturalmente que, como lo expresa Ríos González, existen muchos otros medios además de dicha transición, pero aquí nos interesa exclusivamente la dimensión correspondiente a la educación formal).

Desde el punto de vista analítico, es necesario definir con precisión cada situación en que se configura el evento estudiado. Es el valor específico requerido para definir el momento en la escala de tiempo en que finaliza la supervivencia del caso.

Como lo señala el propio Kaplan (Stalpers y Kaplan, 2018):

En un estudio de supervivencia típico, la acumulación de un número suficiente de pacientes con una enfermedad específica suele tardar muchos años. Por ejemplo, para un período de estudio de 10 años, muchos pacientes solo pueden ser seguidos por menos de 5 años, y otros

pueden perderse durante el seguimiento porque no se pueden localizar. Estos pacientes, vivos o perdidos en el seguimiento, técnicamente se denominan observaciones “censuradas” o “incompletas”. Estas observaciones censuradas deben incluirse en la estimación de la tasa de supervivencia  $S(t)$ . El problema de las observaciones incompletas en los estudios de supervivencia ya se había detectado en el siglo XIX (Hayward 1899a, b, 1900; Greenwood 1926).

Greenwood (1926) ya había señalado que si se eliminaban de la cohorte los pacientes vivos con una observación temporalmente más corta que la duración del estudio (es decir, “censurados” en el sentido gramatical y legal), entonces la estimación de supervivencia sería demasiado baja (Greenwood 1926). Por otro lado, si los pacientes que vivieron durante un tiempo de observación más corto que la duración del estudio, se supone que permanecerán con vida hasta el final del estudio, la estimación de supervivencia terminaría siendo demasiado alta.<sup>68</sup> (pp. 110 y 111)

De manera que todo análisis de supervivencia corre el riesgo de verse sesgado por “censura” o “truncamiento” de las trayectorias hacia los eventos.<sup>69</sup>

Con el objetivo de superar o minimizar esta dificultad, se ha caracterizado la trayectoria individual de cada caso (entrevistado) en términos de su situación observacional específica:

1. *Trayectoria no truncada y no censurada*: la trayectoria comienza en 2003 y finaliza en 2012 o antes (no concluye el nivel, continúe o no estudiando).
2. *Trayectoria no truncada y censurada*: la trayectoria comienza en 2003 y el evento final (la desvinculación sin concluir la educación media) no se observa hasta 2007 incluido y no existe información posterior por abandono del estudio de panel (no se observa el evento por abandono del panel).
3. *Trayectoria truncada y no censurada*: la trayectoria inicia en 2008 y por lo tanto finaliza en 2012 o antes (se trata de casos de reposición muestral relevados recién en 2012).

---

<sup>68</sup> Traducción nuestra.

<sup>69</sup> En análisis de supervivencia se denomina *sesgo por censura* (o *censura por derecha*) a la pérdida de información por interrupción del vector antes de finalizar el período de observación o cuando la ventana de observación se cierra antes de ocurrido el evento (para el caso, 2003-2012: se desconoce con exactitud el tiempo de “supervivencia”). Y se denomina *sesgo por truncamiento* (o *censura por izquierda*) a aquel que se produce cuando el observable ingresa en la ventana de observación luego de haberse producido el evento que da inicio a la observación (UNED, 2013, p. 50).

4. *Trayectoria truncada y censurada*: la trayectoria inicia en 2008, pero el evento final no se observa hasta 2012 incluido.

Esto con la finalidad de excluir del análisis de supervivencia a los casos truncados, que no presentan información mensurable temporalmente relativa al inicio definido para las trayectorias: los correspondientes a las trayectorias de tipo 3 y 4 (que no cuentan con información sobre el nivel educativo alcanzado en 2003).<sup>70</sup> De manera que el universo de observación ha sido especificado con la finalidad de anular el posible efecto del truncamiento en la medición.

Estos criterios resultan de dos condiciones:

1. Primeramente, tratándose de dos relevamientos puntuales, la sola participación en la encuesta de 2012 imposibilita la censura de dichos casos.
2. Consecuentemente, se ha definido a los tipos posibles de censura como integrantes o no del evento: egreso de educación media no integra el evento ( $=0$ ) y continuación de los estudios sin egresar de educación media sí lo hace ( $=1$ ).

Como ya se discutiera en oportunidad de profundizar algunos de los fundamentos teóricos del debate, esto resulta de entender la no graduación de educación media en el período de observación como un indicador de “fracaso escolar” y, por lo tanto, la principal modalidad en que se puede presentar el evento.

Al tomar esta decisión se está asumiendo que los mecanismos del evento y censura no son estadísticamente independientes, en razón de lo cual se toma el supuesto de que los no censurados no representan bien a los censurados (UNED, 2013, p. 51).

El análisis puede realizarse tanto mediante una metodología paramétrica como mediante la implementación de procedimientos no paramétricos. En el primero de los casos, deberíamos asumir que las muestras relevadas permiten tolerar el supuesto de normalidad para la

---

<sup>70</sup> Como en toda investigación por panel, una parte de la muestra inicial se pierde durante la ventana de observación. En toda investigación por panel esto representa un desafío metodológico importante: sostener la validez de la muestra original conforme se desgrana.

Para el caso de la base de datos utilizada fueron dos los puntos de observación experimental en el tiempo: 2007 y 2012. Entre los entrevistados en 2012 se incorporaron casos no entrevistados en 2007, con la finalidad de sostener la validez externa del panel (es decir, de sustituir la “mortalidad de observaciones”). Un total de 671 de estos entrevistados no proporcionan información sobre su nivel educativo en 2003 comparable con el dato suministrado por los demás entrevistados. Por lo tanto, estos casos tuvieron que ser conceptualizados como observaciones truncadas: se desconoce el valor de inicio de la trayectoria.

distribución de las variables de tiempo que se implementen. Tratándose de solo dos relevamientos puntuales que no permiten parametrizar con exactitud mensurable los eventos, hemos preferido optar por instrumentos no paramétricos. Adicionalmente, esta opción permite aprovechar la información retrospectivamente declarada de cada entrevistado, independientemente de la probable inexactitud por recordación en la asignación de la ocurrencia temporal, recuperando como valor temporal la secuencialidad de los datos en el análisis y utilizando como parámetros de ajuste ordinal los tres puntos en el tiempo que tienen validez interna transversal: el nivel de partida en 2003 (evento  $t_0$  de las trayectorias) y los niveles alcanzados en 2007 y en 2012 (el evento  $t_n$  de cada trayectoria estará dado por el año de finalización de la educación media o 2012 para todos los casos de los tipos 1 y 2 que no hubieran egresado).

Como estrategia inicial, hemos optado por aplicar los métodos de Kaplan y Meier (1958) para estimar puntualmente la función de supervivencia y luego ajustar un modelo de riesgos proporcionales, más conocido como regresión de Cox, para examinar la contribución en el tiempo de las variables potencialmente predictoras de la “no conclusión” de la EMS, ya examinadas por la literatura citada, a la luz de nuevos factores potencialmente explicativos.

Siguiendo el manual estadístico de la UNED (UNED, 2013), fue necesario asumir dos supuestos base:

1. Los estudiantes que se desvinculan del panel tienen un destino parecido (es decir, no sesgado) al de los que aceptaron ser entrevistados en 2012. Los que se retiran no son informativos y, en consecuencia, los que se mantienen no protagonizan trayectorias específicas.
2. El período de cada trayectoria individual no tiene efecto independiente con relación a su resultado (UNED, 2013, p. 52).

Esto significa que, entre otras cosas, el hecho de que un entrevistado abandone sin acreditar EMS durante el período de observación es equivalente en términos de cómo hemos definido “fracaso escolar” a uno que en 2012 aún continúa estudiando sin haber logrado culminar EMS, por lo tanto, sin haber conseguido la correspondiente acreditación. En este sentido, el criterio se distancia sustantivamente del adoptado por Fernández y Cardozo, en la medida en que se aleja de centrar el problema en la desvinculación y lo focaliza en la no acreditación: si un entrevistado, luego de 9 años de trayectoria, sigue procurando acreditar la EMS, independientemente de lo que pueda estar indicando en materia del esfuerzo y la dedicación

personal observados, o de que efectivamente pueda haberlo logrado en el año siguiente al cierre de la ventana de observación, resultará para nuestros intereses, y exclusivamente en un sentido analítico, un “fracaso escolar”.

A partir de estas decisiones se confeccionaron cinco variables de base para el análisis de supervivencia:

1. Tiempo de supervivencia:<sup>71</sup> para establecer el tiempo de participación en el estudio (variable aleatoria  $T$ )<sup>72</sup> hasta que se cierra la ventana de observación o hasta que se produce el evento, se calculó la cantidad de años transcurridos desde el 2003 hasta el último año de concurrencia (evento de desvinculación) o hasta el 2012 (entrevistados que, sin haber podido concluir sus estudios de educación media, declararon continuar estudiando en 2012).
2. Tipo de dispositivo educativo (dicotómico):<sup>73</sup> para establecer los tratamientos recibidos, se elaboró una variable que identificara si el tránsito de la trayectoria ocurrió en la educación generalista o en la educación técnico-profesional, tomando como referencia para las situaciones mixtas el tipo de formación por la cual el entrevistado egresó o, en los casos que se desvincularon o no lo hicieron pero continuaron estudiando, aquella mayoritaria en años cursados.
3. Trayectoria censurada:<sup>74</sup> para poder excluir los tipos de trayectorias 3 y 4 (trayectorias truncadas) e introducir en los algoritmos de cálculo la condición de censura experimental,<sup>75</sup> se elaboró una variable que identifica los casos según el tipo de trayectoria, sustruyendo la categorización anteriormente presentada en tres categorías: 1 *trayectoria no censurada*; 0 *trayectoria censurada*; y, 9 *trayectoria truncada* (a los efectos del procesamiento: el caso no corresponde y, por lo tanto, se

---

<sup>71</sup> En los análisis de supervivencia, se trata de la variable tiempo hasta el acaecimiento del suceso o evento de interés. Para nuestro interés, dicho evento es la “no culminación” de la EMS.

<sup>72</sup> La variable aleatoria  $T$ , en este caso “g\_sup\_1”, permite medir la probabilidad de que el evento se produzca en un momento  $t$  entre 2003 y 2012. Su función de densidad es  $f(t)$  y su distribución de probabilidad acumulada,  $F(t) = P(T \leq t)$ . De manera que la probabilidad de supervivencia al tiempo  $t_j$  está dada por el producto entre la probabilidad de supervivencia del momento previo  $t_{j-1}$  y la probabilidad condicional de supervivencia al tiempo  $j$ , dado que ha sobrevivido al tiempo  $j-1$ ; en consecuencia, su función de supervivencia será:  $S(t) = 1 - F(t) = P(T > t)$  (Gallardo Allen et al., 2016, pp. 10-11; Kaplan y Meier, 1958, p. 461).

<sup>73</sup> En la base de datos: “Tipo de dispositivo educativo (dicotómico)” (g\_sup\_2).

<sup>74</sup> En la base de datos: “Trayectoria censurada” (g\_sup\_3).

<sup>75</sup> No se observa la desvinculación sin llegar a acreditar educación media porque el entrevistado no participa del relevamiento de 2012.

lo excluye del procesamiento, resultando la variable a todos los fines analíticos una *dummy*).

4. No acredita EMS:<sup>76</sup> variable que identifica los casos del evento observado, es decir, no haber llegado a acreditar el nivel de educación media superior (EMS), ya sea mediante la desvinculación de la educación como por agotamiento de la ventana de observación (hasta 2012 incluido): 1 cuando se observó el evento y 0 cuando no ocurrió.
5. Nivel de desvinculación: finalmente se confeccionó una variable categorial que vincula las condiciones combinadas de la acreditación, o no, de la EMS y de la desvinculación, o no, durante el período de observación. En este caso, la desvinculación no tiene por qué haber ocurrido sin haber acreditado EMS, de manera que no mide los eventos y permite incorporar otros niveles de las trayectorias. Asume los siguientes valores: 1 cuando “se desvinculó sin acreditar EMS”; 2 cuando “se desvinculó acreditando EMS”; 3 cuando “no se desvinculó, pero no acreditó EMS”, y, 4 cuando “no se desvinculó y acreditó EMS”.

Para el anclaje de estas categorías en las diferentes posiciones sociales, siguiendo el desarrollo de Boado (2004) y Fernández (Fernández y Cardozo, 2014), se partió de los mismos instrumentos utilizados por ellos para la medición de la clase de origen social y de la clase del entrevistado al inicio y al final de la ventana de observación, es decir, su primera ocupación y la última ocupación lograda al momento de la entrevista en 2012 (inicial y actual).

Como se habrá visto, en el modelo EGP, una de las variables de clasificación más relevante es el nivel de ingresos, y uno de los ejes de agrupamiento lo constituye la varianza constatada entre grupos, justamente en términos de esta dimensión.

El planteo en este trabajo es precisamente incluir como eje de agrupamiento prioritario a aquellos factores que dan cuenta de la posición en términos de la situación de estatus ocupacional y de su especial vínculo con el tipo de selección, para lo cual han sido diseñados los diferentes dispositivos educativos operantes en nuestro país desde el siglo XIX.

Como se ha demostrado en el capítulo anterior, nuestro sistema educativo cuenta con dos importantes agrupamientos de dispositivos educativos independientes que, desde los fines

---

<sup>76</sup> En la base de datos: “No acredita EMS” (g\_sup\_5).



sociales que promueven y desde sus impactos sobre las personas, se orientan hacia una selección intencionada de los estudiantes:

- La primera, conceptualizada en este documento como educación media superior general, se caracteriza por sus dispositivos estructuralmente organizados mediante orientaciones y opciones disciplinarias de orden superior y por la evaluación de la adquisición de conocimientos académicos específicamente seleccionados para garantizar una adecuada preparación para el ingreso a un primer grado de educación postsecundaria, de inspiración universitaria.
- La segunda, de gestación histórica independiente, hoy sigue resistiéndose a cumplir funciones diferentes a las previstas por su diseño original, y está conformada por los dispositivos orientados a la formación técnica y profesional de una parte o a la formación tecnológica de la otra. Dispositivos fundamentalmente orientados a la adquisición de competencias prácticas, con base en mecanismos de evaluación organizados prioritariamente en torno al ejercicio de la práctica y no de la adquisición de conocimientos académicos de orden disciplinar superior.

Pero además se caracteriza por la inexistencia de dispositivos diseñados para la formación de los jóvenes que se visualizan actuando en sociedad en posiciones ocupacionales diferentes a las profesionales, tanto académicas como técnicas.

Por ello, con la idea de explorar la capacidad explicativa de este complemento conceptual, en el marco de los modelos explicativos de la intersección entre la teoría de la movilidad social y las del “fracaso” escolar, nos hemos permitido la libertad de ensayar un agrupamiento diferente de las categorías ocupacionales.

En este sentido se procedió a examinar la proximidad entre los grupos propuestos por Boado y Fernández con fundamento en el modelo EGP, en términos de la relación observada entre el tipo de formación alcanzada por los jóvenes, su ocupación de origen y su ocupación de destino, en el marco de las trayectorias tipificadas.<sup>77</sup>

A fin de contar con variables de caracterización de la estructura sistémica operante en cada dispositivo de educación media, se procedió a agrupar la procedencia educativa de los

---

<sup>77</sup> La correspondiente pauta de equivalencias puede ser consultada en “Pauta Errandonea de agrupamiento de los colectivos profesionales”, en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, del anexo documental (p. 355).

entrevistados en función de los niveles CINE2011 en cada momento, en función de la pauta de influencia estructural de los diferentes códigos sistémicos señalados para educación media en el capítulo 4, “El desafío de la educación media en Uruguay” (apartado “Reflexiones finales del capítulo”, p. 209), de la siguiente manera.

<b>Tabla 3: Agrupamiento de la procedencia educativa de los entrevistados en función de los niveles CINE2011</b>		
<b>Descripción</b>	<b>Clasificación CINE2011</b>	<b>Influencia estructural de los diferentes códigos sistémicos</b>
Educación secundaria baja vocacional; sin acceso directo a la educación secundaria alta	CINE11 2c	EMP (Ed. media profesional)
Educación secundaria baja vocacional; con acceso directo a la educación secundaria alta	CINE11 2b	EMB (Ed. media básica)
Educación secundaria baja general; con acceso directo a la educación secundaria alta	CINE11 2a	
Educación secundaria alta vocacional; sin acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria o terciaria	CINE11 3c	EMST (Ed. media superior tecnológica)
Educación secundaria alta vocacional; con acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria o terciaria	CINE11 3b	
Educación secundaria alta general; con acceso directo a la educación terciaria (también puede dar acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria)	CINE11 3a	EMSG (Ed. media superior generalista)

Fuente: La descripción de los niveles fue tomada de la CINE 2011, Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO-UIS, 2013, pp. 38 y 43).

## **Pistas sobre los efectos del factor institucional**

Como se vio, en relación con sus hipótesis 2 y 3, Fernández (2010) señala que “más allá de identificarse una diferente probabilidad de desafiliación según el sector institucional [hipótesis 2], dentro del sector público no hay diferencias según currículos [hipótesis 3]” (p. 110).

En síntesis, la información provista por los dos primeros modelos estimados es consistente con la hipótesis 1: las escuelas hacen diferencia significativa en la desafiliación aunque también cabe decir que lo hacen en una magnitud modesta. [...]

Como se indicó, la realidad limita el “experimento” puesto que una de las celdas lógicas no se observa: no hay en la muestra escuelas privadas impartiendo el BT. Aun con esta limitación, los hallazgos resultan reveladores. En primer lugar, se confirma que el efecto “sector escuela privada” que se observara al comparar las estadísticas simples para cada sector, desaparece cuando se controlan las características sociales de los estudiantes y de las escuelas. La reducida

probabilidad de desafiliación que es característica de los jóvenes originarios en los hogares de profesionales, gerentes, propietarios y docentes, parecería ser un *habitus* de clase. Este hallazgo es consistente con la hipótesis 2 y con otros hallazgos anteriores sobre la educación privada media en Uruguay.

En segundo lugar, al comparar entre las escuelas del sector público, el modelo aporta otro hallazgo de relevancia para el debate de las políticas. Los estudiantes de la cohorte PISA que se inscribieron en un BT tuvieron menor probabilidad de desafilarse que aquellos que cursaron en un BD. (Fernández, 2010, p. 112)

Ensayemos a continuación un cambio de enfoque y revisemos los resultados a partir de modelos diferentes.

## **Análisis de supervivencia**

A fin de poder establecer la proporción de entrevistados que se desvincularon o no egresaron de educación media entre 2003 y 2012, hemos vuelto a procesar la base a partir de la cual el profesor Marcelo Boado y los profesores Tabaré Fernández y Santiago Cardozo publicaran contribuciones que constituyen algunos de los avances de mayor profundidad y mejor factura técnica de los últimos años en estos aspectos en nuestro país (Boado, 2011; Boado y Rey, 2019; Cardozo, 2008 y 2010; Cardozo et al., 2014; Fernández, 2010; Fernández y Cardozo, 2014).

En primer lugar, ensayaremos algunos modelos de supervivencia para un evento definido de forma múltiple y que denominaremos *fracaso escolar*.

Como vimos, no se trata de una construcción fácil de sostener conceptualmente y, sin dudas, de diferenciar de otros conceptos muy vinculados.

En el análisis de Cardozo (2010), se diferencia claramente la desafiliación de la no matriculación y del abandono (p. 67). En este punto deberemos hacer lo propio con el concepto de desvinculación, que preferiremos al de desafiliación. Concepto que hemos incorporado en el documento sin transitar previamente una adecuada discusión conceptual.

Retomemos la reformulación de Cardozo (2010):

La noción [...] de desafiliación [...] se define en base a dos componentes centrales: a) el estado social en el que se encuentra un joven que ha roto los lazos con una de las instituciones de integración social por excelencia, [...] y b) la decisión del adolescente de despojarse del rol

escolar antes de haber acreditado los niveles previstos para su edad. [...] Constituye un resultado o punto de llegada [...] que solo es posible determinar en forma retrospectiva: [...] la constatación de dos decisiones consecutivas de no inscripción.

El concepto de abandono escolar denota, no un estado, sino un evento puntual en la trayectoria académica del estudiante. Operacionalmente, supone que el adolescente se matriculó en una institución educativa y posteriormente tomó la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar el curso iniciado en esa institución. [...] Por lo demás, el abandono en un año determinado no supone necesariamente la decisión de desafiliarse del sistema educativo. (p. 68)

Hay que señalar también que la caracterización del fenómeno en términos de una referencia a la maduración vital del joven no es la que más nos conviene aquí. Por lo menos no para nuestros intereses inmediatos.

Anclar la “decisión del adolescente de despojarse del rol escolar” concretamente a un período de su trayectoria vital “antes de haber acreditado los niveles previstos para su edad” es funcional al análisis que realizó Cardozo en 2009, cuya base son los datos provenientes de informantes cuyas declaraciones referían fundamentalmente a trayectorias propias del último período de su desarrollo adolescente (básicamente entre los 15 y los 19 años de edad). Cuando se introduce en modelos longitudinales mayores, que incluyen los primeros años de vida madura, tiende a reducir el alcance conceptual del enfoque.

Esto es porque, al incorporar el relevamiento de 2012, las series de datos resultantes informan sobre eventos ocurridos entre 2003 y 2012 y suponen períodos vitales que claramente incluyen trayectorias que han alcanzado la adultez (básicamente de los 15 a los 24 o 25 años de edad).

Por otra parte, el concepto de desafiliación refiere a temporalidades diferentes que el de abandono, el cual integra un mismo constructo con el de matriculación. Razón por la cual, desde el punto de vista metodológico, supone la sobreposición asincrónica de eventos y, con ella, dificultades muy evidentes para la integración y modelización analítica que ahora pretendemos.

Adicionalmente, como hemos visto, la desafiliación propone la integración al modelo teórico de una discusión sobre las causas y los efectos de la vulnerabilidad social que, desde múltiples perspectivas, resulta poco fructífera aquí.

Por lo dicho, ante la necesidad de contar con eventos y estados cuya temporalidad resulte isomorfa y dada la imposibilidad de abrir el marco de referencia analítico a la problemática de la vulnerabilidad social sin que ello nos desvíe profundamente de nuestros objetivos, incorporaremos el concepto de desvinculación, que a todos los efectos de su tratamiento aquí resultará más inocuo.

Esto nos permitirá medir el efecto resultante tanto del evento “no inscripción en el año de referencia” como, habiéndose inscrito, del evento “abandono”, referido por el hecho de haber discontinuado la asistencia a clases en cualquier momento de dicho año. En este sentido la desvinculación no representa un estado permanente, puede resultar revertida en cualquier año posterior y, definida meramente como punto en la línea de tiempo en que se constata la interrupción de la actividad escolar, permite establecer para dicho año la ocurrencia de un evento de “desvinculación” tanto mediante la no inscripción como mediante el abandono.

Cuando la desvinculación se sostiene en el tiempo hasta finalizada la ventana de observación, se podrá hablar propiamente de desvinculación, en un sentido final, pero sin que pierda su impronta temporal, descriptiva de un estado siempre reversible. Cuando este estado se revierta una o más veces durante el período de observación, consideraremos que nos encontrarnos en presencia de una trayectoria irregular. De manera que podremos determinar la existencia de trayectorias regulares o irregulares con y sin desvinculación, pero reservando esta para aquellos que no la hubieran revertido durante el período de observación.

Es importante recalcar que lo haremos sobre la base de la información relevada por las dos encuestas panel realizadas en 2007 y 2012 a una submuestra del estudio PISA 2003 ya mencionada, de manera de trabajar sobre la misma información con que contaron nuestros colegas.

En estos términos, la condición de “fracaso escolar” ha sido definida como la efectiva interrupción de los estudios de educación media o, en su defecto, como la consecución de estos sin haber efectivamente logrado acreditar dicho nivel educativo en el período comprendido por la ventana de observación del relevamiento realizado, es decir, hasta 2012 incluido.

Habiéndose procesado las depuraciones señaladas, finalmente se ha podido contar con la información proporcionada por un máximo de 2.199 entrevistados<sup>78</sup> en tres momentos del tiempo (2003, 2007 y 2012) y la datación secuencial retrospectiva de eventos en cada trayectoria, con el objetivo de realizar, con base en dicha información, un análisis de supervivencia (siguiendo la metodología de Kaplan-Meier) y de llegar a ajustar un modelo de especificación de riesgos proporcionales (como se dijo, mediante el método de la regresión de Cox).

La idea inicial es someter a validación los factores emergentes de la contribución de los análisis realizados por los colegas mencionados, en el marco de la estrategia de remodelación antes sugerida, con el objetivo de reflejar las dimensiones propuestas por nuestras hipótesis de trabajo.

Por lo tanto, la generalización poblacional no representa un objetivo específico. Y, en consecuencia, no nos interesará expandir los resultados a fin de poder reflexionar sobre la cohorte PISA 2003 en ningún sentido. Sí queremos establecer plausiblemente la pertinencia de nuestro enfoque en materia de contribuciones compatibles con el enfoque desarrollado por nuestros colegas.

Esto abre un debate de cierta complejidad metodológica que es insoslayable: ¿trabajar con datos expandidos o con datos sin expandir?

Y la respuesta a este dilema no solo no es simple, si no que no puede reducirse a un *sí* o a un *no*.

Por una parte, interesará someter al mayor rigor posible las relaciones empíricas observadas. Esto es, proceder mediante los tratamientos que resulten más exigentes en materia de la evaluación de la significatividad estadística de los resultados obtenidos.

Como el lector comprende bien, la determinación de un valor crítico para poder descartar o no una hipótesis nula es una función de dos parámetros: los grados de libertad y la cantidad de casos. En la medida en que la estructura del análisis no modifica la cantidad de grados de libertad de un experimento cualquiera, la exigencia de la prueba descansa por entero en la cantidad de casos. De manera que la expansión implicará necesariamente un factor

---

<sup>78</sup> No se incluyen los 671 casos que se repusieron en la instancia de relevamiento de 2012 y que no cuentan con buena parte de la información requerida e incorporada por los relevamientos de PISA de 2003 y de la primera instancia del panel en 2007.

debilitante de la validez interna de las pruebas exitosas (es decir, que han logrado descartar las hipótesis nulas con base en valores estadísticamente significativos).

Por otra parte, la comparación entre muestras de individuos supone necesariamente la valoración relativa de los intervalos de confianza resultantes para cada parámetro estimado. En este sentido, la potencial superposición o, metodológicamente más desafiante aún, la no superposición de las colas de distribución de dichos intervalos podría deberse a una especificación incorrecta del peso relativo de los casos incluidos en cada muestra. En este sentido, no expandir la muestra puede conducir a validar diferencias o a invalidarlas, con base en un sesgo de selección.

En este punto dejaremos abierto el debate: con el objetivo de someter a la máxima exigencia posible las comparaciones que se realicen con base en los diferentes parámetros estimados, procederemos a procesar los datos sin expandir la base de datos. Posteriormente reproduciremos los procesamientos sobre datos expandidos y revisaremos las diferencias observadas entre las estimaciones, de manera de confirmar su validez interna<sup>79</sup>.

En el marco del plan de análisis se utilizó el contraste de Wald, para intentar desacreditar o validar las diferentes variables incorporadas al modelo, utilizando para ello la puntuación eficiente de Rao, que bajo la hipótesis nula sigue una distribución  $\chi^2$  con p grados de libertad. Esto, a pesar de que no es invariante ante diferentes parametrizaciones y el contraste de verosimilitud y el del score sí lo son, porque tiene una interpretación más directa que los otros dos (Boj del Val, 2017, p. 19).

Como se dijo, las observaciones válidas se definieron por una doble caracterización: el estudiante dejó de estudiar y lo hizo sin completar el nivel de EMS o, continuó sus estudios hasta 2012, sin embargo no logró acreditar el referido nivel. De manera que el complemento del grupo anterior se compone con todos aquellos estudiantes que culminaron la EMS, independientemente de si se desvincularon con posterioridad o no, los que fueron definidos como “no evento” (1.092 y 1.107, respectivamente).

---

<sup>79</sup> En cuanto a la ponderación de los casos, no resulta conveniente correr modelos de supervivencia cuando dicho procedimiento genera ponderaciones de casos que son fraccionales. Por ello y en consideración de las pruebas realizadas que demuestran que no produce efectos significativos sobre los resultados alcanzados, se ha decidido proceder sin ponderar la base.

En relación con este punto interesa destacar que se realizaron múltiples pruebas para establecer la presencia de posibles sesgos, a consecuencia de la no ponderación de la muestra. Las diferencias estimadas para los principales cruces realizados, arrojaron salidas que, al comparar las diferencias de estimación entre los valores relativos ponderados y no ponderados, fueron no significativas. En todos los casos las diferencias observadas en espacios de propiedad definidos por el cruce simultáneo de 3 y de 4 de las variables más importantes, fueron iguales o inferiores al 0,07% (<0,0007).

En la tabla 4 puede observarse la relación entre estas dos condiciones, el tipo de dispositivo educativo transitado según se haya o no desvinculado y según haber o no acreditado la EMS. Además, ya surge una información de interés: la casi totalidad de aquellos que acreditaron EMS en 2012 continuaban estudiando (95,2%). Una pista ya de por sí importante sobre lo que discutiremos más adelante: aquellos jóvenes que llegan a acreditar la EMS mayoritariamente continúan estudios superiores.

<b>Tabla 4: Educación media concluida según tipo de dispositivo educativo transitado, desvinculado sin acreditar EMS y nivel de desvinculación</b>			
	Educación media concluida		Total
	No acredita EMS	Acredita EMS	
<b>Tipo de dispositivo educativo (dicotómico)</b>			
Generalista	578	1.033	1.611
Técnico-profesional	514	74	588
<b>Tipo de desvinculación</b>			
Se desvinculó sin acreditar EMS	544	0	544
Se desvinculó acreditando EMS	0	53	53
No se desvinculó, pero no acreditó EMS	548	0	548
No se desvinculó y acreditó EMS	0	1.054	1.054
<b>Total</b>	<b>1.092</b>	<b>1.107</b>	<b>2.199</b>

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Así mismo se calculó la duración de cada trayectoria como la cantidad de años transcurridos entre 2003 y el año de desvinculación sin acreditar el nivel, o de cierre de la ventana de observación para aquellos casos en que no se observó el evento señalado, es decir, 2012.

A partir de la información presentada, se observa que solo 53 de los 1.107 entrevistados que acreditaron educación media habían dejado de estudiar al momento de la segunda entrevista (2012). Esto, naturalmente, tiene efectos sobre la distribución de los años de trayectoria. Como consecuencia de lo cual se observa una elevada proporción de entrevistados que en 2012 todavía registraban actividad académica en diferentes niveles de educación: 72,8%, y se eleva a 75,2% la proporción de entrevistados que siguieron estudiando o, cuando no lo hicieron, se desvincularon habiendo acreditado la EMS.

Con excepción del grupo de 9 años de trayectoria, que incluye a 1.070 entrevistados que en 2012 seguían estudiando, la distribución de las trayectorias entre los que continuaron estudiando registra una moda de 5 años y cuenta, en un segundo y lejano lugar, con un tercer



grupo importante con una duración de trayectoria de 7 años (22,6% y 6,9%, respectivamente).

Complementariamente, la moda para los que se desvinculan sin completar la educación media es de 5 años de trayectoria, y representa también la mediana de la correspondiente distribución parcial (53,7%). En comparación con la cual, la distribución parcial de quienes acreditan educación media y dejan de estudiar posteriormente resultó casi bimodal: las trayectorias de 3 años representaron el 18,9% y las de 5 años un 22,6% (valor, así mismo, de la mediana de la correspondiente muestra).

De manera que para distribuciones muy diferentes se observan medianas coincidentes. Esta particularidad nos obligó a salir de la estrategia convencional, apelando a la media aritmética como estadístico de comparación entre las diferentes muestras.

El resultado de esta caracterización puede observarse en la tabla 5.

**Tabla 5: Nivel de desvinculación y tiempo de supervivencia según desvinculado sin acreditar EMS**

Tiempo de supervivencia (tiempo)	Nivel de desvinculación				Total
	Se desvinculó sin acreditar EMS	Se desvinculó acreditando EMS	No se desvinculó pero no acreditó EMS	No se desvinculó y acreditó EMS	
1 año	30	0	0	0	30
2 años	62	2	0	0	64
3 años	77	10	0	0	87
4 años	5	2	57	17	81
5 años	292	12	151	43	498
6 años	8	3	44	28	83
7 años	2	1	48	100	151
8 años	4	0	7	37	48
9 años	64	23	241	829	1.157
Total	544	53	548	1.054	2.199

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Al correr el modelo de Kaplan-Meier (KM), se utilizó para establecer el valor del evento la condición de no haber acreditado EMS (variable “g\_sup\_5”=1). Como factor de comparación, el tipo de dispositivo educativo (dicotómico): técnico-profesional o generalista (variable “g\_sup\_2”=1|0, respectivamente). Y, para identificar la condición del tipo de observación, se utilizó la variable trayectoria censurada (“g\_sup\_3”: 1=trayectoria censurada; 0=trayectoria no censurada, y, 9=trayectoria truncada, que fue definida como no corresponde y filtrada, generando así una variable *dummy*).

El universo de estudiantes del dispositivo generalista fue de 1.611 entrevistados, de los cuales el 35,9% no llegaron a acreditar la EMS (578 casos, con un 64,1% de casos censurados).

**Tabla 6: Resumen del procesamiento de los casos**

Tipo de dispositivo educativo (dicotómico)	N.º total	N.º de eventos	Censurado	
			N.º	Porcentaje
Generalista	1.611	578	1.033	64,1 %
Técnico-profesional	588	514	74	12,6 %
Global	2.199	1.092	1.107	50,3 %

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

En el sector técnico-profesional se contabilizaron las trayectorias de un total de 588 estudiantes, de los cuales el 87,4% tampoco llegaron a dicha acreditación (514 casos, con una proporción sensiblemente menor de casos censurados: 74 casos, un 12,6%).

Como surge de la tabla 7, en promedio las trayectorias resultaron de más de 7 años de duración (7,393). Sin embargo, esta estimación resulta diferente para cada uno de los grupos analizados: para el grupo generalista la media fue de casi 8 y para el técnico-profesional de casi 6 (7,910 y 5,992, respectivamente).

Lo que, en resumidas cuentas, significa que las modalidades diseñadas para conducir a la universidad demandan una inversión en tiempo vital 1,3 veces mayor que las modalidades técnico-profesionales.

**Tabla 7: Medias del tiempo de supervivencia**

Tipo de dispositivo educativo (dicotómico)	Media			
	Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95 %	
			Límite inferior	Límite superior
Generalista	7,910	0,049	7,813	8,077
Técnico-profesional	5,992	0,104	5,789	6,196
Global	7,393	0,049	7,297	7,489

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Sin embargo, la lectura anterior es meramente descriptiva de las distribuciones parciales y necesariamente requiere la examinación de las curvas de las funciones de supervivencia e impacto de KM.

Desde un punto de vista tipológico, es decir, desde el marco conceptual del modelo aplicado, se pueden esperar tres tipos diferentes de curvas de supervivencia:

La curva Tipo I describe la situación en la que la mortalidad se halla concentrada al final del tiempo de análisis de supervivencia: representa una baja mortalidad y es la curva ideal de cualquier tratamiento. En la curva Tipo II hay un número constante de fallecidos desde el inicio hasta el final del seguimiento. En la curva Tipo III se indica una mortalidad temprana intensa, mientras los individuos que sobreviven tienen una elevada tasa de supervivencia. (Arribalzaga, 2007, pp. 80-81)

Como surge de las siguientes ilustraciones, las cuales grafican las curvas de la función de logaritmo de supervivencia y de impacto o “efecto” de ambos grupos, se observa en ambas curvas, concretamente al quinto año de tránsito educativo, una importante disminución de la función de supervivencia y, consecuentemente, un fuerte incremento en su impacto.<sup>80</sup> La probabilidad de desvinculación o de no conclusión de la educación media superior durante la ventada de observación (9 años) de los entrevistados que iniciaron sus estudios en la educación media generalista se incrementa más lentamente que la de quienes lo hicieron en educación media técnico-profesional.

Complementariamente, mientras que la curva de los estudiantes de la trayectoria generalista asume una forma tipo I, o eventualmente tipo II, la curva de los estudiantes de la trayectoria técnico-profesional asume una forma tendencialmente del tipo III.

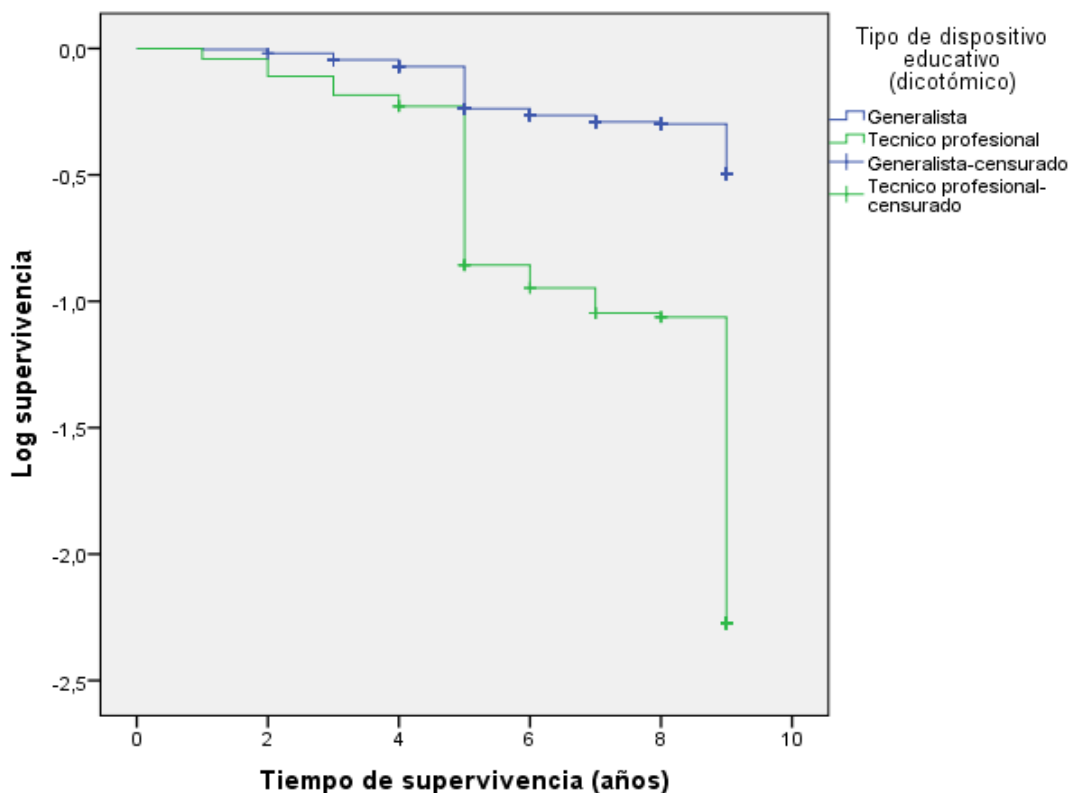
Concretamente, se observa que a partir del segundo año de trayectoria las curvas de supervivencia claramente se separan, al tercer y cuarto año se evidencian nuevos

---

<sup>80</sup> Los métodos de estimación paramétrica más frecuentemente usados para distribuciones de tiempos de vida son quizás el ajuste de una distribución normal a las observaciones o sus logaritmos mediante el cálculo de la media y la varianza, y el ajuste de una distribución exponencial  $e^{-t/\lambda}$  solo estimando el promedio de vida. Tales suposiciones sobre la forma de la distribución son naturalmente ventajosas en la medida en que sean correctas; las estimaciones son simples y relativamente eficientes, y se obtiene una distribución completa, aunque las observaciones pueden estar restringidas en el rango. Sin embargo, las estimaciones no paramétricas tienen la importante función de sugerir o confirmar tales suposiciones y de proporcionar la propia estimación en caso de que no se conozcan las suposiciones paramétricas adecuadas. Una propiedad importante de estas estimaciones no paramétricas es que si la escala de edad se transforma de  $t$  a  $t^* = f(t)$ , donde  $f$  es una función estrictamente creciente, entonces las funciones de distribución estimadas correspondientes están simplemente relacionadas por  $F^*(f(t)) = F(t)$  (traducción nuestra) (Kaplan y Meier, 1958, p. 459).

distanciamientos entre las probabilidades de fracaso de uno y otro grupo y es a partir del quinto año que las curvas asumen su mayor divergencia.

**Figura 15: Funciones de logaritmo de supervivencia generales según el tipo de dispositivo educativo**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Claro que conviene establecer con la mayor precisión posible si las curvas observables a simple vista en las ilustraciones representan distancias cuyas diferencias no pueden ser explicadas meramente por factores aleatorios, es decir, por acción del azar.

Ahora bien, “si se quieren comparar 2 curvas de supervivencia, la prueba no paramétrica de log-rank (o logaritmo de rango) es la más frecuente en ser usada” (Arribalzaga, 2007, p. 81).

Siguiendo el razonamiento de Gallardo Allen et al. (2016), para el caso de dos curvas, se parte de la hipótesis nula de que las curvas son iguales. Y el estadístico utilizado habitualmente para evaluarlo es una chi-cuadrada con i-1 grados de libertad.

$$long\_rank = \frac{(\sum_{j=1}^n (m_{ij} - e_{ij}))^2}{Var(\sum_{j=1}^n (m_{ij} - e_{ij}))}$$

donde  $m_{ij}$  representa el número de fallos del grupo  $i$  en el tiempo  $j$  y  $e_{ij}$  el número de fallos esperados del grupo  $i$  en el tiempo  $j$  (Gallardo Allen et al., 2016, p. 12).

Tabla 8: Comparaciones globales			
Pruebas de igualdad de distribuciones	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Log rank (Mantel-Cox)	524,574	1	0,000
Breslow (Generalized Wilcoxon)	463,491	1	0,000
Tarone-Ware	496,269	1	0,000

Notas: Para la determinación de independencia se ha utilizado el chi-cuadrado, en vez de la prueba de la  $t$  de Student, porque para los tiempos de supervivencia no puede sostenerse el supuesto de distribución normal.

Se incluyen los resultados de la prueba no paramétrica de suma de rangos de Wilcoxon, pero debe recordarse que, habiendo casos censurados, podría no ser apropiada para comparar dos muestras independientes. En procesamientos futuros se omitirán dichos datos.

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Según las pruebas de log-rank de Mantel-Cox y de Tarone-Ware, la diferencia entre las duraciones medias de las trayectorias de ambos grupos resultó estadísticamente significativa (0,000 en ambas pruebas): con una confianza del 95% y un nivel de significación  $\alpha \leq 0,05$ , pudieron rechazarse las hipótesis nulas de igualdad entre las distribuciones.

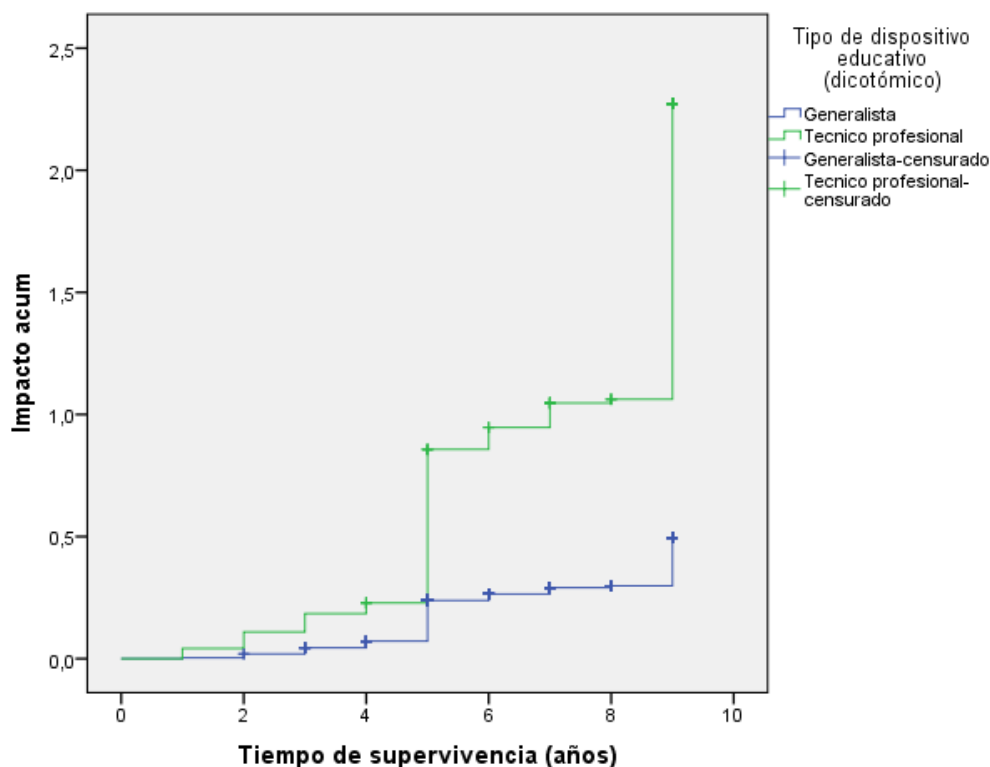
A partir de estos primeros elementos, importa llamar la atención sobre el hecho de que las curvas apenas se sobrepone a los 5 años, pero no se cruzan. Esto representa un primer indicador intuitivo de que se trata de poblaciones con comportamientos claramente diferentes. A ello concurren confirmatoriamente los resultados de las pruebas que han arrojado un nivel de significación más que satisfactorio ( $\alpha = 0,000$  en ambas). Es un resultado que brinda las mayores garantías de que no estamos en presencia de diferencias que meramente pueden ser el resultado de la “casualidad”.

En cuanto a la distribución de la probabilidad de desvinculación sin concluir la EMS o de continuar los estudios durante 9 años sin lograr la correspondiente acreditación, es pertinente la lectura de las funciones de impacto general resultantes. El lector deberá tener presente que las probabilidades acumuladas se calculan con base en las trayectorias “no censuradas” y que se ha tomado el supuesto de que la censura es independiente de la trayectoria, razón por la cual los resultados observados entre los no censurados son generalizables al total de casos con trayectoria válida (es decir, no truncadas: trayectorias tipo 1 o 2).

Como surge de la figura 16, la probabilidad de no llegar a acreditar EMS habiendo protagonizado trayectorias de tres años o menos es levemente superior al 18% cuando la

trayectoria se inició en la educación técnico-profesional y algo superior al 4% cuando el tipo curricular cursado fue generalista ( $p(t)=0,18436$  y  $p(t)=0,04446$ , respectivamente).<sup>81</sup>

**Figura 16: Funciones de impacto general según el tipo de dispositivo educativo**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Así mismo, la probabilidad de no acreditar cuando las trayectorias que se asociaron con el tránsito por la educación técnico-profesional alcanzaron no menos de 5 años de duración supera el 85%, mientras que cuando las trayectorias se encontraron asociadas al tránsito por la educación generalista la probabilidad de no acreditar resultó algo menor del 24% ( $p(t)=0,85687$  y  $p(t)=0,23832$ , respectivamente).

Expresado en términos de nuestro problema de investigación:

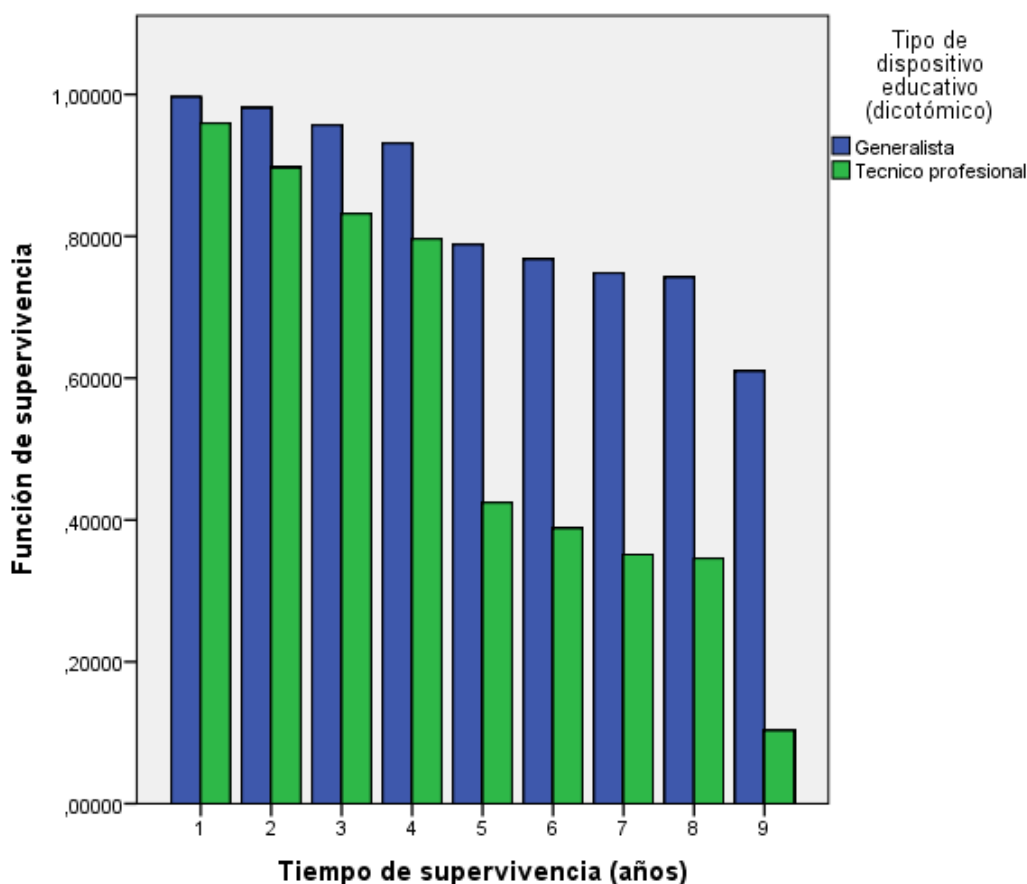
- Primeramente, se verifican trayectorias diferentes en función del tipo de modalidad curricular transitado.
- En segundo término, la duración media del esfuerzo realizado, es decir, el tiempo que en promedio tardan en desvincularse, resulta un factor determinante de las

<sup>81</sup> En “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, del anexo documental, se incluyen los datos agrupados de la función de impacto para los 1.166 casos no censurados (p. 345).

diferencias de impacto sobre la probabilidad de acreditación de la EMS asociada con el tipo de currículo cursado.

Como resulta de examinar la figura 17, la probabilidad de supervivencia, es decir, de lograr acreditar EMS, resultó, en las diferentes duraciones de las trayectorias observadas, superior entre quienes transitaron EG, al comparar con quienes cursaron en dispositivos de ETP. Pero estas probabilidades se tornan superlativamente mayores cuando se consideran trayectorias más demoradas. Y el punto de inflexión se manifestó en presencia de trayectorias con 5 o más años de duración. Es decir, cuando las trayectorias denotan una fatiga superior al año de rezago.

**Figura 17: Distribución del máximo valor en cada función de supervivencia general por duración de la trayectoria según el tipo de dispositivo educativo**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

De hecho, la probabilidad de no acreditación general, tomando en consideración la totalidad de la ventana de observación (9 años de supervivencia), resultó de casi 0,5 para quienes iniciaron trayectorias generalistas y de más del 2,2 para quienes optaron por trayectorias

técnico-profesionales ( $p(t)=0,49510$  y  $p(p)=2,27338$ , respectivamente). Es decir que mientras que la probabilidad de fracaso entre los que realizan trayectorias generalistas se reduce a la mitad, cuando la duración de las trayectorias se extiende a los 9 años holgadamente se duplica para quienes realizaron trayectorias técnico-profesionales (4,6 fracasos en las trayectorias de ETP por cada fracaso observado en las trayectorias de EG).

Una de las hipótesis plausibles que emergen a partir de esta información inicial presentada es que la elección del tipo de currículum a transitar se encuentra asociada a la oportunidad marginal de éxito personal atribuida por los entrevistados al prolongar el esfuerzo por acreditar el nivel correspondiente. En este sentido, las promesas de futuro que simbólicamente motivan a los estudiantes podrían fomentar la insistencia en unos y la desvinculación en otros.

### **Estimación de algunas funciones de supervivencia e impacto parciales**

Además de considerar el modelo para toda la muestra con el objetivo de contar con una primera exploración de algunas de las posibles determinantes planteadas en la literatura especializada, se puso a prueba el rendimiento comparado del modelo para subpoblaciones de interés.<sup>82</sup>

Esto nos brindará una primera oportunidad de verificar la capacidad de discriminación de ciertos atributos, al polarizar su potencial efecto (es decir, introduciéndolos como variables ficticias —*dummy*—).

Con ese fin se corrió el modelo para las siguientes variables dicotómicas:

- Sexo: variable ficticia Mujeres (*dummy* mujer).
- Distribución territorial de los entrevistados: variable ficticia Montevideo (*dummy* homónima).
- Coincidencia de evento crítico con el momento de la desvinculación: variable ficticia Evento crítico (*dummy* Evento crítico asociado a la desvinculación [trabajo o hijo]), elaborada mediante la constatación de valor “1” en una de las dos siguientes variables de interés:

---

<sup>82</sup> En “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental, se incluyen los estadísticos de estimación de las medias, sus errores típicos e intervalos de confianza para las funciones parciales de supervivencia e impacto, sobre la base de los agrupamientos seleccionados (p. 364).



- Variable ficticia *dummy* Empezó a trabajar el mismo año o el año anterior a desvincularse (“g\_Hijo\_antDesv”): hallazgo, Sí=1; y,
- Variable ficticia *dummy* Nacimiento del 1.º hijo - Año de desvinculación (“g\_1erHijo\_Desv”): hallazgo, Sí=1.
- Y las posiciones ocupacionales inicial, actual y del hogar de procedencia, medias, mediante las pautas EGP, para el entrevistado, y también mediante la pauta SBE para el hogar de procedencia, agrupadas en tres grandes categorías. Para ello se crearon doce variables ficticias, alternando el grupo de referencia por la negativa en cada una de las tres referencias de nivel ocupacional (entrevistado inicial y actual y hogar de procedencia):
  - Variables ficticias *dummy* cat1 modelo EGP3 y SBE3 (modelos EGP: entrevistado inicial, “g\_egp\_white\_a”; entrevistado actual, “g\_egp\_white\_b”; hogar de procedencia, “g\_egp\_white\_h”, y modelo BSE: hogar de procedencia, “g\_bse\_white\_h): hallazgo, White collar=1;
  - Variables ficticias *dummy* cat3 modelo EGP3 y SBE3 (modelos EGP: entrevistado inicial, “g\_egp\_blue\_a”; entrevistado actual, “g\_egp\_blue\_b”; hogar de procedencia, “g\_egp\_blue\_h”, y modelo BSE: hogar de procedencia, “g\_bse\_blue\_h): hallazgo, Blue collar=1; y,
  - Variables ficticias *dummy* cat2 modelo EGP3 y SBE3 (modelos EGP: entrevistado inicial, “g\_egp\_intermedia\_a”; entrevistado actual, “g\_egp\_intermedia\_b”; hogar de procedencia; “g\_egp\_intermedia\_h”, y modelo BSE: hogar de procedencia, “g\_bse\_intermedia\_h): hallazgo, intermedia=1.

Luego de realizar todas las combinaciones posibles de exploración de los diferentes modelos para las diferentes variables de nivel ocupacional creadas, encontramos que las variables con información pertinente y suficiente para desagregar los respectivos modelos resultaron ser las relativas al nivel máximo ocupacional relevado para los hogares de procedencia y, como ya se explicó, se prefirió proceder a la inclusión en los modelos siguientes de las clasificaciones resultantes de aplicar la pauta BSE.

Como surge de la tabla 9, las trayectorias resultaron significativamente diferentes en los seis cuasi experimentos correlacionales *ex post facto* de muestras cronológicas equivalentes realizados (Campbell y Stanley, 1982, pp. 123-137).

Además, se podrá observar al analizar las diferentes ilustraciones que se adjuntan que la parcialización del modelo produce curvas cuyas diferencias en los respectivos parciales, que en algunos casos llegan a superponerse,<sup>83</sup> reproducen distribuciones que desde lo estructural resultan bastante equivalentes a las observadas en el modelo general (las que en todos los casos se han modelizado mediante la incorporación de variables dicotómicas).

Con la finalidad de comparar curvas de supervivencia, hemos corrido nuevamente las pruebas no paramétricas de log-rank (o logaritmo-rango),<sup>84</sup> calculando para cada tiempo de supervivencia (duración de la trayectoria) el número de eventos terminales que se esperarían (no acreditación de la EMG) y el realmente observado.

<b>Tabla 9: Comparaciones parciales del modelo, según Mujer, Montevideo, Evento crítico, White collar, Blue collar e Intermedia</b>			
Pruebas de igualdad de distribuciones	Chi-cuadrado	gl	Sig.
<b>Mujer</b>			
Log Rank (Mantel-Cox)	511,512	1	0,000
Tarone-Ware	483,265	1	0,000
<b>Montevideo</b>			
Log Rank (Mantel-Cox)	496,188	1	0,000
Tarone-Ware	446,708	1	0,000
<b>Evento crítico (hijo o trabajo) asociado al año de desvinculación</b>			
Log Rank (Mantel-Cox)	46,047	1	0,000
Tarone-Ware	37,447	1	0,000
<b>White collar</b>			
Log Rank (Mantel-Cox)	341,738	1	0,000
Tarone-Ware	305,643	1	0,000
<b>Blue collar</b>			
Log Rank (Mantel-Cox)	384,669	1	0,000
Tarone-Ware	408,920	1	0,000
<b>Intermedia</b>			
Log Rank (Mantel-Cox)	523,958	1	0,000
Tarone-Ware	462,402	1	0,000

Nota: Prueba de igualdad de distribuciones de supervivencia para diferentes niveles de tipo de dispositivo educativo (dicotómico). Se omitieron los resultados de la prueba no paramétrica de suma de rangos de Wilcoxon, por no ser pertinente en este caso, según lo previamente explicado (en todos los casos la prueba resultó significativa ( $\alpha = 0,000$ )).

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

<sup>83</sup> Las curvas en ninguno de los casos llegan a cruzarse.

<sup>84</sup> Reiteramos al lector que esta prueba consiste en la obtención de un valor final que pueda compararse mediante una distribución de " $\chi^2$ " (chi-cuadrado) y que de un valor de "p" (Sig) que demuestre si existen diferencias estadísticamente significativas o no entre las distribuciones (Arribalzaga, 2007, p. 82). Para nuestro análisis hemos adoptado los siguientes parámetros de significación: para la aceptación de las variables un  $\alpha \leq 0,05$  y para su eliminación del modelo un  $\alpha \leq 0,1$  (con base en una confianza del 95%), con base en un máximo de 20 iteraciones.

Como surge de la información presentada, es posible descartar la hipótesis nula de que no hay diferencias entre los grupos, es decir, que las diferencias registradas entre las trayectorias en orientaciones generalistas y en orientaciones técnico-profesionales no pueden deberse exclusivamente a efectos del azar.

A partir de dichas pruebas, y como surge de la tabla 9, para todos los ensayos realizados fue posible confirmar que una importante parte del efecto institucional sigue siendo independiente de la influencia de dichos factores y que dichos factores tienden a operar como especificaciones que minimizan la probabilidad de la no acreditación entre algunos de los casos y la potencian en los otros. De manera que, como se dijo, las formas de las distribuciones tienden a conservar la morfología estructural general ya presentada.

Estas tres constataciones robustecen enormemente las hipótesis generales manejadas. Posteriormente, como ya se ha anunciado, incorporaremos cada uno de estos factores en un sistema ecuacional único, de manera de poder medir la influencia real de estos atributos en las trayectorias de nuestros entrevistados.

Dada su importancia posterior (teórica el primero y empírica el segundo), solo interesará aquí incluir el análisis de dos de las dimensiones específicas que hemos señalado: sexo y ocupación.

#### *Supervivencia e impacto parciales según sexo del entrevistado*

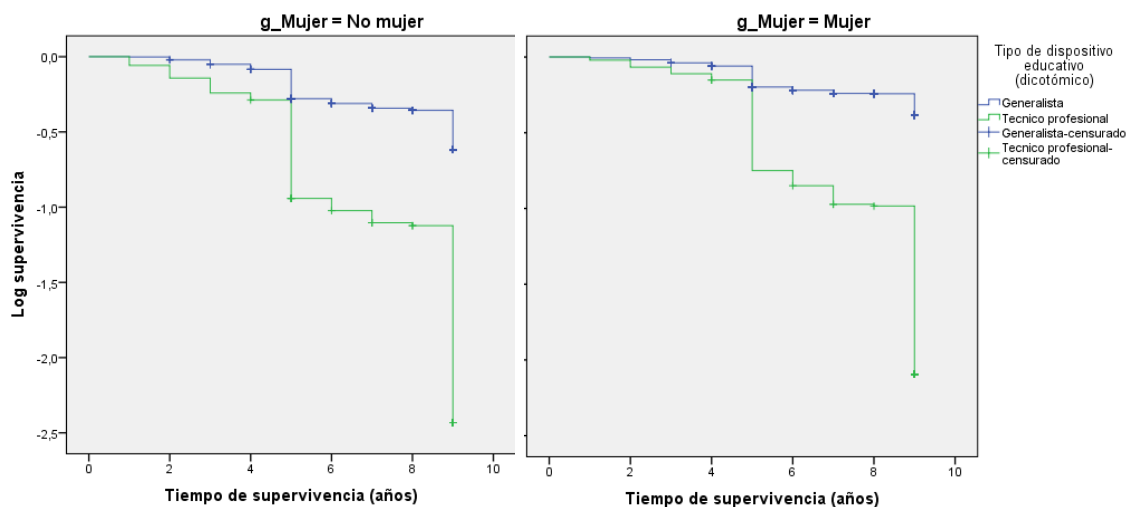
El hecho de que las curvas no se cruzan robustece la idea de que los comportamientos diferentes se encuentran más fuertemente asociados a la modalidad educativa de lo que se intuiera en el pasado. Importa ahora verificar si hay elementos que pongan en duda estas conclusiones iniciales.

Por ejemplo, examinando aisladamente el comportamiento de las trayectorias definidas en entornos de enseñanza generalista o técnico-profesional en relación con el desempeño de las mujeres y de los demás entrevistados, se observa que la probabilidad de no acreditar EMS es levemente menor entre las mujeres que han optado por los BD, pero que resulta sensiblemente inferior entre aquellas que lo hicieron por los BT. Lo cual también afecta el techo de probabilidad máxima de desvinculación, que es también más bajo entre las primeras.

Sin embargo, y si bien, como vimos, las diferencias son en todos los casos estadísticamente significativas, no necesariamente lo son desde una mirada más cualitativa. En efecto, las

curvas difieren poco, pero lo más importante es que, como veremos más adelante, lo hacen en un grado inferior al impacto observable de otros factores.

**Figura 18: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según el tipo de dispositivo educativo y el sexo del entrevistado**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

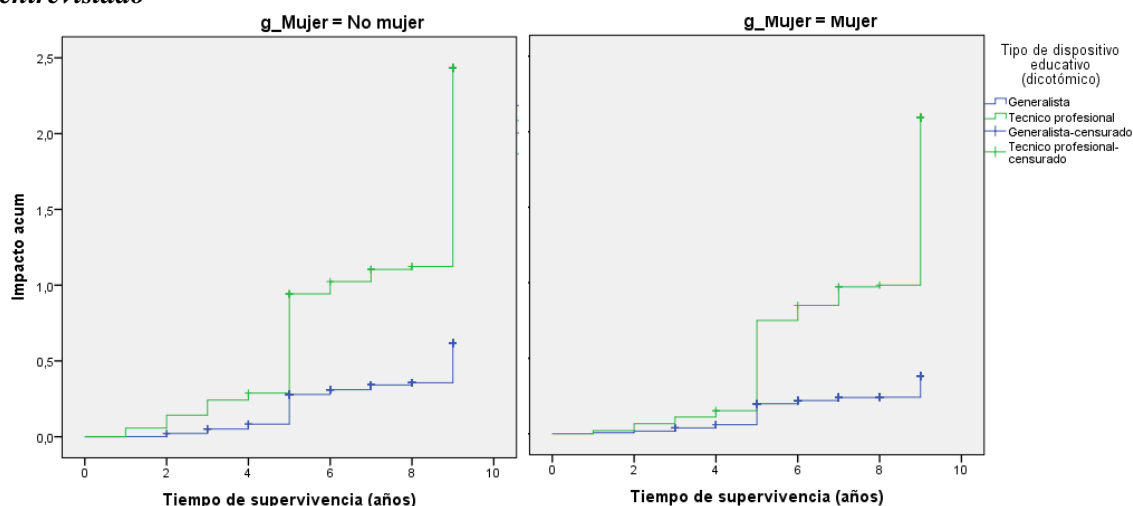
En este sentido, al comparar las curvas de las funciones de impacto entre las mujeres, la probabilidad de no acreditar EMS habiendo protagonizado trayectorias de tres años o menos disminuye levemente de algo más de 0,04 para quienes iniciaron trayectorias generalistas y algo más del 0,18 para quienes optaron por trayectorias técnico-profesionales a algo menos de 0,04 y a 0,11 ( $p(t)=0,04446$  y  $p(p)=0,18436$ ; y,  $p(t)=0,03837$  y  $p(p)=0,11705$ , respectivamente). Es decir que, cuando se trata de mujeres, mientras que la probabilidad de fracaso entre las que realizan trayectorias generalistas se reduce en menos de un punto porcentual, la probabilidad de abandono se reduce entre quienes realizaron trayectoria ETP en más de 7 puntos porcentuales.

Así mismo, la probabilidad de acreditación cuando las trayectorias que se asociaron con el tránsito por la educación técnico-profesional alcanzaron los 5 años de duración, que en la comparación general alcanzó a casi 0,86 puntos y en las trayectorias asociadas al tránsito por la educación generalista resultó de casi 0,24 puntos ( $p(t)=0,85687$  y  $p(t)=0,23832$ , respectivamente). Cuando dichos impactos se comparan solamente entre las mujeres, los correspondientes guarismos descienden a 0,20 en trayectorias generalistas y a 0,75 en las trayectorias técnico profesionales. Valores que, entre los individuos “no mujeres”, es decir, los demás entrevistados, ascienden a casi 0,28 y a más de 0,94 puntos (Mujeres:

$p(t)=0,19822$  y  $p(t)=0,75040$ , y No mujeres:  $p(t)=0,27897$  y  $p(t)=0,94221$ , respectivamente).

Finalmente, al considerar entrevistados que sostuvieron su insistencia en acreditar la educación media durante la totalidad del período de observación, es decir, en consideración de trayectorias con una supervivencia no menor de los 9 años de duración, la probabilidad de no acreditar entre las mujeres que transitaron la educación generalista no alcanza a los 0,4 puntos y entre los “no mujeres” supera los 0,6 puntos ( $p(t)=0,38259$  y  $p(t)=0,61776$ , respectivamente). Sin embargo, entre quienes optaron por la educación técnico profesional, las mujeres alcanzaron 2,1 puntos de función de impacto, una probabilidad similar pero también inferior, y la verificada para los hombres asciende a 2,4 puntos ( $p(t)=2,09385$  y  $p(t)=2,43235$ , respectivamente).

**Figura 19: Funciones de impacto parcial según el tipo de dispositivo educativo y el sexo del entrevistado**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

De manera que los puntos de inflexión en las curvas de impacto siguen manifestándose en presencia de las diferentes trayectorias (con 3, 5 o 9 años de duración), y no se verifican trayectorias estructuralmente diferentes de las generales: en función de la condición de género del entrevistado se mantienen las diferencias verificadas en el tiempo que en promedio tardan en desvincularse los entrevistados al comparar los tipos curriculares transitados y, cuando se trata de trayectorias generalistas, se observa una condición claramente más favorable para la continuidad educativa entre las mujeres.

Razón por la cual es posible corroborar un impacto especificador al considerar el modelo controlado por el sexo de los entrevistados, pero no solo se confirma así mismo que es

relativamente débil, si no que opera sin alterar el efecto del factor institucional, que sostiene su influencia de fondo.

*Diseño para controlar el efecto de la ocupación de mayor nivel de calificación del hogar de procedencia*

La ocupación de los entrevistados y de sus padres, además de constituir un indicador de posición social, representa una forma de ordenar a los individuos de una manera jerárquica que está lejos de ser antojadiza. No corresponde que abordemos aquí la discusión sobre la utilidad y la carga epistemológica de los mecanismos de clasificación existentes. Representaría un esfuerzo de ordenamiento, discusión y crítica sobre la base de una larga tradición teórica, que no solo nos alejaría de nuestros objetivos, si no que seguramente desmerecería los sutiles matices que merece un adecuado y respetuoso tratamiento del tema. Sí corresponde enmarcar el enfoque que legitima la elección metodológica que hemos implementado y, naturalmente, explicar y justificar los ajustes que se hayan llegado a obrar sobre el instrumental previamente existente.

Desde la literatura especializada se ha señalado la necesidad de “exhibir un panorama descriptivo de la movilidad educativa, que contribuya a la reflexión sobre cómo se han distribuido las oportunidades educativas según las condicionantes sociales de la población activa” (Boado y Rey, 2018, p. 80).

Siguiendo la exposición de Boado y Rey (2018, p. 8), se ha preferido el esquema EGP (Erikson, Goldthorpe, Portocarrero), por ser ampliamente adoptado por diferentes estudios internacionales comparativos y porque sigue los algoritmos de Hendriks y Ganzeboom, disponibles en internet.

De esta forma se introduce un instrumento que facilita, en el marco del análisis de las trayectorias educativas, la medición de los posibles efectos de las condiciones de partida relativas a la posición social de los individuos:

Como probaron Blau y Duncan (1967), hay una inexorable correlación entre el efecto del origen social —entendido por la ocupación del jefe del hogar—, el del nivel educativo del hogar —entendido por el logro educativo del jefe del hogar—, el del nivel educativo del propio entrevistado, la primera y la actual ocupación del entrevistado. (Boado y Rey, 2018, p. 82)

Siguiendo esta línea de reflexión teórica, se ha aprovechado la incorporación a las bases de datos de que disponemos de diferentes instrumentos que miden la posición ocupacional del

entrevistado y de los principales miembros de su hogar y que ha sido definida y defendida por Boado y Rey (2018) de la siguiente manera:

Se crearon las once clases: I, II, IIIa, IIIb, IVa, IVb, IVc, V, VI, VIIa y VIIIb del esquema EGP. Luego, dicho esquema se colapsó en cuatro categorías, a partir de considerar las distribuciones de ingreso, años de escolaridad y de varianzas resultantes entre las clases sociales. Estas fueron: I+II+IVa+IVc, IIIa+IIIb, IVb+V+VI, y VIIa+VIIIb. [...] Para Uruguay la reunión de clases aplicada se aproxima a la realidad observable. Las clases de servicio (I+II) no se encuentran tan alejadas, alternativamente, en ingresos, bienes, o poder, de los empresarios urbanos medios IVa y los propietarios rurales. Lo mismo, por su lado y en magnitudes menores, aplica a las clases IIIa y IIIb. El sector del trabajo manual calificado suele mantener una proximidad de ingresos y de secuencia laboral, estilo de vida y consumo, con el sector autónomo (IVb, V y VI). La situación de las clases VIIa y VIIIb es comparable en ingresos, en términos contractuales y de estabilidad de carrera laboral de la fuerza de trabajo urbana y rural. Este proceder de agrupamiento no es el que recomendó, pensando en Europa, el propio Goldthorpe, pero es el que hace más sentido para nosotros en Uruguay, en términos de las distancias en ingresos, formación para la ocupación, posesión de bienes y poder. (p. 83)

Ahora bien, la clasificación propuesta ha sido pensada con arreglo a la medición de la movilidad social en el marco de una adaptación del esquema de Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (EGP) que, como vimos, ha sido, y aún hoy es, funcional para medir las clases sociales en Uruguay, “en términos de las distancias en ingresos, formación para la ocupación, posesión de bienes y poder” (Boado y Rey, 2018, p. 83).

Con el objeto de establecer indicadores de la posición ocupacional de los entrevistados que se ajuste un poco más a los objetivos de nuestro trabajo, se ha decidido retocar la pauta de EGP propuesta para adaptarla a una clasificación de tres categorías (EGP3), parcialmente corregida por nosotros, para dar cuenta del tipo de impacto esperado de la trayectoria educativa seleccionada por el entrevistado.

En este sentido se revisaron las ocupaciones de la clasificación EGP11, con base en los descriptores de las ocupaciones de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones de 1988 (CIUO-88), ajustada mediante la Clasificación Nacional Uniforme de Ocupaciones de 1995 (CNUO-95). A partir de esta revisión, se realizó un análisis crítico de la clasificación EGP11 y de la adaptación obrada por Boado y Solís a Uruguay, evaluando la substrucción final de la clasificación EGP en tres niveles (EGP3), a fin de que permitiera reflejar los

destinos ocupacionales desde la perspectiva de las trayectorias educativas individuales, en vez de hacerlo desde una perspectiva que procura medir la movilidad de clase.

Entre los ajustes que se realizaron, fundamentalmente se tomó en cuenta el nivel educativo de las ocupaciones, es decir, el nivel formalmente académico de las titulaciones requeridas para desempeñar las correspondientes actividades laborales.<sup>85</sup>

Estas decisiones no han sido menores. En primer lugar, porque al diferenciar el nivel universitario del terciario no universitario, se promueven importantes diferencias de clasificación entre los niveles 1 y 2 de la pauta de EGP en tres categorías. Adicionalmente, al diferenciar la condición técnico profesional de ciertas formaciones terciarias no universitarias, y al articularlas con los niveles de estatus y poder adquirido en la posición ocupacional, también se llega a discriminar de forma diferente a ciertas ocupaciones, como por ejemplo las militares, que en algunos casos dejan de integrar el nivel 1 de la clasificación (en nuestros términos, la “White collar”) y pasan a integrar el nivel 2 (en nuestros términos, la clase Intermedia), que agrupa a ocupaciones que no recogen con claridad el esfuerzo formativo correspondiente a las trayectorias generalista y técnico profesional. Ocupaciones que, en uno y otro caso, por lo expuesto, requieren de tipos de trayectoria escolar parcialmente diferentes y que suponen el salto de dos categorías al nivel de la clasificación EGP11.

Paralelamente, y con base en nuestros hallazgos previos sobre la estructura de las profesiones universitarias en nuestro país (Errandonea, 2003, 2004 y 2013), se ha procedido a examinar la clasificación resultante en función de los agrupamientos profesionales que reúnen a los individuos que demuestran “condiciones de vida, posición social, desempeño profesional y formación similares” (Errandonea, 2003, p. 392).

En primer lugar, resulta evidente que las diferentes acreditaciones, no necesariamente establecen límites claros entre grupos de individuos en sus condiciones de vida y ejercicio profesional que hagan necesaria su indagación por separado. [...] Otro aspecto importante a resaltar, es el relativo a la permanente falta de ajuste entre las distancias registradas en las diferentes dimensiones y la que contempla los factores económicos, evidenciando la ausencia

---

<sup>85</sup> Los referidos ajustes entre las diferentes pautas de clasificación de ocupaciones pueden ser consultados en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental (p. 355).



de congruencia entre los supuestos determinantes económicos y otros aspectos de la vida y desempeño profesional de nuestros entrevistados. [...]

Cabe destacar la fuerte relación existente entre la condición de amparo formal y la heterogeneidad existente entre los colectivos profesionales en todo sentido. Dicho amparo, producto de la incorporación de algunos colectivos profesionales bajo la protección previsional de las dos cajas de jubilaciones y pensiones para profesionales existentes en nuestro país,<sup>86</sup> [...] evidentemente responde a características identitarias e históricas, cuyas raíces alcanzan un importante arraigo estructural en el ordenamiento social de estos grupos. Es claro, desde estas precisiones, que existen grados variables de maduración colectiva. Lo que nos permite, ya a esta altura, atrevernos a sostener que dichas maduraciones se vinculan con las antigüedades de los colectivos profesionales correspondientes y, a su vez, con los éxitos en materia de privilegios grupales correspondientes. (Errandonea, 2004, pp. 162 y 165)

De esta manera, y con base en las evidencias halladas en las investigaciones anteriores, se elaboró una pauta de agrupamiento de colectivos profesionales que bien podría haber llegado a cumplir una función analítica fundamental: legitimar la asignación al nivel 1 o al nivel 2 de las diferentes ocupaciones identificadas con distintas carreras profesionales y que requieren de una acreditación universitaria que las acredita para el ejercicio de la correspondiente profesión.<sup>87</sup>

La determinación de estas distancias o similitudes, entendemos nosotros, resultará indicativa de posicionamientos sociales de estatus similares o diferentes. [...]

Este extremo tiene el sentido y la importancia de avanzar, ya no sólo sobre los agrupamientos resultantes, si no en la determinación de cuáles de todos los aspectos, que desde el sentido común pueden presentarse indistintamente importantes, variando dicha relevancia según el punto en que se encuentra cada observador, realmente contribuyen a distanciar o aproximar los emplazamientos sociales típicos de cada profesión, aproximándolos en términos de una posible “comunidad de conciencia”. (Errandonea, 2004, pp. 156 y 157)

Para realizar la referida pauta de colectivos profesionales, se midieron las distancias individuales en términos de cuatro dimensiones de la conformación social de dichos colectivos: atributos que caracterizan la estructura de la vida hogareña (formas de vida y

---

<sup>86</sup> Al momento de elaboración del citado documento, la Caja de Jubilaciones y Pensiones de Profesionales Universitarios (CJPPU) solo “amparaba” a una parte de las profesiones universitarias.

<sup>87</sup> La referida pauta puede ser consultada en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental (p. 355).

organización del hogar, presencia y cantidad de hijos, estado civil, movilidad regional del entrevistado, etc.); atributos que diferencian el tránsito por la formación recibida a nivel universitario (duración de las carreras, habitual existencia de especializaciones, cursos de actualización o posgrados de nivel superior, etc.); disimilitudes en materia de indicadores económicos (ingreso del hogar y en particular el del entrevistado, así como el peso de este en el ingreso total del hogar, las propiedades que se poseen, etc.), y finalmente la caracterización de la vida laboral (cantidad y características fundamentales de los diferentes empleos declarados por el entrevistado).

A partir de este esfuerzo fue posible arribar a una pauta de clasificación de colectivos profesionales articulada por ocho agrupamientos cuyos atributos combinados de las cuatro dimensiones referidas registraban claramente diferencias menores y estadísticamente significativas dentro de cada agrupamiento que entre ellos.

Con base en la revisión de dichas distancias, nos ha sido posible colapsar la pauta, recurriendo a la nomenclatura definida en la fuente. El procedimiento condujo a reunir, de una parte, a las profesiones especializadas en servicios al mercado con las de atención de la salud y, por la otra, a las profesiones subalternas en servicios al mercado con las subalternas de atención de la salud y con los cuatro agrupamientos de profesiones usurpadoras de funciones especializadas.<sup>88</sup>

Con base en lo expuesto, hemos procedido a colapsar la CNUO-95, siguiendo los mismos criterios priorizados por Boado y Solís para la clasificación EGP de 11 categorías, pero ensayando las modificaciones señaladas, a fin de poder someter a un análisis comparativo a ambas clasificaciones y de validar la creación de una pauta de tres clases con base en dichos resultados que tenga la capacidad adecuada para tolerar los servicios analíticos que le solicitaremos en más (con el sentido de diferenciarla, la llamamos BSE: criterio Boado, Solís y Errandonea).<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Las profesiones involucradas en cada agrupamiento pueden ser consultadas en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental (p. 355).

<sup>89</sup> Ambas clasificaciones cuentan con las siguientes etiquetas por categoría: 1 'Prof., adm., fun. y gerentes de alto nivel'; 2 'Prof., adm., fun. y gerentes de grado inferior; téc. de grado sup.; sup. de empl. no man.'; 3 'Empleados de rutina no manuales, grado superior (administración y comercio)'; 4 'Empleados de rutina no manuales, grado inferior (ventas y servicios)'; 5 'Pequeños propietarios, artesanos, etc., con empleados'; 6 'Pequeños propietarios, artesanos, etc., sin empleados'; 7 'Agricultores y pequeños propietarios; otros autónomos en la producción primaria'; 8 'Técnicos de grado inferior; supervisores de trabajadores manuales';

Como es posible observar a partir de la tabla 10, el ajuste solo afecta parcialmente a las categorías 1 y 2 (Prof., adm., fun. y gerentes de alto nivel; 2 Prof., adm., fun. y gerentes de grado inferior; téc. de grado sup.; sup. de empl. no man.) y no podría tener efecto alguno al nivel de la clasificación EGP a 3 categorías, a menos que la reelaboración partiera directamente del ajuste de la CNUO-95 a la CIUO-88. Por ello se han desestimado en este punto las diferenciaciones por colectivos profesionales obtenidas por Boado y Rey luego de elaborada la escala EGP11, sin perjuicio de poder retomarlas más adelante.

En razón de lo expuesto, y partiendo directamente de la clasificación CIUO-88 a 4 dígitos, hemos arribado a una clasificación EGP de tres categorías que incorpora los demás ajustes señalados (para un mayor detalle, ver la tabla de tabulación A12 incluida en anexos: p. 355).

Al contraponer las comparaciones de ambos ejercicios, y recordando que el paso de la EGP11 a la EGP3 propuesta por Boado y Rey supone, entre otras cosas, colapsar las categorías 1 y 2 de la EGP11 en la 1 de la EGP3, la comparación de las tablas 10 y 11 permite observar que, en comparación con las pautas aplicadas en estudios anteriores por los académicos citados, al nivel de una substrucción en solo 3 categorías el ejercicio refleja importantes diferencias.

**Tabla 10: Comparación entre las clasificaciones EGP y BSE a 11 categorías, para la ocupación de mayor calificación en el hogar de procedencia**

Ocup_Hogar_EGP11	Ocup_Hogar_BSE11								Total
	1	2	3	4	7	8	9	10	
1	352	2	0	0	0	0	0	0	354
2	47	410	0	0	0	0	0	0	457
3	0	0	97	0	0	0	0	0	97
4	0	0	0	263	0	0	0	0	263
7	0	0	0	0	29	0	0	0	29
8	0	0	0	0	0	286	0	0	286
9	0	0	0	0	0	0	317	0	317
10	0	0	0	0	0	0	0	93	93
Total	399	412	97	263	29	286	317	93	1.896

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Como resulta de comparar las distribuciones marginales de ambas clasificaciones, la pauta EGP tiende a incrementar sustantivamente las categorías de mayor nivel ocupacional en desmedro de las intermedias, en tanto que la pauta BSE logra restituir un equilibrio más

---

9 'Trabajadores manuales calificados'; 10 'Trabajadores manuales semicalificados y no calificados (no agrícolas, etc.)'; 11 'Trabajadores agrícolas y otros trabajadores de la producción primaria'.

razonable en las proporciones recíprocas de agrupamiento (para “White collar”, del 36,9% al 25,3%, y para la Intermedia, de un 17,7% a un 40,2% de participación).

**Tabla 11: Comparación entre las clasificaciones EGP y BSE a 3 categorías, para la ocupación de mayor calificación en el hogar de procedencia**

Ocup_Hogar_EGP11	Ocup_Hogar_BSE11				Total
	White collar	Intermedia	Blue collar	Sin dato	
White collar	513	298	0	0	811
Intermedia	44	343	2	0	389
Blue collar	0	243	453	0	696
Sin dato	0	0	0	303	303
Total	557	884	455	303	2199

Nota: La tabla no incluye trayectorias “truncadas”.

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Esto supone un ajuste algo diferente del realizado por los investigadores citados y busca justamente aproximar la estructura ocupacional a los procesos de selección estudiantil, y también familiar, de la trayectoria educativa escogida. De manera que las diferencias que se detecten permitirán confirmar, o debilitar, las suposiciones involucradas en esas hipótesis de trabajo, en un ejercicio de comparación con los resultados obtenidos por otros colegas con base en la misma información.

Para ello se elaboró un set de variables ficticias que permitieran, mediante clasificaciones dicotómicas, observar el comportamiento de las curvas de supervivencia parciales de las orientaciones generalista y técnico profesional de manera independiente para los sectores ocupacionales más altos con el resto de los entrevistados, posteriormente hacer lo propio con los sectores ocupacionales más bajos y finalmente analizar con los sectores vinculados a los referidos sectores intermedios.

Se elaboraron tres grupos de variables *dummy* con base en el modelo BSE3: a las variables que nos permitieron examinar el comportamiento en los sectores de mayor calificación ocupacional se las identifico como “White collar”; a las que lo hicieron con los sectores de menor calificación ocupacional “Blue collar”, y se cerró el análisis con la creación de un grupo de variables que recogen las ocupaciones Intermedias.<sup>90</sup>

Examinando el comportamiento de las trayectorias definidas en las diferentes modalidades, generalista y técnico profesional, con cada una de las curvas de función logarítmica y de

---

<sup>90</sup> La terminología utilizada, a pesar de que su significación simbólica no es directa y evidentemente tampoco exacta, nos ha parecido atractiva por su facilidad y simplicidad. De todas maneras, el lector deberá considerarlas meras etiquetas y no referencias a las clasificaciones clásicas como la EGP.

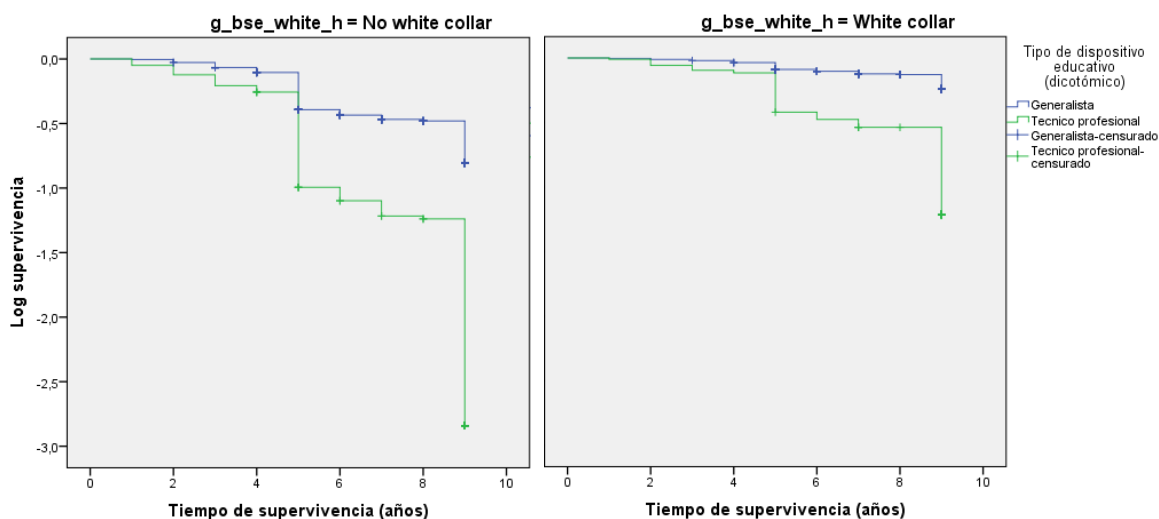
impacto resultantes para los diferentes grupos generados, surgen inmediatamente, en el plano comparativo, diferencias estructurales significativas.

Supervivencia e impacto parciales según procedencia de un hogar “White collar”

Cuando forzamos el análisis de supervivencia para comparar a quienes provienen de hogares con un alto nivel de calificación ocupacional (“White collar”) con quienes lo hacen de hogares con un bajo nivel de calificación ocupacional (“Blue collar”) y quienes provienen de hogares que cuentan con ocupaciones de nivel intermedio, siempre en términos de la probabilidad de no acreditar EMS habiendo tentado transitar educación media generalista o técnico profesional, observamos curvas de supervivencia nuevamente respetuosas de las condicionantes estructurales ya señaladas. Verificación que no debe desviarnos del hecho que también se evidenciaron comportamientos diferentes que vale la pena analizar.

A partir de la figura 20 resulta apreciable la polarización diferencial de las probabilidades de desvinculación entre estudiantes de la vertiente generalista y estudiantes de las orientaciones técnico profesionales, fundamentalmente a partir de las trayectorias con 5 y más años de duración, en función de su procedencia social (naturalmente, indicada por el nivel máximo ocupacional del hogar de origen).

**Figura 20: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (White collar) de mayor calificación en el hogar en 2003**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Cuando se trata de entrevistados que no provienen de hogares con un alto nivel de calificación ocupacional, ambas curvas desarrollan diferencias relativamente cercanas entre las trayectorias de menos de 5 años de duración, que, también de manera similar, y reproduciendo la estructura ya observada a nivel general, se distancian repentinamente a

partir de dicho punto. Lo que llama poderosamente la atención es la ponderación que, sobre la probabilidad de desvinculación, afecta desigualmente según el nivel ocupacional de hogar de origen: la pendiente incremental de la probabilidad de desvincularse conforme se estiran las trayectorias es la diferencia más llamativa.

Dicho de otra manera, la perseverancia por sobre los cinco años de tránsito educativo por la EM premia de forma muy diferente a los alumnos en términos del tipo de trayectoria escogida, pero este efecto es más vigoroso cuando el origen social ocupacional es alto.

Efectivamente, la prolongación del esfuerzo por acreditar parecería menos tolerada cuando la elección ha sido la ETP, esta tolerancia parece disminuir con mayor rapidez y desde momentos más tempranos entre quienes provienen de sectores ocupacionalmente superiores.

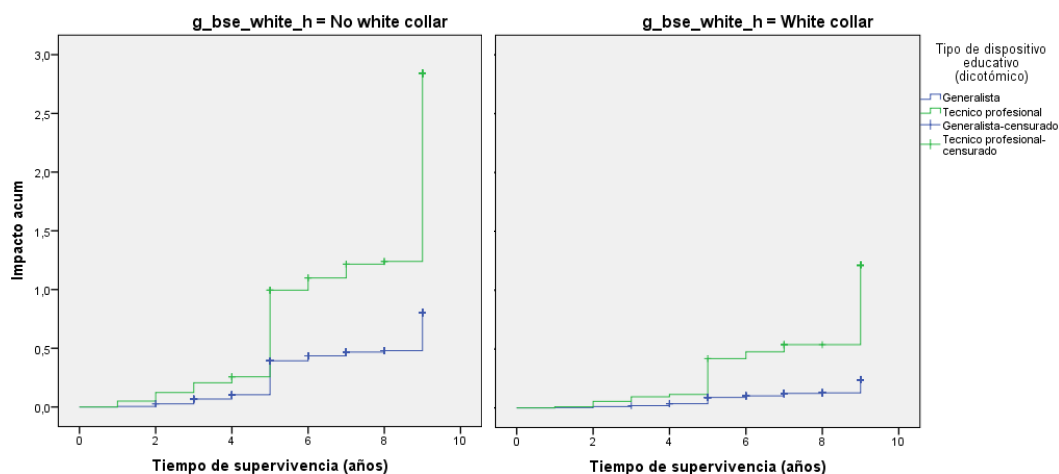
Entre los entrevistados provenientes de hogares “White collar”, a partir de las trayectorias superiores a los dos años comienza a observarse el distanciamiento entre las probabilidades de no culminación en función de la modalidad curricular. Esto mismo ya se observa con trayectorias superiores al año en los demás entrevistados. Distancia que, como se vio, se torna muy significativa con las trayectorias superiores a los cinco años de duración en todos los casos. Pero, mientras que los entrevistados provenientes de hogares de alto nivel ocupacional corren un menor riesgo de no culminar, que además se incrementa menos y más tardadamente que en los demás, estos últimos, además de registrar probabilidades de no culminación mayores, las incrementan más rápida y pronunciadamente que aquellos.

Los entrevistados provenientes de hogares No white collar a los cinco años de trayectoria registran una amplitud de los registros que llega a superponerse en los extremos de los intervalos de una y otra modalidad: sobreposición que se observa entre una probabilidad de  $p(t)=0,25672$  para la modalidad técnico profesional y una probabilidad de  $p(t)=0,39287$  para la modalidad generalista (un rango de 0,13 puntos de yuxtaposición entre ambas modalidades).<sup>91</sup> Esto no ocurre al examinar las curvas de impacto de las trayectorias de los entrevistados provenientes de hogares “White collar”.

---

<sup>91</sup> Los valores de la función de impacto correspondiente pueden ser consultados en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental (p. 345).

**Figura 21: Funciones de impacto parcial según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (White collar) de mayor calificación en el hogar en 2003**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Al comparar con mayor detalle las curvas de impacto generalista y técnico profesional entre los entrevistados que provienen de hogares con un alto nivel de calificación ocupacional, la probabilidad de no acreditar EMS habiendo protagonizado trayectorias de tres años o menos disminuye de 0,18 a 0,09 puntos cuando la trayectoria se inició en la educación técnico profesional, y cuando el tipo curricular cursado fue generalista se reduce de 0,04 a 0,02 (de  $p(t)=0,18436$  a  $p(t)=0,09441$  y de  $p(t)=0,04446$  a  $p(t)=0,01889$ , respectivamente).

Entre los demás entrevistados, estos mismos guarismos no solo no descienden si no que se incrementan levemente: alcanzan a 0,07 puntos en las trayectorias por la educación generalista y a 0,21 puntos en trayectorias técnico profesionales ( $p(t)=0,06719$  y  $p(t)=0,20651$ , respectivamente).

Como se señalara anteriormente, a partir de las trayectorias con 5 años de duración, mientras que las curvas de impacto del sector que transitó educación media generalista tienden a una mayor estabilidad, se disparan los valores de las curvas de impacto de los que realizaron trayectorias técnico-profesionales.

Estos importantes saltos en la probabilidad de no lograr culminar la EMS conforme se incrementa la duración de las trayectorias se tornan más abruptos y pronunciados entre los que han realizado sus estudios en dispositivos de educación técnico-profesional, pero registran una importante brecha por nivel ocupacional del hogar de origen: al considerar trayectorias de 5 años entre los provenientes de hogares con alto nivel de calificación

ocupacional, las trayectorias por orientaciones generalistas disminuyen su probabilidad de acreditar de más de 0,24 a 0,09 puntos y las incrementan a 0,39 en el resto; entre las de orientación técnico profesional disminuyen de 0,86 a 0,42 cuando el hogar de procedencia es ocupacionalmente privilegiado y se elevan a 1 punto cuando el entrevistado procede de un hogar con otro nivel ocupacional (de  $p(t)=0,23832$ , a  $p(t)=0,08831$  y  $p(t)=0,41907$ ; y, de  $p(t)=0,85687$ , a  $p(t)=0,41907$  y  $p(t)=0,99457$ , respectivamente).

De manera que, por cada entrevistado que proviniendo de un hogar con alta calificación ocupacional transitó una orientación generalista y no logró acreditar EMS, fracasaron 4,5 provenientes de hogares con ocupaciones de menor nivel de calificación. Y, por cada entrevistado que transitó una orientación técnico-profesional y no logró acreditar EMS proviniendo de hogares “White collar”, fracasaron 2,4 de quienes provienen de hogares con otros niveles ocupacionales ( $RR=4,44876$  y  $RR=2,37328$ , respectivamente).<sup>92</sup> Por lo tanto, la probabilidad relativa de no acreditar EMS no proviniendo de hogares de alto nivel ocupacional es casi dos veces superior para quienes optaron por trayectorias generalistas ( $OR=2,5$ ).

Por otra parte, la probabilidad en trayectorias generalistas no menores de los 9 años de duración desciende de 0,49 a 0,24 puntos en entrevistados de hogares de alto nivel ocupacional, y se eleva a 0,80 puntos en el resto; y para las de orientación técnico-profesional pasa de 2,27 a 1,21 y se eleva a 2,84 en el resto (de  $p(t)=0,49510$  a  $p(t)=0,23941$  y  $p(t)=0,80453$ ; y, de  $p(t)=2,27338$  a  $p(t)=1,21319$  y  $p(t)=2,84078$ , respectivamente).

Una probabilidad relativa de no acreditar EMS no proviniendo de hogares de alto nivel ocupacional 3,4 veces superior para quienes optaron por trayectorias generalistas ( $RR=3,36047$  y  $RR=2,34158$  y un  $OR=3,5$ , respectivamente).

Evidentemente, el excesivo alargamiento de las trayectorias termina por desactivar parte del efecto de clase, que se manifiesta de manera contundente en trayectorias de una duración menor.

---

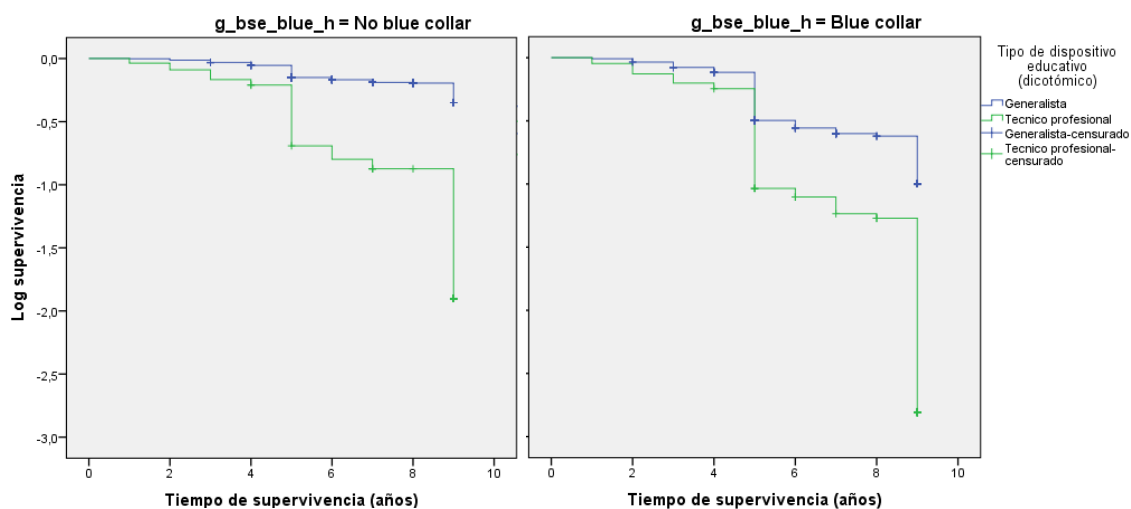
<sup>92</sup> La expresión RR es la notación que se corresponde con el cálculo de un *riesgo relativo*: por ejemplo  $RR_{5A;W;G} = \frac{p(t)_{5A;W;GNW}}{p(t)_{5A;W;GW}} = \frac{0,39287}{0,08831} = 4,449$ ; y se lee: el riesgo relativo de no lograr acreditar EMS en trayectorias superiores a los 5 años, proviniendo de un hogar “No white collar”, habiendo transitado una orientación generalista, es 4,5 veces superior al de no acreditar el nivel proviniendo de un hogar “White collar”. Se puede consultar la forma en que se calculan el RR y el OR en el anexo documental, en la página 364.



Supervivencia e impacto parciales según procedencia de un hogar “Blue collar”

Ahora bien, cuando examinamos las funciones de supervivencia de las trayectorias provenientes de hogares de origen ocupacional que se identificaron con la categoría “Blue collar”, se observa, en un sentido inverso al anterior, que la capacidad de discriminación entre trayectorias generalistas y técnico-profesionales se ve levemente disminuida.

**Figura 22: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (“Blue collar”) de mayor calificación en el hogar en 2003**



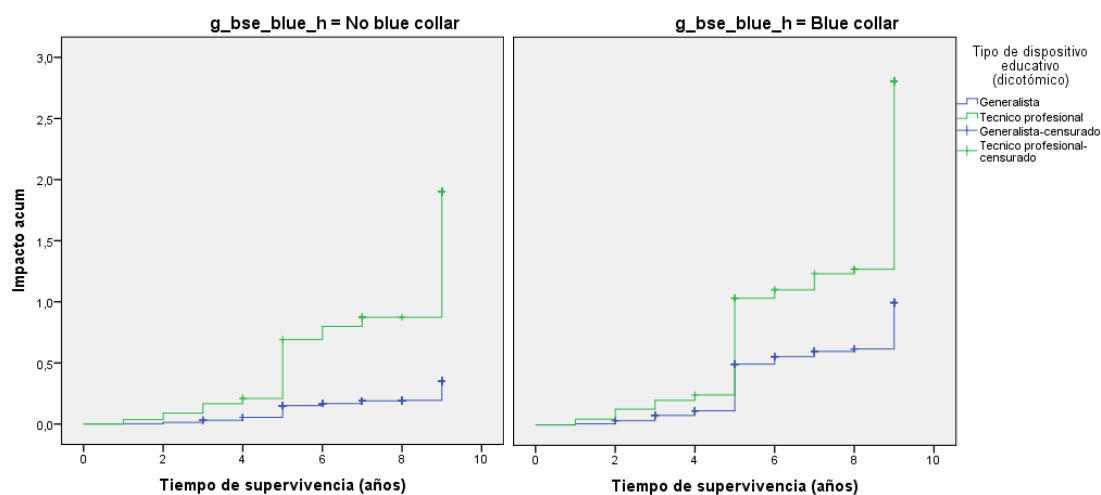
Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Siempre en el marco de una clara reproducción del modelo de asociación con los factores institucionales ya señalados, las trayectorias de los entrevistados provenientes de hogares “Blue collar” no logran diferenciarse con la misma claridad hasta que han superado los cinco años de duración. Incluso se observa un significativo incremento en la superposición de las curvas generalista y técnico-profesional cuando se realiza el análisis de supervivencia exclusivamente para este grupo.

En efecto, la probabilidad de no acreditar la EMS entre las trayectorias de 3 años de duración, entre los entrevistados provenientes de hogares de bajo nivel de calificación laboral, es de 0,08 puntos para las orientaciones generalistas y de 0,20 puntos para las técnico-profesionales ( $p(t) = 0,07724$  y  $p(t) = 0,20067$ , respectivamente). Concomitantemente, la probabilidad de no acreditar la EMS entre las trayectorias de 3 años de duración, entre los entrevistados provenientes de hogares con otros niveles de calificación laboral, desciende a 0,03 para las orientaciones generalistas y a 0,17 puntos para las trayectorias técnico-profesionales ( $p(t)=0,03121$  y  $p(t)=0,16673$ , respectivamente): las diferencias son de  $-0,033$  y  $0,013$  para las trayectorias generalistas y de  $-0,016$  y  $0,018$  puntos para las técnico-profesionales.

Es decir que un bajo nivel ocupacional del hogar no incide, o ciertamente incide muy poco, en las probabilidades de completar el ciclo, independientemente de la orientación elegida, cuando las trayectorias son rápidas (como se dijo: 3 y menos años de duración). Y ocurre lo propio cuando las trayectorias tienden a ser censuradas por derecha, es decir que no se resuelven durante la ventana de observación (trayectorias de 9 años de duración).

**Figura 23: Funciones de impacto parcial según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (“Blue collar”) de mayor calificación en el hogar en 2003**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

De manera que los resultados efectivamente discriminan y se observa que provenir de hogares “Blue collar” complica sensiblemente las probabilidades de acreditar, pero en un grado menor del que se observó cuando se parcializa el análisis con base en quienes provienen de hogares “White collar”.

Como efecto de examinar las tablas que presentan los resultados de las funciones de impacto para diferentes duraciones de las trayectorias, resulta que la probabilidad de no acreditar la EMS entre las trayectorias de 5 años de duración de los entrevistados provenientes de hogares con ocupaciones del tipo “Blue collar” se incrementa de 0,24 a 0,50 puntos para las orientaciones generalistas y de 0,86 a 1,03 puntos para las trayectorias técnico-profesionales (de  $p(t)0,23832$  a  $p(t) = 0,49626$  y de  $p(t) = 0,85687$  a  $p(t) = 1,03459$ ). En cuanto a las trayectorias de los demás entrevistados, se puede observar que disminuyen a 0,15 puntos para las orientaciones generalistas y a 0,69 puntos para las trayectorias técnico-profesionales ( $p(t) = 0,15045$  y  $p(t) = 0,69147$ , respectivamente).

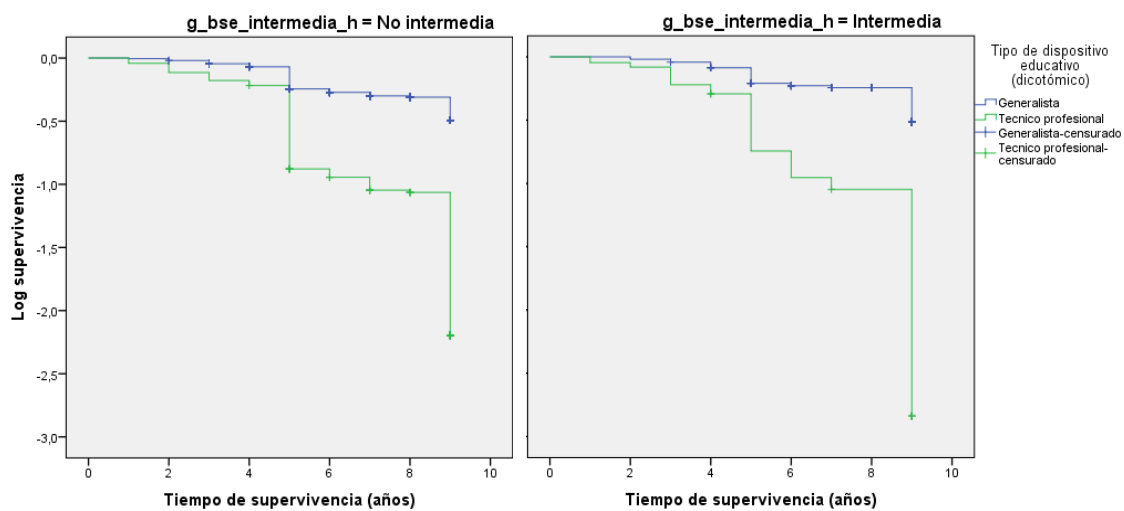
Así, la probabilidad relativa de no acreditar EMS no proviniendo de hogares de bajo nivel ocupacional que duraron 5 años es dos veces menor para quienes optaron por trayectorias

generalistas en comparación con los demás ( $RR = 0,30317$  y  $RR = 0,66835$  y un  $OR = 0,45$ ).

Supervivencia e impacto parciales según procedencia de un hogar Intermedia

Por último, hemos querido revisar, más bien confirmatoriamente, la relación de comparación entre las trayectorias generalista y técnico-profesionales cuando el grupo observado es el de los entrevistados provenientes de hogares con niveles de calificación ocupacional intermedios.

**Figura 24: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (intermedia) de mayor calificación en el hogar en 2003**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Como era de esperar, sobre todo porque el grupo de referencia incorpora perfiles que se compensan mutuamente, las curvas logarítmicas de supervivencia resultan similares y las diferencias introducidas por el ejercicio de control también resultan disminuidas al comparar trayectorias provenientes de hogares con nivel ocupacional intermedio con las demás trayectorias.

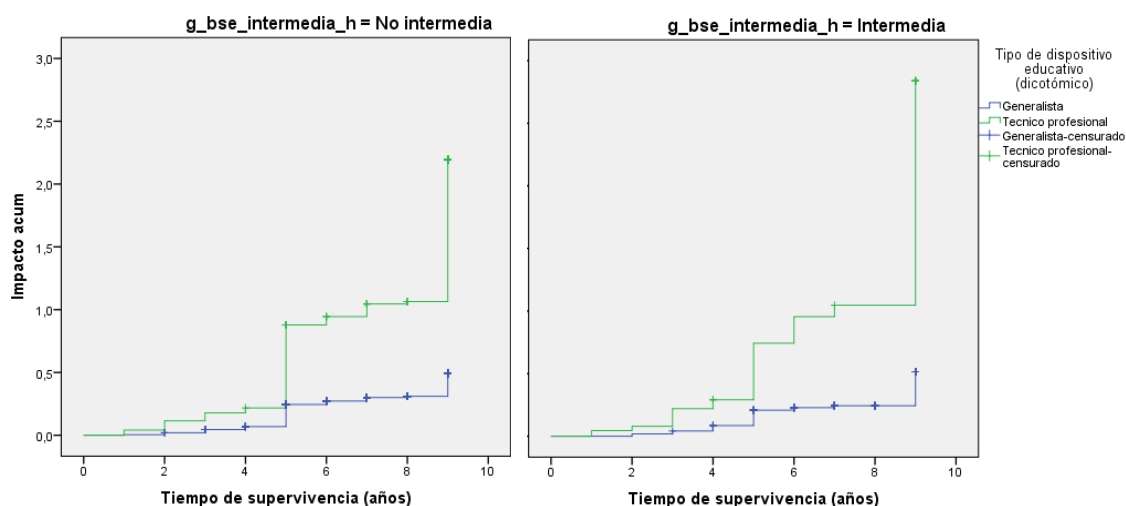
Sin embargo, cabe aclarar que la probabilidad de no acreditar propia de las clases intermedias disminuye en trayectorias de mediana duración (5 años) y se incrementa en las de larga duración, manteniéndose en la órbita de los intervalos de confianza las diferencias resultantes para el grupo de referencia (hogares “White collar” y “Blue collar”), en todas las trayectorias, independientemente del tiempo de duración.

En este caso, cuando el tiempo de supervivencia es de 5 años, la probabilidad de no acreditar EMS procediendo de hogares de nivel ocupacional intermedio disminuye de 0,24 a 0,20

puntos cuando las trayectorias son generalistas y de 0,86 a 0,74 cuando son técnico-profesionales (de  $p(t) = 0,23832$  a  $0,20846$  y de  $0,85687$  a  $0,74334$ , respectivamente).

Cuando los entrevistados provienen de hogares con otro nivel ocupacional, las generalistas se incrementan de 0,238 a 0,244 y las técnico-profesionales de 0,857 a 0,878 (de  $p(t)=0,23832$  a  $0,24438$  y de  $0,85687$  a  $0,87821$ , respectivamente).

**Figura 25: Funciones de impacto parcial según el tipo de dispositivo educativo y la ocupación (Intermedia) de mayor calificación en el hogar en 2003**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Por último, cuando el tiempo de supervivencia asciende a 9 años de duración, la probabilidad de no acreditar EMS procediendo de hogares de nivel ocupacional intermedio se incrementa de 0,50 a 0,51 puntos en trayectorias generalistas y de 2,27 a 2,84 en trayectorias técnico-profesionales (de  $p(t) = 0,49510$  a  $0,51471$  y de  $2,27338$  a  $2,83878$ , respectivamente). Complementariamente, cuando los entrevistados provienen de hogares con otro nivel ocupacional, las generalistas disminuyen a 0,49 y las técnico-profesionales a 2,20 ( $0,49224$  y  $2,19517$ , respectivamente).

## Reflexiones finales del capítulo

En el presente capítulo se introdujeron, desde una perspectiva estratégica, diferentes elementos de diseño con base en los esfuerzos realizados previamente por diferentes colegas, con el sentido de proponer ajustes de interés para seguir avanzando en el conocimiento sobre la situación que atraviesa nuestro sistema educativo en el nivel medio y para proponer elementos de ajuste en las indagaciones futuras.

Además de los hallazgos que se comentarán a continuación, se han incorporado con centralidad algunos conceptos previamente discutidos en el capítulo 3 y que tanto por su aplicación como por su interpretación también corresponde considerarlos aportes específicos de la tesis. Las contribuciones conceptuales más importantes que queremos destacar en el balance del capítulo son:

- I. En este sentido, se propuso centrar el interés en el evento *no acreditación* de la EMS, en vez de hacerlo en la *desvinculación*, que a todos los efectos de su tratamiento aquí resultará más inocuo que el de desafiliación y que se ha redefinido de manera que resulte operacionalmente complementario del de abandono. En este sentido, el evento de acreditación o, más precisamente, de no acreditación concretamente valoriza como categoría de análisis la no conclusión exitosa de la EMS como factor decisivo cuando de impacto social de los procesos educativos se está hablando.
- II. Se propuso introducir como vector explicativo el *tiempo vital*, que, a diferencia de una inversión productiva, que incrementaría la capacidad de producir riqueza y garantizaría procesos de movilidad social que se traducirían en una justa distribución del bienestar (Néstor López), o del momento vital en el que el joven deberá optar por una modalidad educativa específica (Fernández Enguita), o de un estimador puntual para la definición de las categorías discretas de los procesos en el tiempo (Boado, Fernández y Cardozo), fuera conceptualizado como *lapso vital invertido por los individuos* para obtener una formación oportuna y de calidad con vistas a su destino social final (vinculable a la teoría de la aversión al riesgo).
- III. Y, en tercer lugar, el de la *aplicación de una transformación propia*, con base en los hallazgos previos y propios en materia de similitudes y diferencias entre los diferentes colectivos profesionales en lo relativo a su estatus social, sobre el esquema de estratificación social desarrollado por Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (EGP) e incorporado instrumentalmente en las bases de datos trabajadas. Este último tratamiento no solo ha supuesto una revisión empírica de la bondad de ajuste de las diferentes pautas de agrupamiento ocupacional aplicadas en el análisis, sino también una discusión de proyección y significación teórica de importancia —más allá de la imposibilidad de profundizar en su tratamiento y alcances aquí—, tendiente a promover y contribuir a la revisión taxonómica de los esquemas de estratificación que se apliquen en el futuro, cuando el efecto de la acreditación educativa resulte un vector central de clasificación.

En el análisis de la información que se realizó en este capítulo se realizaron los siguientes hallazgos que se comentarán a continuación.

Tomando como universo de estudiantes del dispositivo generalista a 1.611 entrevistados, un 35,9% no llegaron a acreditar la EMS (578 casos, como se eliminaron los truncados, hay un 64,1% de casos censurados). En tanto en el sector técnico-profesional se contabilizaron las trayectorias de un total de 588 estudiantes, de los cuales el 87,4% tampoco llegaron a dicha acreditación (514 casos, con una proporción sensiblemente menor de casos censurados: 74 casos, un 12,6%). La casi totalidad de aquellos que acreditaron EMS cuando fueron entrevistados en 2012 aún continuaban estudiando (95,2%).

La probabilidad de fracaso entre los que realizan trayectorias generalistas se reduce a la mitad cuando la duración de las trayectorias se extiende a los 9 años y se duplica para quienes realizaron trayectorias técnico-profesionales (4,6 fracasos en las trayectorias de ETP por cada fracaso observado en las trayectorias de EG). El análisis muestra que el factor institucional tiene un efecto diferenciador sobre la suerte académica de los entrevistados. En relación con él, el tiempo vital invertido opera como un especificador en el doble sentido de disminuir la eficiencia marginal del efecto acreditador de manera muy diferencial según la trayectoria elegida y, al mismo tiempo, operar como un factor estratégico capaz de superar la distinción generalista-técnico-profesional de las trayectorias cuando ha sido eficaz en su implementación, es decir, cuanto más cortas son las trayectorias.

Se pudo observar que las trayectorias, jaladas por el peso relativo del grupo de 9 años de duración, a nivel general resultaron de más de 7 años de duración (7,393), pero que al observar este mismo desempeño por orientación del tipo de dispositivo transitado los valores se distanciaron significativamente uno del otro: la duración media en años de las trayectorias en educación generalista fue de 7,910 y la duración media de las trayectorias en educación técnico-profesional, de 5,992. Aspecto que, de por sí, permite observar el grado en que incide el factor institucional. Esto indica que las modalidades de educación media superior diseñadas para conducir a la universidad demandan una inversión media en tiempo vital 1,3 veces mayor que las modalidades técnico-profesionales.

Al observar el desempeño temporal de los esfuerzos invertidos como función de la no acreditación de la EMS, se observa que la probabilidad de desvinculación sin acreditar el nivel de los entrevistados que iniciaron sus estudios en la educación media generalista se incrementa más lentamente que la de quienes lo hicieron en educación media técnico-

profesional. Esto significa que los estudiantes que transitaron orientaciones generalistas se ajustaron a parámetros en que la “mortalidad” (no acreditación) se concentró particularmente entre quienes más alargaron sus trayectorias; y la curva de los estudiantes de trayectorias técnico-profesionales muestra una “mortalidad” temprana y más intensa, mientras los individuos que “sobreviven” (acreditan) registraron una elevada tasa de supervivencia.

Concretamente, se observa que a partir del segundo año de trayectoria las curvas de supervivencia claramente se separan, al tercer y cuarto año se evidencian nuevos distanciamientos entre las probabilidades de fracaso de uno y otro grupo, y es a partir del quinto año que las curvas asumen su mayor divergencia.

Con el objetivo de contar con una primera exploración de otras posibles determinantes, la parcialización del modelo produce curvas que tienden a reproducir en lo estructural las distribuciones observadas en el modelo. Fue posible confirmar que una importante parte del efecto institucional sigue siendo independiente de la influencia de dichos factores y que dichos factores parecen operar como especificadores que minimizan la probabilidad de la no acreditación entre algunos de los casos y la potencian en los otros

Se presentaron algunas variaciones para origen social y sexo, según lo anticipado por la literatura especializada, en términos del rendimiento comparado del modelo para dichas poblaciones de interés.

En tanto no se verificaron trayectorias estructuralmente diferentes: a partir de trayectorias superiores a los dos años, cuando se trata de trayectorias generalistas se observa una condición claramente más favorable para la continuidad educativa entre las mujeres y entre quienes provienen de hogares con nivel ocupacional “White collar”. Es de interés señalar un dato sustantivo: el riesgo relativo de fracasar proviniendo de un hogar “No white collar” es casi el doble si se ha optado por una trayectoria generalista en vez de haberlo intentado mediante la educación técnico-profesional. Es decir que, si bien en cualquier caso la probabilidad de no acreditar el nivel es superior proviniendo de hogares “No white collar”, interesa resaltar el hecho observado por el cual el riesgo relativo de no lograr acreditar EMS proviniendo de un hogar “No white collar” habiendo transitado una orientación generalista es 4,5 veces superior al de no acreditar el nivel proviniendo de un hogar “White collar”.

Se observa también que provenir de hogares “No white collar” ya complica las probabilidades de acreditar el nivel, pero el riesgo se reduce sensiblemente cuando se optó por la educación técnico-profesional. En este sentido el alcance y la especificidad del efecto

institucional se pueden considerar probados. Esto, claro está, sin poder aún establecer una relación convincente de causalidad entre aspectos concretos de diseño institucional de naturaleza sistémica.

Al controlar el modelo con base en el sexo del entrevistado al nacer, resultó que no ser mujer incrementa la probabilidad de no finalizar la EMS<sup>93</sup> en general, pero la diferencia se ve incrementada cuando se ha transitado la ETP. Esto es así a tal punto que, como surge de las funciones de impacto parciales, a partir de trayectorias de 5 y más años de duración el riesgo de no acreditar EMS siendo mujer resulta mayor entre quienes transitaron orientaciones técnico-profesionales que el riesgo de no acreditar siendo hombre cuando la orientación es generalista.

---

<sup>93</sup> La expresión “no ser mujer” o “no finalizar la EMS”, que podría presentarse como una “doble negación”, es el resultado de la caracterización empírica del grupo referido. Se trata de una forma expresiva necesaria cuando se hace referencia a categorías residuales resultantes de una combinación de variables “ficticias” o, como también se las denomina, “dummy”. Este tipo de recurso metodológico, ideado para poder reducir la complejidad categorial de una variable a dos únicos valores (hallazgo y fracaso), implica que sólo puede calificar la presencia o ausencia de un atributo o combinación de atributos específicos (el “hallazgo” observado; normalmente mediante la asignación del valor “1”) y resigna, entendiéndola como ausencia de observación, todo otro atributo (el “fracaso” en el esfuerzo por observar; normalmente mediante la asignación del valor “0”).



## CAPÍTULO 6.

### LAS CLASES Y EL RIESGO DE NO ACREDITAR

---

En este capítulo se procurará evaluar el grado en que cada uno de los factores considerados contribuye a explicar el riesgo de no acreditar, es decir, la función de impacto y, consiguientemente, el logaritmo de la función de supervivencia, de la cual se deriva. Influencias que hemos examinado paso a paso en los apartados anteriores, pero que no hemos integrado aún en una función de probabilidad conjunta.

Dado que la variable dependiente es binaria o *dummy* y que las funciones de distribución incorporadas corresponden a funciones acumuladas, habitualmente se apelaría a un análisis de regresión logística del tipo logit.

Pero, como lo señala Ava Boj del Val (2017), otros modelos, como el modelo de Cox, son preferibles “al modelo de regresión logístico cuando la variable objeto de estudio son tiempos de supervivencia que pueden estar o no censurados, pues el modelo de Cox utiliza más información sobre estos datos que el logístico. El logístico únicamente trata con respuestas del tipo 0 y 1 y no tiene en cuenta las censuras” (p. 7).

En este sentido optamos por intentar ajustar un modelo de riesgos proporcionales, apelando para ello al modelo de Cox, más conocido como regresión de Cox.<sup>94</sup>

El modelo de Cox expresa la función de riesgo  $h(t)$ <sup>95</sup> en función del tiempo  $t$  y de un conjunto de factores de riesgo (covariables:  $X = (X_1, \dots, X_p)$ ) que definen al sujeto en estudio del siguiente modo (Boj del Val, 2017, p. 3):

Cuando hay una sola  $X$ ...

$$\lambda(t, X) = \lambda_0(t, X_1, \dots, X_p) = \lambda_0(t) \exp\left(\sum_{j=1}^p \beta_j X_j\right)$$

---

<sup>94</sup> Para un mayor detalle de la forma en que se ejecutó la regresión de Cox, pueden consultarse las sintaxis utilizadas en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental (p. 364).

<sup>95</sup> *Hazard function* o *hazard ratio*.

Cuando hay varias X...

$$\lambda(t_i, X_i) = \lambda_0(t_i, X_{i1}, \dots, X_{ip}) = \lambda_0(t_i) \exp\left(\sum_{j=1}^p \beta_j X_{ij}\right)$$

Por lo tanto y a los efectos de favorecer una correcta lectura con base en la nomenclatura utilizada por el SPSS, la función se puede definir del siguiente modo:  $h(t) = \exp(\beta_j)$ .

Al momento de especificar el modelo, también adelantamos que se utilizaría el contraste de Wald para validar la depuración o conservación de las diferentes variables ensayadas en el modelo. Para ello se ha utilizado el valor de significación de la prueba de la hipótesis nula, bajo el supuesto de que la puntuación eficiente de Rao sigue una distribución  $\chi^2$  con p grados de libertad (estadísticos disponibles con las salidas del SPSS).

La literatura especializada refiere a la potencial condición multifactorial del fenómeno que nos ocupa:

Esto implica controlar las estimaciones estadísticas con dos tipos de variables extraescolares: por un lado, el conjunto de propiedades individuales que ubican al estudiante en una matriz social de desigualdades estructurales (la clase social, el género, la condición de actividad); por otro lado, las propiedades contextuales o ecológicas que devienen de su residencia geográfica (el tamaño de la localidad y la marginación socio territorial). Los factores escolares, las desigualdades estructurales y territoriales proporcionan un modelo general. (Fernández, 2010, p. 100)

Los factores testeados fueron ingresados en el modelo mediante las siguientes variables dicotómicas (variables ficticias o *dummy*): el sexo del entrevistado, mediante “g\_Mujer” (mujer=1), la movilidad territorial mediante “g\_migra” (Con migración=1), la procedencia de un hogar con alta calificación ocupacional mediante la variable “g\_bse\_white\_h” (White collar = 1), la procedencia de un hogar de baja calificación ocupacional mediante la variable “g\_bse\_blue\_h” (“Blue collar” = 1), la coincidencia temporal con eventos críticos mediante las siguientes variables “g\_eman\_Desv” y “g\_Evento\_Crit” (Evento coincidente = 1 y Evento crítico = 1, respectivamente), la movilidad social inicial mediante las variables “g\_NoMejOc\_Hog” y “g\_MejOc\_Hog” (No mejoró ocupación = 1 y Mejoró ocupación=1, respectivamente), el contexto socioeconómico del establecimiento educativo en 2003 mediante la variable “g\_contexto\_2003” (Contexto crítico = 1) y se desvinculó mediante la variable “g\_desvinculo” (Se desvinculó = 1).

La exploración conjunta de estos factores arrojó dos problemas: por una parte, disminuyó el  $N$  a 118 casos (excluyendo a un total de 2.081 entrevistados) y, naturalmente, evidenció para muchas variables bajos valores de puntuación eficiente en la escala de Rao (es decir, una muy baja significación de muchos de los factores incluidos; determinada, con base en una confianza del 95%, por un  $\alpha \leq 0,05$ ).

Por estos motivos, se procedió a ensayar la quita de factores, reiterando las diferentes combinaciones posibles y valorando en cada paso el posicionamiento. Se compararon los niveles de significación resultantes del contraste de Wald para cada  $\beta_j$ , procediéndose a eliminar del modelo a todas las variables que no resultaran estadísticamente significativas.

Se arribó de esta forma a un modelo experimental en el que se integraron a la función de riesgo  $h(t_i, X_i)$  las siguientes variables:  $g\_Desvinculo$  ( $\beta = 1,246$  y  $Sig. = 0,000$ ), “ $g\_contexto\_2003$ ” ( $\beta = 0,526$  y  $Sig. = 0,000$ ), “ $g\_Montevideo$ ” ( $\beta = -0,166$  y  $Sig. = 0,038$ ), “ $g\_Mujer$ ” ( $\beta = -0,224$  y  $Sig. = 0,001$ ), “ $g\_MejOc\_Hog$ ” ( $\beta = -0,230$  y  $Sig. = 0,009$ ), “ $g\_migra$ ” ( $\beta = -0,309$  y  $Sig. = 0,012$ ) y. “ $g\_bse\_white\_h$ ” ( $\beta = -0,468$  y  $Sig. = 0,000$ ),

En la tabla 12 se presenta un resumen del modelo obtenido. De su examen surge que, sobre un total de 2.870 casos disponibles en la base, por truncamiento por derecha se perdieron 671 casos (23,4%). En definitiva, se contaron 1.092 casos con evento (49,7% de los 2.199 casos válidos), 1.079 casos censurados (49,1%) y 214 sin dato para una de las variables (9,7%): de los casos con evento, 495 transitaron la EMG y 411 la EMTP; y de los casos censurados, 1.005 lo hicieron en EMG y 74 en EMTP (67,0% y 15,3% censurados, respectivamente).

Con base en esta información inicial, importa señalar que las estimaciones para quienes transitaron la EMTP cuentan con una menor proporción de casos censurados, y por lo tanto, a pesar de contar con un volumen global algo menor de casos, las inferencias resultantes incluyen una sustantivamente menor carga del supuesto de independencia entre las variables independientes y la censura, que se ha tomado para la integración de la totalidad del modelo.

Una vez cumplida esta etapa, se procedió a ingresar al modelo resultante a cada una de las variables descartadas de manera aislada en cada oportunidad, corriéndolos nuevamente uno a uno.

**Tabla 12: Regresión de Cox: resumen del proceso de casos y estado del estrato**

<b>Resumen del proceso de casos</b>					
			N	Porcentaje	
Casos disponibles en el análisis	Evento <sup>a</sup>		906	41,2%	
	Censurado		1.079	49,1 %	
	Total		1.985	90,3 %	
Casos excluidos	Casos con valores perdidos		214	9,7 %	
	Casos con tiempo negativo		0	0,0 %	
	Casos censurados antes del evento más temprano en un estrato		0	0,0 %	
	Total		214	9,7 %	
Total			2.199	100,0%	
<b>Estado del estrato<sup>b</sup></b>					
Estrato	Etiquetas de estratos		Evento	Censurado	Porcentaje censurado
0	Generalista		495	1.005	67,0%
1	Técnico profesional		411	74	15,3%
Total			1.092	906	54,4 %

Notas: a. Variable dependiente: tiempo de supervivencia (años).  
b. La variable de estratos es: tipo de dispositivo educativo (dicotómico).  
Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

De esta forma, el ajuste del modelo en cada caso permitió establecer el nivel de significatividad excedente de cada factor excluido, lo que permitió confirmar su exclusión sin la incidencia acumulada de las demás variables, que, como dijimos, además de afectar los niveles de significación en función de la distribución de los residuos de las diferencias medidas, los afecta por acción de la reducción del N.

Como resultado de este nuevo examen de la contribución individual de cada una de las variables excluidas ("g\_NoMejOc\_Hog", "g\_bse\_blue\_h", "g\_eman\_Desv", "g\_Evento\_Crit" y "ACM\_6") al modelo finalmente valorado, en la tabla 13 pueden consultarse los parámetros de interés para ambos grupos de variables:<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Importa que el lector tenga presente que los coeficientes presentados para el modelo ajustado reflejan las relaciones sin la inclusión de las variables descartadas. Así mismo, los obtenidos para las variables excluidas se han logrado incorporando cada una de ellas de manera secuencial y mutuamente independiente al modelo finalmente ajustado.

**Tabla 13: Regresión de Cox: coeficientes obtenidos para las variables incluidas y excluidas de la ecuación**

	$\beta_j$	ET	Wald	gl	Sig.	$exp(\beta_j)$	95,0% IC para Exp(B)	
							Inferior	Superior
<b>Valores de las variables incluidas de la ecuación final</b>								
g_Desvinculo	1,246	0,078	253,187	1	0,000	3,476	2,982	4,053
g_contexto_2003	0,526	0,086	36,939	1	0,000	1,691	1,428	2,004
g_Monteideo	-0,166	0,080	4,310	1	0,038	0,847	0,724	0,991
g_Mujer	-0,224	0,068	10,832	1	0,001	0,799	0,699	0,913
g_MejOc_Hog	-0,230	0,088	6,860	1	0,009	0,795	0,669	0,944
g_migra	-0,309	0,123	6,301	1	0,012	0,734	0,577	0,935
g_bse_white_h	-0,468	0,104	20,269	1	0,000	0,627	0,511	0,768
Valores de las variables excluidas de la ecuación final								
g_bse_blue_h	0,060	0,073	0,667	1	0,414	1,061	0,920	1,224
g_eman_Desv	0,477	0,368	1,686	1	0,194	1,612 <sup>o</sup>	0,784	3,312
g_NoMejOc_Hog	0,016	0,078	0,040	1	0,842	1,016	0,871	1,184
g_Evento_Crit	-0,127	0,211	0,362	1	0,548	0,881	0,583	1,331

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Como la formalización de la ecuación de Cox es la siguiente:

$$\lambda(t_i, X_i) = \lambda_0(t_i, X_{i1}, \dots, X_{ip}) = \lambda_0(t_i) \exp\left(\sum_{j=1}^p \beta_j X_{ij}\right)$$

a partir de los valores obtenidos para las variables incluidas de la ecuación finalmente ajustada se puede constatar que las diferencias registradas entre las curvas de impacto resultantes de la variación anual en una unidad para cada una de las variables incluidas ( $\beta_j$ ), manteniendo constantes todas las demás diferencias (es decir manteniendo en cada caso, fijos los demás  $\beta_j$ ), solo resultaron estadísticamente significativas para las primeras siete variables, y es en razón de ello que se conservaron en el modelo.

Con base en los coeficientes  $\beta_j$  se pueden determinar el peso relativo y la dirección de dichas incidencias, y a partir del valor alcanzado por el coeficiente  $exp(\beta_j)$  se puede establecer la proporción en que cada factor contribuye a la no conclusión de la EMS y su correlato, el riesgo asociado de no llegar a acreditar.

Con los resultados a la vista, lo primero a señalar es que los factores con mayor incidencia resultaron ser el haber dejado de estudiar y el contexto crítico del establecimiento en que se encontraban cursando la EMS en el año 2003 ( $Exp(\beta) = 3,476$  y  $Exp(\beta) = 1,691$ ). En segundo término aparecen el lugar de residencia, el sexo del entrevistado al nacer, el haber mejorado con su ocupación más reciente el nivel de la ocupación del hogar y el haber migrado de Montevideo al interior o viceversa, entre las entrevistas realizadas (es decir, entre 2003 y 2007 y, finalmente, a 2012: ( $Exp(\beta) = 0,847$ ;  $Exp(\beta) = 0,799$ ;  $Exp(\beta) = 0,795$ ;

y,  $Exp(\beta) = 0,734$ , respectivamente). El factor con menor incidencia resultó ser la procedencia de un hogar “White collar” ( $Exp(\beta) = 0,627$ ).

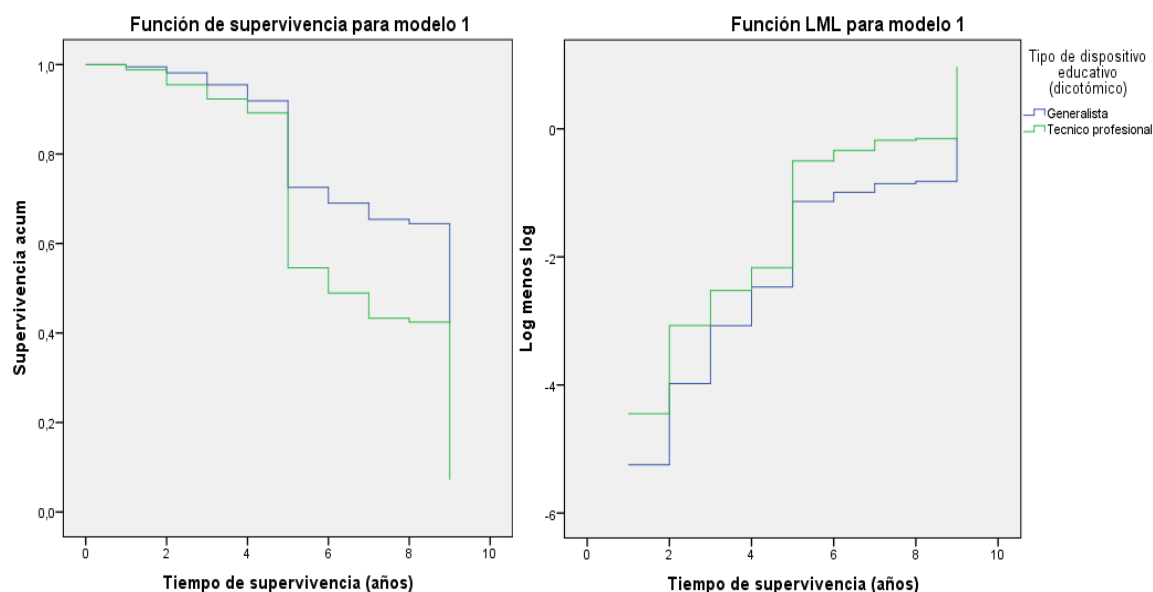
Es prudente reiterar aquí que en la regresión de Cox una hazard ratio ( $exp(\beta_j)$ )  $> 1$  significa que la exposición al factor aumenta la probabilidad de producirse el evento, y una hazard ratio  $exp(\beta_j) < 1$  disminuye la probabilidad de que ocurra en presencia del o de los valores más elevados correspondientes al estímulo o factor  $j$ . Y, cuando  $exp(\beta_j) = 1$ , podemos asumir que la exposición al factor, en relación con una trayectoria correspondiente a la duración específica considerada, no incrementa ni disminuye la probabilidad de supervivencia ya determinada por otros factores.

Es importante señalar que la desvinculación y el contexto crítico del establecimiento en 2003 incrementan la probabilidad de no acreditación del nivel. En cambio, los demás factores la disminuyen (lo cual se encuentra también indicado por el símbolo positivo o negativo del correspondiente  $\beta$ , en su relación con el valor de hallazgo de la variable correspondiente). Para el caso: haber abandonado y haber asistido a un centro de contexto crítico tienen una relación positiva, es decir directa, con la no acreditación del nivel; por el contrario, residir en Montevideo, ser mujer, haber mejorado el nivel ocupacional del hogar de origen, haber migrado y proceder de un hogar “White collar” registra relaciones negativas, es decir inversas, con no acreditar y, por lo tanto, positiva o directa con haber incrementado la probabilidad, al estirar la trayectoria, de completar la EMS.

Como resulta de lo señalado, estos efectos no hablan lisa y llanamente de la probabilidad del fracaso escolar, como sería si hubiéramos apelado a una regresión logística binomial; hablan de la probabilidad de fracaso asociado al proceso, es decir, a la insistencia. Y lo hace con base en los casos fracasados: aquellos que no lograron acreditar (que son los que equivalen a 1 en la ecuación). De manera que lo que se puede observar a partir de este modelo es el resultado de lo que se podría denominar “una elección equivocada”, con consecuencias particularmente en términos de la duración de la trayectoria que condujo al fracaso.

Naturalmente que a esta información hay que agregar la adecuada interpretación de los gráficos que iluminan la estructura de las funciones de supervivencia e impacto.

**Figura 26: Funciones de supervivencia de impacto en media de covariables según el tipo de dispositivo educativo**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Ellas permiten incluir en el diagnóstico información sobre cómo se ha desarrollado en el tiempo la disminución de la probabilidad de supervivencia, conjuntamente con el correlato obligado, que es el incremento de la probabilidad de fracaso escolar, siempre indicado mediante la no acreditación de la EMS.

Una manera de comprobar que la predicción de riesgo que arroja el modelo ensayado es apropiada como modelización de los datos y permite inferir relaciones de asociación válidas es la graficación de las curvas mediante el método Log Minus Log (por su sigla en inglés: LML), en que la variable dependiente es el tiempo de supervivencia y las covariables, el resto.

El desarrollo paralelo de las curvas de la función LML de las curvas de supervivencia de ambas modalidades (con significación estadística independiente) parece estar validando los modelos predictivos desarrollados.

Como se dijo, en “el análisis de la supervivencia asumimos un supuesto básico: los mecanismos del evento y censura son estadísticamente independientes. [...] Es decir, los no censurados representan bien a los censurados” (Pita Fernández, 2001, p. 153). Pero también que “la hipótesis de riesgos proporcionales significa explícitamente que la razón de riesgo es constante en el tiempo” (Boj del Val, 2017, p. 8).

De manera que la ecuación que representa la hipótesis de que los riesgos son proporcionales se puede expresar de la siguiente manera:

$$\frac{\lambda(t_i, X_{i1})}{\lambda(t_i, X_{i0})} = \frac{\lambda_0(t_i) \exp\left(\left(\sum_{j=1}^p \beta_j X_{ij}\right) + \beta_j 1\right)}{\lambda_0(t_i) \exp\left(\left(\sum_{j=1}^p \beta_j X_{ij}\right) + \beta_j 0\right)} = \exp(\beta_j)$$

Por lo tanto:  $HR = \exp(\beta_j)$ .<sup>97</sup>

Estos aspectos son importantes porque una de las ventajas de aplicar un análisis de supervivencia es poder capturar la dinámica de la evolución en el tiempo del fenómeno de interés.

Como se ha señalado pormenorizadamente en el apartado anterior y nuevamente surge de las gráficas correspondientes, el factor que diferencia a las curvas que representan las orientaciones generalista y técnico-profesional, tanto en las curvas de supervivencia como en las de impacto, está lejos de ser una constante.

Por ello importará examinar los valores máximos de probabilidad condicional registrados para cada tipo de trayectoria. Esto permite, además de evaluar conjuntamente la contribución de los diferentes factores intervinientes, evaluar la variación de la capacidad explicativa conforme transcurre el “tiempo”, en este caso, a medida que se examinan trayectorias de mayor duración en años.

En la tabla 14 se puede observar cómo los valores máximos por grupo de supervivencia de ambas curvas, a pesar de que se diferencian desde el inicio, ocurren particularmente entre los grupos correspondientes a las trayectorias de 5 a 7 años de duración.

---

<sup>97</sup> Para un mayor detalle sobre la forma en que se calcularon las razones de riesgo (HR) y las pruebas de significación ( $\chi^2_W$ ), pueden consultarse las ecuaciones de cálculo en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental (p. 364).



**Tabla 14: Regresión de Cox: valor máximo de la función del impacto acumulado del Tiempo de supervivencia según el Tipo de dispositivo educativo**

Tiempo de supervivencia (años)	Tipo de dispositivo educativo generalista o técnico-profesional		Estadísticas de evolución	
	$\exp(\beta_G)$	$\exp(\beta_{TP})$	Diferencia $p(t_{TP} - t_G)$	Riesgo relativo (RR)
1	0,003	0,007	0,004	2,3333
2	0,012	0,030	0,018	2,5000
3	0,029	0,051	0,022	1,7586
4	0,054	0,073	0,019	1,3519
5	0,204	0,386	0,182	1,8922
6	0,236	0,455	0,219	1,9280
7	0,271	0,533	0,262	1,9668
8	0,280	0,546	0,266	1,9500
9	0,550	1,676	1,126	3,0473

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Al examinar todas las trayectorias relevadas en el estudio realizado por Boado y Fernández, la máxima probabilidad de no culminar la EMS es superior entre las orientaciones técnico-profesionales: entre las trayectorias de 1 año de duración la diferencia en favor de las técnico-profesionales es casi imperceptible (0,004 puntos: es de  $\exp(\beta_G) = 0,007$  para las técnico-profesionales y de  $\exp(\beta_{TP}) = 0,003$  para las generalistas); entre las trayectorias de 5 años de duración y superiores, como ya se dijera, las funciones de impacto se disparan en ambas curvas, pero la diferencia de incremento superior en las técnico-profesionales, incrementa sustantivamente su distancia recíproca. De manera que en trayectorias superiores a 5 años, la probabilidad de no culminar la EMS habiendo transitado educación técnico-profesional es casi el doble que el riesgo de no lograrlo habiendo transitado trayectorias generalistas ( $RR(\beta_{TP/G})_5 = 1,89$ ,  $RR(\beta_{TP/G})_6 = 1,93$ ,  $RR(\beta_{TP/G})_7 = 1,97$  y  $RR(\beta_{TP/G})_8 = 1,95$ ). En trayectorias de 9 años de duración, la chance de fracasar transitando educación técnico-profesional en vez de educación generalista es tres veces superior:  $RR(\beta_{TP/G})_9 = 3,05$ .

Así mismo, de examinar en las gráficas de supervivencia y de función de impacto resultantes de la regresión de Cox realizada, surge que entre las trayectorias generalistas el incremento en el tiempo de duración de la trayectoria se convierte en un factor de multiplicación de la probabilidad de no acreditar relativamente lineal, hasta llegar a considerar las trayectorias de 9 años de duración, momento que, como sabemos, es la duración tope, por cierre de la ventana de observación, lo que influye decisivamente en que el impacto acumulado llegue a superar la unidad: como se mostró entre quienes han transitado su trayectoria por la EMT,

la hazard ratio logra finalmente superar la unidad y se torna máxima ( $\exp(\beta_{G_0})=0,550$  y  $\exp(\beta_{TP_0})=1,676$ , respectivamente).

De manera que el efecto sobre la no acreditación se incrementa conforme se observan trayectorias más largas. Este incremento se torna máximo al observar las trayectorias superiores a los 5 años, mostrando diferencias crecientes en cada grupo posterior.

## **Análisis factorial categórico por modelado parcial**

El análisis precedente ha tenido como eje la evaluación de las contribuciones de cada uno de los factores en general, es decir, con base en la media de covariables. Por consiguiente, las curvas de supervivencia resultantes permitieron comparar las diferencias entre las trayectorias generalista y técnico-profesional para el modelo integral, es decir, cuando se introduce la variable tiempo como dependiente.

Ahora nos preguntamos por las diferencias que podrían observarse entre las curvas de supervivencia al parcializar el análisis con base en algunos atributos complementarios. Parcializando el universo de análisis, sin retirar ninguna de las variables, se logra comparar, con base en modelos independientes para cada modalidad educativa, generalista y técnico-profesional, las curvas de supervivencia e impacto según los diferentes grupos definidos por cada atributo, sin que por ello se elimine de la ecuación a ninguno de los factores incluidos en el modelo general.

Permite observar, por ejemplo, la probabilidad de acreditación y el impacto en la probabilidad de no acreditación, para las mujeres, en comparación con las no mujeres, cuando las trayectorias fueron generalistas, en clave de comparación con las trayectorias técnico-profesionales.

Es una simulación de la estrategia de parcialización multivariada del tipo propuesto por el modelo Lazarsfeld, pero sin las dificultades inherentes a la quita de los efectos explicativos de las demás variables consideradas.

A continuación, se presentan someramente los principales resultados obtenidos.

## Parcialización por género

El resultado que surge del modelado parcial por sexo de nacimiento del entrevistado se presenta en la figura 27. En ella, sobre el margen izquierdo, se reiteran las curvas obtenidas con el modelo general y, a la derecha, las curvas por sexo de nacimiento del entrevistado, obtenidas para cada tipo de trayectoria educativa. El primer nivel presenta las funciones de supervivencia y el segundo, las funciones de impacto.

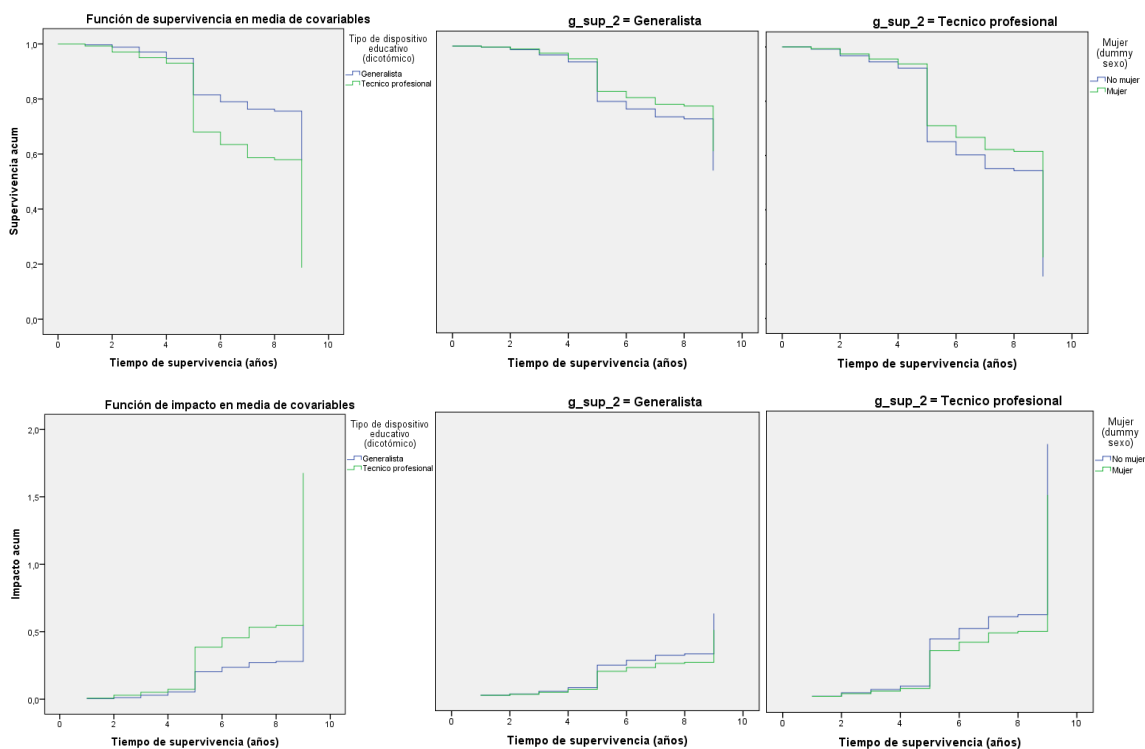
Con base en esta estrategia gráfica es posible examinar al mismo tiempo las diferencias de desarrollo de las funciones de supervivencia e impacto entre las distintas orientaciones educativas y, en cada una de ellas, las diferencias de desempeño por sexo de nacimiento del entrevistado.

Como estrategia de análisis es similar a la desarrollada mediante su célebre ecuación de covarianzas por Lazarsfeld, pero atendiendo debidamente las observaciones planteadas sobre su modelo por Cortés: “examinaba el cambio en la asociación entre X y Y ante las diferentes variables de control (t) tomadas de una a una, y solía concluirse, erróneamente, sobre dicha relación como si se hubiese controlado simultáneamente por el conjunto de las mencionadas variables de control” (Cortés, 2018, p. 2). Es decir, haciendo participar del análisis a las demás variables seleccionadas.

Uno de los primeros elementos que sobrevienen a una inspección visual de la figura es la fuerte reducción de las distancias entre las curvas resultantes por sexo de nacimiento de los entrevistados, si se las compara con el modelo general.

Naturalmente que el esquema estructural se sostiene y las trayectorias de cinco años de duración siguen oficiando como punto de inflexión de las curvas: momento de mayor disminución de la probabilidad de acreditar y también el de mayor impacto incremental en la probabilidad de no acreditar. Pero resulta evidente que se disminuye la probabilidad de fracasar en relación con ser hombre, pero en una medida sustantivamente menor que la orientación de la trayectorias elegida.

**Figura 27: Funciones de supervivencia e impacto en media de covariables según género por tipo de dispositivo educativo**



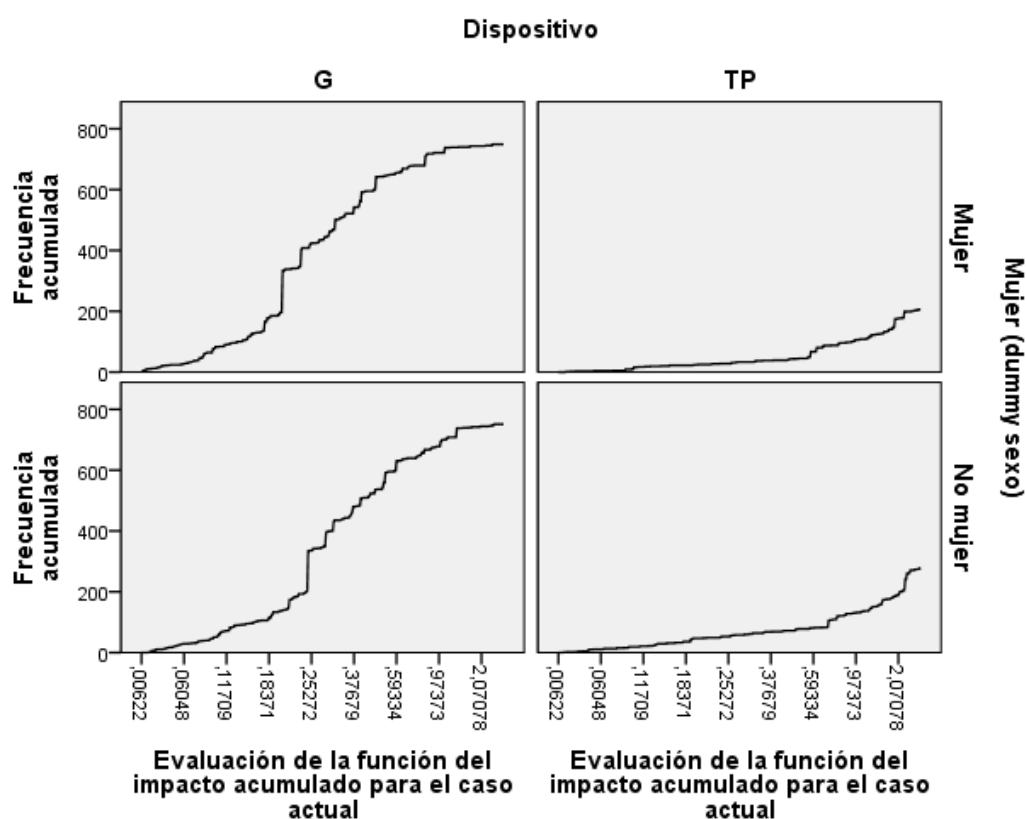
Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Una segunda constatación tiene que ver con el rango de probabilidad en una y otra orientación, de lo cual se desprende una mayor homogeneidad entre quienes siguieron trayectorias generalistas, independientemente del sexo de nacimiento, pero también de la duración de las trayectorias: alargar la trayectoria o, dicho de otra forma, un incremento en el tiempo vital invertido produce niveles de riesgo sensiblemente menores entre quienes transitaron una orientación generalista.

Las diferencias de género, habiendo desagregado las distribuciones por orientación, tal cual se observa en la figura 28, están siempre presentes en el impacto final, pero resultan relativamente polarizadas entre aquellos entrevistados que cursaron orientaciones técnico-profesionales: no ser mujer incrementa la probabilidad de no finalizar la EMS en general, pero la diferencia se ve incrementada cuando se ha transitado la ETP. Esto es así, a tal punto que, como surge de las funciones de impacto parciales, a partir de trayectorias de 5 y más años de duración el riesgo de no acreditar EMS siendo mujer resulta mayor entre quienes transitaron orientaciones técnico-profesionales que el riesgo de no acreditar siendo hombre, cuando la orientación es generalista.

También interesa observar que al evaluar las funciones de impacto mediante las frecuencias acumuladas se evidencian diferencias importantes que ponen de manifiesto que entre quienes transitaron la educación generalista niveles intermedios de riesgo acumulan rápidamente casos, mientras que entre las trayectorias técnico-profesionales la acumulación se evidencia en los niveles de riesgo más altos.

**Figura 28: Evaluación de las funciones de impacto parciales según sexo al nacer del entrevistado y tipo de dispositivo educativo**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Obviamente se mantuvieron iguales los valores de significación de todos los factores incluidos en el modelo (se rechazan las hipótesis de que los efectos se deben al azar: todos los  $\beta_j \neq 0$ ). Pero, al examinar las funciones de supervivencia e impacto para mujeres y no mujeres aisladamente, sí se modifican las cargas de los efectos y se invierten los sentidos. Razón por la cual debe considerarse que el sexo de nacimiento del entrevistado, sin tener una fuerte capacidad explicativa independiente, sí presenta un importante efecto de especificación: en dichas condiciones, la probabilidad de no lograr acreditar el nivel se incrementa levemente al provenir de un hogar “White collar”, al haber migrado departamentalmente, al haber mejorado, con su última ocupación, el nivel ocupacional del

hogar de procedencia o, simplemente, al ser mujer ( $exp(\beta_j) = 1,596$ ,  $exp(\beta_j) = 1,362$ ,  $exp(\beta_j) = 1,258$  y  $exp(\beta_j) = 1,252$ , respectivamente).

**Tabla 15: Regresión de Cox parcial: coeficientes obtenidos mediante la rotación de la variable de género incluida en la ecuación**

	$\beta_j$	ET	Wald	gl	Sig.	$exp(\beta_j)$
g_Desvinculo	-1,246	0,078	253,187	1	0,000	0,288
g_bse_white_h	0,468	0,104	20,269	1	0,000	1,596
g_Monteideo	0,166	0,080	4,310	1	0,038	1,181
g_MejOc_Hog	0,230	0,088	6,860	1	0,009	1,258
g_contexto_2003	-0,526	0,086	36,939	1	0,000	0,591
g_Mujer	0,224	0,068	10,832	1	0,001	1,252
g_migra	0,309	0,123	6,301	1	0,012	1,362

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Por el contrario, la probabilidad de fracasar disminuye al residir en Montevideo o al haber asistido a un establecimiento de contexto crítico en 2003 ( $exp(\beta_j) = 0,288$  y  $exp(\beta_j) = 0,591$ , respectivamente).

### Parcialización por nivel ocupacional del hogar de origen

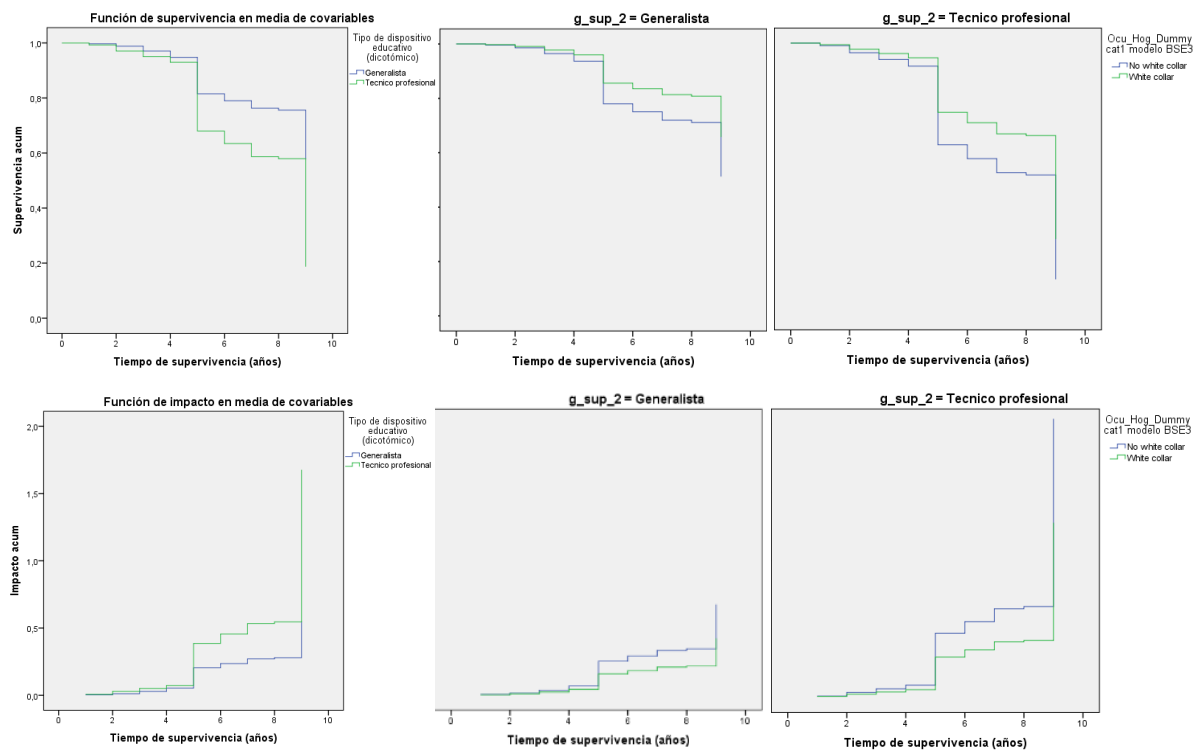
En el presente apartado se presentan someramente los resultados de haber corrido un modelo parcializado con base en la variable de nivel de calificación "White collar" de la ocupación del hogar de procedencia. En la ecuación se ha restituido la variable "g\_Mujer" a su función original. Como pasa con el modelo anterior, la variable de parcialización, en este caso "g\_bse\_white\_h", cumple la doble función de permitir el control parcial del modelo para cada una de sus categorías (0 = "No white collar" y 1 = "White collar") y de constituir un factor más en la estimación de las distancias relativas de los casos en el plano euclidiano.

El modelo resultante conserva sus niveles de significación estadística. Esto nuevamente fortalece la hipótesis con base en la cual las diferencias observadas entre las orientaciones generalista y técnico-profesional en cada modelo superan significativamente a las que cabría observar si los resultados fueran meramente obra del azar. Y, en consecuencia, continúan sosteniendo el potencial explicativo de lo institucional, en su condición de parcialmente independientes de otros factores examinados (valores ómnibus sobre los coeficientes del modelo:  $\chi^2 = 674,915$ , con 7gl y un  $\alpha = 0,000$ ; Media de covariable=0,581).

A partir de la figura 29, es posible hacer el ejercicio de comparar la función de impacto general antes comentada con las funciones de impacto por orientación de los dispositivos

educativos según el nivel “White collar” de la ocupación de mayor categoría del hogar de procedencia del entrevistado. Se procederá a hacerlo con base en ambas categorías: “No white collar” y “White collar”.

**Figura 29: Funciones de supervivencia e impacto en media de covariables según procedencia o no de hogares de nivel ocupacional “White collar” y “No white collar” para cada tipo de dispositivo educativo**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

De igual forma que en el apartado anterior, en la vertical izquierda se presentan las curvas para el modelo general, en las verticales central y derecha las categorías correspondientes al tipo de trayectoria educativa cursada y en las filas las dos funciones estudiadas, de supervivencia e impacto.

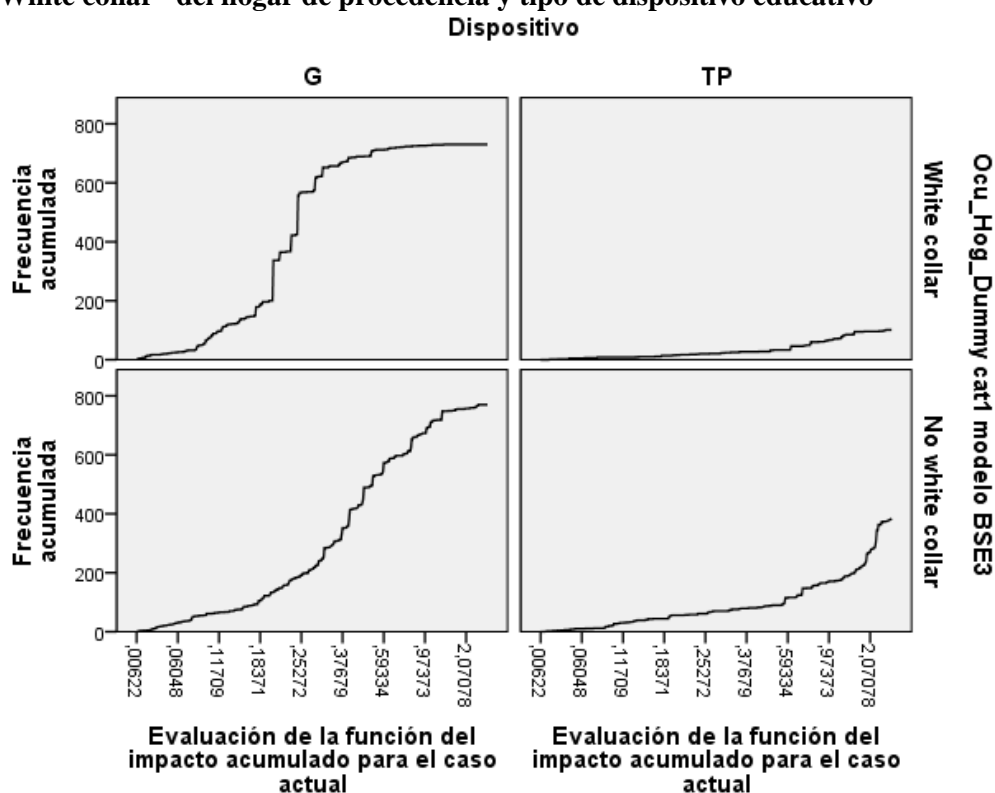
A partir de dicho ejercicio, nuevamente resulta observable la estructura de evolución ya comentada en los apartados anteriores. Pero, a diferencia de los análisis previos, resulta posible observar efectos combinados que sitúan al factor que hemos escogido como indicador indirecto de clase social de procedencia como claramente significativo.

En efecto, al examinar las curvas de impacto teniendo como grupo de observación a los entrevistados procedentes de hogares “White collar”, la probabilidad de no acreditar resulta superior entre los representantes del grupo de referencia, es decir, entre los demás entrevistados: quienes provienen de hogares de alto nivel ocupacional tienen,

independientemente de la duración de la trayectoria, un menor riesgo de fracaso escolar. También resulta claro al examinar las ilustraciones señaladas que el riesgo de no lograr culminar la EMS es, independientemente de la modalidad (generalista o técnico-profesional), siempre inferior para los jóvenes provenientes de dicho sector social: aún entre quienes optaron por orientaciones generalistas la curva de la función de impacto correspondiente a los demás entrevistados alcanza valores superiores a los obtenidos por los provenientes de hogares “White collar” que finalmente optaran por transitar la educación técnico-profesional.

A lo señalado, y con base en la figura 30 en la cual la significativa incidencia del nivel ocupacional del hogar de origen queda nuevamente de manifiesto, interesa agregar las diferencias registradas entre las curvas de evaluación parcial de las funciones de impacto acumulado resultantes.

**Figura 30: Evaluación de las funciones de impacto acumulado parciales según ocupación “White collar” del hogar de procedencia y tipo de dispositivo educativo**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

En efecto, las funciones de impacto resultantes registran diferencias muy pronunciadas en términos de la manera en que se acumulan los casos conforme se consideran niveles de riesgo mayores. Diferencias que se manifiestan tanto al comparar las orientaciones transitadas como al comparar a partir de considerar el nivel ocupacional del hogar de origen.



La información sugiere que las trayectorias vehiculizadas en dispositivos de orientación generalista (73,3%), comparadas con las trayectorias técnico profesionales, registraron valores de impacto más bajos, acumulando los casos, como se observó para con el sexo de nacimiento del entrevistado, a un mayor ritmo y en niveles intermedios de riesgo. Ritmo que repentinamente se torna casi vertical entre quienes provienen de hogares de alto nivel ocupacional. Aspecto que permite también señalar las fuertes diferencias que asumen las curvas registradas desde ese otro eje.

Pero el efecto del nivel ocupacional del hogar de origen resultó aún más diferencial al considerarlo conjuntamente con la orientación elegida: aquellos entrevistados que provienen de hogares de alto nivel ocupacional y que han transitado por dispositivos generalistas (34,0%) logran rápidamente alcanzar una distribución repentinamente empinada y nuevamente, al elevar el nivel de riesgo, repentinamente aplanada. Esto se debe a que la gran mayoría de ellos registran niveles bajos o incluso muy bajos y nulos de riesgo de no acreditar. Por su parte, aquellos que apostaron por una formación técnico-profesional (5%) alcanzan estimaciones de impacto mayormente altas y, por lo tanto, solo acumulan al cierre de la correspondiente distribución.

Sin embargo, no provenir de un hogar con nivel ocupacional “White collar” (60,9%) incrementa los niveles de riesgo en una mayor proporción de los entrevistados que tener dicho origen. Lo interesante es que el efecto empeora cuando se trata de entrevistados provenientes de hogares “No white collar” que han optado por una trayectoria técnico-profesional (21,7%): provenir de un hogar “White collar”, como se dijo, disminuye la probabilidad de no acreditar, independientemente de la orientación escogida.

A partir de la tabla 16, es posible entender un poco mejor algo de lo que ocurre. Entre quienes provienen de hogares “No white collar” (que son el 60,9% de los entrevistados), solo el 35,6% declararon haber cursado en dispositivos de educación técnico-profesional, y el 92% de ellos no llegaron a acreditar. En cambio, entre quienes declararon provenir de un hogar con nivel ocupacional “White collar” (39,1% del total) solo el 12,9% escogieron estas opciones educativas, alcanzando a acreditar el 32,4% de ellos (1,6% de todos los entrevistados). De manera que de la totalidad de los entrevistados el 49,7% no llegó a acreditar la EMS, y 8 de cada 10 de ellos provenían de un hogar “No white collar” (79,7%).

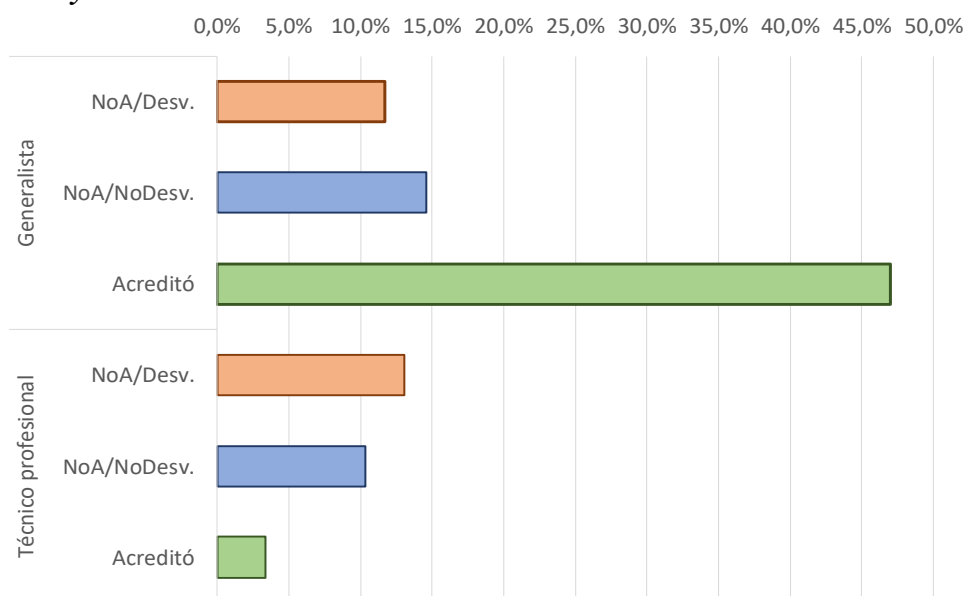
**Tabla 16: Porcentaje de entrevistados por tipo de dispositivo educativo según nivel ocupacional White collar del hogar y no acreditó la EMS**

Ocupación hogar White collar		Dispositivo		Total
		Generalista	Técnico-profesional	
<b>White collar</b>				
<b>No acreditó la EMS</b>	No acreditó	19,7	67,6	25,8
		66,2	33,8	100,0
	Acreditó	80,3	32,4	74,2
		94,3	5,7	100,0
Todos White collar		100,0	100,0	39,1
		87,1	12,9	100,0
<b>No white collar</b>				
<b>No acreditó la EMS</b>	No acreditó	49,9	92,0	64,9
		49,5	50,5	100,0
	Acreditó	50,1	8,0	35,1
		91,9	8,1	100,0
	Todos No white collar		100,0	100,0
		64,4	35,6	100,0
<b>Total</b>		100,0	100,0	100,0
		73,3	26,7	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

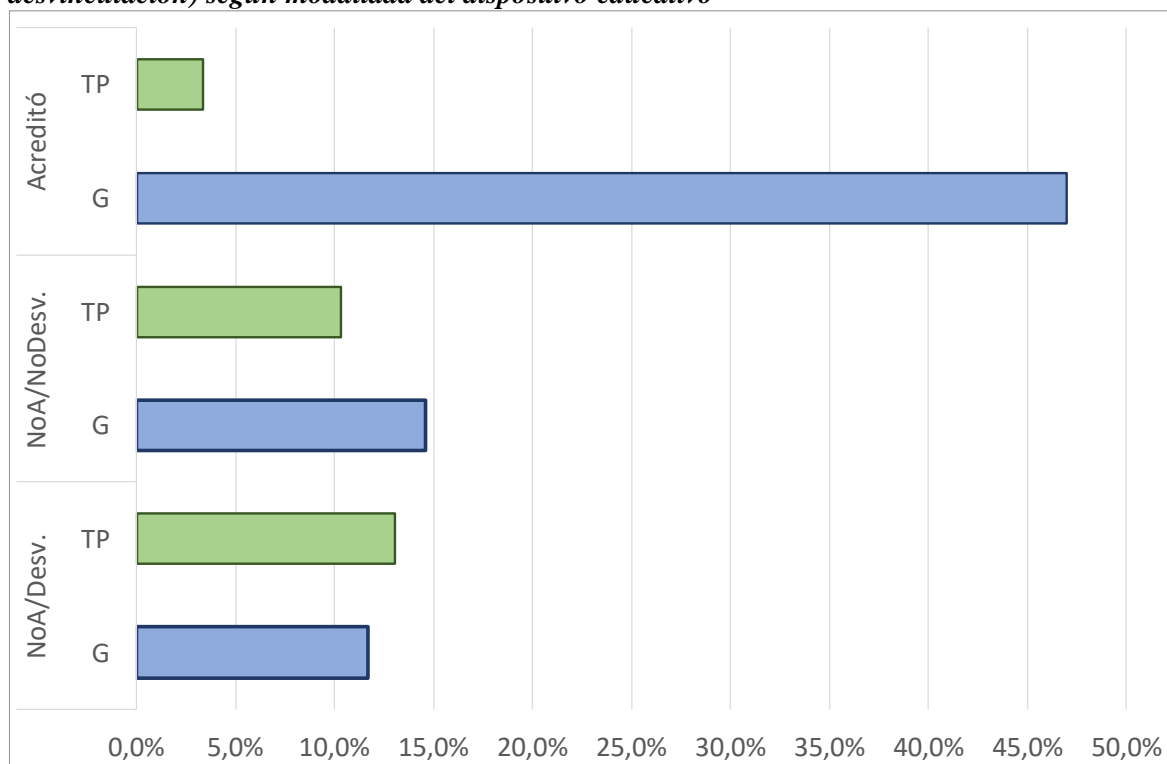
Como se observa en las siguientes ilustraciones, la probabilidad doblemente condicional por modalidad del dispositivo educativo y acreditar o no EMS, dejando o no de estudiar, muestra una distribución simétrica: quienes transitaron por la educación generalista de la acreditación a la no acreditación sin desvinculación y a la no acreditación con desvinculación registran probabilidades decrecientes, mientras que entre quienes transitaron orientaciones técnico-profesionales dichas probabilidades se presentan crecientes.

**Figura 31: Porcentaje de entrevistados por modalidad del dispositivo educativo según acreditar EMS y desvinculación**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

**Figura 32: Porcentaje de entrevistados por resultado educativo (acreditar EMS y desvinculación) según modalidad del dispositivo educativo**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

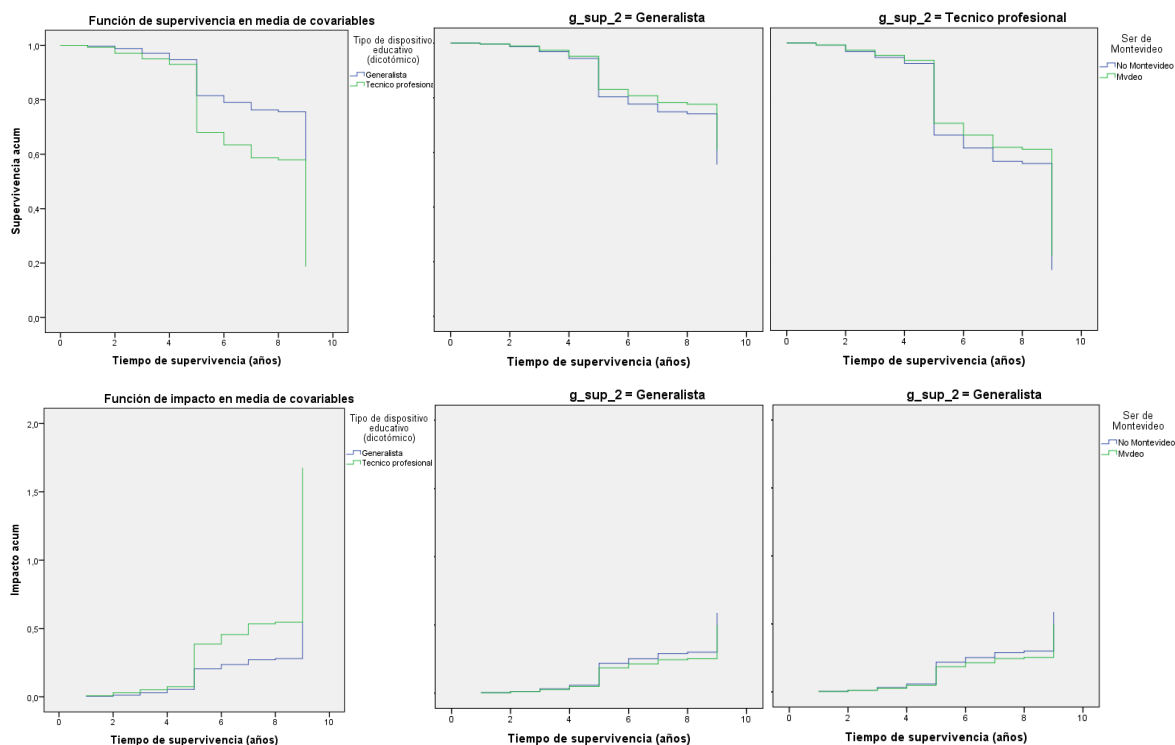
### Parcialización por departamento de residencia del entrevistado

Examinando el comportamiento de las trayectorias definidas en entornos de enseñanza generalista o técnico-profesional, en términos de la localización territorial de los entrevistados, se observa que la probabilidad de no acreditar EMS casi no resulta especificada al comparar las curvas resultantes de los casos de Montevideo con los demás casos.

En la figura 33 resulta apreciable que el techo de probabilidad máxima de desvinculación, al comparar educación generalista y educación técnico-profesional entre los entrevistados de Montevideo, en comparación con los demás, con base en el modelo completo, registra un desempeño similar.

A partir de ello resulta evidente que la polarización que se manifiesta, sobre todo si comparamos los resultados con los obtenidos en el análisis de supervivencia, encuentra su explicación fundamentalmente en las diferencias entre los tipos de trayectoria.

**Figura 33: Funciones de supervivencia e impacto en media de covariables según el lugar de residencia por tipo de dispositivo educativo**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Es cierto que en Montevideo las trayectorias resultan levemente retardadas en comparación con el resto del país, y que estas diferencias se acentúan, pero muy levemente, entre quienes optaron por la educación técnico-profesional.

Por ello, lo que resulta realmente interesante es justamente lo marginal de las diferencias registradas, que no son significativas hasta que las trayectorias han superado los 5 años de duración.

Entre quienes realizaron trayectorias de 5 años de duración en orientaciones generalistas, registraron un valor de 0,12 en la función de impacto quienes lo hicieron en Montevideo y de 0,33 quienes lo hicieron en el resto del país (de  $p(t) = 0,11608$  y  $p(t) = 0,33451$ , respectivamente). En cambio, quienes lo hicieron en la educación técnico-profesional registraron funciones de impacto de 0,61 en Montevideo y de 1,00 en el resto del país (de  $p(t) = 0,61244$  y de  $p(t) = 1,00462$ , respectivamente). De manera que la probabilidad de fracaso, mayor entre quienes estudiaron en el resto del país, es sin embargo casi cinco veces superior si se transitó orientaciones técnico-profesionales en Montevideo y casi cuatro veces superior si esto fue en el resto del país. Aun transitando educación técnico-profesional

en Montevideo, la probabilidad de no acreditar es casi dos veces superior al haber realizado trayectorias generalistas en el resto del país.

### **Parcialización por asistencia a un establecimiento de contexto crítico**

Entre los factores “individuales” que la literatura especializada señala como relevantes interesa aquí observar la posible incidencia en la vida del estudiante de factores asociados a haber estudiado en un centro de contexto social crítico.

Como se observa en la figura 34, a la inversa de lo que se constató al desagregar por Montevideo y resto del país, en este caso tanto la probabilidad de supervivencia como la función de impacto muestran que, a pesar de las diferencias que se observan entre quienes transitaban diferentes modalidades educativas, el haber o no asistido a un centro de contexto crítico introduce variaciones que ponen de relieve la capacidad explicativa de dicho factor.

En efecto, sin que se observe un cambio sustantivo en la morfología estructural de ambas trayectorias, es decir, sin que se cuestione la importante independencia del efecto de la orientación curricular, sí llama la atención por su contraste con la parcialización anterior y por su aparente significación contraintuitiva que la participación en establecimientos de contexto crítico afecte de manera aumentada a los que transitaban por la educación técnico-profesional en la comparación con los que lo hicieron por la educación generalista.

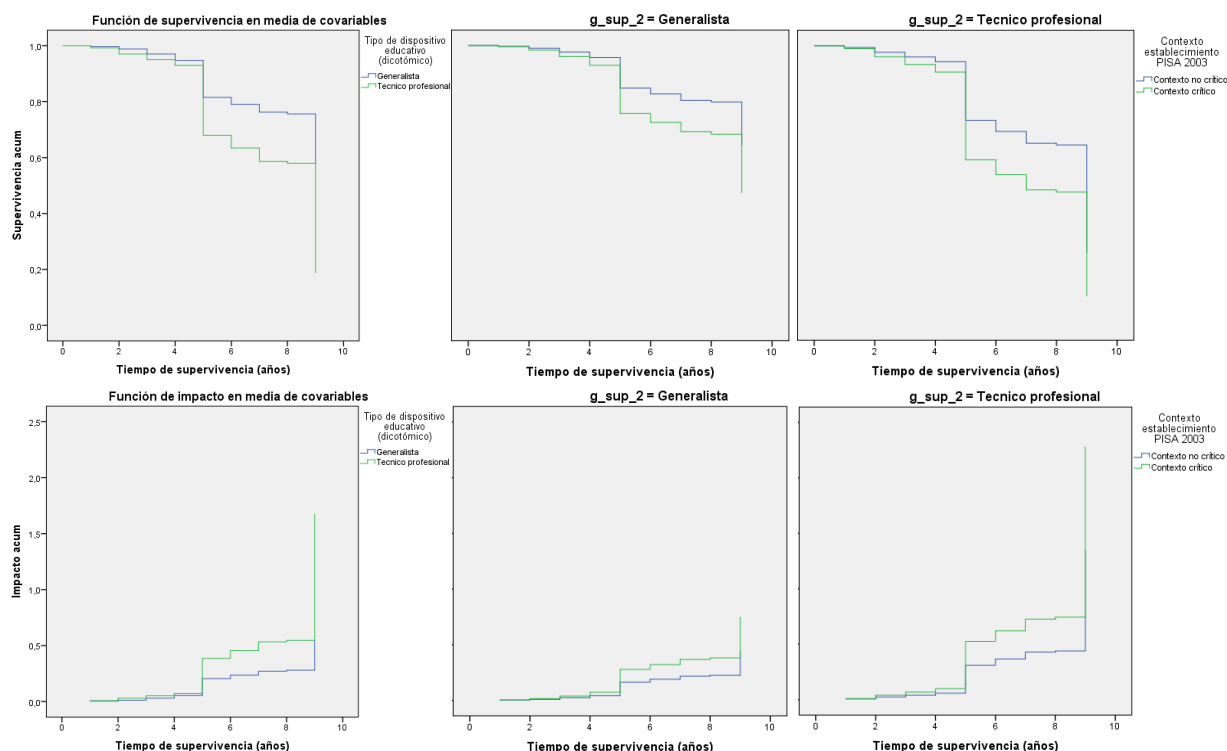
De manera que la probabilidad de no acreditar habiendo asistido a un establecimiento de contexto crítico, en trayectorias de hasta 3 años, es de 0,09 puntos para las orientaciones generalistas y de 0,2 puntos para las técnico-profesionales ( $p(t) = 0,09384$  y  $p(t) = 0,20067$ , respectivamente).

Entre quienes registran trayectorias de 5 años de duración, quienes asistieron a un establecimiento de contexto crítico obtuvieron 0,6 y 0,99 para trayectorias generalistas y técnico-profesionales respectivamente; las que pasan a ser de 0,11 y 0,43 entre quienes no asistieron a un establecimiento de contexto crítico ( $p(t) = 0,59637$  y  $p(t) = 0,99766$ ; y,  $p(t)=0,11175$  y  $p(t) = 0,42744$ , respectivamente).<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> Se pueden consultar los datos agrupados de la función de impacto en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental (p. 345).

**Figura 34: Funciones de logaritmo de supervivencia parciales según la asistencia a un centro de contexto crítico**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

A partir de estos datos, es posible señalar que para los entrevistados que realizaron trayectorias de 5 años la probabilidad relativa (RO) de no acreditar EMS habiendo asistido a un establecimiento de contexto crítico resultó más del doble para quienes optaron por trayectorias generalistas (OR=2,3). Es decir que los factores asociados al contexto crítico del establecimiento tienen un efecto negativo que se incrementa cuando se opta por transitar la EMG.

Al considerar trayectorias de 9 años de duración, la probabilidad de no completar la EMS habiendo asistido a un establecimiento de contexto crítico es de 1,18 para quienes transitaban orientaciones generalistas y de 2,71 para quienes lo hicieron en educación técnico-profesional ( $p(t)=1,18178$  y  $p(t)=2,70837$ , respectivamente).

## Reducción espacial y análisis dimensional

La presencia de gran cantidad de variables que resultan difíciles, o incluso imposibles, de analizar mediante procedimientos clásicos de análisis de relaciones multivariadas obliga a su exploración por otros medios.

En los últimos años se han generalizado en el campo de las ciencias sociales y educativas algunos procedimientos de análisis adecuados a las restricciones, tanto de linealidad como del nivel de medición, que imponen las variables de mayor importancia en este trabajo. Entre las estrategias propias de reducción espacial y del análisis dimensional, destacan para nuestros propósitos el análisis de correspondencias simples (ACS) y múltiples (ACM) y el análisis de componentes principales categórico (ACPC).

Estas técnicas resultan apropiadas para detectar y representar estructuras multivariadas subyacentes en un conjunto de datos categóricos y para simplificar analíticamente nuestra información a partir de dicha estructura. Es una estrategia análoga al análisis factorial y al análisis de componentes principales (ACP), pero aplicable a datos categóricos nominales mediante la representación de los individuos y de las variables en una matriz de indicadores,<sup>99</sup> como puntos, en un espacio geométrico que permite establecer su proximidad o distancia relativa (euclídea).<sup>100</sup> Como lo señalan Pedro López-Roldán y Sandra Fachelli (2013):

El Análisis de Correspondencias (ACO) es una técnica de análisis de datos multivariable que responde a diversas tradiciones y aportaciones. [...] Reduce los datos “Pérdida de información y ganancia en significación”. La representación gráfica es una ayuda para la interpretación: la proximidad en el espacio significa “correlación” entre categorías: correspondencias. (p. 2)

A partir de nuestro análisis anterior, sabemos que existe un nivel de incidencia nada despreciable del tipo de dispositivo en que ha transitado cada entrevistado. También sabemos que las variables más potentemente explicativas operan especificando dicho efecto. Y, si

---

<sup>99</sup> Tabla disyuntiva completa (TDC) o la tabla de Burt: matriz simétrica que contiene tabulaciones cruzadas de cada pareja de variables categóricas.

<sup>100</sup> Esta estrategia de análisis permite ordenar en el espacio las diferentes categorías en estudio, determinar seleccionar y crear factores capaces de disminuir la complejidad espacial de nuestra matriz (estructura latente), determinar la importancia de cada variable (longitud del vector) y mensurar la importancia de cada componente (porcentaje de la varianza explicada).

bien este es indudablemente un avance, el propósito no debería considerarse alcanzado meramente con dicha información. Interesa ahora aproximarnos a la elaboración de un mapa conceptual que ayude a delimitar el alcance de los diferentes factores y, al mismo tiempo, a valorar la manera en que dichas relaciones se expresan.

En este sentido, a partir del set de variables incorporadas en el análisis de supervivencia anterior, se han excluido o incluido diferentes aspectos en función de la exploración de su relevancia para cada uno de los modelos ensayados.

Por ejemplo, se ha simplificado el análisis mediante la exclusión de algunas variables específicas cuya capacidad explicativa resultará ahora teóricamente marginal, como el tiempo de supervivencia y las trayectorias censuradas.

Por otra parte, para proceder a una exploración de las relaciones entre las variables seleccionadas, fue necesaria su transformación en un doble sentido: era necesario ajustar la codificación de las categorías de manera que, a fin de atender las demandas técnicas del instrumento, conformaran continuos de clasificación al interior de cada variable; adicionalmente, decidimos simplificar la notación, tanto del nombre de cada variable como de las correspondientes etiquetas de cada categoría, de forma que resultaran de fácil visualización en las representaciones gráficas futuras.

Además de la recodificación apropiada al procesamiento realizado y de la simplificación de las etiquetas, importó obrar mediante substrucciones en aquellos casos en que la multiplicidad de categorías originales y/o el potencial desajuste clasificatorio pudieran introducir ruidos en los agrupamientos resultantes.

Para ello se procedió a analizar la contribución que individualmente pudieran tener las diferentes categorías implicadas en cada una de las variables potencialmente complicadas, al tiempo que se exploró la factibilidad de su substrucción factorial.

Para ello se apeló al análisis de correspondencias simple entre nuestra principal variable independiente, tipo de dispositivo educativo (dicotómico: “técnico-profesional” y “generalista”), y las potenciales explicaciones alternativas de la no acreditación del nivel (nuestra variable centralmente dependiente), que se entendió presentaban mayor complejidad estructural de medición: movilidad departamental, modalidad de trayectoria, y razón final del abandono.



## Análisis de correspondencias simple

### Tipo de dispositivo educativo y movilidad departamental

Un primer factor que interesa evaluar en términos de la correspondencia entre sus categorías y el tipo de dispositivo educativo cursado por el entrevistado es la movilidad horizontal territorial, es decir, los cambios de residencia que en el período considerado, 2003 a 2012, sufrieron los entrevistados.

Esto es porque los factores de desarraigo y de cambios en las estructuras de oportunidades operantes en cada momento, en función de la localidad de residencia, son un factor que, a priori, no parecía prudente soslayar.

A partir de la información del lugar de residencia al momento de la entrevista (en 2003, en 2007 y en 2012), se identificaron cinco tipos de movilidad departamental de interés: los dos primeros, que resultaran a la vez los grupos más numerosos, estaban representados por aquellas personas que declararon en cada una de las instancias de relevamiento vivir en el mismo departamento (declararon residir en Montevideo o declararon hacerlo en un mismo departamento del resto del país); dos grupos más, que registraron movilidad hacia o desde Montevideo, y por lo tanto, desde o hacia un lugar de residencia en algún departamento del resto del país, y un quinto grupo, menos numeroso que los primeros, pero unas cuatro veces más numeroso que los segundos, que reúne a las personas que declararon en diferentes momentos residencia en diferentes departamentos del resto del país, es decir, con una movilidad horizontal en relación con la capital del país.

**Tabla 17: Tabla de correspondencias, examen de puntos y confianza por fila y valor propio y totales de los casos activos del modelo, para la variable movilidad departamental**

Modalidad de trayectoria	Tabla de correspondencias			Examen de puntos			Desviación típica por dimensión
	Técnico-profesional			Puntuación en la dimensión	Inercia	Contribución a la inercia	
	Sí	No	Margen activo				
Sin traslado (Montevideo)	625	190	815	-0,665	0,057	0,137	0,009
Sin traslado (RP)	759	354	1.113	-0,453	0,026	0,064	0,009
Traslado a Montevideo	49	4	53	-1,058	0,144	0,347	0,009
Traslado a RP	36	5	41	-0,942	0,114	0,275	0,009
Traslado en RP	142	35	177	-0,753	0,073	0,176	0,009
Margen activo	1.611	588	2.199		0,415	1,000	0,004
Valor propio	0,644						

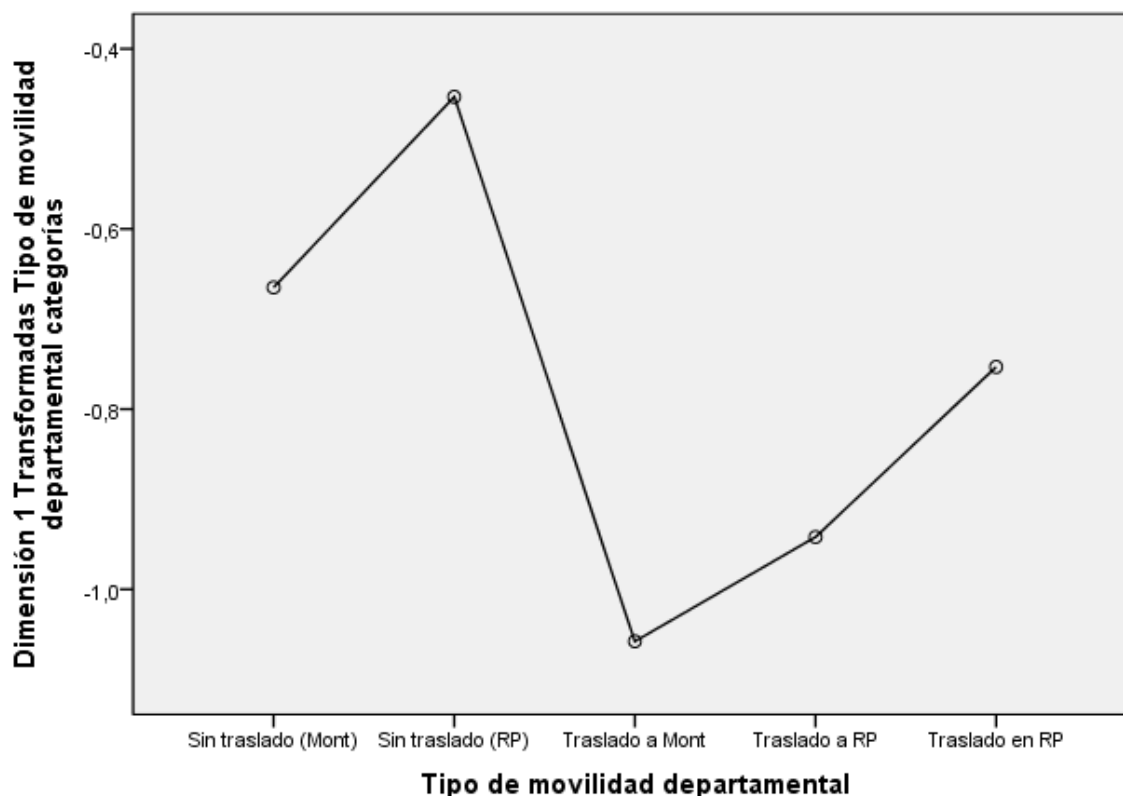
Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Al poner en relación analítica las cinco categorías anteriores con la modalidad del dispositivo educativo transitado por el entrevistado (“técnico-profesional” o “generalista”), se obtuvieron las siguientes correspondencias:

A partir de la tabla 17, y teniendo siempre presente el signo de los coeficientes de puntuación, que evidencia colaboraciones tendencialmente concentradas en la diagonal negativa de la tabla de contingencia original entre los diferentes tipos de movilidad departamental y tránsitos educativos técnico-profesionales o generalistas, pueden observarse dos tipos de contribuciones diferentes:

1. Por una parte, se observa un efecto asociado a haber residido en lugares diferentes: tanto las puntuaciones como la inercia y, con un cierto reparo que se analizará en el punto 2, también las contribuciones individuales de cada categoría que registran traslados son superiores.
2. En segundo lugar, y a partir del elevado nivel de inercia y de contribución individual de la categoría que agrupa a quienes han residido siempre en Montevideo, en comparación con el grupo que ha vivido siempre en un mismo departamento del interior (0,057 y 0,137; y, 0,026 y 0,064, respectivamente), se puede observar un efecto importante de la propia situación habitacional montevideana.

**Figura 35: Gráfica de la transformación por normalización simétrica para la dimensión 1 de las categorías de tipo de movilidad departamental**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

La movilidad departamental parece haber contribuido de manera más significativa que la residencia estable a la realización de tránsitos por la educación técnico-profesional. Pero también se observa un efecto complementario, y en el mismo sentido, de la residencia estable en Montevideo.

En consecuencia, se ha procedido a simplificar la variable tipo de movilidad departamental, colapsando en una única categoría las categorías “Sin traslado (Mont)” y “Sin traslado (RP)” y, en otra, “Traslado a Mont”, “Traslado a RP” y “Traslado en RP”, en la variable “ACM\_2” (categorías “A1” y “A2”, respectivamente).

### **Correspondencias simples entre tipo de dispositivo educativo y resultado académico de la trayectoria**

A partir de las preguntas relativas a las actividades académicas realizadas en cada año y el nivel académico de estas, se identificaron cuatro modalidades de trayectoria, según sus resultados, a partir de combinar el abandono o no de los estudios al 2012 y la acreditación o no de la educación media completa. El índice casuístico resultante de combinar las cuatro modalidades conformadas es el siguiente:

Al poner en relación analítica las cuatro categorías referidas con la modalidad del dispositivo educativo transitado por el entrevistado (“técnico profesional” o “generalista”) se pudo ensayar la elaboración de un índice casuístico con base en las siguientes correspondencias:

**Tabla 18: Índice casuístico “modalidad de trayectoria”**

Acreditación o no de la educación media superior (EMS)	Interrupción de las actividades académicas	
	No se desvinculó	Se desvinculó
Acreditó EMS	No se desvinculó y acreditó EMS	Se desvinculó acreditando EMS
No acreditó EMS	No se desvinculó, pero no acreditó EMS	Se desvinculó sin acreditar EMS

Fuente: Elaboración propia.

El lector observará, a partir de las puntuaciones de cada categoría en la dimensión, de la inercia resultante (varianza explicada), pero sobre todo de las contribuciones de cada categoría a las inercias relativas al factor 1, que existe la posibilidad de dicotomizar la variable “modalidad de trayectoria”, fundamentalmente con base en la dimensión “acreditación o no de la educación media superior (EMS)”, utilizada para la elaboración del referido índice casuístico.

**Tabla 19: Tabla de correspondencias, examen de puntos y confianza por fila y valor propio y totales del modelo, para la variable modalidad de trayectoria**

Modalidad de trayectoria	Tabla de correspondencias			Examen de puntos			Desviación típica por dimensión
	Técnico-profesional			Puntuación en la dimensión	Inercia	Contribución a la inercia	
	Sí	No	Margen activo				
Se desvinculó acreditando EMS	257	287	544	-0,068	0,001	0,002	0,014
No se desvinculó, pero no acreditó EMS	52	1	53	1,192	0,231	0,544	0,012
Se desvinculó sin acreditar EMS	321	227	548	0,212	0,007	0,017	0,011
No se desvinculó y acreditó EMS	981	73	1.054	1,067	0,186	0,436	0,013
Total activo	1.611	588	2.199		0,425	1,000	0,004
Valor propio	0,652						

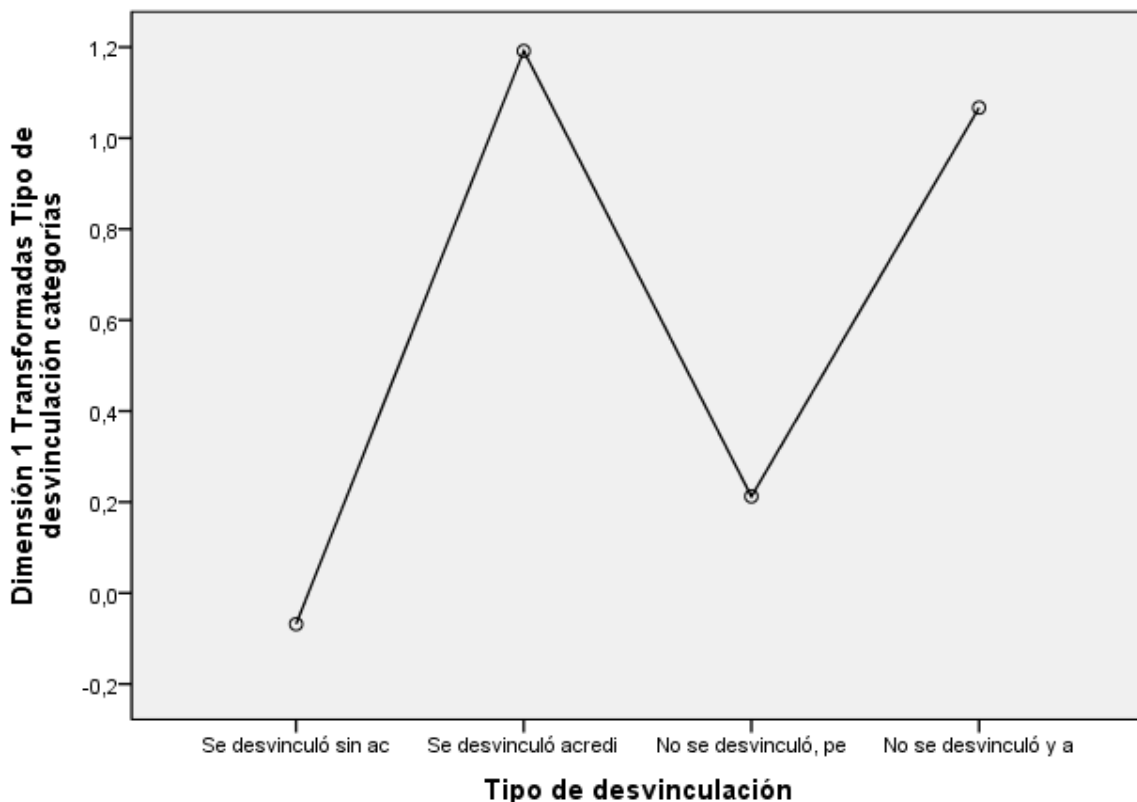
Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

En la figura 36 se observan básicamente dos dimensiones horizontales, a las cuales contribuyen decisivamente, e independientemente, dos de las categorías de la variable examinada en cada caso: el factor 1 recibe la contribución de las categorías “Se desvinculó acreditando” y “No se desvinculó y acreditó EMS”, que reúnen los casos que tienen en común el haber acreditado la EMS. Mientras que el eje complementario recibe, por omisión

en relación con el primero claro, la decisiva contribución de las categorías “Se desvinculó sin acreditar EMS” y “No se desvinculó, pero no acreditó EMS”, expresando el efecto de no haber podido acreditar el nivel.

A instancias de estos resultados, se procedió a substruir la variable modalidad de trayectorias, transformando las cuatro categorías originales en tres, según el siguiente detalle: se mantuvieron las categorías “Se desvinculó sin acreditar EMS” y “No se desvinculó, pero no acreditó EMS”, transformándose, respectivamente, en las categorías “B1” y “B3”, y se colapsaron las categorías “No se desvinculó y acreditó EMS” y “Se desvinculó acreditando EMS” en la categoría “B2”, creando la variable “ACM\_4” (el detalle se adjunta en la Tabla 21).

**Figura 36: Gráfica de la transformación por normalización simétrica, para la dimensión 1, de las categorías de tipo de desvinculación**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

## Tipo de dispositivo educativo y razón final del abandono

Otro aspecto que interesó para el análisis son las razones esgrimidas para haber abandonado los estudios.

Desgraciadamente, esta inquietud, presente en el formulario relevado por Boado y Fernández en 2012, no se reiteró en la encuesta que realizaran en 2012. En consecuencia, existe un incremento de la proporción de entrevistados que no respondieron a dichas preguntas. Proporción asociada a una sencilla razón: si bien algunos declinaron contestar esta pregunta, muchos otros no podían contestarla: no habían decidido abandonar sus estudios hasta el momento de la segunda entrevista.

En consecuencia, mientras que en 2012 algunos entrevistados habían obtenido un título, lo cual constituía un motivo aceptable para haber discontinuado sus estudios, y algo más de 7 de cada 10 aún continuaban estudiando, ante la ausencia de información para hacerlo, finalmente no fue posible clasificar a 1 de cada 10 (51, 1.602 y 214, respectivamente).

Como resultado de dichas dificultades, el primer análisis de correspondencias simples realizado con esta variable arrojó un único factor asociado al no abandono y niveles absolutamente marginales de inercia en las demás categorías de la variable “Razón final del abandono”.

La exploración posterior condujo a incluir en el análisis exclusivamente a las categorías 1 a 7, definiéndose la categoría “No contesta” como valor perdido<sup>101</sup> y la categoría “No abandonó” como suplementaria,<sup>102</sup> obteniéndose los resultados que se comentan a continuación.

Con base en las preguntas relativas a las razones esgrimidas para haber discontinuado sus estudios, se identificaron entre los entrevistados que abandonaron sus estudios en algún momento entre 2003 y 2012 seis situaciones diferentes:

- Aquellos que tuvieron dificultades académicas, experimentando exigencias que les resultaron insuperables (trabajo, embarazo o cuidados de terceros en el hogar);

---

<sup>101</sup> Los objetos con valores perdidos en la variable seleccionada no contribuyen en el análisis de esta variable. Si a todas las variables se les aplica tratamiento pasivo, los objetos con valores perdidos en todas las variables se tratarán como suplementarios.

<sup>102</sup> Las categorías suplementarias no influyen en el análisis, pero se representan en el espacio definido por las categorías activas. Las categorías suplementarias no juegan ningún papel en la definición de las dimensiones. El número máximo de categorías de fila suplementarias es el número total de categorías de fila menos 2.

- Aquellos que sufrieron personalmente, o sufrió algún familiar allegado, problemas de salud que les impidieron continuar con sus estudios;
- Aquellos que vivieron experiencias conflictivas a nivel institucional (con docentes, compañeros o con el entorno barrial);
- Aquellos que experimentaron dificultades para trasladarse cotidianamente al centro educativo (cambiaron de lugar de residencia o de establecimiento y les quedaba muy lejos);
- Aquellos que adujeron que sintieron que el esfuerzo no merecía la pena y prefirieron hacer una cosa diferente, y
- Aquellos entrevistados que completaron una formación (intermedia o final) y decidieron no continuar estudiando.

Al examinar las contribuciones analíticas de las seis situaciones anteriores en relación con la modalidad del dispositivo educativo transitado por el entrevistado (“técnico-profesional” o “generalista”), se obtuvieron los siguientes resultados:

**Tabla 20: Tabla de correspondencias, examen de puntos y confianza por fila y valor propio y totales del modelo, para la variable razón final del abandono**

Modalidad de trayectoria	Tabla de correspondencias			Examen de puntos			Desviación típica por dimensión
	Técnico-profesional			Puntuación en la dimensión	Inercia	Contribución a la inercia	
	Sí	No	Margen activo				
Dificultades académicas	42	29	71	-0,535	0,008	0,207	0,017
Trabajo, embarazo o cuidados	73	91	164	0,741	0,015	0,398	0,025
Salud (propia o familiar)	12	8	20	-0,165	0,001	0,020	0,009
Conflicto o distancia	8	7	15	-0,041	0,000	0,001	0,009
Prefiere una cosa diferente	29	33	62	0,165	0,001	0,020	0,011
Obtuvo un título no acad.	34	17	51	-0,700	0,014	0,355	0,022
Margen activo	198	185	383		0,039	1,000	0,015
Valor propio	0,179						

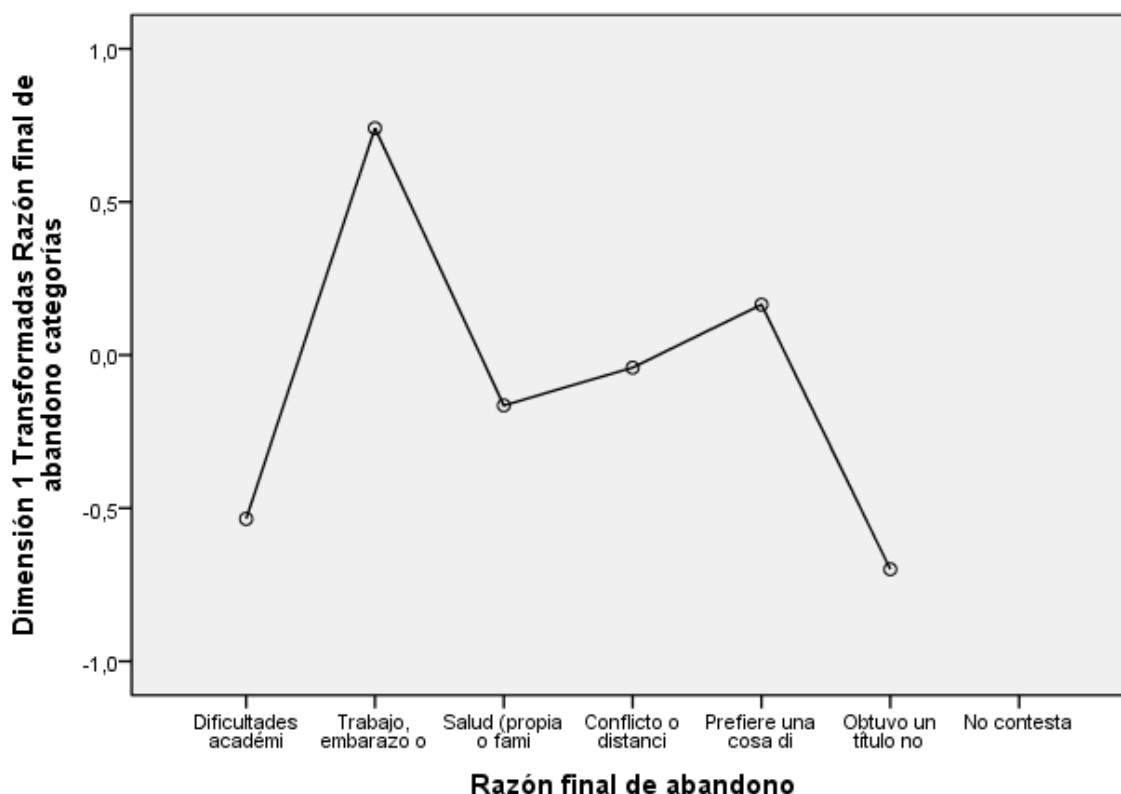
Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

A partir de la tabla 20, y teniendo presente que se trata de entrevistados que en todos los casos habían dejado de estudiar en algún momento entre 2003 y 2011, en particular de examinar la distribución de los puntos obtenidos por cada categoría con relación al valor “0” (análisis particularmente robustecido por los bajísimos niveles de dispersión), se observan tres, y no más de cuatro, niveles de correspondencia entre las razones esgrimidas y la modalidad educativa de la trayectoria realizada (“técnico-profesional” o “generalista”).

La obtención de un título no académico o intermedio, en primerísimo lugar, y el haber experimentado dificultades de orden académico que resultaron imposibles de superar con la

trayectoria generalista son las que menos saturan con el factor 1 ( $-0,700$  y  $-0,535$ , respectivamente), registran la segunda y tercera mayores contribuciones de inercia por categoría ( $0,355$  y  $0,207$ , respectivamente). Y, solitariamente, la categoría “Trabajo, embarazo o cuidados”, juntamente con el haber transitado la educación técnico-profesional, es la que registra el mayor nivel de saturación alcanzado y, naturalmente, la mayor contribución por categoría a la inercia del factor resultante ( $0,741$  y  $0,398$ , respectivamente). Las dificultades experimentadas en materia de salud, propia o familiar, las experiencias conflictivas y el haber preferido “una cosa diferente” registran niveles de contribución marginales con valores próximos a “0”.

**Figura 37: Gráfica de la transformación por normalización simétrica, para la dimensión 1, de las categorías de razón final del abandono**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

Con estos resultados, y atendiendo a razones meramente estadísticas, la variable podría justificadamente substruirse en tres categorías. Sin embargo, y en atención al significado teórico de las categorías a colapsar, se ha preferido el ejercicio de hacerlo en cuatro categorías. Se entiende que, manteniendo analíticamente la oportunidad de diferenciar entre una experiencia académica probablemente traumática y una potencialmente exitosa, como

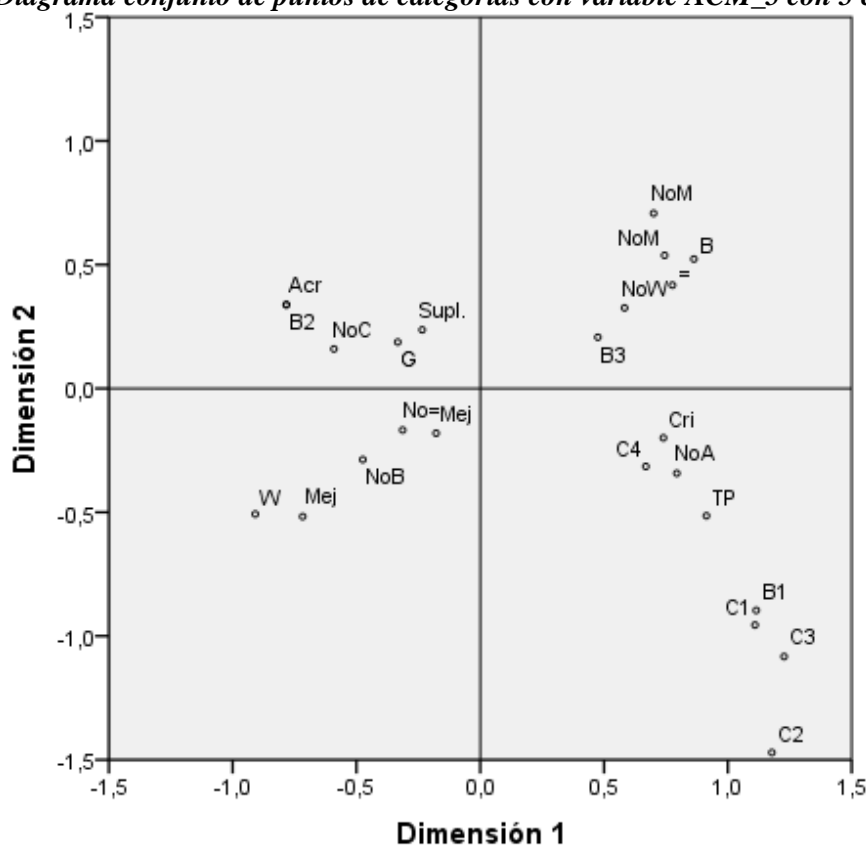


lo representan los motivos esgrimidos en las categorías polares originales, se podían conservar elementos potencialmente explicativos de interés.

Sin embargo, la reiteración de pruebas al respecto dio como resultado que la diferencia realmente significativa no radicaba en las razones esgrimidas, si no meramente en la experiencia de la continuidad *versus* la de la interrupción de los estudios.

Como surge de la gráfica adjunta, las categorías “Dificultades académicas”, “Trabajo, embarazo o cuidados” y “Salud (propia o familiar)” (C1, C2 y C3, respectivamente) se agruparon en la base externa del cuadrante inferior derecho (+-). Así mismo, las categorías “Conflicto o distancia al establecimiento”, “Prefiere una cosa diferente” y “Obtuvo un título no académico” (agrupadas en la categoría C4) se distancian relativamente, pero igualmente aparecen en el mismo cuadrante (+-). En cambio, quienes no dejaron de estudiar (categoría “Supl”) se posicionan en el cuadrante diametralmente opuesto (-+).

Figura 38: Diagrama conjunto de puntos de categorías con variable ACM\_5 con 5 categorías



Normalización principal por variable.

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

En consecuencia, el análisis anterior condujo finalmente a la transformación de la variable “AMC\_5” en la variable “Abandonó los estudios”, habiendo tenido que colapsar las diferentes razones esgrimidas para haber abandonado.

El detalle de las variables y categorías incluidas en el primer modelo para el análisis de correspondencias múltiples se adjunta en la tabla 21.

<b>Tabla 21: Variables incluidas y substrucciones realizadas (detalle por variable y categorías incluidas)</b>			
<b>Tipo de dispositivo educativo</b>	<b>ACM_1</b>		<b>No mejoró ocupación del hogar (BSE)</b>
0 Generalista	1 G		0 No mejoró ocupación
1 Técnico-profesional	2 TP		1 Mejoró ocupación
<b>Movilidad departamental</b>	<b>ACM_2</b>		<b>El entrevistado no es mujer</b>
1 Sin traslado (Mont)			0 No mujer
2 Sin traslado (RP)	1 A1		1 Mujer
3 Traslado a Mont			<b>Mejoró ocupación del hogar (BSE)</b>
4 Traslado a RP	2 A2		0 No mejoró ocupación
5 Traslado en RP			1 Mejoró ocupación
<b>No acreditó EMS</b>	<b>ACM_3</b>		<b>Ocupación hogar White Collar</b>
0 Acreditó EMS	1 Acr		0 No white collar
1 No acreditó EMS	2 NoA		1 White collar
<b>Resultado académico de la trayectoria</b>	<b>ACM_4</b>		<b>Ocupación hogar Blue collar</b>
1 Se desvinculó sin acreditar EMS	1 B1		0 No blue collar
2 Se desvinculó acreditando EMS			1 Blue collar
4 No se desvinculó y acreditó EMS	2 B2		<b>Establecimiento de contexto crítico en PISA2003</b>
3 No se desvinculó, pero no acreditó EMS	3 B3		0 No crítico
<b>Abandonó los estudios</b>	<b>ACM_5</b>		1 Crítico
1 Abandonó los estudios	1 Ab		<b>Igualó la ocupación del hogar (BSE)</b>
2 No abandonó los estudios	2 NoAb		0 No igualó
			1 Igualó

Fuente: Elaboración propia.

## **Análisis de correspondencias múltiples**

Como se vio en el apartado anterior, luego de variados ensayos, en el análisis de correspondencias múltiples se optó por incluir tres variables substruidas y nueve de las variables previamente utilizadas en el análisis de supervivencia, a saber: tipo de dispositivo educativo (ACM\_1); movilidad departamental (ACM\_2); no acreditó la EMS (ACM\_3); resultado académico de la trayectoria (ACM\_4); abandonó los estudios (ACM\_5); no mejoró ocupación del hogar (BSE) (ACM\_6); mejoró ocupación del hogar (BSE) (ACM\_8); igualó ocupación del hogar (BSE) (ACM\_12); el entrevistado es mujer (ACM\_7); ocupación hogar

“White collar” (ACM\_9); ocupación hogar “Blue collar” (ACM\_10) y establecimiento de contexto crítico en PISA2003 (ACM\_11).

Con la finalidad de iniciar un análisis de asociación que conduzca a la representación de esquemas conceptuales de análisis, se procurará hallar y representar gráficamente la estructura de las relaciones subyacente al grupo de variables escogidas, mediante la elaboración de mapas de posicionamiento respectivo entre las diferentes categorías o atributos medidos de manera nominal u ordinal (las distancias euclídeas respectivas permiten intuir sus relaciones).

Es importante señalar que como cabe esperar que la proporción de inercia explicada por los ejes factoriales resulte débil (López-Roldán y Fachelli, 2013, p. 29) al avanzar en la exploración de las correspondencias múltiples, se ha entendido necesario proceder mediante la transformación propuesta por Greenacre mediante la eliminación de la diagonal de la matriz de Burt. Este procedimiento permite obtener valores propios corregidos a partir de recalculando la inercia total del modelo.<sup>103</sup>

Por otra parte, uno de los supuestos con base en los cuales se ha realizado esta exploración es que las variables involucradas sostienen niveles mínimos de asociación recíprocos y, por lo tanto, comparten efectos de determinación comunes que es necesario factorizar para disminuir el efecto de inflación de la varianza resultante.

Por lo tanto, el primer paso debe ser el de revisar justamente estos niveles de asociación como primer esfuerzo por validar el procedimiento. Para ello se procedió a la transformación anunciada de la matriz de Burt.

A partir de la tabla de correlaciones resultante, se observa con claridad la casi ausencia de asociación de las variables “Movilidad departamental” y “El entrevistado no es mujer” (ACM\_2 y ACM\_7) en relación con la totalidad de las demás variables incluidas en el modelo. En razón de lo cual se procedió a la exclusión de dichas variables y a correr nuevamente el modelo.<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> Para el procedimiento de recálculo de la inercia total de Greenacre, se procedió mediante la siguiente ecuación:  $I_T^c = \frac{p}{p-1} \left( I(B) - \frac{m-p}{p^2} \right)$  (López-Roldán y Fachelli, 2013, p. 29).

<sup>104</sup> La tabla de correlaciones correspondiente puede ser consultada en el anexo documental, “Tablas complementarias: Correlaciones de las variables transformadas para los modelos 1 y 2 del ACM (tablas A13 y A14) (p. 378).

Y la matriz de correlaciones bivariadas del segundo modelo muestra un incremento en el autovalor de la variable ACM\_6, un leve incremento en las variables ACM\_5 y ACM\_1, idéntico autovalor en ACM\_8, ACM\_10, ACM\_11 y ACM\_12 y una disminución de los autovalores en las variables ACM\_4 y ACM\_3.

El modelo resultante, con base en 2.199 casos utilizados y 1.985 casos válidos (214 casos activos tienen valores perdidos en la variable “ACM\_5”), arrojó dos dimensiones capaces de reunir 0,572 puntos de inercia acumulada (0,414 y 0,158 puntos de inercia, con un Alfa de Cronbach de 0,843 y de 0,410, respectivamente).<sup>105</sup>

La primera dimensión, la más importante (Autovalor=4,138), explica un 41,4% de la varianza observada en el conjunto de variables consideradas, es decir que, en ella, las diferentes categorías presentan la mayor concentración de dispersión y, como lo denota el valor del alfa de Cronbach, se encuentran fuertemente correlacionadas.

**Tabla 22: Resumen del segundo modelo**

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada		
		Total (autovalores)	Inercia	% de la varianza
1	0,843	4,138	0,414	41,375
2	0,410	1,584	0,158	15,842
<b>Total</b>		<b>5,722</b>	<b>0,572</b>	
<b>Media</b>	<b>0,723</b>	<b>2,861</b>	<b>0,286</b>	<b>28,609</b>

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

### **Análisis dimensional espacial por cuadrantes**

Del análisis por cuadrantes de la tabla de cuantificación de las coordenadas de cada categoría al centroide del modelo que se adjunta, surgen los siguientes agrupamientos de categorías:

- En el cuadrante superior izquierdo (-+), se observan las categorías “G”, “Acr”, “B2”, “NoAb” y “NoC”.
- En el cuadrante superior derecho (++) , las categorías “B3”, “NoM6”, “NoM8”, “NoW” y, naturalmente, “B”.

---

<sup>105</sup> El modelo se obtiene en la última solución, luego de 37 iteraciones, dado que el incremento de varianza explicado dejó de ser significativo como para seguir iterando (incremento de 0,000009).

- c) En el cuadrante inferior izquierdo (---), las categorías “Mej6”, “Mej8”, “W”, “No=” y, consiguientemente, “NoB”.
- d) Finalmente, el último cuadrante (+-) reúne a “TP”, “NoA”, “B1”, “Ab” y “Cri”.

Por lo tanto, lo que corresponde señalar en primer lugar es que las categorías generalista y técnico-profesional (“G” y “TP”), de la variable “Tipo de dispositivo educativo”, resultaron, por la acción conjunta del posicionamiento relativo de las demás categorías, ubicadas espacialmente en los cuadrantes opuestos (superior izquierdo e inferior derecho, “-+” y “+-”, respectivamente). Lo cual permite reafirmar uno de nuestros supuestos hipotéticos, el que refiere a la condición explicativa del factor institucional.

Pero nos permite avanzar en la determinación de cómo se aproximan, es decir, de qué manera influyen, los diferentes factores en este posicionamiento espacial.

Como se dijo, el análisis arroja como mínimo dos dimensiones estructurales de interés. Una claramente más explicativa que la otra.

A continuación, se adelantará un boceto, un primer mapeo general de la estructura latente que comienza a tornarse visible a partir de las exploraciones realizadas.

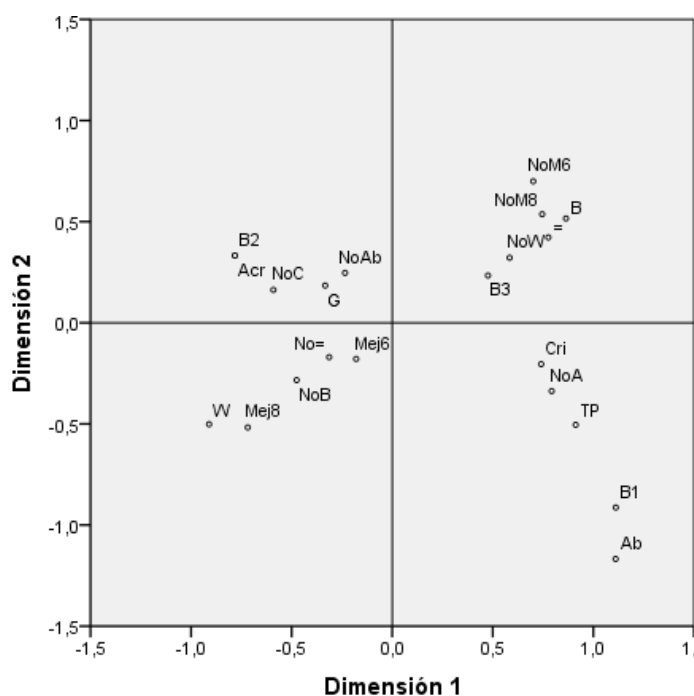
**Tabla 23: Cuantificación de las coordenadas de cada categoría al centroide del modelo**

Categoría	Frecuencia	Coordenadas del centroide en la dimensión	
		1	2
<b>ACM_1: Tipo de dispositivo educativo</b>			
G	1.611	-0,333	0,184
TP	588	0,912	-0,505
<b>ACM_3: No acreditó EMS</b>			
Acr	1.107	-0,782	0,333
NoA	1.092	0,793	-0,337
<b>ACM_4: Resultado académico de la trayectoria</b>			
B1	544	1,112	-0,913
B2	1.107	-0,782	0,333
B3	548	0,476	0,234
<b>ACM_5: Abandonó los estudios</b>			
Ab	383	1,111	-1,168
NoAb	1.816	-0,234	0,246
<b>ACM_6: No mejoró ocupación en relación al hogar</b>			
NoM6	447	0,701	0,699
Mej6	1.752	-0,179	-0,178
<b>ACM_8: Mejoró ocupación en relación al hogar</b>			
Mej8	1.120	-0,718	-0,517
NoM8	1.079	0,745	0,537
<b>ACM_9: Ocupación hogar White Collar</b>			
W	859	-0,910	-0,502
NoW	1.340	0,584	0,322
<b>ACM_10: Ocupación hogar Blue collar</b>			
B	780	0,864	0,516
NoB	1.419	-0,475	-0,284
<b>ACM_11: Establecimiento de contexto crítico</b>			
Cri	976	0,740	-0,204
NoC	1.223	-0,591	0,163
<b>ACM_12: Igual ocupación del hogar (BSE)</b>			
=	632	0,776	0,422
No=	1.567	-0,313	-0,170

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

El cuadrante superior izquierdo (-+) reúne fundamentalmente a entrevistados que en 2012 continuaban estudiando (“NoAb” y “B2”). Entre ellos evidentemente algunos persistiendo con el anhelo de culminar sus estudios medios, pero otros, la mayoría, habiendo acreditado la educación media, se encontraban avanzando en cursos de formación superior terciarios o universitarios (categoría “Acr”). Se trata de entrevistados que transitaban por la educación

**Figura 39. Diagrama conjunto de puntos de categorías sin las variables ACM\_2 y ACM\_7.**



Normalización principal por variable.

Fuente: Elaboración propia con base en la Base de Datos “PISA-2007-2012.

generalista y no asistieron a centros de contexto crítico (“G” y “NoC”).

Como contrapartida, el cuadrante opuesto (inferior derecho: +-) reúne fundamentalmente a quienes transitaban por la educación técnico-profesional (“TP”). Se trata en su mayoría de jóvenes que se desvincularon sin acreditar educación media superior (“B1”, “NoA” y “Ab”), muchos de los cuales asistieron en 2003 a un establecimiento de contexto crítico (“Cri”).

Los dos cuadrantes restantes se pueden caracterizar mediante las siguientes relaciones de proximidad:

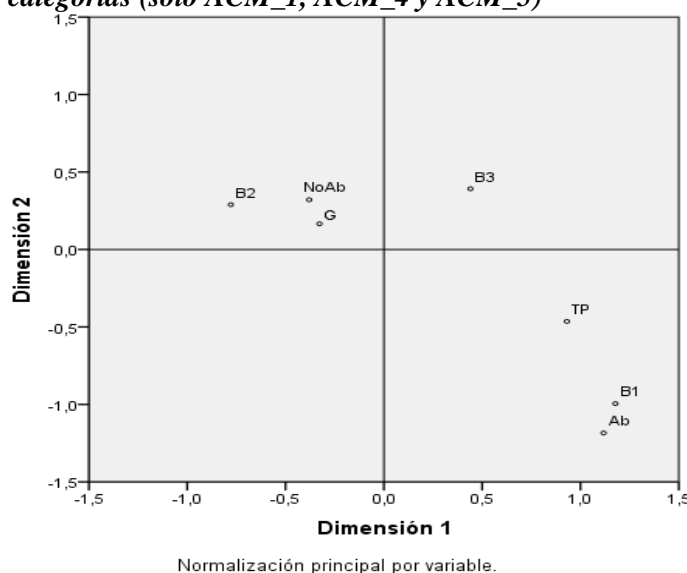
El cuadrante superior derecho (++), compuesto fundamentalmente por entrevistados que, no habiéndose desvinculado, y a pesar de haber continuado con sus estudios, en 2012 aún no habían alcanzado a acreditar la educación media superior (“B3”), provenían de hogares de nivel ocupacional bajo (“B” y “NoW”) y, en el mejor de los casos, alcanzaron a obtener un empleo de nivel similar al de sus padres (“NoM6”, “NoM8” y “=”).

Por último, el cuadrante inferior izquierdo (--), compuesto fundamentalmente por entrevistados que, proviniendo de hogares de alto nivel ocupacional (“W” y “NoB”), con el empleo declarado en 2012 igualaron o mejoraron el nivel ocupacional de su hogar de origen.

### Análisis por cuantificación de las transformaciones por normalización

A partir de las siguientes figuras que ilustran la transformación por normalización de los tipos de resultado académico de las trayectorias y de la interrupción de los estudios (variable ACM\_4 y ACM\_5) en relación con cada una de las dimensiones generadas a partir del diagrama de localización espacial de los puntos por categoría (incluida la variable ACM\_1), se pueden observar las siguientes asociaciones.<sup>106</sup>

**Figura 40. Diagrama parcial conjunto de puntos de categorías (sólo ACM\_1, ACM\_4 y ACM\_5)**



Fuente: Elaboración propia con base en la Base de Datos "PISA-2007-2012.

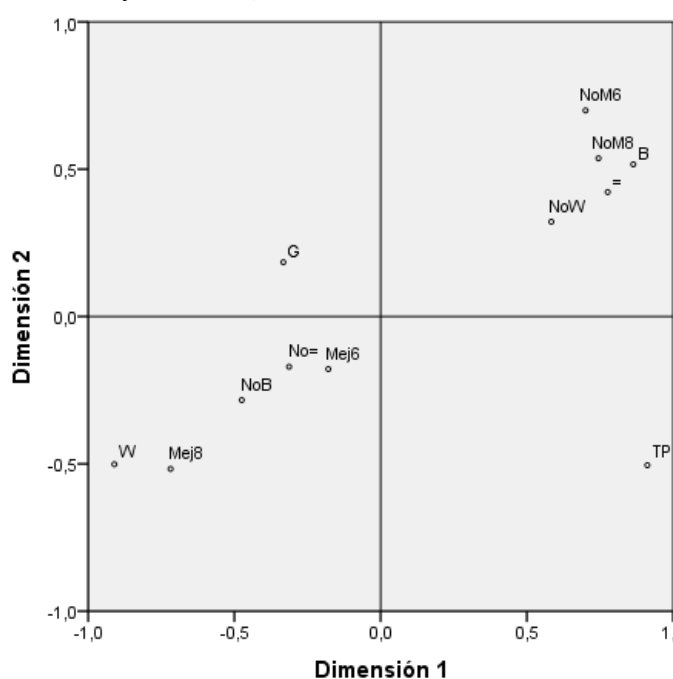
La variable Resultado académico de la trayectoria (ACM\_4) en el factor principal (dimensión 1) discrimina fundamentalmente entre haber o no haber acreditado la EMS, y lo hace con bastante independencia de si el entrevistado sigue estudiando en 2012 o no ("B2" a  $-0,782$  del centroide y "B1" y "B3" a  $1,112$  y  $0,476$ , respectivamente). En cambio, en el factor alternativo (dimensión 2) discrimina escalonadamente: quienes se desvincularon sin acreditar se sitúan en el extremo negativo y quienes tampoco acreditaron pero siguen estudiando, en el extremo positivo, situándose muy próximos al centroide quienes lograron acreditar, independientemente de si continuaron o no estudiando ("B1" a  $1,112$  puntos del centroide, "B2" a  $-0,782$  y "B3" a  $0,476$ ). Como se señaló anteriormente, es justamente el factor principal que establece diferencias de proximidad con las dos modalidades educativas que nos interesan (la generalista y la técnico-profesional: "G" y "TP", respectivamente), ya que la dimensión 2 discrimina poco en este sentido, pero discrimina mucho en relación con quienes, no habiendo llegado a acreditar, abandonaron o no los estudios ("B3" y "B1", respectivamente).

<sup>106</sup> Los valores de coordenadas al centroide que se incluyen a continuación pueden ser consultados en la tabla 23, "Cuantificación de las coordenadas de cada categoría al centroide del modelo", p. 293.

En efecto, quienes han acreditado la EMS (“B2”) se posicionan en la cercanía de quienes transitaron orientaciones generalistas (“G”), en tanto que quienes no llegaron a finalizar la educación media (“B1” y “B3”) se situaron en posiciones más bien próximas a las trayectorias técnico-profesionales si se las mira desde el primer eje (dimensión 1), pero muy distantes si se las observa desde el eje complementario (dimensión 2).

Este posicionamiento se ve complementado con la situación de la variable Abandonó los estudios (ACM\_5), que, además

**Figura 41. Diagrama parcial conjunto de puntos de categorías (solo ACM\_1, ACM\_6, ACM\_8, ACM\_9, ACM\_10 y ACM\_12)**



Normalización principal por variable.

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012.”

de adoptar uno de los posicionamientos más distantes y polares observados, especifica la relación de posicionamiento observado anteriormente para dos de las categorías de desvinculados de la variable Resultado académico de la trayectoria (ACM\_4): los que acreditaron EMS (“B1”), cercanos a quienes no se desvincularon y a quienes transitaron modalidades generalistas, y los que no acreditaron (“B3”), cuyo emplazamiento los muestra muy independientes (dimensión 2: –

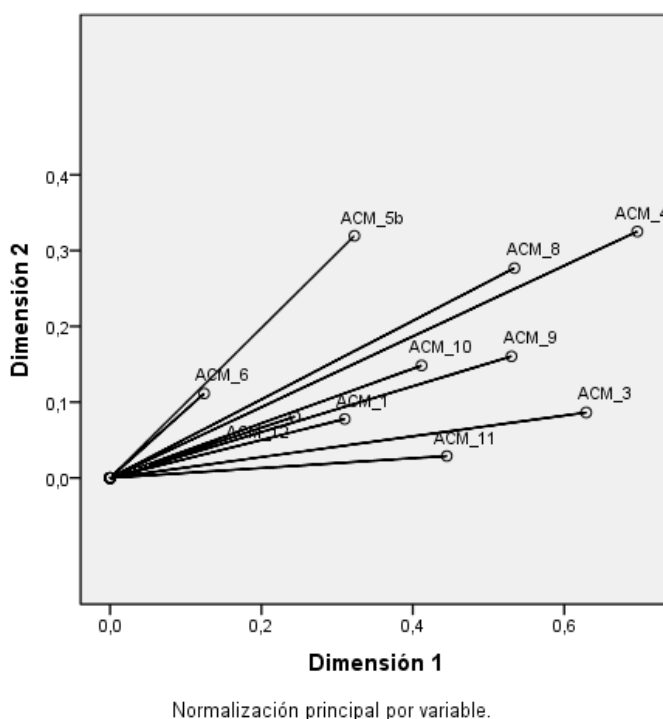
0,913 y 0,234, respectivamente) tanto de la modalidad (“G” o “TP”) como de la continuidad (“Ab” o “NoAb”) en el cuadrante superior derecho (++)).



A partir de estos tratamientos, y como se observa con claridad en la figura 41, la modalidad educativa surge asociada de manera polar y permanente, pero además consistente con las situaciones de desvinculación y de acreditación de la educación media, con excepción de quienes, sin acreditar, años después lo siguen intentando. Distante en el eje principal de ambas modalidades y cercano a la modalidad generalista solo en la dimensión complementaria.

Como ya se vio, el factor principal, la dimensión 1, explica un 42,5% de la varianza total (explicada y no explicada por el modelo). Y ambos factores conjuntamente alcanzan a explicar el 58,6% de toda la varianza. De manera que la dimensión 1 es responsable de contribuir a explicar el 72,5% de la varianza explicada conjuntamente por el modelo. Y, como surge de los tratamientos anteriores, la variable ACM\_1, es decir, la modalidad educativa

Figura 42. Medidas de discriminación (ACM)



Fuente: Elaboración propia con base en la Base de Datos “PISA-2007-2012.”

por la que transitaron los entrevistados, simplemente apenas si satura en la dimensión 2 (discriminando 0,078 en dicha dimensión). Son las variables ACM\_4 y ACM\_5 las que lo hacen y, por consiguiente, las responsables de su presencia en el modelo (discriminando 0,697 y 0,323 en la dimensión 1 y 0,325 y 0,320, en la dimensión 2, respectivamente). Razonamiento que puede constatararse a partir de la figura 42.

### Análisis de componentes principales categórico

De manera que, y sintetizando las conclusiones alcanzadas en las dos actuaciones anteriores (“Análisis dimensional por cuadrantes” y “Análisis por cuantificación de las transformaciones por normalización”), se ha observado que:

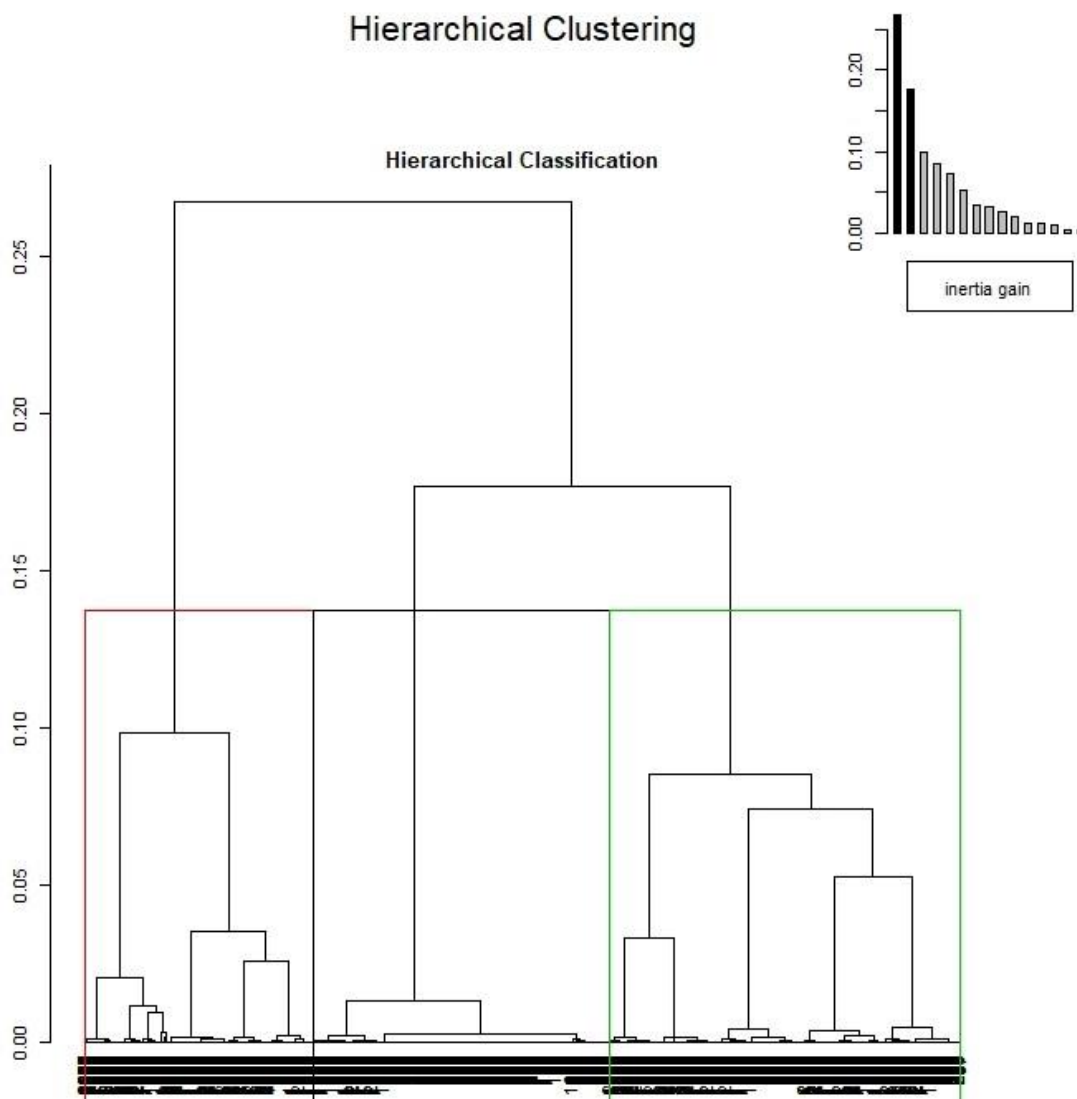
- 1- El tránsito por la educación generalista incrementa la probabilidad de no abandonar, pero en menor grado que de culminar el nivel, sobre todo cuando no se han visto involucrados establecimientos de contexto crítico.
- 2- El tránsito por la educación técnico-profesional incrementa la probabilidad de desvinculación sin haber acreditado la EMS, sobre todo si dicho tránsito ha involucrado a establecimientos de contexto crítico.
- 3- El origen ocupacional bajo (“Blue collar”) incrementa la probabilidad de, sin llegar a desvincularse, igualmente no lograr completar la EMS, y la probabilidad de no llegar a mejorar, con su ocupación final (al cierre de la ventana de observación: 2012), el estatus ocupacional del hogar de origen.
- 4- El origen ocupacional alto (“White collar”) incrementa la probabilidad de, con la ocupación final, como mínimo igualar, o incluso mejorar, el nivel ocupacional del hogar de origen.
- 5- Y, si bien la modalidad generalista en términos generales promueve la acreditación de la EMS, con independencia de la posterior continuidad educativa de los entrevistados, ambas modalidades educativas surgen asociadas de manera polar, permanente y consistente con las situaciones de desvinculación y de acreditación de la educación media, pero con la expresa excepción de quienes a pesar de no acreditar siguen estudiando. Condición que se presenta cercana a la modalidad generalista, pero solo en la dimensión complementaria. Lo que sugiere que, como se dijo, una buena proporción de quienes transitaron la modalidad generalista sin acreditar años después siguen estudiando.

A partir de estos nuevos elementos, se ha optado por complementar la exploración en curso con la finalidad de determinar, más allá de la bidimensionalidad explorada anteriormente, la potencial determinación de agrupamientos, apelando a un análisis de componentes principales categórico, mediante un análisis de las disimilitudes entre las transformaciones normalizadas, con base en el método de Ward (valiéndose de las distancias euclídeas cuadradas, con base en similitudes).

Como resulta evidente a partir del análisis de las siguientes tres ilustraciones adjuntas (dendograma, factorización por cuadrantes y el gráfico tridimensional), el análisis

correspondiente arrojó la existencia de dos agrupamientos, claramente diferenciados, uno de los cuales a su vez se divide, también muy definidamente, en dos clases.

**Figura 43: Dendograma (ACPC)**

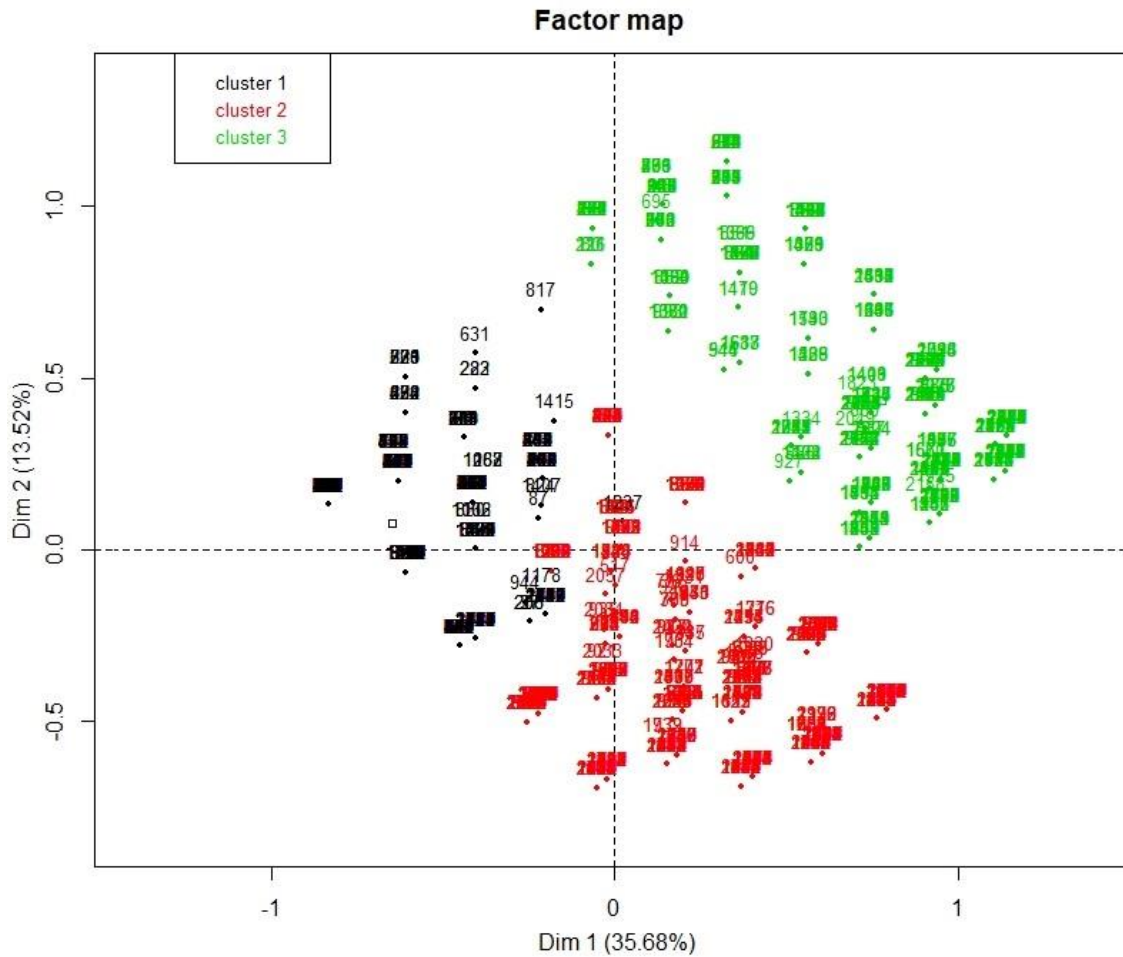


Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Como el lector sabe, el dendograma organiza y clasifica los casos con base en una escala estandarizada de 25 puntos que permite valorar la separación entre las etapas de agrupamiento en función de su proporcionalidad a las distancias de fusión.

De manera que se trata de un diagrama que presenta la información del historial de conglomeración de manera de poder evaluar la homogeneidad de los agrupamientos. Y es su principal utilidad el facilitar la toma de decisiones al momento de validar la cantidad de clústeres que se considerará adecuada.

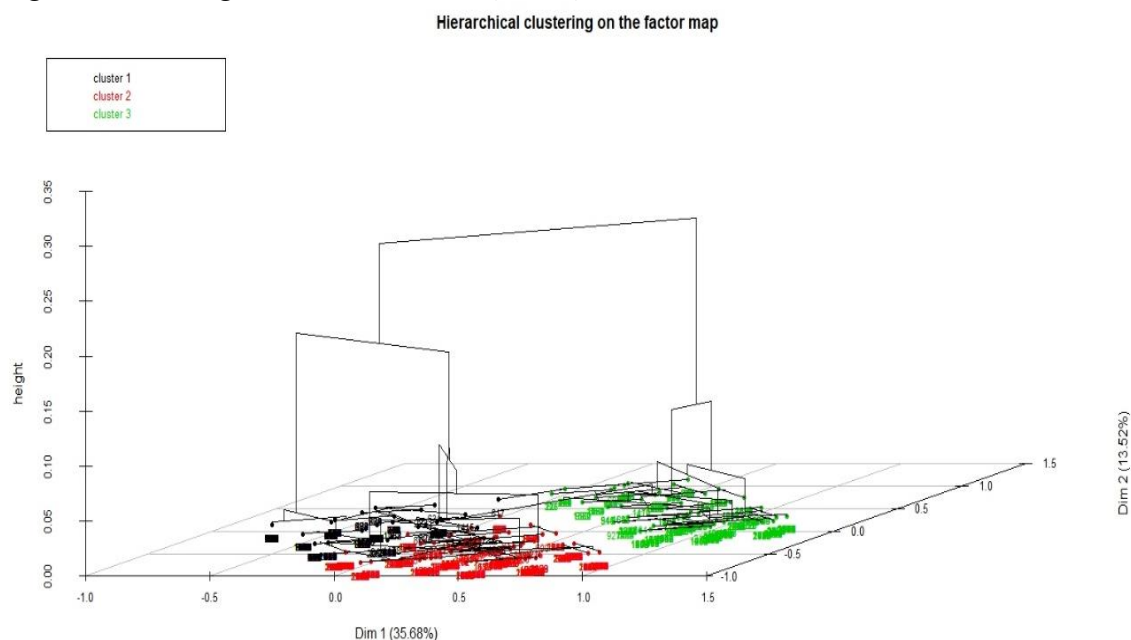
Figura 44: Mapa bidimensional de emplazamiento del conjunto de puntos (distancias euclídeas al cuadrado) según clúster



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Entre la primera y la segunda fusión se observa una distancia de 0,34 puntos y entre la segunda y la tercera, de unos 0,05 puntos complementarios (Cla1=0,1267; Cla2=0,4666; y Cla3=0,5141). De manera que la conformación de tres agrupamientos se obtiene al 50,7% del máximo de heterogeneidad observado, en tanto que la siguiente desagregación implica tolerar un 66% de heterogeneidad en la clasificación. Por este motivo se entiende que tres es la cantidad de agrupamientos óptima.

**Figura 45: Dendograma tridimensional (ACPC)**



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos “PISA-2007-2012”.

La tabla 24 presenta el peso o significación con que cada variable categórica ha contribuido a la constitución de cada conglomerado. En conjunto, las tres primeras dimensiones detectadas explican más del 60% de la varianza total observada (61,4%). Lo cual representa un nivel de inercia contenida por el modelo final nada despreciable.

Un aspecto interesante que surge de su examen es que las modalidades que se tipificaron como resultados académicos diferentes de las trayectorias educativas (ACM\_4) resultaron ser el atributo que mejor saturó en los tres clústeres. Lo que significa que cada una de las tres categorías que componen dicha clasificación se correspondió con cada uno de los agrupamientos resultantes: quienes se desvincularon sin acreditar EMS, quienes lograron dicha acreditación, independientemente de si continuaron o no estudiando, y quienes no se desvincularon pero tampoco llegaron a acreditar el nivel (“B1”, “B2” y “B3”, respectivamente) integran de manera bastante exclusiva, y por lo tanto de alguna forma caracterizan, a cada uno de los referidos agrupamientos.

Las exploraciones anteriores nos remiten ahora al análisis de cómo y en qué grado contribuyen las correspondencias múltiples previamente estudiadas a favorecer ciertos emplazamientos y trayectorias educativas.

**Tabla 24: Saturación en las tres primeras dimensiones halladas y vínculo entre la variable de conglomerado y las variables categóricas (prueba de chi-cuadrado)**

Variables y categorías	Dim.1		Dim.2		Dim.3		Cla/Mod	v. test
	Valores propios	Var. expl.	Valores propios	Var. expl.	Valores propios	Var. expl.		
ACM_1	0,303	0,3028	0,051	0,0511	0,100	0,1005	5,61E-82	2
ACM_3	0,620	0,6202	0,048	0,0482	0,196	0,1957	3,36E-234	2
ACM_4	0,697	0,6965	0,414	0,4139	0,671	0,46708	0,00E+00	4
ACM_5	0,429	0,4288	0,372	0,3721	0,144	0,1437	0,00E+00	4
ACM_6	0,122	0,1223	0,090	0,0903	0,194	0,1943	5,09E-87	2
ACM_8	0,519	0,5194	0,255	0,2552	0,055	0,0547	1,39E-247	2
ACM_9	0,518	0,4374	0,150	0,1502	0,045	0,0454	2,22E-252	2
ACM_10	0,400	0,4005	0,137	0,1370	0,026	0,0260	8,88E-112	2
ACM_11	0,437	0,4375	0,019	0,0195	0,014	0,0139	1,42E-124	2
ACM_12	0,235	0,2353	0,085	0,0846	0,018	0,0179	3,98E-77	2
Varianza muestral	0,428		0,162		0,146			
% var. explicada	35,681		13,516		12,190			
% var. expl. acum.	35,681		49,197		61,387			

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Para hacerlo, habrán de tomarse algunos supuestos básicos:

1. El parecido entre las diferentes suertes educativas y entre algunos de los atributos individuales es una pista aceptable de que, más allá de los efectos propios del azar, los individuos que agrupan integran colectividades de proximidad social de interés específico.
2. Como correlato de la presunción anterior, se entenderá que las diferencias o, más precisamente, las distancias de emplazamiento entre los diferentes individuos a partir de sus características y trayectorias educativas constituyen pistas de que dichos individuos integran agrupamientos sociales diferentes.

Por ello tendrá sentido caracterizar a los diferentes grupos en función de los atributos que mayoritariamente o minoritariamente comparten.

De la lectura de la tabla 24, y a pesar de que su detalle se presenta con fines más estructuradores que analíticos, surgen algunos datos interesantes para dicha caracterización.

El primero refiere a que ninguno de los entrevistados situados en el clúster 3 llegó a acreditar la EMS. La información proporcionada permite así mismo señalar que se trata de entrevistados que no solo no acreditaron el nivel, sino que tampoco continuaron estudiando.

**Tabla 25: Tabla de contingencia asignación a un clúster y nivel de asociación nominal (V de Cramer) según variables y categoriales del modelo**

Variables y Categorías	N por Clúster			Total	V de Cramer
	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3		
<b>ACM 1: Tipo de dispositivo educativo</b>					
G (Generalista)	867	487	257	1.611	0,415
TP (Técnico-profesional)	58	243	287	588	
<b>ACM 3: No acreditó EMS</b>					
Acr (Acreditó EMS)	813	294	0	1.107	0,708
NoA (No acreditó EMS)	112	436	544	1.092	
<b>ACM 4: Resultado académico de la trayectoria (ACM 4)</b>					
B1 (Se desvinculó sin acreditar EMS)	0	0	544	544	0,791
B2 (Se desvinculó o no, pero acreditando EMS)	813	294	0	1.107	
B3 (No se desvinculó, pero no acreditó EMS)	112	436	0	548	
<b>ACM 5: Explicó el abandono de los estudios</b>					
Ab (Explicó abandono de los estudios)	10	15	358	383	0,665
NoAb (No abandonó los estudios)	903	699	0	1.602	
No contesta	12	16	186	214	
<b>AMC 6: No mejoró ocupación del hogar (BSE)</b>					
NoM6 (No mejoró ocupación)	0	286	161	447	0,440
Mej6 (Mejó ocupación)	925	444	383	1.752	
<b>AMC 8: Mejoró ocupación del hogar (BSE)</b>					
Mej8 (Mejó ocupación)	863	110	147	1.120	0,728
NoM8 (No mejoró ocupación)	62	620	397	1.079	
<b>AMC 9: Ocupación hogar White Collar</b>					
W (White collar)	749	38	72	859	0,735
NoW (No white collar)	176	692	472	1.340	
<b>AMC 10: Ocupación hogar Blue collar</b>					
B (Blue collar)	71	403	306	780	0,495
NoB (No blue collar)	854	327	238	1.419	
<b>AMC 11: Establecimiento de contexto crítico en PISA2003</b>					
Cri (Crítico)	149	395	432	976	0,521
NoC (No crítico)	776	335	112	1.223	
<b>AMC 12: Igualó la ocupación del hogar (BSE)</b>					
= (Igualó)	62	334	236	632	0,415
No = (No igualó)	863	396	308	1.567	
Resumen de la tabla	925	730	544	2.199	

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Un segundo aspecto de interés, el que además será de gran importancia para la asunción de los supuestos que se declaran en el siguiente apartado, es que todas las pruebas de independencia realizadas a cada uno de los cruces presentados en la tabla 24 dieron valores de significación asintótica bilateral significativa ( $\alpha=0,000$ ; con una frecuencia mínima esperada de 52,94). Es decir que las diferencias de distribución entre los valores esperados y los observados no pueden deberse solo al azar. Adicionalmente, todas las pruebas de simetría realizadas dieron niveles de asociación superiores al 0,41 (nominal por nominal, mediante el coeficiente V de Cramer).

Finalmente, en algunos casos, como en el cruce entre la clusterización lograda y las variables Modalidad de la trayectoria, Ocupación hogar "White collar", Mejoró ocupación del hogar (BSE) y No acreditó EMS, se alcanzaron a registrar niveles de diagonalización de la

distribución superiores al  $V=0,7$  y en un caso, como el relativo a las modalidades de trayectorias, se aproxima al umbral de  $0,8$  ( $V=0,791$ ).

De manera que el siguiente paso será proceder a examinar los resultados de agrupamiento obtenidos para caracterizarlos clúster a clúster.

### **Clúster 1: claves para la reproducción educativa**

A partir de las tablas 26, 27 y 28, correspondientes a los tres clústeres resultantes, es posible corroborar muchas de las correspondencias ya señaladas, pero interesará particularmente su ajuste y contribuciones específicas recíprocas, tanto positivas como negativas. En este sentido, el siguiente empeño procurará caracterizar descriptivamente a los tres grupos hallados, de manera de establecer lo más claramente posible en qué se parecen y en qué se diferencian.

La manera en que esto se llevará a cabo es leyendo la participación de los individuos que comparten un mismo atributo en el clúster de referencia (“Cla/Mod”) de manera comparada con la participación de los pertenecientes al clúster entre quienes comparten dicho atributo (“Mod/Cla”). Esto en el marco de la participación total de quienes comparten ese atributo en la muestra (“Global”) y atendiendo a la importancia, o el peso, con que dicho atributo contribuye a definir al agrupamiento (“v.test”).

Dicho esto, en la tabla 26 puede examinarse la presencia o ausencia de los atributos incluidos en el modelo analítico como caracterizadores de una primera agrupación: el Clúster 1.

Entonces, al examinar la tabla 26, correspondiente al primer clúster, que reúne a un total de 925 individuos, se pueden identificar algunos atributos que caracterizan a sus integrantes.

En cuanto a lo ocupacional, este grupo se caracteriza por provenir mayoritariamente de hogares “White collar”, a pesar de lo cual mejoraron con su último empleo el nivel ocupacional de origen.

Se compone mayoritariamente por individuos que alcanzaron a acreditar EMS y que siguieron estudiando. Finalmente se caracterizan por no haber asistido a establecimientos



situados en contextos críticos y por que protagonizaron mayormente tránsitos educativos de tipo generalista.<sup>107</sup>

**Tabla 26: Clúster 1, valores de participación de la clase en la modalidad, de la modalidad en la clase, de la modalidad en la totalidad de clases (global) y peso relativo (v.test), según variable y categoría**

VARIABLES Y CATEGORÍAS	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	v.test
ACM_8 = Mej8	77,053571	93,297297	50,932242	36,179120
ACM_9 = W	87,194412	80,972973	39,063211	35,923660
ACM_4 = B2	73,441734	87,891892	50,341064	31,419110
ACM_3 = Acr	73,441734	87,891892	50,341064	31,419110
ACM_10 = NoB	60,183228	92,324324	64,529332	24,652210
ACM_5 = NoAb	56,367041	97,621622	72,851296	24,642110
ACM_6 = Mej6	52,796804	100,000000	79,672578	23,717960
ACM_11 = NoC	63,450531	83,891892	55,616189	23,489720
ACM_12 = No =	55,073389	93,297297	71,259663	20,730080
ACM_1 = G	53,817505	93,729730	73,260573	19,719500
ACM_4 = B3	20,437956	12,108108	24,920418	-12,204010
ACM_5 = ACM_5,NA	5,607477	1,297297	9,731696	-12,637850
ACM_5 = Ab	2,610966	1,081081	17,417008	-19,500030
ACM_1 = TP	9,863946	6,270270	26,739427	-19,719500
ACM_12 = =	9,810127	6,702703	28,740337	-20,730080
ACM_11 = Cri	15,266393	16,108108	44,383811	-23,489720
ACM_6 = NoM6	0,000000	0,000000	20,327422	-23,717960
ACM_10 = B	9,102564	7,675676	35,470668	-24,652210
ACM_4 = B1	0,000000	0,000000	24,738518	-26,725480
ACM_3 = NoA	10,256410	12,108108	49,658936	-31,419110
ACM_9 = NoW	13,134328	19,027027	60,936789	-35,923660
ACM_8 = NoM8	5,746061	6,702703	49,067758	-36,179120

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

Se trata de un clúster que reúne fundamentalmente a los entrevistados con base en dos características prioritarias: la posición y la movilidad ocupacional de una parte y las trayectorias y los buenos resultados educativos de la otra:

1. Sus integrantes proceden de familias de alto nivel ocupacional: lo integran casi 9 de cada 10 de quienes provienen de hogares de alto nivel ocupacional, que además representan más de 8 de cada 10 de todos los que lo integran ("ACM\_9=W": 87,2%

<sup>107</sup> Valores de significación (v.test): 'ACM\_9=NoW'=35,9, 'ACM\_10=NoB'=24,7 y 'ACM\_12=No='=20,7, 'ACM\_8=Mej8'=36,2 y 'ACM\_6=Mej6'=23,7; 'ACM\_4=B2'=31,4, 'ACM\_3=Acr'=31,4 y 'ACM\_5=NoAb'=24,6; 'ACM\_11=NoC'=23,5 y 'ACM\_1=G'=19,7.

- y 81 %, respectivamente; representando el 39,1% de la muestra); lo componen el 60,2% de los que no provienen de hogares de bajo nivel ocupacional, que representan el 92,3% de los integrantes del clúster y 64,5% de toda la muestra (“ACM\_10=NoB”), y, a pesar del elevado origen ocupacional de procedencia, más de 9 de cada 10 mejoraron la ocupación de origen y casi 8 de cada 10 de los que mejoraron la ocupación del hogar de origen integran el clúster (“ACM\_8=Mej8”; 93,3% y 77,1%, respectivamente; representando el 50,9% de la muestra).
2. Más de 7 de cada 10 de quienes acreditaron educación media superior, independientemente de que siguieran o no posteriormente sus estudios en niveles superiores, integran el clúster y representan a casi 9 de cada 10 de los que integran el agrupamiento (“ACM\_4=B2” y “ACM\_3=Acr”: 73,4% y 87,9%, respectivamente; representando el 31,4% de toda la muestra).
  3. El 97,6% de los integrantes del clúster continuaron sus estudios, representando el 56,4% de todos los que lo hicieron (“ACM\_5=NoAb; representando el 72,9% de toda la muestra; y un 9,7% no contesta).

### **Clúster 2: la persistencia no siempre se acompaña con recompensa**

En este agrupamiento, compuesto por un total de 730 entrevistados, los atributos que contribuyeron en mayor medida a su conformación fueron: la no desvinculación sin acreditar EMS, no provenir de un hogar con nivel ocupacional de tipo “White collar”, a pesar del bajo nivel ocupacional de origen, no haber podido mejorarlo con la última ocupación lograda y, aun sin acreditar el nivel, continuar estudiando.<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> Valores de significación (v.test): ‘ACM\_4=B3’=26,3; ‘ACM\_9=NoW’=25 y ‘ACM\_10=B’=13,5; ‘ACM\_8=NoM8’=24,6 y ‘ACM\_6=NoM6’=15; y, ‘ACM\_5=NoAb’=18,8.

**Tabla 27: Clúster 2, Valores de participación del clúster en la modalidad, de la modalidad en el clúster, de la modalidad en el total (global) y peso relativo (v.test), según variable y categoría**

VARIABLES Y CATEGORÍAS	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	v.test
ACM_4 = B3	79,562044	59,726027	24,920418	26,300916
ACM_9 = NoW	51,641791	94,794521	60,936789	25,014771
ACM_8 = NoM8	57,460612	84,931507	49,067758	24,551987
ACM_5 = NoAb	43,632959	95,753425	72,851296	18,843109
ACM_6 = NoM6	63,982103	39,178082	20,327422	15,063291
ACM_10 = B	51,666667	55,205479	35,470668	13,506275
ACM_12 = =	52,848101	45,753425	28,740337	12,214093
ACM_3 = NoA	39,926740	59,726027	49,658936	6,664253
ACM_11 = Cri	40,471311	54,109589	44,383811	6,456437
ACM_1 = TP	41,326531	33,287671	26,739427	4,835587
ACM_1 = G	30,229671	66,712329	73,260573	-4,835587
ACM_11 = NoC	27,391660	45,890411	55,616189	-6,456437
ACM_4 = B2	26,558266	40,273973	50,341064	-6,664253
ACM_3 = Acr	26,558266	40,273973	50,341064	-6,664253
ACM_5 = ACM_5.NA	7,476636	2,191781	9,731696	-9,329583
ACM_12 = No =	25,271219	54,246575	71,259663	-12,214093
ACM_10 = NoB	23,044397	44,794521	64,529332	-13,506275
ACM_6 = Mej6	25,342466	60,821918	79,672578	-15,063291
ACM_5 = Ab	3,916449	2,054795	17,417008	-15,232070
ACM_4 = B1	0,000000	0,000000	24,738518	-22,738563
ACM_8 = Mej8	9,821429	15,068493	50,932242	-24,551987
ACM_9 = W	4,423749	5,205479	39,063211	-25,014771

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

En este clúster, a diferencia de lo que ocurría con el anterior, los mismos aspectos característicos asumen los atributos complementarios:

1. En primer lugar, porque 6 de cada 10 entrevistados que lo integran, a pesar de continuar con sus estudios, no logran acreditar la EMS, representando, además, a casi 8 de cada 10 con esa condición ("ACM\_4 = B3": 59,7% y 79,6%, respectivamente; representando un 24,9% de todos los entrevistados). Así mismo, es un agrupamiento en el cual, de quienes lo integran casi nadie se desvinculan, sin embargo, solo 4 de cada 10 de los que no abandonan integran el clúster ("ACM\_5 = NoAb": 95,8% y 43,6%, respectivamente; 72,9% de todos los entrevistados).
2. El 55,2% de los integrantes del clúster declaran provenir de un hogar de nivel ocupacional "Blue collar", los que representan la mitad (51,6%) de todos los que declararon un bajo nivel ocupacional en el hogar de origen. Y el 94,8% declaran que ese nivel ocupacional no es del tipo "White collar" (es decir que el cluster se

completa casi totalmente con individuos procedentes de sectores intermedios; “ACM\_10=B” y “ACM\_9=NoW”: 35,5% y 60,9% de todos los entrevistados, respectivamente).

3. Atributos a los que corresponde agregar que el 84,9% de quienes componen el clúster declararon no haber mejorado la ocupación de origen con su última ocupación, que representan 57,5% de todos los que no lo lograron (“ACM\_8 = NoM8”; 49,1% de todos los entrevistados).

### **Clúster 3: pistas sobre la reproducción negativa**

Finalmente corresponde caracterizar a los 544 individuos que componen el tercer agrupamiento generado. En este caso los atributos con mayor incidencia fueron: la desvinculación sin acreditar EMS, haber asistido a un instituto de contexto crítico, haber transitado la educación técnico-profesional, no provenir de un hogar con nivel ocupacional de tipo “White collar”, a pesar del bajo nivel ocupacional de origen no haber podido mejorarlo con la última ocupación lograda.<sup>109</sup>

El tercer agrupamiento generado reúne atributos que lo caracterizan de manera particular, como:

1. Primeramente, porque, como ya de alguna manera se adelantara, es el único clúster que resultara completamente homogéneo en una de sus dimensiones: en efecto, el 100% de los que lo componen se desvincularon sin acreditar y el 100% de los que se desvincularon sin acreditar, que representan un 24,7% de todos los entrevistados, lo integran (“ACM\_4=B1”). A su vez, todos los que integran el agrupamiento, habiéndose desvinculado o no, no alcanzaron a acreditar la educación media superior, representando la mitad de todos los que esgrimieron dicha característica en la población estudiada (“ACM\_3=NoA”: 100,0% y 49,8%, respectivamente). A pesar de lo señalado, el agrupamiento sólo reúne al 6,5% de todos los que abandonaron. Más de 9 de cada 10 que dejaron de estudiar integran los dos agrupamientos anteriores, pero sólo representan el 1,1% de los integrantes del primer clúster y el 2,1%, de los del segundo (“ACM\_5=Ab”: 93,5%).

---

<sup>109</sup> Valores de significación (v.test): ‘ACM\_4=B1’=Inf, ‘ACM\_5=Ab’=32,7, ‘ACM\_3=NoA’=30,6 y ‘ACM\_5=n/a’=20,5; ‘ACM\_11=Cri’=19,2; ‘ACM\_1=TP’=15,2; ‘ACM\_9=NoW’=15 y ‘ACM\_10=B’=11,5; y, ‘ACM\_8=NoM8’=13.

**Tabla 28: Clúster 3, valores de participación del clúster en la modalidad, de la modalidad en el clúster, de la modalidad en el total (global) y peso relativo (v.test), según variable y categoría**

VARIABLES Y CATEGORÍAS	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	v.test
ACM_4 = B1	100,000000	100,000000	24,738518	Inf
ACM_5 = Ab	93,472585	65,808820	17,417008	32,746961
ACM_3 = NoA	49,816850	100,000000	49,658936	30,641690
ACM_5 = ACM_5.NA	86,915888	34,191180	9,731696	20,467123
ACM_11 = Cri	44,262295	79,411760	44,383811	19,246912
ACM_1 = TP	48,809524	52,757350	26,739427	15,199349
ACM_9 = NoW	35,223881	86,764710	60,936789	15,033163
ACM_8 = NoM8	36,793327	72,977940	49,067758	13,020685
ACM_10 = B	39,230769	56,250000	35,470668	11,480283
ACM_12 = =	37,341772	43,382350	28,740337	8,481295
ACM_6 = NoM6	36,017897	29,595590	20,327422	6,003234
ACM_6 = Mej6	21,860731	70,404410	79,672578	-6,003234
ACM_12 = No =	19,655392	56,617650	71,259663	-8,481295
ACM_10 = NoB	16,772375	43,750000	64,529332	-11,480283
ACM_8 = Mej8	13,125000	27,022060	50,932242	-13,020685
ACM_9 = W	8,381839	13,235290	39,063211	-15,033163
ACM_1 = G	15,952824	47,242650	73,260573	-15,199349
ACM_4 = B3	0,000000	0,000000	24,920418	-19,002459
ACM_11 = NoC	9,157809	20,588240	55,616189	-19,246912
ACM_4 = B2	0,000000	0,000000	50,341064	-30,641690
ACM_3 = Acr	0,000000	0,000000	50,341064	-30,641690
ACM_5 = NoAb	0,000000	0,000000	72,851296	Inf

Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos "PISA-2007-2012".

2. Casi 8 de cada 10 de los integrantes del clúster asistieron a un establecimiento de contexto crítico, los cuales representan más de 4 de cada 10 de los entrevistados que asistieron a ese tipo de establecimiento ("ACM\_11=Cri": 79,4% y 44,3%, respectivamente).
3. En términos ocupacionales, el 56,3% de los que integran el agrupamiento declaran provenir de un hogar de nivel ocupacional "Blue collar" y el 86,8% que ese nivel ocupacional no es del tipo "White collar" ("ACM\_10=B" y "ACM\_9=NoW"; "Cla/Mod" 39,2% y 35,2%; y, 35,5% y 60,9% de todos los entrevistados, respectivamente). Lo cual se complementa con el hecho de que, a pesar de los bajos niveles ocupacionales de origen, en la mayoría de los casos, con la última ocupación alcanzada por el entrevistado, no logra mejorar la de sus padres: 36,8% de quienes no mejoran el nivel ocupacional del hogar de origen integran el tercer clúster,

representando el 73% de todos los integrantes de dicha agrupación y solo el 49,1% de todos los entrevistados (“ACM\_8=NoM8”).

4. Atributos a los que corresponde agregar que el 52,8% de los que integran el clúster transitaron sus estudios en educación media en institutos técnico-profesionales, los que representan el 48,8% de todos los que lo hicieron y el 26,7% de todos los entrevistados (“ACM\_1=TP”).

## Reflexiones finales del capítulo

En el presente capítulo también se aplicaron algunos de los ajustes de interés incorporados en el capítulo anterior, también con el propósito de seguir proponiendo elementos de ajuste hacia las indagaciones futuras.

Sobre la base del evento “no acreditación” de la EMS y el “tiempo vital” como vector explicativo, que se introdujeron en el capítulo anterior, se propuso complementar la exploración con base en la redefinición de la unidad de análisis hacia unidades colectivas, procurando la detección y caracterización de clases (clúster).

A partir de la transformación realizada sobre el esquema de estratificación social desarrollado por Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (EGP) e incorporado instrumentalmente en las bases de datos trabajadas (BSE de 3 categorías),<sup>110</sup> fue posible restituir un equilibrio más razonable en las proporciones recíprocas de agrupamiento: “White collar” 25,3% y clase intermedia un 40,2% de participación.<sup>111</sup>

A partir del análisis dimensional de la información que se realizó en este capítulo se logaron los siguientes hallazgos que se comentarán a continuación:

- I. Las categorías Generalista y Técnico-profesional de la variable “Tipo de dispositivo educativo” se posicionaron en los cuadrantes opuestos (superior izquierdo e inferior

---

<sup>110</sup> Pauta que permitió legitimar la reasignación al nivel “1” o al nivel “2” de diferentes ocupaciones identificadas por el requerimiento de una acreditación universitaria que habilite para el ejercicio de la correspondiente profesión. La referida pauta puede ser consultada en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental (p. 345).

<sup>111</sup> Mientras que a partir de la pauta EGP los niveles de participación en las dos clases superiores eran de 36,9% y 17,7%, respectivamente.

derecho), fortaleciendo uno de nuestros supuestos hipotéticos: la probable condición explicativa del factor institucional.

- II. El mapa por cuadrantes resultante muestra que continuar estudiando, lograr acreditar el nivel y no haber asistido a centros de contexto crítico se asoció a las trayectorias generalistas. Por su parte, desvincularse sin llegar a acreditar la EMS y haber asistido a establecimientos de contexto crítico se observa asociado a la realización de trayectorias técnico-profesionales.
- III. Se refuerza también en este análisis dimensional que quienes provienen de hogares de nivel ocupacional bajo, o bien transitaron programas técnico-profesionales probablemente de orientación al mercado, logrando una superación de la posición ocupacional de sus padres, o fracasan al intentar culminar su trayectoria escolar y no logran ascender laboralmente. Por su parte, quienes provienen de hogares con nivel ocupacional alto transitan mayormente programas generalistas, continúan sus estudios y logran igualar o mejorar el nivel ocupacional de origen.
- IV. Finalmente, con base en el análisis de componentes principales categórico, se exploró la posibilidad de agrupar a los entrevistados en términos de sus similitudes relativas, con el resultado de detectar la existencia de dos agrupamientos claramente diferenciables, uno de los cuales a su vez se divide, también muy definidamente, en dos clases. A continuación, presentamos un rápido perfil de cada uno de estos grupos:
  - a. Las características específicas de la primera clase reúnen a entrevistados provenientes de hogares de nivel ocupacional alto que, a pesar de ello, igualmente lograron, con la última ocupación declarada, igualar o mejorar la ocupación de sus padres. Se trata mayormente de entrevistados que transitaron modalidades generalistas, acreditaron la EMS y siguieron estudiando. Y ninguno de ellos asistió a un establecimiento de contexto crítico.
  - b. La segunda clase formada reúne a quienes provienen de niveles ocupacionales medios o bajos que en el último relevamiento seguían insistiendo en estudiar, aunque no habían conseguido acreditar el nivel y que, consiguientemente, no pudieron mejorar el nivel ocupacional de sus padres.
  - c. La tercera clase se caracteriza por reunir a entrevistados que no acreditaron el nivel, pero que, adicionalmente, no continuaron estudiando: como el 100% de los que se desvincularon sin acreditar lo integran y el 100% de los que no

acreditaron y siguen estudiando no lo integran, se puede especular que el destino estratégico para estos entrevistados siempre fue el mercado laboral y no la educación superior. Casi 8 de cada 10 asistieron a un establecimiento de contexto crítico (aunque son menos de la mitad de los que lo hicieron) y más de la mitad asistieron a educación técnico-profesional.

El análisis permite detectar la existencia de tres situaciones sociales signadas por la correspondencia de atributos combinados de manera que desestructuran la condición explicativa global de las diferentes variables incorporadas a los modelos.

Permite no solo identificar a los individuos que mayor probabilidad tienen de no acreditar la educación media superior, identificando dicha condición con tres fuentes de articulación entre los factores explicativos. De manera que, además de proporcionarnos el quiénes, nos proporciona el cómo se configuran las diferentes suertes probables.

El análisis proporciona pistas nuevas para poder ajustar los modelos de indagación futuros.



## CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

---

Al reseñar el marco general del problema a investigar al inicio de la tesis, planteábamos que el problema de investigación era, en realidad, una combinación de problemas relacionados.

Entre los elementos constitutivos de nuestro problema de investigación, señalábamos como eje articulador la necesidad de mostrar que el debate muchas veces recurría a elementos cuyas bases conceptuales, teóricas y, en lo particular, empíricas eran poco robustas.

Entendimos la necesidad de abordar el tema desde cierta complejidad estructural: es decir, atravesado por dos ejes transversales indispensables para sustentar analíticamente los hallazgos:

- A. La singularidad de la experiencia uruguaya: se corren riesgos importantes cuando se analizan fenómenos locales con modelos desarrollados en otras realidades.
- B. La asunción acrítica, más o menos generalizada, de ciertos supuestos: que pueden conducir, y normalmente lo hacen, a un diseño tal vez incompleto de los instrumentos de relevamiento utilizados en la elaboración de las pruebas y, consecuentemente, a una lectura parcial de las evidencias empíricas resultantes.

Y planteamos un abordaje organizado con base en los siguientes cuatro instrumentos estratégicos:

- V. Tomar como variable dependiente el evento de no acreditación de la educación media superior en vez de la desvinculación. Lo cual situaba el enfoque en un punto conceptual y teóricamente más preciso.
- VI. Propusimos la conceptualización del factor *tiempo* como vector explicativo dinámico, entendiéndolo como tiempo vital. De manera que pudiéramos introducir y someter a prueba hipótesis fundadas en la teoría de la relativa aversión al riesgo que realmente contemplaran la temporalidad de las decisiones y de los eventos a nivel de cada trayectoria individual.
- VII. En tercer lugar, nos propusimos complementar los modelos factoriales clásicos mediante su trascendencia hacia la generación de unidades de análisis colectivas que permitieran la identificación y la caracterización de los

diferentes colectivos involucrados. Lo cual supuso la exploración de la información con el objeto de la determinación de clases (clústeres).

VIII. Y, como complemento final, entendimos pertinente, bajo la indudable influencia de la poderosa capacidad de estimulación conceptual que hemos encontrado en los aportes del modelo Lazarsfeld, explorar la capacidad expresiva de un análisis intuitivo complementario mediante la parcialización de los modelos. Como ya se dijo, esto manteniendo intactos los efectos multivariados de cada modelo. Por esta vía se ha podido aportar elementos de caracterización que permiten, además de medir la capacidad explicativa de cada atributo, hacerlo ensayando sus variaciones en escenarios diferentes.

Con estos objetivos, la estrategia se ha valido de una concatenación ordenada de metodologías, procurando acumular crecientemente las diferentes evidencias. Así, el análisis comienza con la reflexión teórico-conceptual sobre educación y desigualdad social. Mostrando los límites, peligrosamente desdibujables, que permean, desde las posiciones filosóficas, el análisis científico.

Continuando, mediante un recorrido documental, por mostrar y, finalmente, definir con precisión las diferencias, tanto estructurales como funcionales, que alhajan la estructura del mal llamado “sistema de educación media”. Por esta vía se mostró la importancia de considerar la presencia de múltiples dispositivos, pero, sobre todo, la existencia de dos variantes estructural y funcionalmente muy diferentes que es pertinente considerar como una dimensión necesaria a introducir en los modelos y en el debate.

Habiendo comprendido que la lupa puesta en lo curricular, es decir en los contenidos, las pedagogías y las didácticas, con el objeto de analizar sus impactos sobre los aprendizajes, sin soslayarlo totalmente, por lo menos oscurecía la visualización de los códigos sistémicos operantes. Habiendo mostrado que la selección/expulsión es necesariamente contradictoria con el espíritu de alcanzar la mejor formación posible para la totalidad de los ciudadanos. Y, finalmente, sabiendo que nuestro sistema educativo cuenta con las dos vías señaladas, que por su génesis, evolución e historia funcional social, es necesario suponer muy diferentes.

Punto a partir del cual se ha procurado demostrar que las trayectorias y las suertes académicas de los individuos se encuentran asociadas a dichas dispositivos institucionales y que los individuos que las transitan presentan marcadas correspondencias entre sus principales atributos que permiten su identificación social como grupos.

Finalmente, hemos mostrado el posicionamiento en el espacio social de dichos individuos. Se han detectado claramente tres clases que tienen la propiedad de ser mutuamente excluyentes en términos de muchos de los atributos señalados y hemos procedido a describirlos en función de dichos atributos, a medir la probabilidad relativa de cada individuo de pertenecer a cada clase, es decir, de contar con la combinación de dichos atributos. Y, si se quiere, más trascendente aún, de presentar elementos que permiten valorar la contribución de cada uno de dichos atributos a la explicación del evento que nos ha interesado desde un principio: la no acreditación de la EMS.

Redoblando ahora el esfuerzo reflexivo, volvamos sobre cada una de las tres dimensiones señaladas y repasemos las hipótesis con que dimos inicio al trabajo.

Especificando aún más la problemática, y partiendo para ello de recuperar la importancia de la primera de las dimensiones señaladas, podríamos llegar a contribuir a situar y a encauzar mejor el debate revisando la incidencia del factor institucional.

En este sentido, la primera de nuestras hipótesis proponía que **los dispositivos de educación media en nuestro país no han sido originalmente diseñados para permitir el tránsito masivo de la población**. Y, complementariamente, que **las subsiguientes reformas no lograron corregir sustantivamente esos aspectos**.

Como se dijo, el esfuerzo se orientó a demostrar que vale la pena considerar otros factores, con el sentido de complementar y ajustar los diagnósticos realizados sobre la crisis de la educación media en el Uruguay.

No se trata de desconocer las bondades explicativas de los modelos propuestos anteriormente. Se trata de propender a mejorar los instrumentos de análisis y comprensión de la vida social. Y, a partir de dichos esfuerzos, se han recuperado las mismas piezas del proceso fundacional y evolutivo de nuestro sistema educativo; las que, hay que decirlo, ya obran en la producción y en los análisis previos de colegas e historiadores, pero ahora con una nueva presentación y valoración de sus características, génesis y relaciones, de manera que puedan contribuir a la elaboración de diagnósticos más complejos y certeros, pero, fundamentalmente, que habiliten un debate sobre medios a partir de los fines.

Se ha mostrado a la educación media de nuestro país como un rompecabezas incompleto conformado por cinco dispositivos distintos cuya génesis, evolución y propósitos fueron y

son diferentes, pero carente de una variante intermedia, que sin embargo está presente en diferentes países de la región y del mundo.

Hemos etiquetado a cada uno de estos dispositivos de la siguiente manera:

- Educación media básica generalista (EMBG),
- Educación media básica tecnológica (EMBT),
- Educación media superior generalista (EMSG)
- Educación media superior tecnológica (EMST) y
- Educación técnico-profesional (ETP).

Se ha mostrado que los dos primeros han terminado por constituir medios para la selección de los jóvenes que transitarán los dispositivos de educación en el nivel inmediato superior (EMSG y EMST, respectivamente). En este sentido, el perfil de egreso se propone la calificación de las exigencias que demandará el apostar a otro perfil de egreso (generalista o técnico-profesional), asumiendo isomórficamente el mismo código sistémico de selección.

Por su parte, el tercero, el más antiguo en nuestro país, la EMSG, conserva intacta su vocación original y sigue orientado a la selección y formación de quienes asistirán a la educación universitaria.

Los dos últimos, orientados a la formación de operarios, técnicos y profesionales en oficios específicos (EMST y ETP), representan el espacio de mayor reformulación sistémica en la historia de la educación de nuestro país. Si bien continúan orientados a la captación de los sectores socialmente identificados con el sector productivo y extractivo, hoy apostando a elevar los estándares de calificación tecnológica de cara al mundo digital, su vocación sigue siendo (aunque solo a partir de la reforma de Figari) la formación de los recursos humanos que el estado actual de la matriz productiva ha demandado a lo largo de su evolución. La novedad consiste en que el espectro social sobre el cual recluta no solo se ha ensanchado, también se ha corrido y ya no tiende a captar a los sectores más vulnerables (probablemente porque hoy la vulnerabilidad disminuye rápidamente su participación, conforme el empleo que se ocupa incrementa, aunque sea mínimamente, la calificación requerida).

Sin embargo, lo más significativo en el marco del problema que nos ocupa es que se trata de los únicos dispositivos para los cuales se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que vivieron transformaciones radicales en sus códigos sistémicos: de la reclusión y el apartamiento social a la corrección y reparación de la actitud, la conducta y las capacidades,

para, a partir de 1916, adoptar una clara orientación hacia la capacitación en oficios (la que, claro, se mantiene bastante impoluta hasta el presente).

Orientaciones educativas que, mucho antes de pretender emular el código sistémico impuesto por la lógica selectiva de la educación generalista y preparatoria, constituyeron un sector educativo para el cual nos ha sido posible datar, mostrando con contundencia no solo que no comparte un mismo origen, gestación y evolución, sino que tampoco comparte una misma vocación en comparación con la otra vertiente, la generalista.

La tercera hipótesis específica planteada señalaba que **el sistema de educación media en nuestro país no se encuentra integrado por dispositivos funcional y estructuralmente articulados, que sus orígenes y funciones no son necesariamente complementarios y que, por lo tanto, no constituyen estrictamente, en un sentido técnico, un único sistema.**

Las evidencias presentadas refutan concluyentemente cualquier idea sobre una génesis común. Los autores consultados coinciden en señalar que el dispositivo que hoy denominamos educación media superior general es previo no solo a los correspondientes a la educación media básica (entre los cuales, adicionalmente, conviene recordar que la orientación tecnológica representa uno de los dispositivos más recientes del actual sistema), sino también al de la educación universitaria e inclusive al de la educación primaria.

Todo lo cual permite confirmar las dos primeras hipótesis de trabajo específicas propuestas.

Por lo tanto, y a partir del ejercicio de reflexión anterior, resulta posible ahora cuestionar ciertos supuestos previos, contribuyendo por esta vía a la formulación de teorías que puedan capturar aspectos hasta ahora soslayados.

Lo cual, sin duda, favorece la incorporación de elementos de corrección y de ajuste de los modelos explicativos que, con toda seguridad, permitirá la elaboración de diagnósticos más certeros.

En este sentido, la principal contribución al desarrollo teórico de las indagaciones futuras es incorporar en los diseños de la estructura articuladora de la educación posprimaria y preterciaria la existencia de múltiples sistemas mutuamente independientes.

Hilando más fino, permite caracterizar dicha independencia recíproca, más allá de las apariencias estructurales y de los esfuerzos normativos realizados, con base en la probable existencia de tres códigos sistémicos independientes:

- Los dispositivos de educación media básica general, con base en una arquitectura de contenidos y de estrategias pedagógicas y didácticas supeditadas a mecanismos funcionales anclados en la adquisición de conocimientos y garantizada y avalada mediante regímenes de evaluación propios de una formación academicista. Dispositivos funcionales a una adecuada selección de los aspirantes a la educación media superior general.
- En segundo lugar, los dispositivos propios de la educación originalmente denominada secundaria o preparatoria, posteriormente conocida como bachilleratos diversificados, aquí conceptualizada como educación media superior general, caracterizada por sus dispositivos estructuralmente organizados mediante orientaciones y opciones disciplinarias de orden superior, por la evaluación de la adquisición de conocimientos académicos específicamente seleccionados para garantizar una adecuada preparación para el ingreso a un primer grado de educación postsecundaria de inspiración universitaria.
- Por otra parte, y en un carril históricamente independiente, que hoy sigue resistiéndose a cumplir funciones de captación masiva y ampliada de su matriz social de reclutamiento, se observan los dispositivos orientados a la formación técnica y profesional de una parte o a la formación tecnológica de la otra. Dispositivos que se diferencian más por blandir abanicos de oportunidades de inserción y continuidad educativa diferentes (más restrictivas en el caso de la ETP) que por sus herramientas de formación o por el tipo de competencias que avalan. En este caso, como ya se mostró, el código sistémico se encuentra orientado a la adquisición de competencias prácticas y los mecanismos de evaluación se organizan fundamentalmente en torno al ejercicio de la práctica y no de la adquisición de conocimientos académicos de orden disciplinar superior.

En este sentido, la visión que, por una parte, introducía en los modelos a la educación media de manera global o, simplemente, ignorando el papel de la vertiente técnico-profesional, o que, por la otra, atribuía un papel estructural a las diferencias funcionales entre los subsistemas deviene obsoleta. Y el escenario de la educación adquiere una mayor complejidad estructural. Y, desde lo funcional, se pueden definir sistemas independientes y se los empieza a mirar desde los fines sociales que promueven y desde sus impactos sobre las personas.

Aquello que se introducía como trayectorias diferentes por sus contenidos y, consiguientemente, situaba el problema en la dimensión de la elección individual de los estudiantes y de sus familias se transforma en estrategias educativas diferentes y, por lo tanto, nos remite a observar el sentido y los objetivos de las políticas educativas.

Este cambio en el objeto de la explicación de los individuos a las instituciones es, a la vez, un cambio de enfoque desde lo funcional a lo político.

A partir de buena parte de los antecedentes consultados (Fernández Enguita, De Armas, Aristimuño, etc.), es posible conceptualizar la educación media como un conjunto de dispositivos que resultan de procesos, necesidades o determinaciones históricas cuya función estructural ha sido el conectar los sistemas de la educación primaria y universitaria, antes separados (Fernández Enguita).

Ha sido interesante poder mostrar que, en nuestro país, la educación media no solo constituye el sistema más antiguo, creado con la expresa finalidad fundacional de la constitución institucional del nivel universitario, si no que rápidamente fue entendido como un modelo de referencia inconveniente a los efectos de las funcionalidades deseadas para la educación primaria.

En definitiva, la evolución y la maduración de los dispositivos de educación media terminan por cumplir aquella función. Al hacerlo legitiman la ubicuidad de los diagnósticos más generales y la recuperación, para nutrir la casuística en ellos, del caso uruguayo. Pero cuando es importante introducir elementos fundacionales de la génesis de los diferentes dispositivos educativos locales, justamente porque es allí que pueden observarse pistas para una mejor comprensión de su funcionamiento actual, estas estrategias podrían merecer cierta revisión teórico-conceptual. Esto, aunque más no sea, para que recuperan elementos que permitan alguna contribución, sin duda parcial y complementaria, pero iluminadora de todas formas de los desafíos venideros.

Respaldándonos nuevamente en el planteo popperiano de Taleb: por un camino se generan cisnes negros y por el otro no.

Por ello, nuestra tercera y cuarta hipótesis proponían que **el factor institucional tiene una capacidad explicativa que merece ser explorada, que las relaciones explicativas ya conocidas entre los principales factores determinantes de la suerte académica de quienes asisten a educación media en nuestro país se verán afectadas al incorporar el**

**factor institucional como variable de control y que, en el análisis del impacto social del tránsito por “la educación media”, lo sustantivo es el evento de acreditación del nivel.**

A partir de la información presentada, se pudo observar que la duración media en años de las trayectorias en educación generalista fue de casi 8 años y la duración media de las trayectorias en educación técnico-profesional, de casi 6. Esto también implica que las modalidades de educación media superior diseñadas para conducir a la universidad demandan una inversión media en tiempo vital 1,3 veces mayor que las modalidades técnico-profesionales. Aspecto que, de por sí, permite observar el grado en que el factor institucional logra establecer diferencias de recibo.

Como hemos mostrado, la probabilidad de fracaso entre los que realizan trayectorias generalistas se reduce a la mitad cuando la duración de las trayectorias se extiende a los 9 años y se duplica para quienes realizaron trayectorias técnico-profesionales (4,6 fracasos en las trayectorias de ETP por cada fracaso observado en las trayectorias de EG).

Por lo tanto, el análisis permitió demostrar que el factor institucional presenta importantes niveles de asociación con efectos diferenciadores que actúan sobre la suerte académica de los entrevistados. Así mismo, mostró que el tiempo vital invertido opera como un especificador en el doble sentido de disminuir la eficiencia marginal del efecto acreditador de manera muy diferencial según la trayectoria elegida, al tiempo que llega a operar en la superación del efecto institucional (generalista/técnico-profesional) cuando las trayectorias han resultado eficaces en su implementación, es decir, cuando se han aproximado a trayectorias de duración cercana al tiempo teórico previsible.

Como hemos dicho, la investigación previa no proporciona indicadores robustos de código sistémico y tampoco nos permite evaluar las orientaciones elegidas por los entrevistados en términos de sus aspiraciones futuras, lo que sería de gran utilidad para controlar la duración y el resultado de las trayectorias en términos de acreditaciones alcanzadas.

De manera que el desempeño temporal de los esfuerzos invertidos tiende a incrementar más lentamente la probabilidad de desvinculación sin acreditar el nivel para los entrevistados que cursaron sus estudios en la educación media generalista en comparación con quienes lo hicieron en educación media técnico-profesional (con puntos de inflexión en las trayectorias de 2 y 5 años de duración cuando la duración teórica a los 15 años de edad es de entre 2 y 3 años).



Rendimiento del empeño que tendió a ser independiente de otros factores explicativos clásicamente propuestos por los estudios previos, como la clase de origen, el contexto crítico del establecimiento y el acaecimiento de experiencias traumáticas sobre lo educativo, como el inicio de la actividad laboral, la maternidad/paternidad precoz o el cuidado de familiares u otros integrantes del hogar. Más bien se observó un efecto especificador, de mayor o menor entidad, en casi todos los ensayos realizados, pero siempre conservando el sentido y la forma del impacto general observado.

Con el objetivo de ejemplificar los aportes que se ha creído alcanzar, se propone al lector volver sobre el caso particular de la articulación entre los factores “sexo al nacer” y “origen social” (fundamentalmente indicado en el estudio por haber, o no, proveniente de hogares “White collar”).

Se puede volver a señalar que cuando el entrevistado fue mujer proveniente de un hogar “White collar” las trayectorias generalistas duplicaron la probabilidad de que el resultado fuera la acreditación del nivel, en comparación con las trayectorias técnico-profesionales. Como complemento, provenir de hogares “No white collar” complicó las probabilidades de acreditar el nivel, aun cuando el riesgo se redujo sensiblemente cuando se optó por la educación técnico-profesional.

De hecho, se pudo mostrar que la peor combinación resultó ser hombre que transitó la educación técnico-profesional. El orden de probabilidad creciente de no acreditación a partir de la articulación de estos atributos fue el siguiente: mujer-generalista, hombre-generalista, mujer-técnico-profesional y hombre-técnico-profesional.<sup>112</sup>

Un orden de probabilidad creciente de no acreditación que resulta análogo al anterior si sustituimos el sexo del entrevistado al nacer por la ocupación de mayor nivel del hogar de origen: “White collar”-generalista, “No white collar”-generalista, “White collar”-técnico-profesional y “No white collar”-técnico-profesional.<sup>113</sup>

En los ejemplos anteriores se observa también que la especificación se torna claramente más intensiva con el factor clase de origen. En efecto, entre quienes realizaron trayectorias

---

<sup>112</sup> En trayectorias de 5 años, los valores de probabilidad resultaron ser los siguientes:  $p(t)=0,198$ ;  $p(t)=0,279$ ;  $p(t)=0,75$ ;  $y$ ,  $p(t)=0,942$ , respectivamente.

<sup>113</sup> En trayectorias de 5 años, los valores de probabilidad resultaron ser los siguientes:  $p(t)=0,088$ ;  $p(t)=0,393$ ;  $p(t)=0,419$ ;  $y$ ,  $p(t)=0,995$ , respectivamente.

generalistas proviniendo de un hogar “White collar” la probabilidad de no acreditar se reduce de 0,24, que es la arrojada por el modelo general, a algo menos de 0,08. El solo provenir de un hogar “No white collar” eleva dicha probabilidad de no acreditar a 0,39 (quedando claramente en evidencia la condición especificadora señalada). Y cuando se realiza la misma lectura para quienes transitaron modalidades técnico-profesionales, se observa que provenir de un hogar “White collar” disminuye la probabilidad de no acreditar, aunque sigue siendo superior a haber transitado la educación generalista (la probabilidad desciende de 0,86 a 0,42). Sin embargo, siempre hablando de trayectorias que se han extendido por lo menos a 5 años de esfuerzo vital, la probabilidad de no acreditar transitando la educación técnico-profesional se eleva a casi 1 cuando el origen social es “No white collar” ( $p(t)=0,995$ ).

Creemos que estas precisiones, además de demostrar la necesidad de incorporación en estudios futuros de indicadores sobre los formatos institucionales, y de cimentar con contundencia la inconveniencia conceptual de hablar de la educación media en general como si se tratara de una única cosa, también aporta pistas sobre la caracterización de los diferentes grupos que, desde su configuración social, presentan probabilidades muy diferenciales de vivenciar un tránsito exitoso por la educación media de nuestro país.

En cuarto término, hemos propuesto la hipótesis por la cual **el tratamiento de la dimensión educación en materia de los análisis de la movilidad social demanda una revisión de los clasificadores de ocupación a fin de poder ponderar los factores simbólicos intervinientes en la elección de orientación educativa.**

Para atender esta preocupación en particular, en el capítulo 5, con el ánimo de contribuir pero también de explorar nuestras anticipaciones, se han propuesto algunos ajustes importantes de cara a indagaciones futuras.

Lo cual también se articula con las decisiones que en materia de estrategia metodológica se tomaron: indagar sobre la base del evento “no acreditación” de la EMS, señalar la incorporación del “tiempo vital” como vector explicativo e introducir, como complementación del ejercicio de exploración, la redefinición de la unidad de análisis hacia unidades colectivas, procurando la detección y caracterización de clases (clústeres).

A partir de trabajos anteriores, en que caracterizamos y tipologizamos los diferentes agrupamientos profesionales que operaban al momento en nuestro país (Errandonea, 2004 y 2013), ensayamos una transformación del esquema de estratificación social desarrollado por

Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (EGP), incorporado instrumentalmente en las bases de datos en que hemos trabajado.

Se procedió a la reasignación al nivel “1” o al nivel “2” del esquema de estratificación social a tres categorías (EGP3), de algunas de las ocupaciones identificadas, fundamentalmente con base en el tipo de requerimiento demandado por el mercado para el ejercicio de la correspondiente profesión de la correspondiente acreditación universitaria.<sup>114</sup>

A partir del análisis realizado, fue posible detectar una estructura latente en la población estudiada que daba cuenta de la existencia de dos situaciones sociales claramente diferenciables, una de las cuales claramente dividida a su vez en dos agrupamientos muy diferenciables.

Esto también permite comprender la introducción de nuestras últimas tres hipótesis de trabajo, al señalar que **la probabilidad de no acreditar la EMS es diferente en función de factores clásicos; que la estructura del efecto institucional se mantiene aun ante diferentes configuraciones de los efectos explicativos clásicos, y que es posible caracterizar grupos sociales que, con base en la correspondencia entre ciertos atributos, tienen probabilidades muy diferentes de lograr la referida acreditación con cierta independencia de la orientación elegida.**

La estrategia consistió en explorar la potencial capacidad de algunos de los atributos de constituir dimensiones de análisis que nos permitieran detectar importantes niveles de correspondencia mutua: que pudieran constituir identificadores de pertenencia grupal. Es decir, identificando por atributos comunes a las personas que tuvieron suertes académicas similares.

Recordemos al lector que el 35,9% de quienes transitaron orientaciones generalistas y el 87,4% de quienes lo hicieron en orientaciones técnico-profesionales no consiguieron acreditar la EMS. Que la casi totalidad de aquellos que acreditaron EMS, al ser entrevistados en 2012, aún continuaban estudiando, es decir que no se desvincularon (95,2%). Y que quienes vienen de hogares de nivel ocupacional bajo han enfrentado dos posibles caminos o trayectorias vitales, una que podría considerarse exitosa y otra fracasada: aquellos que optaron por la educación técnico-profesional y logran la acreditación registraron una mayor

---

<sup>114</sup> Dicho ajuste puede ser consultado en “Complementos de información correspondientes al capítulo 5”, en el anexo documental (p. 355).

probabilidad de superar el nivel ocupacional de sus padres; quienes no lo consiguen (fracasan en su tránsito escolar) llegan a igualarla, pero difícilmente a mejorarla.

Referencias centrales para volver a reforzar la validez tanto de la importancia de la desagregación por modalidad educativa como de la reformulación del evento de interés hacia la no acreditación. De hecho, como se vio, la no desvinculación reduce a la mitad el impacto de la no acreditación entre quienes realizaron trayectorias generalistas y la duplica entre quienes las hicieron en la modalidad técnico-profesional.

En cualquier caso, la probabilidad de no acreditar el nivel es superior proviniendo de hogares “No white collar”, pero el riesgo relativo de fracasar proviniendo de un hogar “No white collar” es casi el doble si se ha optado por una trayectoria generalista y se reduce sensiblemente cuando se optó por la educación técnico-profesional.

Y, por último, el análisis permitió la identificación de tres agrupamientos o clases (clústeres), a saber:

- Clase 1: entrevistados provenientes de hogares “White collar” que transitaron modalidades generalistas acreditaron la EMS e igualaron o mejoraron el nivel ocupacional de sus padres.
- Clase 2: entrevistados que provienen de niveles ocupacionales medios o bajos que no habían logrado acreditar la EMS pero que continuaban estudiando y, aun así, no consiguieron mejorar el nivel ocupacional de sus padres.
- Clase 3: personas que no acreditaron el nivel de EMS y se desvincularon, 8 de cada 10 de los cuales asistieron a establecimientos de contexto crítico y que en su mayoría transitaron orientaciones de educación técnica o media técnico-profesional.

El análisis ha permitido no solo identificar a los individuos que mayor probabilidad tienen de no acreditar la educación media superior, si no agruparlos con base en la articulación de otros atributos normalmente considerados factores explicativos importantes. De manera que, además de proporcionarnos un mapa de quiénes se encuentran afectados y de qué manera, también nos proporciona algunas pistas de cómo se configuran las diferentes suertes probables y las cuantifica.

Por esta vía, se entiende que el análisis proporciona pistas nuevas para ajustar los modelos de indagación futuros.

En efecto, la llamada crisis de la educación media es una expresión local de un problema global. La educación media entró en crisis en todas partes del mundo. Y las soluciones ensayadas para atender las diferentes manifestaciones de estas crisis no han logrado ser totalmente satisfactorias en ninguna parte (Smith et al., 2016).

La preocupación local ha puesto especial énfasis en la evolución observada en relación con algunos indicadores macro del estado de la educación, terminando por caracterizar la situación de alarmante.

El debate ha puesto el foco en la cobertura, en las trayectorias estudiantiles (es decir, en la extraedad, la promoción y, su corolario, la culminación de ciclos) y en el rendimiento.

La ausencia de soluciones enteramente satisfactorias a las crisis desatadas en todo el mundo en torno a lo que llamamos la educación media, y la incapacidad mostrada por la educación en general para cumplir la promesa de equiparación de las oportunidades de los seres humanos al momento de ingresar a la arena social de la contienda por las posiciones de privilegio no dejan de ser, en buena parte, la expresión de la misma inocente adquisición del imaginario colectivo en las sociedades modernas.

La necesidad de superar las desigualdades de origen, propia de la Ilustración, con base en la fundación de sistemas sociales capaces de cumplir con la promesa meritocrática de la Revolución francesa, ha sido inseparablemente anclada en la idea de que las capacidades individuales, que dependen por entero de la educación, pueden, mediante su generalización, asestar un golpe fatal a la desigualdad de oportunidades. Partiendo del supuesto de que esto así, la desigualdad solo anidaría en las irreductibles diferencias actitudinales relativas a dichas capacidades, fundamentalmente fundadas en la voluntad por el trabajo y el empeño en la tarea.

Desde esta perspectiva, el desafío, una y otra vez, encuentra inspiración en la necesidad de reformular los contenidos y los medios para la formación y en la eliminación de las barreras que, diferencialmente, impiden el acceso, la permanencia y la culminación a todos. Es decir, se ha pensado con base en el convencimiento de que la solución final es garantizar igualdad de oportunidades y, para quienes se ha logrado incorporar a los dispositivos, ajustar mecanismos de naturaleza curricular, pedagógica y didáctica.

No pretenderemos aquí señalar ni por un momento, ni si quiera indirectamente, que es posible una solución educativa que no tenga fundamento en una adecuada ingeniería

curricular, pedagógica y didáctica. Pero sí creemos que, siendo una necesidad evidente, no es un medio suficiente.

El paradigma de la educación proyecta conos de sombra sobre la propia reflexión educativa que persisten en el tiempo. Solo así es posible comprender que los diagnósticos se repiten, una y otra vez, conforme pasan las décadas.

La pretensión de lograr una homogeneización social por la vía educativa, por lo menos en nuestro país, ha fracasado. Y creemos que la información presentada lo demuestra. La existencia de dos vías complementarias e independientes para el tránsito exitoso de los jóvenes por la educación media parece tener aciertos solo parciales. Aspecto que queda, si no demostrado, sí fuertemente sugerido como capaz de dar respuesta a ciertos sectores socialmente identificables. Y la ausencia de una vía intermedia sugiere que la incapacidad de incrementar la cobertura tiene muy probablemente mucho que ver con la ausencia de un sentido que, en términos de lo que hemos denominado “racionalidad relativa al riesgo”, compromete seriamente la utilidad del esfuerzo vital necesario en términos de los logros previsible para una proporción muy importante, en este caso socialmente no identificable, de la población.

Como reflexión final, hemos creído encontrar, justo en el cruce de las competencias analíticas de la sociología de la educación con las de la sociología de la movilidad, un espacio fértil para profundizar en ese relativamente nuevo objeto de análisis sociológico que representa la movilidad educativa. Espacio que, además, puede resultar apropiado para aproximarse a los efectos educativos de los determinantes sociales, abriendo una potente ventana de observación de las acciones estratégicas individuales. Existe allí una caja negra que hace tiempo espera la presencia del ojo del sociólogo. De un ojo capaz de otear (escudriñar) los escenarios de elaboración de las estrategias individuales en procura de alcanzar los sentidos y los significados (de reproducción y resistencia) que terminen por iluminar las relaciones de conflicto, poder y dominación, siempre oscuras pero intuitas.

En este sentido, alertamos sobre el riesgo que depara el pedirle a la educación que atienda las desigualdades sociales: convencidos, como estamos, de que la desigualdad social es, y será siempre, esquiva a las acciones educativas en la mayoría de sus dimensiones y consecuencias. Pero también que los aportes de las tipologías necesitan ser interpelados a partir de las singularidades de los procesos locales. Porque como lo señala acertadamente Taleb, a la mirada “gaussiana” se le escapa todo aquello que se gesta en los márgenes. Y es

justamente en los márgenes donde nacen y crecen los fenómenos que realmente tienen la capacidad de jaquear a los sistemas sociales.

Hemos transitado un largo camino con el objeto de cimentar una única idea central: hay que debatir si la educación media debe o no constituir una etapa de la vida de la totalidad de los habitantes y preguntarnos con sinceridad si realmente creemos que es razonable aspirar a que todos los trabajadores se constituyan en “trabajadores de cuello blanco”.

La “promesa redentora del credencialismo” puede tender a disminuir la desigualdad de oportunidades siempre y cuando las herramientas que se provean se ajusten a las estructuras de oportunidades en cada caso. Y siempre que se garantice el derecho **a transitarlas hasta el final**. Pero el modelo tiene que ser otro. Entre otros aspectos, renunciando a la homogeneidad. En el fondo es bastante simple: si la educación media debe atender a todos y debe garantizar que todos transiten y se beneficien de ella, si ese es el objetivo, si llegáramos a ponernos de acuerdo en ello, entonces lo que corresponde es repartir y dar de nuevo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Historia de educación secundaria 1935-2008* (Eds. B. Nahum, J. Bralich, M. Maronna, R. González Rissotto, A. Miraldi, L. Artagaveytia, ... M. Pasturino, Consejo de Educación Secundaria). Montevideo: CES.
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: el enfoque morfogenético* (1era en español ed.). (D. Chernilo, Trad.) Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Obtenido de <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/teorc3ada-social-realista.pdf>
- Ardao, A. (1972, noviembre). Ley de Enseñanza: Un informe de UNESCO. *La Ley: Textos e Informes* (67), 3-6. Montevideo: Marcha. Recuperado de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/38822>
- Argentina. (2006). *Ley 26.206: Ley de Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Aristimuño, A. (2010). 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: análisis de los factores que inciden en la implementación de proyectos innovadores en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-11. ISSN: 1681-5653
- Aristimuño, A. (2017). 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: análisis de los factores que inciden en la implementación de proyectos innovadores en los centros educativos. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 37-59. ISSN: 2524-9274. DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)02)
- Aristimuño, A., y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay* (1.<sup>a</sup> ed.). Montevideo: UNICEF.
- Arribalzaga, E. B. (2007, febrero). Interpretación de las curvas de supervivencia. *Revista Chilena de Cirugía*, 59(1), 75-83. doi:10.4067/S0718-40262007000100013
- Banco Mundial. (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria*. Bogotá: Mayol. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/337041468314693189/pdf/343600ptmzd0RE101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>
- Barrán, J. P. (1990). *El disciplinamiento (1860-1920)*, vol. 2. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (7.<sup>a</sup> ed.). Montevideo: Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1998). Apogeo del Uruguay pastoril y caudillesco. 1839-1875. En *Historia uruguaya* (vol. 4). Montevideo: Banda Oriental.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1976). *Escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.
- Bentancur, N. (2017). Foro “*Más voces para la educación secundaria: Pensando la enseñanza del futuro*”. Relatoría de las sesiones. Montevideo: CES, ANEP-UNICEF.



- Bentancur, N. (2019, octubre 3). El fracaso educativo del Frente Amplio: Mitos, realidades y aprendizajes. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2019/10/el-fracaso-educativo-del-frente-amplio-mitos-realidades-y-aprendizajes/>
- Bernstein, B. (1985, enero 1). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación* (15). doi:<https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Bernstein, B. (2006 [1975]). *Clases sociales, lenguaje y socialización*. Londres: Infoamérica-UNESCO. Recuperado de [https://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/bernstein05.pdf](https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein05.pdf)
- Bittencourt, G., Galván, E., Moreira, C., y Vázquez, D. (2012). La planificación en el contexto de las estrategias de desarrollo de la posguerra y la experiencia de la CIDE. En E. V. Iglesias (ed.), *Intuición y ética en la construcción del futuro* (p. 26). Montevideo: Red Mercosur de Investigaciones Económicas. Recuperado de <http://www.iecon.ccee.edu.uy/enrique-v-iglesias-intuicion-y-etica-en-la-construccion-de-futuro/publicacion/288/es/bs/>
- Blanas, G., Ferreyra, H., Mekler, V., y Acosta, F. (2012). Tradición e innovación en la educación secundaria: Una mirada a otras culturas. Caminos hacia la re-invencción de la educación secundaria en los diversos territorios. En H. A. Ferreyra, *Aproximaciones a la educación secundaria en la Argentina: Entramados, análisis y propuestas para el debate* (79-112). Córdoba: Comunic-Arte.
- Boado, M. (2004). Herencia y movilidad social en Montevideo 1959-1996: Tras los pasos de Labbens y Solari. En Departamento de Sociología y E. Mazzei (comp.), *El Uruguay desde la sociología II: 2.ª Reunión de Investigadores del Departamento de Sociología* (2.ª ed., 195-226). Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Uruguay/ds-unr/20120814111105/mazzei.pdf>
- Boado, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación. Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4146/1/FCS\\_Boado\\_2011-10-03\\_webO.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4146/1/FCS_Boado_2011-10-03_webO.pdf)
- Boado, M. (2019). Rastrillando la movilidad social de hombres jefes de hogares en Montevideo: 1959-2010. En V. Filardo, *El Uruguay desde la sociología XVII* (vol. 17, pp. 143-164). Montevideo: DS, FCS, Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24203/1/EI%20Uruguay%20desde%20la%20Sociolog%c3%ada%2017.pdf>
- Boado, M., y Rey, R. (2018). Aproximación descriptiva a la movilidad educativa en Montevideo entre 1996 y 2010. En F. Pucci (coord.), *El Uruguay desde la sociología XVI* (vol. 16, pp. 79-99). Montevideo: DS, FCS, Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24204/1/EI%20Uruguay%20desde%20la%20Sociolog%c3%ada%2016.pdf>
- Boado, M., y Rey, R. (2019, febrero 4). La movilidad educativa intergeneracional en Montevideo. *Areté*, 5(9), 103-123. Recuperado de [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_arete/article/view/16282](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/16282)

- Boj del Val, E. (2017). *El modelo de regresión de Cox*. Departamento de Matemática Económica, Financiera y Actuarial, Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/49070/6/El%20modelo%20de%20Cox%20de%20riesgos%20proporcionales.pdf>
- Boudon, R. (1980). *Efectos perversos y orden social* (1.<sup>a</sup> ed. en castellano). México D.F.: Premia Editora de Libros.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales* (Trad. M. Aparicio de Santander, 2.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Laia.
- Boudon, R. (2006). ¿Qué teoría del comportamiento para las ciencias sociales? *Conferencia de Clausura del III Congreso Andaluz de Sociología* (p. 17). Granada. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65042/39422>
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.<sup>a</sup> ed.). México D.F.: Distribuciones Fontamara. Recuperado de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bralich, J. (1986). *Breve historia de la educación uruguaya*. Recuperado de <https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm>
- Bralich, J. (1996). *Una historia de la educación en el Uruguay: Del padre Astete a las computadoras*. Montevideo: FCU.
- Breen, R y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3): 275-305. doi:10.1177/104346397009003002
- Caetano, G., y De Armas, G. (2014). *Educación* (Secretaría ejecutiva de la Comisión del Bicentenario ed., Vol. 18). (M. Fornaro, Ed.) Montevideo: Nuestro tiempo. Recuperado de <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/bitstream/123456789/1078/1/nuestro-tiempo-18.pdf>
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1982). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (Trad. M. Kitaigorodski, 1.<sup>a</sup> ed. en castellano, 3.<sup>a</sup> reimpr.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cardozo, S. (2008). *Políticas de educación: Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008* (Ed. C. de ENIA). Montevideo: Programa Infamilia.
- Cardozo, S. (2009, agosto 31). Experiencias laborales y deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay: Nuevas evidencias. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 199-218. doi: <https://doi.org/10.15366/reice>
- Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: Las decisiones de abandono durante la educación media y su incidencia en las trayectorias. En T. Fernández, *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar.
- Cardozo, S., Fernández, T., Míguez, M., y Patrón, R. (2014). Transición entre ciclos: Marco analítico. En T. Fernández y Á. Ríos González (Eds.), *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay* (21-39). Montevideo: Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20236>

- Casal, J., García, M., y Merino, R. (2004). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. En *Congreso ASE*. Llevado a cabo en la Universidad de Cantabria, España.
- Castro, J. (1949). *Coordinación entre primaria y secundaria*. Montevideo: Inspección Departamental de Enseñanza Primaria de Montevideo. Recuperado de [http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio\\_castro/lib/exe/fetch.php?media=coordinacion\\_entre\\_primaria\\_y\\_secundaria.pdf](http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=coordinacion_entre_primaria_y_secundaria.pdf)
- Castro, J. (1972, noviembre). La caza de brujas. *Ley de Enseñanza: Un informe de UNESCO. La Ley: Textos e informes* (67), 7-10. Montevideo: Marcha. Recuperado de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/38822>
- Castro, J. (2013). 1500 estudiantes que no tienen adónde ir. En MEC, *Palabras de Julio: Selección de textos...* (29-34). Montevideo. Recuperado de [http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio\\_castro/lib/exe/fetch.php?media=palabras\\_de\\_julio\\_seleccion\\_de\\_textos.pdf](http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=palabras_de_julio_seleccion_de_textos.pdf)
- Cataño, G. (2004, julio-septiembre). Max Weber y la educación. *Espacio Abierto*, 13(3), 395-404. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12213303.pdf>
- Centro MEC. (2010). *Plan Nacional de Alfabetización Digital*. Montevideo: Centros MEC, Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de [https://www.centrosmec.gub.uy/innovaportal/file/15192/1/plan\\_nacional\\_ad.pdf](https://www.centrosmec.gub.uy/innovaportal/file/15192/1/plan_nacional_ad.pdf)
- Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza. (1965). En C. C. Enseñanza, *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay* (Tomo 1, Primera parte, Segunda sección, 105-107). Montevideo: Plan de Desarrollo Educativo.
- CIDE (1963). *Estudio Económico del Uruguay. Evolución y Perspectivas*. CECEA, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Montevideo.
- CIDE (1965). Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo. Tomo I. En *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (1965-1974)* (109-129). Montevideo: Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico y Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas. (1990). *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional del Libro. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28695/6/LCmvdR52\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28695/6/LCmvdR52_es.pdf)
- Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. 2010-2030: Bases para su implementación*. Montevideo: Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. Recuperado de <http://www.anong.org.uy/docs/noticias/Documento%20ENIA%2020nov08.pdf>
- Consejo de Educación Secundaria. (2016). Trayectorias educativas en secundaria: Entre el determinismo social de los aprendizajes y la construcción de justicia. Seminario *Una educación secundaria para todos: Desafíos de una educación para el siglo XXI*, eje 3: Evaluación y seguimiento de trayectorias educativas. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planamiento%20evaluacion%20educativa/hacia%20la%20renovacion%20cuurricular/Eje\\_3.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planamiento%20evaluacion%20educativa/hacia%20la%20renovacion%20cuurricular/Eje_3.pdf)

- Cortés, F. (2018, abril 2). Observación, causalidad y explicación causal. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(52), 20. doi:<https://doi.org/10.18504/pl2652-2018>
- Cuello, F. (2017). Revista Anales de la Enseñanza Secundaria: La construcción de un nuevo relato. En A. Romano, P. Batista, E. Bordoli, F. Cuello, L. D'Avenia, S. Pascual y E. Siri, *Historia de la "nueva educación" secundaria en Uruguay (1936-1963). Revistas, docentes y reformas* (1.ª ed., 51-60). Montevideo: Ediciones Universitarias. Recuperado de [https://www.academia.edu/39484677/Historia\\_de\\_la\\_nueva\\_educaci%C3%B3n\\_secundaria\\_en\\_Uruguay\\_1936\\_1963\\_](https://www.academia.edu/39484677/Historia_de_la_nueva_educaci%C3%B3n_secundaria_en_Uruguay_1936_1963_)
- Damonte, A. M. (2001, mayo 7). *Variables estadísticas relevantes durante el siglo XX-I Población* (Eds. D. Sucazes y O. Andina). Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35704/Variables+Estad%C3%ADsticas+Relevantes+Durante+el+Siglo+XX+-+1+Poblaci%C3%B3n.pdf/ac906a54-7873-4d0a-becf-5cf0ef7d8cc5>
- De Armas, G. (2008). *Reflexiones sobre la relación entre la "Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia" y el modelo de desarrollo de Uruguay hacia el año 2030* (Ed. C. d. ENIA) Montevideo: Programa Infamilia.
- De Armas, G. (2017). *Trayectorias educativas en Uruguay: Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de [https://www.bibliotecaunicef.uy/doc\\_num.php?explnum\\_id=184](https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=184)
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (1997). *Anuario Estadístico de Educación 1996*. Montevideo: Dirección de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Anuario%201996.rar>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (1998). *Anuario Estadístico de Educación 1997*. Montevideo: Dirección de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Anuario%201997.rar>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (1999). *Anuario Estadístico de Educación 1998*. Montevideo: Dirección de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Anuario%201998.rar>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2000). *Anuario Estadístico de Educación 1999*. Montevideo: Dirección de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Anuario%201999.rar>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2009). *Anuario Estadístico de Educación 2008* (Ed. M. E. G.). Montevideo: Dirección Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Anuario%20Estad%C3%ADstico%20de%20Educaci%C3%B3n%202008.pdf>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2011). *Anuario Estadístico de Educación 2010* (Ed. M. E. G.). Montevideo: Dirección Nacional de Educación.

Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Datos%20estadisticos%20educacion%202010.pdf>

- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *Anuario Estadístico de Educación 2013*. (Ed. M. G. Errandonea). Montevideo: Dirección Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Anuario-estadistico-educacion-2013.pdf>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2015). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2014*. (Ed. G. Gómez). Montevideo: Dirección de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Logro-educativo-2014.pdf>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2018). *Panorama de la educación 2017*. Montevideo: Dirección Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2019-12/panorama-2017.pdf>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2019a). *Anuario Estadístico de Educación 2018*. Montevideo: Dirección Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2019-12/Anuario%20Estad%20C3%ADstico%20de%20Educaci%20C3%B3n%202018.rar>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2019b). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2018* (Ed. G. Gómez). Montevideo: Dirección Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Logro%20educativo%202018.rar>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2019c). *Panorama de la educación de jóvenes y adultos 2018* (Ed. M. G. Gómez). Montevideo: Dirección Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2019-12/Panorama%20de%20la%20Educaci%20C3%B3n%20de%20J%20C3%B3venes%20y%20Adultos%202018%20-%20Investigaci%20C3%B3n%20y%20Estad%20C3%ADstica%20C20MEC.pdf>
- Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (2020). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2019*. Montevideo: Dirección Nacional de Educación.
- Durkheim, É. (1922 (póstuma)). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, É. (1928 (póstuma)). *Educación como socialización*. Salamanca: Pedagogía y Sociedad.
- Durkheim, É. (1992 [1893]). *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Elster, J. (2005, enero-abril). En favor de los mecanismos. *Sociológica*, 20(57), 239-273. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305024871010.pdf>
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., y Portocarero, L. (2010, enero 15). La movilidad de clases intergeneracional y la tesis de convergencia: Inglaterra, Francia y Suecia. *Revista*

*Británica de Sociología*, 61(s1), 185-219. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01246.x>

- Errandonea, A. (1972). *Explotación y dominación*. Buenos Aires: Directa, Acción.
- Errandonea, A. M. (1973). La educación en la civilización de la imagen. En R. Reyes, *Información y comunicación social* (89-153). Montevideo: Anáforas, Biblioteca Digital de Autores Uruguayos. Recuperado de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39516>
- Errandonea, G. (2003). Los profesionales universitarios como “grupos de estatus”: Un aporte para la exploración de la proximidad entre los colectivos profesionales. En E. Mezzei (Ed.), *El Uruguay desde la sociología II* (2.<sup>a</sup> ed., 371-401). Montevideo: DS, FCS, Udelar. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Uruguay/ds-unr/20120814111105/mazzei.pdf>
- Errandonea, G. (2004). *Los profesionales y sus mecanismos de clausura: Las complejidades del credencialismo exclusionario*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8248>
- Errandonea, G. (2013). Una tipología de agrupamientos profesionales. En DEV-FVET, *Seminario internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario: Políticas educativas, seguimiento de graduados y articulaciones con el mundo del trabajo* (37-42). Montevideo: UA-CSE, DEV-FVET y UE-FARGO. Recuperado de [http://www.fvet.edu.uy/images/ContenidoMenu/Ensenanza/DEV/seminario%20seguimiento%20de%20egresados%20\(1\).pdf](http://www.fvet.edu.uy/images/ContenidoMenu/Ensenanza/DEV/seminario%20seguimiento%20de%20egresados%20(1).pdf)
- Errandonea, G. (2014). *A 140 años de “La educación del pueblo”: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Montevideo: Dirección de Educación, MEC. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/A%20140%20a%C3%B1os%20de%20educacion%20del%20pueblo.pdf>
- Errandonea, G., Pereira, L., Orós, C., Yozzi, M., y Clavijo, E. (2020). *Protocolo de Procesamiento Actualización 2020: Uso de Datos Administrativos para la Generación de Indicadores de Enseñanza de la Udelar*. Montevideo: USIEn-CSE, Udelar. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/04/2020-DT16-USIEn-Protocolo-SGB-2020.pdf>
- Feldman, D., Palamidessi, M., y otros. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum: Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: INEEEd. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf>
- Fernández Enguita, M. (1985). *Integrar o segregar: La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.
- Fernández Enguita, M. (1987). *La reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional: La enseñanza secundaria en España*. Barcelona: Laia.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada* (Ed. A. M. Baró). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/alta\\_la\\_educacion\\_en\\_la\\_encrucijada\\_1.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/alta_la_educacion_en_la_encrucijada_1.pdf)

- Fernández, C. R. y Mongan, J. C. (2007). *¿Es posible igualar las oportunidades educativas en el territorio bonaerense?* Buenos Aires. Recuperado de <https://www.ec.gba.gov.ar/prensa/Archivos/Julio2007.pdf>
- Fernández, T. (2010). Factores escolares y desafiliación en la enseñanza media superior de Uruguay (2003-2007). En T. Fernández, *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas* (99-121). Montevideo: CSIC, Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>
- Fernández, T., y Cardozo, S. (2014). Acceso y persistencia en el tránsito a la educación superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por pisa en 2003. En T. Fernández y Á. Ríos (eds.), *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay* (127-152). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20236/1/El%20tr%C3%A1nsito%20entre%20ciclos%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Media%20y%20Superior%20de%20Uruguay.pdf>
- Figari, G. (1994). *Évaluer: Quel référentiel?* Bruselas: De Boeck-Wesmael.
- Figari, P. (1965). Educación y arte. En C. E.-M.-Y. Social (Ed.), *Biblioteca Artigas* (Vol. 81, 226). Montevideo: Biblioteca Artigas.
- Filardo, V., y Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: Ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: CSIC, Udelar. Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Filardo-y-Mancebo-Universalizar-la-educ-media-en-Uru.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Informe anual de UNICEF 2015*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de [https://www.unicef.org/media/50056/file/UNICEF\\_annual\\_report\\_2015\\_SP.pdf](https://www.unicef.org/media/50056/file/UNICEF_annual_report_2015_SP.pdf)
- Gallardo Allen, E., Molina-Delgado, M., y Cordero Cantillo, R. (2016). Aplicación del análisis de sobrevivencia al estudio del tiempo requerido para graduarse en educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Páginas de Educación*, 9(1). doi:/10.22235/pe.v9i1.1179
- Gallino, L. (1995). Sociología de la educación. En *Diccionario de sociología* (1.ª ed., vol. único, 347-357). México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Ganga Contreras, F., Pedraja-Rejas, L., Quiroz Castillo, J., y Rodríguez-Ponce, E. (2017, febrero 25). Isomorfismo organizacional (IO): Breves aproximaciones teóricas y algunas aplicaciones a la educación superior. *Revista Espacios*, 38(20), 31-43.
- Garibaldi, L. (2020, julio 8). Leyes de educación y democracia. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2020/7/leyes-de-educacion-y-democracia/>
- Giddens, A., y Sutton, P. W. (2018). *Sociología* (8.ª ed.) (Trad. f. Muñoz de Bustillo). Madrid: Alianza.
- Giovine, R., y Martignoni, L. (2011, mayo). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *ResearchGate*, 31(84), 175-194.

- Giró Miranda, J. (2013, enero 1). *Preparando el futuro del sistema educativo con la LOMCE*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/294419237\\_Preparando\\_el\\_futuro\\_del\\_sistema\\_educativo\\_con\\_la\\_LOMCE](https://www.researchgate.net/publication/294419237_Preparando_el_futuro_del_sistema_educativo_con_la_LOMCE)
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L.. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (Reimpresión en 2006, bajo Copyright© 1999 por Barney G. Glaser y Frances Strauss). New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Aldine Transaction, A Division of Transaction Publishers. Recuperado de [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf).
- Goldthorpe, J. (2010). *De la sociología: Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría* (Trad. M. Casado Rodríguez, 1.ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Green, A., Leney, T., y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- Grompone, J. (1947). La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. En ANEP (Ed.) (2008), *Historia de la educación secundaria* (pp.41-64).
- Gros Espiell, H., y Blengio Valdés, M. (2004). *El derecho humano a la educación*. Montevideo: Cátedra UNESCO, Derechos Humanos, Udelar.
- Hernández, M., Rey, M., y Travieso, E. (2013). *La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años* (Ed. INEEd). Montevideo: Fundación Astur. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ensenanza-tecnica-en-uy.pdf>
- Hernández-Romero, Y. (2017). El enfoque morfogenético de Margaret Archer para el análisis de la cultura. *Cinta de Moebio* (60), 346-356. doi:10.4067/S0717-554X2017000300346
- Hirsch, D., y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: Una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/320>
- Institute for Statistics, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Clasificación internacional normalizada de la educación 2011*. Montréal: Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscde-2011-sp.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020, enero 23). *Demografía y estadísticas sociales / Población / Estimaciones y Proyecciones*. Estimaciones y proyecciones de población. Población por región, sexo y edad, 1996-2025. Recuperado de [http://www.ine.gub.uy/c/document\\_library/get\\_file?uuid=14cdb5a3-8b92-4023-96dd-a7ed0ccdc73&groupId=10181](http://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=14cdb5a3-8b92-4023-96dd-a7ed0ccdc73&groupId=10181)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. 2017-2018* (1.ª ed.). Montevideo: INEEd.
- Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009, diciembre 1). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos: Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 12-49.



- Kaplan, E., y Meier, P. (1958, junio). Nonparametric Estimation from Incomplete Observations. *Journal of the American Statistical Association*, 53(282), 457-481. Recuperado de <https://web.stanford.edu/~lutian/coursepdf/KMpaper.pdf>
- Lanzaro, J. (2004, julio). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): Virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa* (Ed. Departamento de Social). Serie Políticas Sociales (91), 44. Recuperado de [https://www.academia.edu/38191181/La\\_reforma\\_educativa\\_en\\_Uruguay\\_1995-2000\\_.pdf](https://www.academia.edu/38191181/La_reforma_educativa_en_Uruguay_1995-2000_.pdf)
- Llorens Ferrer, A. J. (2016). Carabaña, J. (2015): La inutilidad de PISA para las escuelas. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-5. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649685011.pdf>
- Llosa, S. (2008, julio). El abordaje biográfico de la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. *Cuadernos de Educación*, VI(6), 399-419. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/766/722>
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>
- López-Roldán, P., y S. Fachelli, (2013, agosto). *Análisis de correspondencias: Diapositivas*. Recuperado de <https://pagines.uab.cat/plopez/sites/pagines.uab.cat/plopez/files/ACO-UBA.pdf>
- Luhmann, N. (1998). *La sociedad de la sociedad* (Trad. J. Torres Nafarrate, 1.ª ed. en español). México DF: Herder y Universidad Iberoamericana. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/la-sociedad-de-la-sociedad-niklas-luhmann.pdf>
- Mancebo, M. E. (1997). Las políticas educativas de Uruguay en el contexto latinoamericano (1985-1994). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 10, 101-116. Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7114/1/RUCP\\_Mancebo\\_1997v.10.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7114/1/RUCP_Mancebo_1997v.10.pdf)
- Mancebo, M. E. (2001). Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en Uruguay. En C. Braslavsky, *La educación secundaria: ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (373-406). Buenos Aires: Santillana.
- Mancebo, M., Carneiro, F., y Lizbona, A. (2014). La educación: ¿Un “outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013). *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 295-323. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/227>
- Martínez García, J. S. (2019, junio 19). *La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempo de crisis (VIII Informe FOESSA. Documento de trabajo 3.8)*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Jose-Martinez-Garcia-4/publication/333868748\\_La\\_educacion\\_y\\_la\\_desigualdad\\_de\\_oportunidades\\_educativas\\_en\\_tiempo\\_de\\_crisis\\_VIII\\_Informe\\_FOESSA\\_Documento\\_de\\_trabajo\\_38/](https://www.researchgate.net/profile/Jose-Martinez-Garcia-4/publication/333868748_La_educacion_y_la_desigualdad_de_oportunidades_educativas_en_tiempo_de_crisis_VIII_Informe_FOESSA_Documento_de_trabajo_38/)

links/5d0a1a9f92851cfcc622d16d/La-educacion-y-la-desigualdad-de-oportunidades-educativas-en-tiempo-de-crisis-VIII-Informe-FOESSA-Documento-de-trabajo-38.pdf

- Martínez-Ferro, H. (2010, enero-junio). Legitimidad, dominación y derecho en la teoría sociológica del Estado de Max Weber. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 405-427. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/733/73313677018.pdf>
- Menese Camargo, P., y Ríos González, Á. (2013). *Evolución de la educación secundaria en los últimos 50 años* (Vol. Tema 2). Montevideo: INEEEd. doi:10.13140/2.1.1094.2722
- Merton, R. (1964). *Teoría y estructuras sociales* (Trad. F. M. Torner, 1.<sup>a</sup> ed. en español). México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nahum, B. (2011a). *Manual de historia uruguaya 1903-2010*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. ISBN13: 9789974102347
- Nahum, B. (2011b). *La crisis del 90 y la conversión de 1891*. Montevideo: Universidad de la República. ISBN: 978-9974-0-0799-4. Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4383/1/FCEA\\_Nahum\\_2011-10-27-webO.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4383/1/FCEA_Nahum_2011-10-27-webO.pdf)
- Oddone, J., y Paris de Oddone, B. (2010a). *Historia de la Universidad de la República: La Universidad Vieja 1849-1885* (2.<sup>a</sup> ed., Vol. Tomo I). Montevideo: Ediciones Universitarias. ISBN: 978-9974-0-0619-5
- Oddone, J., y Paris de Oddone, B. (2010b). *Historia de la Universidad de la República: La Universidad del militarismo a la crisis 1885-1958* (2.<sup>a</sup> ed., Vol. Tomo II). Montevideo: Ediciones Universitarias. ISBN: 978-9974-0-0670-6 / 978-9974-0-0671-3.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. [Digital]. doi:10.1787/9789264130852-en
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2011*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011*. UNESCO, ED.2011/WS/1. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191186\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191186_spa)
- Parada Corrales, J. (2004, diciembre). Realismo crítico en investigación en ciencias sociales: Una introducción. *Investigación & Desarrollo*, 12(2), 396-429. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/268/26810208.pdf>
- Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. Londres: Tavistock.
- Pedró, F. (1996, abril 15). Modelos de enseñanza secundaria obligatoria en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, LIV (204), 277-291.

- Pellegrino, A. (2003, agosto). *Caracterización demográfica del Uruguay* (Ed. P. d.-F., Udelar). Recuperado de [https://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase20/cuadros/15\\_Pellegrino-Demo.pdf](https://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase20/cuadros/15_Pellegrino-Demo.pdf)
- Pesce Guarnaschelli, L. F. (2015, octubre). *La Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios en la Universidad de la República (1850-1935)*. Recuperado de [http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev\\_topos/article/download/124/103/](http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/article/download/124/103/)
- Petit Muñoz, E. (1969). *Historia sintética de la autonomía de la enseñanza media en el Uruguay* (2.<sup>a</sup> ed., ed. corr. y aum.). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República.
- Pita Fernández, S. (2001, abril 29). Análisis de supervivencia. *Fisterra*, 2(27), 130-135. Recuperado de [https://www.fisterra.com/mbe/investiga/supervivencia/analisis\\_supervivencia2.pdf](https://www.fisterra.com/mbe/investiga/supervivencia/analisis_supervivencia2.pdf)
- Quesada, J. (2012, septiembre). *Abandono escolar prematuro y rituales de interacción: Un estudio empírico de la comarca catalana del Maresme*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/112545/1/Abandono%20escolar%20prematuro%20-%20Joan%20Quesada.pdf>
- Radici, R. (2006). *Antonio Miguel Grompone*. Recuperado de [http://letras-uruguay.espaciolatino.com/radici\\_rosinella/antonio\\_miguel\\_grompone.htm](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/radici_rosinella/antonio_miguel_grompone.htm)
- Rama, G. (1992). *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?* Montevideo: CEPAL. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28722/1/LCmvdR78\\_es.pdf;A](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28722/1/LCmvdR78_es.pdf;A)
- Rama, G. (2004, junio). La evolución de la educación secundaria en Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 29. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5533/5951>
- Reyes, R. (1970). *¿Para qué futuro educamos?* (Reed. 2004). Montevideo: Fondo Editorial QuEduca.
- Ríos González, Á. (2013, abril 13). Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la educación media superior. *Páginas de Educación*, 6(2), 33-53. doi:<https://doi.org/10.22235/pe.v6i2>
- Romano, A. (2010). *De la reforma al proceso: Una historia de la enseñanza secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Trilce. Recuperado de [https://www.academia.edu/43394960/Libro\\_de\\_la\\_Reforma\\_al\\_Proceso](https://www.academia.edu/43394960/Libro_de_la_Reforma_al_Proceso)
- Romano, A. (2016). Técnicos, docentes y política educativa de los 60 a los 90: La particular estructuración del campo de la educación en Uruguay. En L. Martignoni y M. Zelaya, *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay: Sujetos, políticas y organizaciones en educación (Participación, 2016)* (Vol. 1, 107-132). Buenos Aires: Biblos.
- Ruiz Olabuénaga, J., e Ispizua, M. (1989). La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa. *Sociología*, 7. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de [https://kupdf.net/download/ruiz-olabuénaga-la-descodificación-de-la-vida-cotidiana\\_5988d9f8dc0d609d10300d18\\_pdf](https://kupdf.net/download/ruiz-olabuénaga-la-descodificación-de-la-vida-cotidiana_5988d9f8dc0d609d10300d18_pdf)
- Salvá, N., Ramos, M., y Verges, V. (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Montevideo: CEP, ANEP. Recuperado de

[http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis\\_historico.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf)

- Sémblar, C. (2006, diciembre). *Estratificación social y clases sociales: Una revisión analítica de los sectores medios*. Serie Políticas Sociales (125), 1-76. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6130/S0600897\\_es.pdf;j](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6130/S0600897_es.pdf;j)
- Sevilla Merino, D. (2003, enero 7). La educación comprensiva en España: Paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación* (330), 35-57.
- Sirvent, M., y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva. *IICE*, 7(12), 77-92. Recuperado de [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5944/IICE\\_12\\_Sirvent.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5944/IICE_12_Sirvent.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Smith, M., Tsai, S.-L., Mateju, P., y Huang, M.-H. (2016, marzo 21). Educational expansion and inequality in Taiwan and the Czech Republic. *Comparative Education Review*, 60(2). doi:10.1086/685695
- Solari, A. (1988). Conferencia de Aldo Solari en el marco del II Curso de Formación de Sociólogos (1986). En CIESU, *Los trabajos de la Sociología* (CIESU ed., pág. 17 a 41). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Solari, A. (1994). *La desigualdad educativa: Problemas y políticas*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6209/S9400005\\_es.pdf?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6209/S9400005_es.pdf?sequence=1)
- Solari, A. (2018). Sistema de clases y cambio social. En K. Batthyány y G. Caetano, *Antología del pensamiento crítico uruguayo contemporáneo* (Vol. Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño, 317-350). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180316022926/Antologia\\_Uruguay.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180316022926/Antologia_Uruguay.pdf)
- Solari, A., Campiglia, N., y Prates, S. (1967, octubre 10). Educación, ocupación y desarrollo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales: Sociólogos y Educación*, XIX(3), 404-433. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000018691>
- Stalpers, L. J., y Kaplan, E. L. (2018). Edward L. Kaplan and the Kaplan-Meier Survival Curve. *BSHM Bulletin*, 33(2), 109-135. doi:10.1080/17498430.2018.1450055
- Taleb, N. N. (2018). *El cisne negro* (Trad. R. Filella, 9.ª ed., Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En F. Santillana (ed.), *Jóvenes y docentes: La escuela secundaria en el mundo de hoy* (161-178). Buenos Aires: III Foro Latinoamericano de Educación. Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Traversoni, A., y Piotti, D. (1984). *Nuestro sistema educativo hoy*. Temas del siglo XX (Vol. 17, 123 p.), Montevideo: Banda Oriental.
- Troiano, H. (2015, febrero). Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios. *ResearchGate*, 1-8. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/272787043\\_Un\\_modelo\\_conceptual\\_para\\_el\\_analisis\\_de\\_la\\_decision\\_de\\_ir\\_a\\_la\\_universidad\\_y\\_de\\_la\\_eleccion\\_de\\_estudios\\_httpdduabcarecord137517](https://www.researchgate.net/publication/272787043_Un_modelo_conceptual_para_el_analisis_de_la_decision_de_ir_a_la_universidad_y_de_la_eleccion_de_estudios_httpdduabcarecord137517)

- UNESCO-UIS. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Montréal, Québec, Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO. doi: Ref: UIS/2012/INS/10/REV.2
- UNESCO-UNEVOC. (12 de julio de 2019). *UNESCO-UNEVOC. Promover el aprendizaje para el mundo laboral*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/search/e41e843f-b05b-4746-8286-c90b7d171342>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2013). Bioestadística. En L. Inglada Pérez, V. Inglada López, A. Muñoz Cabanes, Á. Muñoz Alamillos y J. V. Virseda, *Master en Estadística Aplicada* (vol. 5, pp. 8-81). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2013). Bioestadística. En L. Inglada Pérez, V. Inglada López, A. Muñoz Cabanes, Á. Muñoz Alamillos, & J. V. Virseda, *Master en Estadística Aplicada* (Vol. 5, págs. 8-81). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Uruguay. (1973, enero 4). *Ley 14.101: Ley sobre Enseñanza Pública, Normal, Secundaria e Industrial*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/14101-1973>
- Uruguay. (2008, diciembre 12). *Ley 18.437: Ley General de Educación*. Montevideo. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2020, julio 9). *Ley 19.889: Aprobación de la Ley de Urgente Consideración. LUC. Ley de Urgencia*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Valdés Fernández, M. (2019, abril). Efectos primarios y secundarios en la expectativa de matriculación universitaria: La desigualdad como reto del siglo XXI. *Revista Prisma Social* (25), 332-358. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6972157.pdf>
- Vanoli, S. (2018). *Género y movilidad social en Uruguay: Un estudio de la herencia y movilidad social intergeneracional de varones y mujeres a partir de la primera ola de la Encuesta Longitudinal de Protección Social*. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20406/1/TS\\_VanoliImperialeSofia.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20406/1/TS_VanoliImperialeSofia.pdf)
- Varela, J. P. (1984). *La educación del pueblo*. Montevideo: SAEP.
- Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Villar-Aguilés, A., Hernández i Dobon, F. J., y García-Ros, R. (2017, enero-junio). Reubicándose en la universidad: Propuesta de una tasa de reubicaciones a partir de un estudio de trayectorias educativas. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91655439004.pdf>
- Viñao Frago, A. (1996). La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria. ¿Necesidad o virtud? *En Jornadas de Educación Secundaria (137-155)*, Sevilla, España: Kronos. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/72553/La%20crisis%20del%20bachillerat>



o%20tradicional%20y%20la%20g%3%a9nesis%20de%20la%20educaci%3%b3  
n%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Weber, M. (1922 [2002]). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (2.<sup>a</sup> reimpr.). (Eds. J. Winckelmann, Trads. J. Medina Echavarría, J. Roura Farella, E. Ímaz, E. García Máynez y J. Ferrater Mora). Madrid: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>
- Weber, M. (1966). Teoría de las categorías sociológicas. En *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (Trads. J. Medina Echavarría, J. Roura Parella, E. García Máynez, E. Ímaz y J. Ferrater Mora, 2.<sup>a</sup> ed., Vol. I, 660). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.