



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Monografía Licenciatura en Trabajo Social

Las familias y la Educación Media Básica en Uruguay:
una dependencia recíproca

Víctor Manuel Sánchez Sosa
Tutora: Sandra Leopold

2022

Índice

Introducción	1
Cap. 1 Ciencias sociales, educación y familia	4
Cap. 2 La educación media básica: un derecho segmentado	11
Cap. 3 Una mirada al rol de las familias en la enseñanza de los/las adolescentes	15
Cap. 4 Familias y Educación Media Básica: a la búsqueda de alternativas	28
Cap. 5 ¿Visiones encontradas?	43
Cap. 6 Conclusiones	46
Bibliografía y fuentes documentales	51

***En cualquier caso, se trata de un problema con el que topamos todos frecuentemente;
podemos meter la pata a fondo al producir una cosa, pero aprendemos muchísimo
durante el proceso.***

David Harvey

Introducción

El tema de la monografía final de la Licenciatura en Trabajo Social es el rol de las familias en el proceso educativo de los/las adolescentes que cursaron la enseñanza media básica en Uruguay entre los años 2008 y 2019. El tramo temporal corresponde al año de sanción de la Ley General de Educación (2008) y la finalización del período “progresista” (2019). El año 2020 no solo será un año pautado por el cambio de gobierno, sino por el inicio de la pandemia, con todas las alteraciones que esto provocó (y sigue provocando) para la vida social en general y la educación en particular. Sin duda este período ameritara la implementación de estudios específicos.

La relación de las familias de los/las alumnos/as en sus desempeños o logros educativos es una preocupación que se podría denominar histórica en las ciencias sociales en general y en la educación en particular, sin embargo, en mi caso particular, lo que dio origen a comenzar a pensar esta relación fue la práctica pre-profesional en un liceo de Montevideo y, posteriormente, la investigación llevada adelante en el segundo año del Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social en el año 2018¹. En esta investigación, luego de entrevistar a docentes de primer, segundo y tercer año de la Educación Media Básica (en adelante, EMB), se arribó a la siguiente conclusión:

se responsabiliza [por parte de los docentes] a las familias por no acompañar a los adolescentes en el proceso de aprendizaje, depositando los fracasos del alumno en padres, madres y tutores que no asumen las responsabilidades de acompañar y apoyar a sus hijos o tutelados en las tareas escolares (Sánchez y Pirotto, 2017, p.23).

La “responsabilidad” que les adjudican los docentes a las familias tiene, según Ryan y Valdez (2014), tres grandes motivos. En primer lugar

Es posible encontrar un conjunto de preocupaciones dirigidas a explicitar que las familias ya no se encargan de transmitir las pautas básicas de socialización a sus hijos, por lo que los adolescentes ingresan a los centros sin haber adquirido aquellas aptitudes esperables “de un estudiante”. Este hecho tensiona, según los docentes, sus prácticas en las aulas, pues se ven obligados a relegar la enseñanza de los contenidos curriculares para encargarse de esta preparación (Ryan y Valdez, 2014, p.2).

En segundo lugar

¹ Sánchez, V. y Pirotto, P. (2017) *El ejercicio docente en la realidad actual*. Montevideo: FCS-DTS

directores, adscriptos y docentes mencionan sentir la ausencia familiar en aquellas tareas relativas al acompañamiento y seguimiento de los recorridos que desarrollan los adolescentes en los centros educativos, ausencia que tiene consecuencias en sus desempeños, asistencias y posibilidades de continuidad, así como en la escasa presencia, concurrencia y participación en los centros (Ryan y Valdez, 2014, p.2).

Y, por último, “las funciones familiares de contención y acompañamiento afectivo; la imagen de un adolescente que está solo parece ser dominante en los discursos de los trabajadores de la educación” (Ryan y Valdez, 2014, p.2).

En conclusión, los actores de la educación esperan que la familia desarrollen al menos tres funciones: 1) transmitir pautas de básicas de socialización; 2) acompañamiento y seguimiento del proceso educativo de los adolescentes; y 3) contención y acompañamiento afectivo.

El objetivo general de la monografía es profundizar en el conocimiento de las múltiples relaciones y determinaciones entre las familias de los/las alumno/as y la EMB en Uruguay, mediante el estudio de las publicaciones que han realizado las instituciones encargadas de gestionar y evaluar el sistema educativo uruguayo: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Tres son los objetivos específicos: (i) identificar qué recursos y funciones familiares considera relevantes INEE y ANEP al momento de analizar la relación entre familias y desempeños educativos, (ii) señalar sus efectos en los desempeños de los/las alumno/as y analizar, a su vez, las desigualdades que producen; (iv) describir las estrategias que plantean para reducirlas.

La ANEP es un ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739 del 28 de marzo de 1985, es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo. El INEE es una institución pública no estatal e independiente creada por la Ley General de Educación (n° 18.437). Su cometido es evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas

La estrategia metodológica apela al uso de fuentes secundarias. Para ello se realiza una revisión bibliográfica de las publicaciones, posteriores a la sanción de la Ley del año

2008, realizada por las instituciones encargadas de evaluar, recomendar acciones, administrar y gestionar el sistema educativo uruguayo. A su vez, se incluye la investigación realizada en el marco del PI, que posibilita el quinto capítulo de este trabajo.

Las fuentes a las que va a recurrir la monografía son las publicaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés) llevada adelante, en nuestro país, por la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP. Por parte de INEEd las fuentes a las que se va a recurrir son diversas: Informe sobre el estado de la educación en Uruguay, que se elabora cada dos años; Aristas, que es la Evaluación Nacional de Logros Educativos que realiza el INEEd desde 2017 y se aplica cada tres años; Boletines educativos e informes y publicaciones en convenio. Por último, debe mencionarse la investigación *El ejercicio docente en la realidad actual* (Sánchez y Piroto, 2017), perteneciente al segundo año del P.I

El trabajo estará estructurado en seis capítulos. El primero presentará los diferentes abordajes teóricos por parte de las ciencias sociales a la relación educación-familia. El segundo hará foco en la relevancia actual del tema de estudio. Se argumentará porqué la inequidad del sistema educativo uruguayo significa la vulneración de un derecho humano fundamental, y porqué pone en riesgo derechos y seguridades futuras. El tercero procurará abordar cómo las instituciones que han evaluado el sistema educativo del país perciben a la familia y el efecto que esta ejerce en la educación de los/las adolescentes uruguayos. El cuarto analizará las diferentes estrategias que proponen la ANEP y el INEEd para relativizar las desigualdades familiares en los rendimientos educativos de los/las estudiantes. El quinto pretenderá poner en diálogo la forma en que los docentes entrevistados en la investigación del P.I comprenden el rol de las familias y la forma en que lo hacen las publicaciones institucionales. Por último, se presentarán las conclusiones del trabajo.

Capítulo 1

Ciencias sociales, educación y familia

El estudio e investigación sobre la educación está presente desde los orígenes de la teoría social. Durkheim, a quien se le atribuye ser uno de los padres del estudio científico de la sociedad, se ocupó ampliamente de ella. Desde su perspectiva teórica, denominada por Giddens (2007) enfoque funcionalista, la educación desempeña dos importantes funciones. En primer lugar, es a través de ella que los niños y adolescentes interiorizarían las normas sociales que contribuyen al funcionamiento de la sociedad. En segundo lugar

Enseña las habilidades necesarias para cubrir puestos especializados. En las sociedades tradicionales, las habilidades ocupacionales podían aprenderse dentro de la familia. Cuando la sociedad se hizo más compleja y surgió la división del trabajo para la producción de bienes, se desarrolló un sistema educativo que pudiera transmitir las habilidades necesarias para cubrir los diferentes roles ocupacionales especializados (Giddens, 2007, p.645).

El moderno sistema educativo, por lo tanto, se origina cuando la familia ya no puede ocuparse de dos funciones imprescindibles para el funcionamiento de la sociedad: el consenso moral y la transmisión de habilidades especializadas para cubrir los diferentes roles sociales. Sin embargo, como señala Tenti Fanfani (2010), ciertas funciones continuaron en la órbita de la familia, por ejemplo: la primera educación, la contención afectiva, la alimentación, el desarrollo de hábitos básicos, el aprendizaje de la lengua materna, etc., y esta división del trabajo más o menos implícita puede ser, como se verá más adelante, potencialmente conflictiva.

Un enfoque funcionalista diferente sobre la relación educación y familia puede hallarse en la obra de Parsons. Según Giddens (2007)

mientras que a Durkheim le preocupaba que la sociedad francesa del siglo XIX fuera cada vez más individualista y defendía que la educación creaba solidaridad social, a mitades del siglo XX Parsons creía que la función de la educación era inculcar el valor de los logros individuales (p.645).

La escuela prepara a los niños para su futura inserción en el mercado de trabajo o el mundo empresarial. Estos mundos, según Parsons, están dominados por la meritocracia:

se alcanza un determinado status según los méritos individuales. Es fundamental, por lo tanto, que los niños a una determinada edad salgan de la esfera familiar e ingresen a la escuela, porque

En la familia, estatus del niño es *atribuido*, y viene fijado en gran medida desde el nacimiento. Por el contrario, en la escuela el estatus del niño es en buena parte *logrado*, ya que los niños se evalúan siguiendo valores *universales*, como los exámenes. Para Parsons, la función de la educación es capacitar a los niños para pasar de los valores particulares de la familia a los valores universales que se necesitan en la sociedad adulta moderna (Giddens, 2007, p.645)

Pareciera, exagerando los términos, que cuanto menos interés y afecto reciba el niño o adolescente por parte de su familia, más preparado estaría para ser juzgados por valores *universales* de la competencia burguesa, para sumergirse, como señalaron poéticamente Marx y Engels (2007), “en las aguas heladas del cálculo egoísta” (p.25). En todo caso, el éxito o el fracaso educativo, desde esta perspectiva, son interpretados en término de virtudes o fallos individuales, se trata de algo así como “una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas. En este caso, las inequidades son justas, ya que todas las posiciones están abiertas a todos” (Dubet, 2011, p.12).

Sin embargo, los estudios empíricos parecen indicar que en los diferentes logros educativos subyace algún tipo de cualidad sistémica. El ya famoso informe Coleman², por ejemplo, publicado en Estados Unidos

En un momento en que el gobierno de ese país –durante la administración Jonhson– hace una fuerte inversión en mejorar la calidad educativa como estrategia para reducir la pobreza, este sociólogo muestra, mediante un exhaustivo estudio realizado con miles de alumnos desde la Universidad John Hopkins, que los recursos que se estaban invirtiendo en educación tenían un impacto casi nulo en términos de poder revertir la situación desfavorable de los niños y adolescentes de los estratos sociales más bajos. Los datos llevaban a esta conclusión independientemente del tamaño de las escuelas, del salario de los docentes o del equipamiento de las aulas. El estudio enfatizaba que eran las

² Su nombre original es *Equality of Educational Opportunity Report*, aunque es mayormente conocido como informe Coleman. Fue, según Carabaña (2016), “la primera y más famosa de las evaluaciones generales de un sistema escolar” (p.10). El informe, publicado en 1966, fue encargado por el gobierno federal de EEUU al sociólogo James Coleman (Carabaña, 2016)

características de las familias y su situación social lo que más explicaba las diferencias en los logros educativos de los alumnos (López, 2007, p.52)

Ante la constatación empírica de las diferencias en las trayectorias educativas de niño/as y adolescentes de diferentes sectores sociales, no tardaron en aparecer teorías que pretendieran explicarlas. Una de ellas fue la del lingüista y sociólogo británico Bernstein, cuya obra, publicada en 1975, tuvo una gran influencia en posteriores investigadores, entre los que se destaca, por ejemplo, Bourdieu.

Bernstein “señaló que los niños de diversa procedencia desarrollan códigos o formas de discurso diferentes durante sus primeros años de vida y que dichos códigos afectan su experiencia escolar posterior” (Giddens, 2007, pp. 663-664). Plantea que las habilidades lingüísticas de los niños de clase trabajadora se diferencian de la de niños de clase media y alta. El habla de los primeros representa lo que Bernstein denomina código restringido. Según Giddens (2007) el código restringido es “una forma de utilizar el lenguaje que contiene muchos supuestos explícitos que los hablantes esperan que los demás conozcan” (p.664). Por el contrario, los niños de clase media y alta, adquieren un código elaborado: “una forma de hablar en que los significados de las palabras pueden individualizarse para adecuarse a las demandas de situaciones particulares [...] de forma que pueden generalizar y expresar ideas abstractas con mayor facilidad” (Giddens, 2007, p.664). En conclusión

Bernstein plantea que los niños que han adquirido códigos de habla elaborados son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica formal que los que se han visto limitados a códigos restringidos. Esto no implica que los niños de clase baja tengan un tipo de habla «inferior» o que sus códigos lingüísticos sean «deficientes». Significa que el modo en el que usan el lenguaje choca con la cultura académica de la escuela. Los que dominan códigos elaborados se adaptan con mucha mayor facilidad al entorno escolar (Giddens, 2007, p.664).

En la teoría de Bourdieu sobre la reproducción cultural (1986,1988; Bourdieu y Passeron, 1977³) es central el concepto de *habitus*, el cual significa: “disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El *habitus* es, pues, *la historia hecha cuerpo*” (Gutiérrez, 2005, p.68). El *habitus*, a

³ Véase Giddens (2007, p.665)

diferencia del código lingüístico de Bernstein, engloba mucho más que el lenguaje, pero al igual que éste es un concepto que contiene relaciones de clases. Es así que

Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 32)

En cambio, a las clases populares, con un capital cultural diferente, se le presenta esa cultura escolar como “violencia simbólica en tanto imposición de una arbitrariedad cultural por parte de un poder arbitrario” (Bourdieu y Passeron, 2018, p.44).

En conclusión, según Bourdieu (2015)

Existe una relación estrecha entre las aptitudes que miden la escuela y el origen social. [...] Dado que los niños reciben de su medio familiar herencias culturales por completo desiguales, las desigualdades ante la cultura se perpetuarán en la medida en que la escuela no proporcione a los desheredados los medios reales para adquirir lo que los otros han heredado. En su forma actual el sistema escolar tiende a otorgar un privilegio suplementario a los niños de medios más favorecidos, porque los valores implícitos que supone y que vehiculiza, las tradiciones que perpetúa e, incluso, el contenido y la forma de la cultura que transmite y exige, tienen estilos afines con los valores y las tradiciones de la cultura de las clases favorecidas (p.68).

Tanto los aportes teóricos de Bernstein como los de Bourdieu cuestionan severamente la capacidad de las familias desheredadas de capital cultural legítimo, es decir, con una cultura diferente o, en algunos casos extremos, contrario al que se transmite en la educación formal, de contribuir en el proceso educativo de sus hijos e hijas adolescentes. Lo que significa cuestionar, por lo tanto, la meritocracia del sistema educativo, ya que el éxito o el fracaso está determinado no por virtudes o fallos individuales, sino por variables sistémicas: el capital económica y cultural de las familias.

Así como Bernstein y Bourdieu reaccionaron a la supuesta meritocracia del sistema educativo, ya que encubría profundas desigualdades sociales, en la década de los 90 y en Latinoamérica surge “un conjunto de elaboraciones teóricas y de investigación que retoman el trabajo de autores como Giroux y Rancière, y que marcan un destino un poco

menos sombrío para la educación que la mera reproducción de la sociedad” (Berri, 2016, p.160). Según Martinis (2013), mientras que

En los discursos críticos es claro que la transformación de las situaciones de desigualdad tiene que ver con la abolición de la contradicción básica de la sociedad: la de las clases antagónicas. En el discurso educativo que se afianza en la década de los noventa, el cambio pasa por la posibilidad de los propios individuos de trascender la lógica de la desigualdad que los condiciona.

Berri (2016), aunque reconociendo que “igualdad de la inteligencia a partir de una ficción teórica de igualdad en el caso de Graciela Frigerio, educación como anti-destino en el caso de Violeta Nuñez, y educación más allá del contexto en el caso de Pablo Martinis” (p.162), tienen sus particularidades y diferencias, su “planteo fundamental es que las concepciones que tenemos de la realidad terminan por construir la realidad, de modo que una concepción igualitaria tendrá como resultado una acción igualadora” (p.161), por lo que a todas ellas las reúne bajo el nombre de “teorías de la resistencia”. Afirma que la idea que las comulga

Es removedora y radical, e implica una reversión de términos habituales, al establecer como a priori lo que suele establecerse como una finalidad: que todos los estudiantes lleguen a ser iguales. Esto significa tomar algo que habitualmente se encuentra en el plano de la ética, y establecerlo como una premisa de trabajo, como un axioma del trabajo del educador colocándolo entonces en el plano de la metodología (Berri, 2016, p.161).

De hecho, hasta cierto punto, estas teorías no parecen algo tan novedoso, se remontan a una tradición filosófica muy antigua, según la cual son las ideas las que determinan la realidad, no la realidad las que determinan las ideas. En consecuencia, entienden que

las concepciones que tenemos de la realidad terminan por construir la realidad, de modo que una concepción igualitaria tendrá como resultado una acción igualadora, en el sentido de igualdad de derecho no de homogenización, en tanto que una mirada que marca al otro como vulnerable tendrá el efecto contrario (Berri, 2016, p.161).

Mientras que las características familiares son determinantes en las teorías de la reproducción, como la de Bernstein y Bourdieu, las “teorías de la resistencia” prefieren ignorarlas, porque, de lo contrario, se estaría partiendo de una concepción de desigualdad, lo que no haría más que producir más desigualdad. Sin embargo, “este

optimismo que se instala en los años 90 encuentra sus propios límites ante la contundencia de la realidad” (López, 2007, p. 59). La realidad es que

el nivel de ingresos de los hogares, la composición y la dinámica de las familias, la educación de los padres, el clima cultural y educativo del hogar, etc., son factores que afectan el desempeño escolar de los niños y adolescentes (Navarro, 2002, p.19).

La teoría crítica denuncia al sistema educativo como reproductor de las desigualdades sociales, siendo el nivel socio-económico y cultural de los padres y madres de los/las alumno/as los más determinantes al respecto. Entonces ¿qué pueden hacer frente a esta realidad los docentes? ¿Qué capacidad de cambio tiene la educación?

Ante este panorama pesimista, surgen teorías que procuran reivindicar la no determinación del acto educativo, la posibilidad de que todos y todas pueden aprender, surgen, en definitiva, “como reacción teórica al desánimo docente en relación al potencial transformador de su tarea, frente a aquel docente que ha perdido el sentido de su trabajo, por considerar que su aporte en determinados «contextos» es nulo o muy limitado” (Berri, 2016, p.162). No obstante, “la educabilidad depende de la circunstancia: en medio del desierto, la potencialidad de ser educado sigue vigente, pero es un dato que no puede ser actualizado” (Navarro, 2004, p.21). ¿De qué depende su actualización? Mucho, como se verá a lo largo de este trabajo, depende de las familias de los/las alumno/as. Este hecho no contradice que “es necesario partir de la base de la existencia de sujetos que pueden transformarse a partir del establecimiento de relaciones con el conocimiento” (p.45), ni que la relación del alumno/a con el conocimiento esté *totalmente* determinada, simplemente señala que las familias contribuyen significativamente en la relación entre el adolescente y el conocimiento, sobre todo el que se imparte en la educación formal, y que desconocer este hecho podría convertirse en un grave error.

Sin caer en un reproductivismo determinista ni en una falsa ilusión igualitarista frente al conocimiento, se podría plantear, a partir del concepto de educabilidad “que todo niño [y adolescente] nace potencialmente educable” (López y Tedesco, 2002, p.9), pero que esa potencialidad depende, por una parte, de un mínimo de equidad en la antesala y durante el proceso educativo - ya que nadie que se encuentre por debajo de la línea de

subsistencia⁴ puede entablar algún tipo de relación con el conocimiento - y por otra, de lo que la institución educativa pueda hacer, es decir, de la capacidad que tenga para relativizar las desigualdades que portan los y las alumno/as.

⁴ El nivel de subsistencia, tal como se emplea en este trabajo, se entiende como un dato social e históricamente determinado que depende, sobre todo, del nivel de civilización alcanzado por la sociedad de la que el individuo es parte.

Capítulo 2

La educación media básica: un derecho segmentado

La EMB tiene carácter obligatorio y abarca el nivel posterior a la educación primaria, cuya culminación constituye un requisito de ingreso. En los años de estudios comprendidos en este trabajo, la EMB era gestionada⁵, durante el periodo de tiempo que abarca la monografía, por el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El primero gestiona los liceos públicos y regula y supervisa la gestión de los liceos privados. El segundo gestiona la educación media básica de las escuelas técnicas. Adicionalmente, existe una oferta de educación media básica en el medio rural en modalidad de séptimo, octavo y noveno grado, que se dicta en escuelas rurales de primaria (INEEd, 2020).

Si bien la consideración de la EMB como un servicio público, universal y obligatorio tiene larga data en Uruguay⁶, hay que destacar que es a partir de la Ley N° 18.437⁷ que la educación se concibe como un derecho humano fundamental y pasa estar, según Filardo y Mancebo (2013), plenamente acorde con los planteamientos actuales en el escenario internacional. Esta conceptualización de la educación, entendida como derecho humano fundamental, no estaba presente en ninguna de las anteriores normativas nacionales. Filardo y Mancebo (2013) afirman que en

La Ley de 1985 ⁸en ningún momento se refiere a la educación como un derecho en sí. El primer apartado (“Principios Fundamentales”), en lugar de centrarse en el derecho a

⁵ A partir de las modificaciones realizadas por la Ley N° 19889, Ley de Urgente Consideración (LUC), el CES pasó a denominarse Dirección General de Educación Secundaria y el CETP, por su parte, Dirección General de Educación Técnico Profesional.

⁶ En realidad esta afirmación, sobre todo si se compara con lo que sucedió con la educación primaria, debe ser matizada. La universalización y obligatoriedad de esta se remonta a la reforma varelana de 1876, legislada por Decreto-Ley de Educación Común de 1877, mientras que la EMB se establece como obligatoria recién en 1973 (Ley 14.101).

⁷ Esta ley, promulgada el 12/12/2008, fue reformulada por la Ley de Urgente Consideración (LUC), del año 2020.

⁸ Ley N° 15.739, conocida como “ley de emergencia”.

la educación de las personas, pone su foco en la libertad de pensamiento, tanto para educandos como para docentes (p.19)

Por lo tanto, la educación, a partir de la Ley Nro. 18.437, no solo continuó siendo el satisfactor a otros derechos, sino ella misma se convierte en un derecho humano fundamental a satisfacer. Esto es así porque

gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, y contribuimos al desarrollo de la sociedad. El ser humano necesita de la educación para desarrollarse plenamente como tal. Desde este punto de vista, la finalidad de la educación es cultivar la humanidad (Savater, 2006), por lo que la educación tiene un valor en sí misma y no sólo como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social, como suele concebirse desde visiones más utilitaristas (OREAL/UNESCO, 2007, p.7).

A su vez, como señalan Fernández y Cardoso (2011), la educación no deja de ser un “bien valioso”, ya que habilita funcionamientos satisfactorios de los individuos en varios campos. Los estudios longitudinales de PISA, por ejemplo,

Han demostrado que las habilidades que evalúa PISA son un fuerte predictor de los logros de los jóvenes en su vida adulta. Estos estudios muestran que las habilidades correlacionan positivamente con la probabilidad de asistir a la educación post-secundaria y con la incorporación según sus expectativas. Entonces, los porcentajes de jóvenes de un país que muestran niveles muy bajos o muy altos de competencia, así como la brecha entre ellos, tienen profundas implicancias para el desarrollo económico y social del individuo (ANEP, 2014, p.14).

El hecho de no culminar la educación media o no adquirir conocimientos y habilidades de calidad, es muy probable que signifique no acceder a mejores oportunidades económicas o que inhabilite el ejercicio pleno de la ciudadanía (Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014). Esto es así porque “difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación” (OREALC/UNESCO, 2007, p.8).

En el marco de lo establecido por la Ley del año 2008, la educación media básica experimentó una considerable expansión en su cobertura. La ANEP (2018) señala que: “según los registros de cobertura nacionales, Uruguay pasó de tener el 75% de los jóvenes de 15 años escolarizados en 2003 al 92% en 2018” (p.4). Lo cual ha significado

un gran avance, ya que este es el primer paso para que el derecho a la educación se haga efectivo (OREAL/UNESCO, 2007).

No obstante, la EMB aún debe seguir caminando, y mucho. Es en este ciclo educativo, como señala Cardoso (2015), donde se producen

la acumulación de experiencias formativas de mala calidad o poco motivadoras, pautadas por el fracaso escolar o por períodos de inserción social y/o académica en la escuela de baja intensidad, [que] gatillan buena parte de los mecanismos que derivan en desafilaciones prematura” (p.13).

En este aspecto resulta reveladora la comparación de la EMB con educación primaria. Por ejemplo, mientras que para el año 2019, en los 6 años de educación primaria la repetición era de 3,5 %, para ese mismo año, en los tres años de Educación Media Básica, el porcentaje se elevaba hasta alcanzar el 20,3 % (ANEP, 2020). En relación al egreso se observa que a dos y tres años de la supuesta edad en que se tendría que haber culminado la educación primaria, el porcentaje de egresados/as es de 97.4 %. En cambio, a los dos y tres años de la supuesta edad en que se tendría que haber culminada la Educación Media Básica, el porcentaje desciende al 72.1% (MIDES, 2017).

En suma, a partir de este panorama, se puede hablar de una EMB democratizadora en su cobertura, pero que deviene excluyente en lo que respecta a su transición y finalización. Pero no se trata de simplemente exclusión, ya que si fuera así se distribuiría de manera aleatoria (INEEd, 2014). Es, por el contrario, una exclusión de evidente carácter inequitativo.

Si se considera la asistencia y la finalización de la EMB según los ingresos de los hogares a los que pertenece el/la adolescente, se verifican significativas inequidades. Para el año 2018 se calculaba que los/las jóvenes de 15 años de edad que pertenecen a hogares del quintil con mayores ingresos de la sociedad, el 97.9 % asiste a un establecimiento educativo, mientras que en el quintil de hogares con menores ingresos, el porcentaje de jóvenes con 15 años que asiste a un establecimiento educativo desciende al 87,4 % (MIDES, 2017). A su vez, los jóvenes entre 17 y 18 años de edad que tienen EMB finalizada en hogares del quintil con mayores ingresos es el 96,7 %, mientras que en el quintil con menores ingresos desciende al 51,6 % (MIDES, 2017).

Esta situación no es compatible con una educación entendida como derecho humano fundamental, porque en esta

Se aspira a que todos los estudiantes, sea cual sea su origen social y cultural o la zona geográfica en que habiten, alcancen aprendizajes equiparables, según sus posibilidades. Es decir, que las diferencias en los resultados no reproduzcan las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionen sus opciones de futuro (OREALC/UNESCO, 2007, p.17).

Como señala el INEE (2021a): “asegurar el derecho a una educación de calidad implica, entre otros aspectos, garantizar iguales oportunidades de acceso y, sobre todo, la equidad de las experiencias educativas y de sus logros” (p.11). Lograr, por lo tanto, una EMB de calidad y equitativa es un desafío que aún tiene pendiente la sociedad uruguaya.

Capítulo 3

Una mirada al rol de las familias en la enseñanza de los/las adolescentes

Ya se mencionó que la que la monografía pretende profundizar en la relación familia-educación en el periodo 2008-2019 a través de las publicaciones que han realizada la ANEP y el INEE.

Cada tres años la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de la ANEP publica PISA, estudio que ha nutrido todas las evaluaciones, investigaciones y recomendaciones que se han elaborado para la EMB. Es así que

En educación media la única fuente de información estandarizada, sistemática y representativa a nivel nacional sobre los desempeños académicos es la evaluación PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), desarrollada por la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) (INEE, 2015a, p.9).

Las autoridades de la enseñanza de Uruguay han ratificado su participación en PISA desde su segunda edición en el año 2003. Cada ciclo se lleva a cabo cada tres años y evalúa las competencias de los/las estudiantes de 15 años de edad⁹, que se encuentran cursando la educación post-primaria, en diferentes áreas de conocimiento. Su objetivo general es “informar en qué medida los jóvenes escolarizados, que se encuentran cursando el final de la educación media básica, han adquirido los conocimientos y desarrollado las habilidades que son esenciales para la plena participación en la sociedad” (ANEP, 2014).

Si bien los marcos de referencia con los que PISA evalúa los conocimientos y habilidades que han adquirido los adolescentes de 15 años no se basan en los currículos nacionales, a partir de análisis comparativos entre ambos, se ha demostrado que los contenidos que aborda PISA están presentes en los planes de estudios uruguayos (ANEP, 2014).

⁹ Los estudiantes que PISA evalúa tienen entre quince años y tres meses a dieciséis años y dos meses al momento de la evaluación, además de haber completado al menos 6 años de educación formal (ANEP, 2014).

Una posible forma de conocer hasta qué punto los alumnos/as de la EMB han desarrollado el derecho a la educación, un derecho humano fundamental en sí mismo y multiplicador de otros derechos, como se vio en el capítulo anterior, es a través de evaluar sus desempeños educativos. La forma en que lo hace PISA es mediante pruebas estandarizadas aplicadas a los/las estudiantes, las cuales permiten conocer en qué medida los/las jóvenes escolarizados/as han adquirido los conocimientos y han desarrollado las habilidades esperadas para su edad. Por ejemplo, construye “tablas de niveles de desempeño que se diseñan con el fin de describir qué conocimientos y habilidades demuestran poner en práctica los estudiantes” (ANEP, 2014, p.18). Los niveles de desempeño, entre otras cosas, posibilitan identificar un “umbral de competencia”, es decir, “el nivel a partir del cual un joven comienza a demostrar el grado de desarrollo de competencias en el área correspondiente que le permitirá seguir aprendiendo y avanzar hacia su incorporación y participación efectiva y productiva en la sociedad actual” (ANEP, 2014, p.18).

Por otra parte, PISA realiza un análisis de las diferentes variables que producen desigualdad en los desempeños de los/las alumno/as. Según ANEP (2014)

Muchos factores contribuyen a la variación en el desempeño estudiantil. Las disparidades pueden resultar de los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes y los centros educativos, de los recursos humanos y financieros disponibles en los centros, de las diferencias curriculares y de la forma en que la enseñanza se organiza. Como las causas de la variación en el desempeño son diferentes, también lo son los enfoques adoptados por los diferentes países para hacer frente al desafío (p.17).

Existen, por lo visto, diversos factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Según Beneyto (2015), cada uno de ellos se pueden clasificar en tres grandes bloques: 1) los vinculados estrictamente al alumno/a: sus capacidades innatas y su motivación hacia el estudio; 2) los relacionados con la escuela y su organización; y 3) se encuentran los factores sociales y culturales. Estos últimos PISA los aborda desde los conceptos de equidad e inequidad educativa:

El concepto de equidad en los aprendizajes refiere a las oportunidades efectivas de aprender que tienen los estudiantes independientemente de factores adscriptos como la clase social, el sexo, o la localización geográfica (...). Desde esta perspectiva, la inequidad de un sistema educativo no depende tanto del quantum de variación y

dispersión de los resultados como de la magnitud del impacto que tienen alguna o varias de estas dimensiones sobre los desempeños educativos (ANEP, 2012, p.258).

Entre los factores que producen inequidad educativa se encuentra el capital económico y cultural de la familias de los/las estudiantes. En este aspecto, el tipo ideal de equidad es cuando los desempeños educativos de los/las alumnos/as no están condicionados por sus características familiares, y el tipo ideal de inequidad es cuando los desempeños de los/las alumnos/as están totalmente determinados por sus características familiares.

En lo que respecta al rol de las familias, las pruebas PISA dimensiona sus efectos educativos teniendo en cuenta, no específicamente las funciones que estas desarrollan, sino los recursos con los que cuenta. Es así que considera tres variables: a)- nivel educativo del hogar; b)-recursos educativos del hogar; y c)-nivel socio-económico del hogar.

La primera variable refiere al máximo nivel educativo alcanzado por uno de los padres.

Con respecto a la segunda variable:

PISA elabora un índice de 'Recursos educativos en el hogar ' (*Home educational resources*) a partir del análisis de un conjunto de condiciones básicas y de la disponibilidad de un *set* de bienes en el hogar que suponen un apoyo a la tarea escolar (ANEP, 2014).

Los recursos educativos del hogar que PISA tiene en cuenta son: escritorio para estudiar; lugar/ambiente tranquilo para estudiar; libros escolares; libros técnicos; diccionario; PC para el trabajo escolar; acceso a internet; software educativo.

Por último, la tercera variable trata del nivel socioeconómico del hogar. Para conocer esta dimensión se tiene en cuenta la disponibilidad de bienes de confort, la situación ocupacional de la madre y el padre de el/la estudiante y el status socio ocupacional del hogar. Para medir a este último, ANEP (2014) señala que

Se utiliza aquí la categorización clásica que distingue entre ocupaciones manuales y no manuales, por un lado, y de alta y baja calificación, por otro. Específicamente, se considera la categoría más 'alta' entre padre y madre como definitorio del status ocupacional del hogar en su conjunto” (p.55).

A partir de las tres variables consideradas hasta acá, PISA elabora un Índice de Estatus Socioeconómicos de los estudiantes (ESCS, por su sigla en inglés). Como señala ANEP (2017): “el índice ESCS de nivel socioeconómico resume para cada alumno la información correspondiente a estas tres dimensiones, otorgándole un valor único en una escala de nivel continuo” (p.67).

Teniendo en cuenta el índice ESCS es posible medir el nivel de equidad o inequidad de los desempeños y, a su vez, “ajustar” (en términos estadísticos, “controlar”), los resultados obtenidos en función de las características familiares de los estudiantes (ANEP, 2014). PISA 2012, en base al índice ESCS, elabora tres métodos de medición del estatus socioeconómico del estudiante¹⁰: 1) el **intercepto** que “corresponde al puntaje que obtendría un estudiante uruguayo que tuviera las características familiares promedio del conjunto de los países de OCDE que participaron de la evaluación 2012” (ANEP, 2014, p.268); 2) el **gradiente** que, según ANEP (2014), “es una medida de la **magnitud del impacto** del nivel socioeconómico del estudiantes en sus desempeños. Específicamente, indica cuántos puntos adicionales cabría por cada cambio unitario (desvío estándar) en el índice ESCS” (ANEP, 2014, p. 269); 3) **Varianza explicada (R^2)** que “indica el porcentaje de la varianza de los puntajes que dependen de ESCS (varianza explicada). Valores más altos de R^2 indican un mayor nivel de determinismo, y por tanto, de inequidad, en los desempeños” (ANEP, 2014, p.268).

En 2012, el intercepto, es decir, el desempeño que obtendría un estudiante uruguayo si tuviera las características familiares promedio de un estudiante de los países de OCDE, es de 34 puntos más alto. Los resultados para Ciencia y Lectura siguen una pauta similar. Según ANEP (2014), la diferencia entre el promedio ajustado y no ajustado equivale aproximadamente a medio nivel de desempeño en la escala pisa (ANEP, 2014). El gradiente de ESCS es de 37 puntos en Matemáticas y Ciencias y de 35 puntos en Lectura. Por su parte, el ESCS explica el 23% del puntaje obtenido por los/las estudiantes en la prueba de Matemática, el 20 % de los resultados en Ciencias y el 17% en Lectura (ANEP, 2014). Según ANEP (2014) el gradiente y la varianza explicada captan dos aspectos complementarios de la inequidad, y la mirada simultánea a ambos

¹⁰ Vale recordar que el estatus socioeconómico de los/las estudiantes, como ya se vio, depende enteramente de sus características familiares, más concretamente de las siguientes tres: a)- nivel educativo del hogar; b)-recursos educativos del hogar; y c)-nivel socio-económico del hogar.

indicadores permite avanzar un poco más en el análisis. Los resultados obtenidos en PISA 2012 indican que

Junto con Perú y Chile, Uruguay presenta un gradiente similar al del conjunto de la OCDE, pero la fuerza del impacto (varianza explicada) es sustantivamente mayor: 22.8 en Uruguay en contra 14.6 en el promedio de la OCDE. Esto significa que, aunque la diferencia promedio en los desempeños entre los alumnos más y menos aventajados es similar en ambos casos, la probabilidad de que un estudiante de un contexto socioeconómico menos favorable alcance un desempeño similar al de sus compañeros de estratos más altos es mucho menor en Uruguay que en el conjunto de la OCDE (ANEP, 2014, p.269).

Es llamativa la reducción del gradiente de ESCS en PISA 2015. En este ciclo, que se centró en Ciencias, un incremento de una unidad en el índice de ESCS se asoció a una mejora de 8.6 puntos en la pruebas de ciencias, mientras que en el ciclo del 2012 significaba un aumento de 37 puntos. Este cambio, evidentemente, está relacionado con una mejora generalizada en los resultados de los/las alumnos/as de los niveles más bajos. ANEP (2016) afirma que

Uno de los rasgos más destacados de estas mejoras es que, en 2015, Uruguay redujo sustantivamente las brechas de puntajes entre los más altos y más bajos en la prueba de Ciencias. La reducción en las brechas observada en esta última medición es el resultado de dos tendencias distintas: por un lado, la de los estudiantes más destacados, que mantienen incambiables sus niveles de desempeño, y por otro, la mejora sustantiva en los puntajes obtenidos por los estudiantes de más bajos desempeños. Dicho de otra forma: en el último ciclo Uruguay logró elevar el nivel del “piso” de los desempeños, al tiempo que el “techo” se mantuvo incambiado, lo que deriva en una brecha de puntajes menores (p.5).

Por otra parte, resulta interesante la comparación que hace el ciclo de PISA 2012 con el anterior del 2003, que también se enfocó en las habilidades y conocimientos en matemáticas. En el transcurso de una década, según constata el ciclo del 2012, se observan mejoras socioeconómicas en las condiciones de la población que evalúan las pruebas. Según ANEP (2014):

La tendencia anotada es más clara en aquellos indicadores vinculados a la capacidad de consumo de los hogares (por ejemplo, a la disponibilidad de distintos bienes de confort) que en relación a variables más estructurales y, por tanto, menos sensibles a

los cambios de coyuntura, como el nivel educativo del hogar o el tipo de ocupación de los padres del estudiante. Por su parte, los indicadores de acceso a bienes y servicios vinculados a las nuevas tecnologías (típicamente, computadoras y laptops, celulares, conexión a internet) muestran un crecimiento particularmente acelerado (p.52).

Sin embargo, a pesar de esta mejora relativa en las condiciones socioeconómicas de la población evaluada, los resultados del ciclo 2012 empeoraron con respecto al del 2003:

La proporción de estudiantes que no cuentan con las competencias mínimas establecidas por PISA aumentó 8 puntos porcentuales (48% en 2003 y 56% en 2012), y descendió la proporción de estudiantes con altos niveles de competencia matemática desde un 11% en 2003 a casi un 7% en 2012 (INEEd, 2015a, p.14).

Este empeoramiento en los desempeños de los estudiantes evaluados puede tener tres explicaciones. La primera, como señala INEEEd (2015a) es que

el país no logró combinar un aumento de la cobertura de la con una mejora en los logros académicos; por el contrario, hubo un descenso en los desempeños y un aumento del rezago académico del estudiantado de 15 años en 2012 (p.15).

La segunda explicación es que las variables estructurales de las familias tienen considerablemente mayor incidencia en logros educativos de los/las adolescentes que las mejoras en la capacidad de consumo y en bienes educativos del hogar. La tercera resalta lo que se hace desde el propio sistema educativo. Por ejemplo, si se compara el ciclo 2012 con el del 2015, donde no se advierte una mejora tan pronunciada en las condiciones de vida de los alumnos, pero los puntajes son mucho mejores, podría explicarse por el mejor nivel de la oferta educativa. Según ANEP (2016)

Varias ofertas educativas mejoran los desempeños significativamente entre 2012 y 2015. En esta edición ascienden más de 50 puntos tanto los estudiantes que cursan FBP (Formación Profesional Básica) como EMP/FPS (Educación Media Profesional y Formación Profesional Superior) del CETP (ex UTU) (ANEP, 2016, p.5).

El segundo estudio que se toma como referencia es Aristas 2018, ya que es la primera evaluación nacional de educación media del país luego de casi veinte años (la última fue realizada en 1999) (INEEd, 2020). Tiene algunas diferencias con PISA que son importantes mencionar. En primer lugar, elabora las pruebas de evaluación de conocimientos de los estudiantes a partir del currículo prescrito en Uruguay. Lo que, según INEEEd (2020),

proporciona una descripción detallada de lo que los estudiantes uruguayos son capaces de hacer en cada nivel de desempeño en lectura y matemática según el currículo prescrito por el Consejo de Educación Secundaria (CES) para el ciclo básico y por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) para el ciclo básico tecnológico. Este es un resultado relevante para la política curricular del país” (p.17)

La segunda diferencia es que su población de estudio se concentra en los/las estudiantes de tercero de las diferentes modalidades de educación media que tiene el país. PISA, como ya se mencionó, evalúa a estudiantes de 15 años independientemente del grado que cursan (INEEd, 2020).

En lo que respecta a los efectos de la familia en la educación de los adolescentes, al igual que PISA, Aristas 2018 (INEEd, 2020) considera los recursos con que cuentan las familias. Es así que

Para la construcción del índice de estatus socioeconómico y cultural de cada estudiante se utilizó la actualización del índice de nivel socioeconómico diseñado por el Centro de Investigaciones Económicas (CINVE) para clasificar a los hogares a partir de su capacidad de consumo y gasto. Consiste en una batería de 12 preguntas que consultan sobre la zona geográfica donde se ubica la vivienda, la composición del hogar, la educación y la atención a la salud del principal sostenedor del hogar, características de la vivienda y elementos del confort del hogar (Perera y Cazulo, 2016). De manera complementaria, al índice construido por el INEEd se le agregó el nivel educativo de ambos padres o tutores de los estudiantes, así como la cantidad de libros con que cuenta el hogar. Esto permitió tener una aproximación al contexto cultural de los estudiantes” (INEEd, 2020, p.26).

Y, a diferencia de PISA, tiene en cuenta las funciones que la familia desarrolla en el proceso educativo de los/las adolescentes. Puesto que “el clima educativo del hogar, fundamentalmente en lo que refiere al estímulo y las expectativas que transmiten los padres a los estudiantes, constituye un factor importante en sus desempeños” (INEEd, 2020), considerarlas es un elemento central a tener en cuenta.

Según INEEd (2020):

Respecto a la supervisión y el involucramiento de la familia en las tareas relacionadas con el estudio, se destaca que más del 80% de los adolescentes refiere que muchas veces, siempre o casi siempre sus padres se interesan en las actividades escolares, los

apoyan en sus esfuerzos ante el estudio y cuando se enfrentan a dificultades y los incentivan a que tengan confianza en sí mismos. Sin embargo, en este aspecto se encuentran diferencias según contexto socioeconómico y cultural de los centros. Para todas las situaciones consultadas se observa una mayor frecuencia de ocurrencia entre aquellos provenientes del contexto muy favorable en relación con los del contexto muy desfavorable (p. 54).

Para conocer la supervisión, apoyo e involucramiento de la familia en el proceso educativo, se les preguntó a los/las estudiantes sobre: a) el interés de los padres/madres en sus actividades escolares; b) si apoyan sus esfuerzos en el estudio; c) si los/las apoyan cuando se enfrentan a dificultades en el estudio; d) si les dicen que tengan confianza en sí mismo/a (INEEd, 2020).

En las siguientes tablas (1.1 y 1.2) se presentan los resultados de las respuestas de los/las estudiantes en relación al contexto socioeconómico y cultural del centro al que asisten.

Tabla 1.1¹¹

Contexto muy desfavorable

	Muchas veces	Siempre o casi siempre	total
Mis padres se interesan en mis actividades	36,3%	41,5%	77,8%
Mis padres apoyan mis esfuerzos	35,4%	47,2%	82,6%
Mis padres apoyan cuando me enfrento a dificultades en el estudio	35,7%	42,3%	78%
Mis padres me dicen que tenga confianza en mí mismo	32,4%	45,8%	78,2%

¹¹ Fuente: INEEEd (2020).

Tabla 1.2¹²

Contexto muy favorable

	Muchas veces	Siempre o casi siempre	total
Mis padres se interesan en mis actividades	33,4%	54,1%	87,5%
Mis padres apoyan mis esfuerzos	28,5%	61,8%	90,3%
Mis padres me apoyan cuando me enfrento a dificultades en el estudio	31,8%	56,7%	88,5%
Mis padres me dicen que tenga confianza en mí mismo	26,4%	60,0%	86,4

A pesar de que se relaciona el clima educativo del hogar con sus características socioeconómicas y culturales, no se evalúan, sin embargo, los efectos de los estímulos y expectativas de las familias en los rendimientos educativos de los/las adolescentes. Aristas 2018 vincula el resultado de las pruebas con el contexto socioeconómico de los centros de enseñanza. Lo que significa, en otras palabras, que se tiene en cuenta, exclusivamente, el nivel socioeconómico y cultural promedio de los/las estudiantes que asisten a los diferentes centros de enseñanza (INEEd, 2020). Pero para construir este índice no se considera el clima educativo del hogar de los/las adolescentes, esto es, la supervisión y el involucramiento de las familias en las tareas relacionadas con el estudio.

Como se ha podido observar, ni PISA ni Aristas evalúan de forma directa las expectativas, supervisión, involucramiento y apoyo de las familias en el desempeño educativo de los/las adolescentes. Se puede argumentar, no obstante, que sí lo hacen de forma indirecta. Por ejemplo, según Beneyto (2015):

a mayor nivel educativo de la familia, los padres se perciben más competentes para ayudar a sus hijos en las tareas escolares y en sus problemas académicos,

¹² Fuente: INEEEd (2020).

fomentan más el desarrollo del sentido autocrítico y de la autonomía y valoran más la educación moral y cívica, los hábitos de trabajo y estudio y el aprendizaje (Beneyto, 2015, p.35).

Aunque se pueda conocer los efectos de las funciones de la familia a través, por ejemplo, del nivel educativo alcanzado por los padres/madres, su estatus ocupacional y su capital cultural, es fundamental medirlas directamente. Según Beneyto (2015): “las tendencias científicas actuales se focalizan en el análisis de las variables dinámicas, dado que éstas, al parecer, influyen de una manera más directa en los éxitos académicos de los hijos” (p.37). Por otra parte, algunas prácticas educativas pueden ser incorporadas por parte de las familias sin importar, hasta cierto punto, el nivel educativo de los integrantes o sus ingresos mensuales, porque son, como señala Beneyto (2015), elementos que presentan un carácter modificable, y a su vez, pueden estar ausentes en familias con medio y alto capital económico y cultural, o pueden desarrollarse de forma desfavorable para el/la adolescente. En definitiva, es importante conocer las funciones familiares de forma directa.

Como ni PISA ni Aristas miden de forma directa los efectos de las prácticas educativas de las familias en EMB, se considerara el caso del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), que si lo hace en la educación primaria. Resulta de interés conocer cómo se aborda los efectos de las prácticas familiares en el rendimiento de los/las alumnos en una investigación que comparte muchas características con las de INEED y ANEP. Teniendo en cuenta la diferencia de nivel y población que aborda el TERCE, sirve, de igual manera, para visualizar como se percibe a la familia en los procesos educativos de los/las alumnos.

Este estudio, que es llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y del que Uruguay ha participado también en su segunda edición, (SERCE, 2006), evalúa los desempeños en lenguaje y matemática en tercero y sexto grado de primaria y, también en este último grado, en ciencias naturales (INEED, 2015b). TERCE, además de Uruguay, evaluó a Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Nuevo León, estado de México.

El informe de resultados del TERCE, titulado *Factores asociados*, señala, como era de esperar, que las prácticas educativas en el hogar tienden a tener un efecto potenciador en

el aprendizaje de los/las niños/as. Además, indica que “estas prácticas son, en mayor medida, reflejo de las posibilidades, intereses y expectativas de los padres, lo que a su vez se relaciona con su propio nivel educativo y socioeconómico” (Treviño et al., 2016, p.62), reafirmando la relación entre la condición sociocultural de la familia y las prácticas educativas en el interior del hogar.

Tres son las prácticas de la familia que, según el informe de TERCE, tienen efecto sobre el rendimiento de los alumnos: a)- la expectativa de los padres/madres sobre el nivel educativo que alcanzarán sus hijos/as, b)- uso parental de la información escolar para apoyar el aprendizaje de los/las niños/as y c)- supervisión de estudios y desarrollo escolar.

En cuanto a las expectativas de los padres/madres sobre el nivel educativo que alcanzarán sus hijos/as

Tienen repercusiones importantes sobre el rendimiento escolar. Altas expectativas podrían traducirse en prácticas que apoyen y motiven al estudiante. El TERCE compara los resultados de aprendizaje de los estudiantes cuyos padres esperan que completen la educación superior con los de aquellos cuyos padres tienen menores expectativas. En general, la magnitud de la asociación entre expectativas y logro académico tiende a disminuir una vez considerado el nivel socioeconómico del estudiante. Esto sugiere que los padres de sectores de mayores recursos económicos tienen mayores expectativas sobre el nivel educacional futuro de sus hijos (Treviño et al., 2016, p.62).

Evidentemente, las expectativas de los padres/madres afectan positivamente los logros académicos de los/las alumnos/as (Treviño et al., 2016). Esto se debe, como ya se mencionó, a que a expectativas más elevadas mayor es el compromiso de los padres/madres en el proceso educativo de sus hijos/as.

Uruguay se encuentra entre los países de Latinoamérica con menor promedio de padres/madres que creen que sus hijos/as alcanzarán la educación superior. Sin embargo, es el país, junto con México y el estado mexicano de Nuevo León, en que las expectativas educativas de los padres/madres tienen mayor asociación con los logros alcanzados por los/as estudiantes (Treviño et al., 2016). Es decir que, en Uruguay, los/las niños/as cuyos padres y madres tienen altas expectativas en sus estudios, tienden a obtener mejores rendimientos educativos en comparación con los niños/as cuyos padres y madres tienen bajas expectativas en sus estudios.

En relación al uso parental de la información escolar para apoyar el aprendizaje de los/las niños/as, el TERCE señala que “el uso adecuado de la información que entrega la escuela sobre los resultados académicos del estudiante, para apoyarlo y orientarlo de acuerdo a ellos” (Treviño et al., 2016 p. 63) es otra de las prácticas familiares que influye en el aprendizaje de los/las niños/as. Según los datos recabados por el TERCE “cuando los padres llaman la atención, felicitan o apoyan a los estudiantes por sus calificaciones, el logro académico se incrementa en un rango que oscila entre 7 y 36 puntos, dependiendo del país, grado y disciplina evaluada” (Treviño et al., 2016, p.63). Uruguay forma parte de los países en que el uso de la información escolar por parte de los padres/madres tiene una mayor incidencia en el logro educativo de los niños/as (Treviño et al., 2016).

La tercera práctica que tiene en cuenta el TERCE es la supervisión de los padres/madres en el estudio y desarrollo escolar de los niños/as que, al igual que las anteriores prácticas, mantiene un efecto positivo en sus aprendizajes. Para medir la supervisión de los padres/madres en el estudio y desarrollo de los niños/as

Se construyó un índice que mide la frecuencia con que los padres preguntan a los estudiantes sobre sus actividades en la escuela, la realización de sus tareas y las notas obtenidas. Mientras más veces los padres incurran en estas prácticas de supervisión, mayor es el nivel de aprendizaje que alcanzan los estudiantes (Treviño et al., 2016, p.66).

Uruguay es el país donde la asociación entre supervisión de los padres/madres y rendimiento escolar de los/las niños/as muestra el efecto más positivo.

En conclusión, las prácticas parentales son un factor esencial en el aprendizaje de los/las niños/as, y es Uruguay, particularmente, uno de los países donde estas tienen un mayor efectos sobre sus rendimientos educativos. Aunque las instituciones encargadas de evaluar la EMB no han considerado directamente las prácticas o funciones familiares en la educación de los/las adolescentes, no cabe dudas de que son tan importantes en este ciclo educativo como lo son en primaria. Sin embargo, el hecho de que los/las estudiantes se encuentren en dos etapas vitales diferentes, es decir, que mientras cursan la primaria sean niños/as y en la secundaria adolescentes, hay que tenerlo presente. Padres y madres que, durante la niñez, acompañaban a sus hijos/as en tareas y demás

actividades, luego, en la adolescencia, pueden haberlo/as dejado solos/as en la elaboración de tareas escolares (Pérez y Londoño-Vásquez, 2015).

Para lograr un mayor desarrollo de las prácticas parentales, el informe *Factores Asociados*¹³ de Treviño et al. (2016) recomienda a los sistemas educativos

Implementar programas de participación de los padres en la escuela, estableciendo planes conjuntos de acción entre docentes y padres con el objetivo de apoyar el desarrollo armónico de los niños. (...) Este diseño debe integrar medidas especiales para que los docentes y las escuelas tengan expectativas realistas respecto de lo que las familias pueden hacer y no generen desventajas en los niños cuyos padres tienen mayores dificultades para participar en la escuela u ofrecer apoyo a sus hijos. (...) También es necesario fortalecer la formación continua de los profesores, para que obtengan herramientas que los ayuden en el proceso paulatino de incorporación de los padres de estudiantes con menor nivel socioeconómico a las actividades de la escuela. Por último, es importante que la participación de los padres no sea entendida por las escuelas como una vía de hacerse de recursos económicos adicionales (p.88).

Estas recomendaciones se deberían tomar doblemente en cuenta. En primer lugar porque en todos los tipos de cursos de la EMB, “las actividades que se desarrollan con menor frecuencia son aquellas que involucran a padres e hijos (21,7 %)” (INEEd, 2020, p.77). En segundo lugar, porque el sistema educativo puede, a diferencia de lo que sucede con las variables más estructurales, como lo son el status económico y educativo, modificar y estimular prácticas educativas en las familias de los/las estudiantes.

¿Es responsabilidad del sistema educativo colaborar en las funciones educativas de las familias de los/las alumnos/as? Siempre la responsabilidad recae en la familia, es ella quien debe colaborar con el/la docente, pero ¿el/la docente, acaso, no tiene la misma responsabilidad para con la familia de los/las estudiantes? Los centros de enseñanza pueden incentivar buenas prácticas educativas en las familias de los/las estudiantes y luego, esas mismas familias, pueden comprometerse con diferentes proyectos del centro. Es importante, en este sentido, poder pensar el vínculo entre familia y centro educativo, y las posibles formas de potenciarlo.

¹³ Es un informe, publicado por UNESCO en el año 2016, de los resultados del TERCE asociados a diferentes factores, entre los que se encuentra la familia de los estudiantes, cuyos autores fueron: Treviño, Fraser, Meyer, Morawietz, Inostroza y Naranjo. Conto, además, con la colaboración del Centro de Medición Mide UC.

Capítulo 4

Familia y sistema educativo

Está más que comprobado que las características de las familias de los/las adolescentes tienen un fuerte impacto en sus rendimientos educativos. Pero, ¿por qué es tan importante la familia? y ¿Puede hacer algo el sistema educativo para reducir su efecto en el desempeño de los/las alumnos?

Cuando hablamos de familia nos estamos refiriendo a “un núcleo básico de carácter comunitario y solidario que asegura a sus miembros estabilidad, seguridad y un sentido de identidad, al mismo tiempo que los provee de recursos instrumentales para su desempeño en otras esferas de la sociedad” (Filgueira, 1996, p.8). Excluyendo a la relación de pareja, que es elegida y se basa idealmente en el amor, “todos los demás vínculos familiares son adscriptos: padres y madres, hermanos/as y abuelos/as están definidos independientemente de los sentimientos o de la voluntad de cada persona” (Jelin, 2010, p.26). Las relaciones entre esposo y esposa, padres e hijos/as, madres e hijos/as, abuelo/as y nieto/as, están, como señala Jelin (2010), socialmente determinados. Tal es así que

la construcción social que llamamos familia es el resultado de la intervención de diversas fuerzas e instituciones sociales, económicas y políticas: cuentan en esto los servicios sociales, la legislación, las múltiples agencias de control social explícito e implícito, la situación económica, pero también las ideas dominantes o hegemónicas en cada época (Jelin, 2010, p.153)

La institución educativa es una de las diversas fuerzas que demandan y, por lo tanto, constituyen las funciones y los roles familiares. Si las familias no pueden cumplir con los roles y las tareas previstas por el sistema educativo, el adolescente entra en una zona de riesgo (Filgueira, Katzman y Rodríguez, 2005) lo que significa, en este caso, que su derecho a la educación puede verse peligrosamente afectado. Según Filgueira, Katzman y Rodríguez (2005):

Las situaciones de riesgo a las que están expuestos los adolescentes dependen en gran medida del portafolio de activos de sus familias. Los ingresos de éstas afectan ciertamente las chances de su integración futura, pero la investigación ha demostrado que hay por lo menos otros dos factores que predicen ese nivel de exposición al riesgo:

el clima educativo familiar y los tipos de familia en que viven y crecen los adolescentes y jóvenes (p.54).

En el rol educativo de las familias se pueden reconocer, entonces, la influencia de dos grupos de factores

Unos son los conocidos como de insumo o estructurales (condición socioeconómica, nivel de escolaridad de los padres y recursos para el estudio entre otros); y otros son los denominados procesales o de proceso (expectativas de los padres, dinámica familiar y participación en la educación de los hijos, entre otros) (Sánchez y Valdez ,2015p.179).

Existe, por su puesto, una relación dialéctica entre ambos factores y la estructura de las familias. La familia, como toda organización social (Jelin, 2010), requiere de recursos para dedicar tiempo a las relaciones intrafamiliares. Los adultos, por ejemplo, deben poder liberar tiempo de otras actividades

para generar espacios en los que sus recursos se transmiten efectivamente a los niños, ya sea a través del monitoreo de sus progresos en la escuela, del apoyo a la realización de sus tareas, de la supervisión del cumplimiento de esas tareas, del control sobre posibles “malas compañías”, del involucramiento en las actividades de los centros educativos; en suma, de todo aquello que ayuda a que los niños enfrenten con éxito los múltiples desafíos que surgen durante el proceso de aprendizaje. Cabe señalar que, más que otros recursos de los hogares, el monto total de tiempo adulto dedicado a funciones de socialización está estrechamente asociado a la forma en que está constituida la familia (Katzman y Rodríguez, 2005).

El poder liberar tiempo de otras actividades (económicas, de cuidados, sociales, entre otras) depende del status ocupacional de la familia, de sus ingresos, de la división de tareas entre sus integrantes y de su estructura.

A su vez, es importante el capital cultural de las familias, lo que los adultos realmente transmiten a sus hijos e hijas, porque, como se indicó en el capítulo 1, existen “disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra” (Gutiérrez, 2005, p.68) que favorecen la relación con el conocimiento formal de los niños y adolescentes, y otras que no lo hacen. Así, los/las alumno/as “difiriendo por completo en un conjunto de predisposiciones y presaberes que deben a su medio, los estudiantes solo son iguales *formalmente* a la hora de adquisición de la cultura académica” (Bourdieu y Passeron, 2003, p.37). Pero la transmisión del capital cultural

de una generación a otra dentro de las familias no deja de depender (y por esta razón decimos que es una relación dialéctica entre recursos y aspectos vinculares) de “la fortaleza de los vínculos entre los miembros de la familia, potencia su capacidad para transferir a los hijos sus distintos activos y, en particular, aquellos más intangibles, como su capital humano o su capital social” (Katzman y Rodríguez, 2005, p.120).

Ante la diversidad de situaciones familiares que presentan la EMB (familias con diferentes ingresos, capital cultural, relaciones intrafamiliares, división de tareas, tipos de estructura, etc.), ¿Qué puede hacer esta para generar un mínimo de equidad? Puede, entre otras estrategias, asumir tareas que compensen las carencias familiares de los/las alumno/as. Al respecto, López y Tedesco (2002) señalan que

Todos los niños y adolescentes son educables. La no educabilidad es la expresión de un desajuste institucional: da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones capaces de participar de este proceso, o de la dificultad de las mismas de hacer frente a sus obligaciones (López y Tedesco, 2002, p. 14).

El propio Bourdieu, seguramente el mayor representante de las teorías de la reproducción educativa, considera que “en su *forma actual* [cursiva añadida] el sistema escolar tiende a otorgar un privilegio suplementario a los niños de los medios más favorecidos” (Bourdieu, 2015, p.68). Se puede pensar, por lo tanto, que un cambio en la propuesta institucional puede alterar los privilegios que tienen los “herederos”, generando un acercamiento entre los adolescentes de familias populares y el capital cultural que se transmite en la institución educativa. Ante ese desafío se encuentra la EMB en Uruguay, en la que

Jóvenes de todos los estratos socio-culturales, con diversos recursos y proyectos propios y de sus familias, acceden a la educación media, por lo que necesariamente se requieren cambios en la propuesta educativa, que fue pensada para un sector y ahora tiene que albergar y, por sobre todo, retener al total de la población que egresa de primaria (Filardo y Mancebo, 2013, p.122).

Los estudios de PISA están de acuerdo con esta lectura, señalando, en este sentido, que “los factores de desigualdad e inequidad no operan directamente sino que lo hacen “a través” de las instituciones escolares” (ANEP, 2014, p.259). Esto, en otras palabras, quiere decir que

La noción de educabilidad debe ser comprendida como un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela espera o exige. Es en esa relación, en el punto límite del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad (López, 2007, p.13).

Los efectos de las familias en el sistema educativo solo se pueden entender en un marco relacional, porque, como señala Harvey (2007), “no es posible entender una «cosa», o incluso hablar de ella, con independencia de las relaciones que mantiene con otras cosas” (p.64). Esto quiere decir que los efectos que produce una institución, en este caso la familia de los/las estudiantes, pueden ser contrarrestados por las acciones que se desarrollan desde otra, en este caso la institución educativa.

Es así que en la búsqueda de relativizar las desigualdades que provocan las diferentes características familiares de los/las estudiantes de la EMB, se pueden señalar tres estrategias 1)- reducir la segregación educativa; 2) distribuir equitativamente los recursos; y 3)- potenciar centros educativos efectivos. Las familias de los/las estudiantes ejercen su efecto en relación con al menos estos tres componentes de cualquier sistema educativo. A continuación se va a describir sus principales características, la forma en que se presentan en la EMB de Uruguay y su relación con las familias de los estudiantes.

1)- Segregación educativa

La segregación educativa tiene efectos nocivos para el desarrollo de ciudadano/as comprometido/as y, por la tanto, para la construcción de una sociedad integrada (Katzman, 2001; Rossetti, 2014). Katzman (2001) señala que

Si los ricos van a colegios de ricos, si la clase media va a colegios de clase media y los pobres a colegios de pobres, parece claro que el sistema educativo poco puede hacer para promover la integración social y evitar la marginalidad, pese a sus esfuerzos por mejorar las oportunidades educativas de los que tienen menos recursos (p.177).

Las oportunidades educativas, el ejercicio real del derecho a la educación, se ve seriamente comprometido cuando, como indica Rossetti (2014), si además de ser un/a adolescente pobre, se estudia en una institución para pobres. Este apartado se va a centrar en este último hecho, porque significa que sistemas educativos con mayores

niveles de integración pueden favorecer la equidad en los resultados, mientras que sistemas educativos segregados tienden a potenciar las desigualdades de origen.

La segregación educativa refiere a que la población al interior de los centros se torna más homogénea y, a su vez, aumenta la heterogeneidad entre ellos, “dando lugar a que cierto tipo de establecimientos concentren a la población de origen económico alto y medio alto, al tiempo que otros reciban a la población de origen más pobre” (INEEd, 2014, p.84).

El índice socioeconómico y cultural de los centros educativos, INEEd (2020) lo calcula a partir del índice de status socioeconómico y cultural de cada estudiante, “por esta razón, mientras mayor es la dispersión encontrada en el índice de contexto del centro, más heterogéneo es el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes que asisten a él” (INEEd, 2020, p.26). Luego de conocer el contexto socioeconómico de los centros, INEEd (2020) los agrupa en cinco categorías que van de muy favorable a muy desfavorable. Lo que significa que

Los centros ubicados en un entorno o contexto “muy favorable” son aquellos que, en promedio, reúnen a los alumnos cuyos padres tienen los mejores niveles de educación, ocupación y bienestar económico. En el otro extremo, los centros con un entorno o contexto socioeconómico y cultural “muy desfavorable” cuentan con alumnos cuyos padres tienen los niveles más bajos de escolaridad, ocupación y bienestar económico de toda la escala (INEEd, 2014, p.88).

A pesar que “la evidencia disponible permite afirmar que los sistemas con menor nivel de segregación (o, lo que es lo mismo, mayor nivel de inclusión social) tienen mejores resultados y menores disparidades de logro entre estudiantes de distintos contextos socioeconómicos” (INEEd, 2014, p.86), el sistema educativo uruguayo se encuentra, sobre todo en educación media, altamente segmentado socioculturalmente (INEEd, 2014). La primera gran segmentación que se observa se relaciona con el tipo de gestión. Según INEEd (2020)

En el caso de los centros públicos, el 44,4% pertenece a los contextos socioeconómicos y culturales desfavorable y muy desfavorable, el 26,2% al contexto medio, y solo el 29,4% a los contextos favorable y muy favorable. Por su parte, con relación a los centros del ámbito privado, el 93,2% pertenece a los contextos favorable y muy favorable y solo el 6,8% al contexto muy desfavorable (p.35).

La segunda se relaciona con el tipo de curso de los centros públicos (liceos públicos, escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico y escuelas técnicas con formación profesional básica), según INEEd (2020)

Mientras el 33,6% de los liceos públicos pertenece a los contextos desfavorable o muy desfavorable, esta cifra aumenta a 83,2% para el caso de las escuelas técnicas con formación profesional básica y a 89,3% para las escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico (p.35)

Los resultados muestran que

A medida que es más favorable el contexto socioeconómico y cultural, aumenta la proporción de estudiantes que se ubica en los niveles más altos de desempeño. Por ejemplo, mientras en el total nacional un 17,3% de los estudiantes se ubica en los niveles 5 y 6, el porcentaje desciende a 6,6% entre los que asisten a centros de contexto muy desfavorable y aumenta a 36,2% entre los que asisten a centros de contexto muy favorable. En cambio, los niveles más bajos (1 y 2) están representados por un porcentaje mayor de estudiantes que estudian en centros de contexto muy desfavorable (35,3%) respecto a los que asisten a centros de contexto muy favorable (8%) (INEEd, 2020, p.202).

Una baja segregación educativa, en cambio, puede relativizar los efectos negativos de las familias en el rendimiento de los/las estudiantes, en este sentido, INEEd (2014) afirma que “donde la segregación sociocultural entre centros educativos es menor tienden a presentar una menor incidencia del estatus socioeconómico de sus alumnos sobre sus desempeños” (p.86). Esto se debe, principalmente, a lo que se denomina el “efecto par”, según INEEd (2021b): “este efecto es definido en forma amplia como cualquier externalidad mediante la cual el contexto, el comportamiento actual o los resultados de los pares afectan los resultados propios” (p. 9). Según Treviño, Salazar y Donoso (2011), el “efecto par” permite, entre otras cosas, que los/las estudiantes más desventajado/as aprendan de aquellos que tienen mejores rendimientos. Evidentemente, la segregación educativa

Impide que este efecto se dé entre sujetos con diferente capital social, obstaculizando la transmisión de normas sociales, valores educativos y el desarrollo de habilidades académicas y sociales. Esto perjudica el desarrollo cognitivo y no cognitivo, los resultados educativos y el clima escolar (INEEd, 2021b, p.9).

Tres son las causas de la segregación educativa en el sistema educativo uruguayo (INEEd, 2014). La primera se debe a la segregación territorial. Como es sabido, los centros educativos reciben su alumnado generalmente de la zona en que están ubicados (INEEd, 2014).

Según Katzman y Retamaso (2006), desde el colapso del modelo de sustitución de importaciones, se produjeron profundos cambios en la morfología social de Montevideo, lo que condujo a “una mayor homogeneidad en la composición social de los barrios de Montevideo y, en particular, a una mayor concentración de trabajadores de baja calificación en barrios pobres” (Katzman y Retamaso, 2006, p.1). Y “cuando los barrios se constituyen en unidades relativamente homogéneas, el hecho de que los estudiantes asistan a los centros educativos cercanos a sus viviendas genera que la composición sociodemográfica de los centros se torne homogénea” (INEEd, 2021b, p.10).

Como segunda causa de segregación educativa se encuentran los mecanismos formales e informales de selección, ya sea por parte de los centros educativos o por parte de las familias. Es así el caso de familias

Que consiguen inscribir a sus hijos en un centro educativo distinto al que les corresponde por lugar de residencia, a veces utilizando una constancia de domicilio falsa o por cercanía con el lugar de trabajo de alguno de los padres. Es el caso, también, de la capacidad de presión de las familias para inscribir a sus hijos en un turno y no en otro (INEEd, 2014, p.85).

De parte de los centros educativos, un ejemplo son los mecanismos para evitar que cierto tipos de alumnos no se puedan inscribir o impedir la reinscripción de repetidores (INEEd, 2014).

En tercer lugar, la existencia de un sector educativo privado que algunas familias perciben como de mejor calidad y que, si cuentan con capacidad de pago, tienden a enviar a estudiar a sus hijos e hijas a dicho sector (INEEd, 2014).

A continuación, se van a señalar una serie de recomendaciones que plantea INEE (2014) para reducir la segregación educativa. La primera de ellas consiste en ubicar establecimientos educativos en las fronteras de barrios con diferente composición social o en grandes avenidas, con el objetivo que familias provenientes de diferentes zonas

inscriban a sus hijos en esos centros. La segunda recomendación propone que las diferentes ofertas educativas no sean percibidas con diferentes niveles de calidad, “de modo que las decisiones familiares sobre la elección de unas u otras ofertas no impliquen mayores niveles de segregación” (INEEd, 2014, p. 93). En consonancia con esta última recomendación, se debe garantizar que las diferentes ofertas educativas logren perfiles de egreso establecidos en el currículo nacional para cada nivel (INEEd, 2014).

Como se ha visto, la integración de alumnos con diferentes recursos económicos y culturales relativiza las desigualdades de origen individual. Un joven que no cuenta con recursos económicos ni con el apoyo de su familia en los estudios, mediante el “efecto par” puede sobreponerse a esta desventaja. En vez de ser el padre o la madre quien lo ayude en los deberes de inglés, ya que estos no pueden porque no cuentan con ninguna formación en esta materia, puede ser un compañero/a de clase quien lo haga, un compañero/a que está avanzado porque los padres/madres le pagan clases particulares. La ausencia de expectativas, por parte de la familia, de que asista en el futuro a la educación universitaria, puede ser incentivada por el compañero/a de clase que tiene como objetivo obtener un título universitario. Y esto solo se puede lograr si en los centros educativos, como diría Varela¹⁴, el/la hijo/a de el/la pobre comparte asiento con el hijo/a de el/la rico/a.

2)- Recursos destinados

Una de las posibles estrategias para igualar las desigualdades es, según INEEEd (2021a), la “asignación desigual de los recursos”. Como su nombre lo indica, distribuir los recursos de forma desigual puede no solo igualar las oportunidades educativas, sino también los resultados.

¹⁴ La frase, según Demarchi y Rodríguez (1993), pertenece a un discurso pronunciado por Varela el 18 de setiembre de 1868, y dice exactamente así: “Pobres y ricos, los niños que se eduquen juntos en los mismos bancos de la escuela, no tendrán desprecio ni antipatía los unos por los otros” (citado de Demarchi y Rodríguez, 1993, p.5).

Aquí se van a trabajar con varios términos y expresiones que concitan el debate ¿A qué refiere la igualdad de oportunidades? ¿A que refiere trato y recursos equitativos? ¿Cuál es su diferencia?

Equidad no es lo mismo que igualdad, aunque están estrechamente relacionadas. La asimilación entre ambos conceptos ha traído como consecuencia tratamientos homogéneos para todos, lo que en algunos casos ha profundizado las desigualdades. La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (OREALC/UNESCO, 2007, p.14)

Por lo visto, promover la equidad educativa es más complejo que garantizar la igualdad de oportunidades. En este último caso bastaría asegurar el mismo trato y recursos para todos y con esto – que no es poco - sería suficiente. En cambio, para profundizar la equidad, ya que esta toma en cuenta las desigualdades de origen de los/las estudiantes, es necesario pensar la política educativa en términos de *diferenciación*. Diferenciar, es decir, ajustar la educación a las necesidades de cada uno/a para así asegurar una igualdad equitativa.

En relación a los recursos, la clave, según INEEd (2021a), es apostar a una equidad vertical, lo que quiere decir que “para homogeneizar los resultados educativos a veces es necesario actuar heterogéneamente, tanto en la diferenciación de ofertas y propuestas educativas como en la asignación de recursos” (INEEd, 2021a, p.9).

Los recursos que necesita cualquier establecimiento educativo pueden ser divididos en dos grandes categorías: recursos materiales y humanos. Aristas 2018 (INEEd, 2020) consultó a directores/as de centros educativos de diferentes tipos de curso: liceos públicos, escuelas técnicas y liceos privados, en diferentes contextos socioeconómicos (muy desfavorable, favorable, medio, desfavorable y muy desfavorable¹⁵), para conocer la disponibilidad de recursos materiales de los establecimientos educativos que ellos dirigen.

¹⁵ Vale recordar que la clasificación en estos cinco niveles se basa en el índice socioeconómico y cultural promedio de los estudiantes que asiste al centro de enseñanza (INEEd, 2020).

En relación a la infraestructura escolar se observa, en general, gran disponibilidad de instalaciones básicas en los centros revelados por el informe. Sin embargo

Se observa que en los centros ubicados en contextos más desfavorables la dotación de instalaciones es menor que en los de contexto muy favorable. Las diferencias más relevantes se manifiestan en la existencia de sala de eventos, de arte o música, gimnasio, enfermería y biblioteca (INEEd, 2020, p.41).

Con respecto a la presencia de servicios básicos en el centro (luz, agua, saneamiento, etc.), la amplia mayoría de los directores/as consultado/as respondió contar con ellos. Las únicas diferencias que se advierten son la presencia de baños exclusivos para profesores/as y servicios de limpieza. Con baños exclusivos para profesores/as afirmó contar el 100% de los directores/as de centros de contexto muy favorable en comparación con el 87,6% de contexto muy desfavorable. Quienes más cuentan con servicio de limpieza son los centros de la región Sur (96%) y quienes menos los de región Norte (72,5%) (INEEd, 2020).

La gran mayoría de los directores (95,5%) declara contar con materiales como pizarras, mesas y sillas para el/la docente y para los/las estudiantes. La única diferencia, según INEEEd (2020) es con respecto

A la presencia de tiza o marcadores de pizarra por contexto socioeconómico y cultural y por tipo de centro: el 90,1% de los directores de centros de contexto muy favorable declara contar con dicho material en la mayoría o todas las aulas y en el resto de los contextos este porcentaje es menor; lo mismo sucede para el 99,6% de los de centros privados en comparación con el 54% de los de liceos públicos (p.43).

La principal diferencia entre centros educativos se refiere al mantenimiento edilicio (presencia de techos y paredes en mal estado y vidrios rotos, problemas en la instalación eléctrica e hidráulica), mientras que en los centros privados este tipo de problemas son inexistentes, en los centros públicos su presencia es más frecuente, sin embargo, los centros de contextos muy desfavorable se encuentran en mejor estado que los centros de contexto desfavorable y medio. Esto se puede deber, según INEEEd (2020), a una mayor asignación de recursos por su situación de mayor vulnerabilidad.

En general, se puede decir que los centros educativos del país, más allá de su contexto socioeconómico, cuentan con las condiciones materiales necesarias que necesita cualquier establecimiento educativo para funcionar correctamente.

No obstante, hay que tener en cuenta que el 85% del total de los recursos de ANEP lo constituyen los recursos humanos, es decir, el salario del personal que trabaja en los centros de enseñanza (INEEd, 2019). Y en este sentido, se constata una distribución inequitativa. Según INEEEd (2019a)

Vale destacar la constatación empírica de una mayor concentración de docentes de grados más altos en los centros menos vulnerables, lo que estaría indicando una situación contraria a lo que se suele recomendar para minimizar las desigualdades de origen mediante una asignación diferencial de los recursos (p.37).

A idéntica conclusión llega el estudio de INEEEd (2021a)

la distribución de docentes según su grado indica una relación inequitativa entre los centros. Considerando que el costo salarial aumenta conjuntamente con el grado docente, la concentración de docentes con mayor grado en centros con menor vulnerabilidad no es la relación esperada en términos de promoción de mayor equidad en el gasto (p.48).

Sin embargo, señala que “se constata que el costo salarial anual por estudiante aumenta a medida que lo hace la vulnerabilidad estudiantil de los centros, resultado que va en la misma dirección de mayor equidad” (INEEd, 2021a, p. 47). Esto se debe a que en los centros de mayor vulnerabilidad se concentran los grupos más pequeños y la mayor cantidad de horas de docencia, principalmente directa, y a que se gastan más en propuestas como: tiempo completo, rural y centro educativo integrado (INEEd, 2021a)

En conclusión, si se observa el panorama en clave de equidad vertical, sobre todo en lo que refiere a la asignación de recursos humanos calificados, la distribución es notoriamente inequitativa. Lo ideal sería que los alumno/as más vulnerables cuenten con los profesores/as de mayor calificación. Por otro lado, en las propuestas alternativas al ciclo básico tradicional, donde se concentran estudiantes vulnerables económicamente, sí se observa una equidad vertical, es decir, el gasto por estudiante aumenta a medida que lo hace la vulnerabilidad estudiantil. Si se tiene en cuenta todo esto, se podría hablar de una equidad a mitad de camino. Aunque se asumen más gastos en estudiantes vulnerables, los profesores con mayor calificación tienden a concentrarse en los centros educativos con menor vulnerabilidad socioeconómica.

3)-Escuelas efectivas

Este tercer apartado prestará especial atención a lo que INEEd (2019b)¹⁶ toma como una de sus principales referencias, esto es, las escuelas efectivas. Según Fernández (1999) cuando se habla de escuelas eficaces, se trata de todo centro educativo que obtiene buenos resultados con estudiantes provenientes de familias de contexto socioeconómico desfavorable, hecho que de producirse, continúa el autor, confirma “lo que Ronald Edmons (1979:20) denomino la tesis central: «que todos los niños son eminentemente educables»” (Férnandez, 1999, p.58).

Los estudios de escuelas eficaces o, en este caso, de “liceos” eficaces, reconocen no solo la importancia del contexto familiar de los/las estudiantes en sus logros educativos, sino también la de los factores escolares. Según INEEd (2019b): “Las escuelas eficaces serían aquellas en las que se observa un desempeño de los estudiantes mayor al esperado para sus características socioeconómicas y culturales” (p.9), y esto se debería al efecto positivo de la institución, que lograría sobreponerse al efecto negativo del contexto familiar.

Murillo (2003) señala que

La investigación sobre eficacia escolar tiene una larga tradición en Iberoamérica. Desde finales de los 70 y hasta la actualidad se ha desarrollado un buen número de estudios cuyo objetivo era identificar los factores escolares asociados con el rendimiento de los alumnos (p.4).

INEEd (2019b), siguiendo los aportes teóricos de Sebring et al. (2006) sobre los soportes esenciales para la mejora escolar, identifica cinco dimensiones del entorno escolar como de fundamental importancia: 1-liderazgo escolar; 2-capacidad profesional; 3-clima de aprendizaje; 4-relaciones de confianza percibidas en el centro de estudio; y 5-infraestructura y recursos escolares.

Con respecto al liderazgo escolar, INNEd (2019b) afirma que: “las investigaciones sobre liderazgo escolar han sido abundantes en los últimos años y varias de ellas

muestran una relación entre los estilos de liderazgo de los directores y los desempeños de los estudiantes” (p.9). Al respecto, INEEd (2018) apunta que

está compuesto por dos grandes dimensiones: el liderazgo inclusivo y facilitador, que apunta a la creación de una visión de centro, a la toma de decisiones compartidas y a la participación de los padres y la comunidad en la toma de ciertas decisiones; y el liderazgo pedagógico, que refiere a la promoción de altos estándares académicos y al incentivo de los docentes para la toma de riesgos y aplicación de nuevos métodos de enseñanza (pp. 8-9).

En relación al segundo soporte esencial, esto es, la capacidad profesional, es fundamental para que los alumnos obtengan buenos resultados educativos. INEEd (2019b) observa que:

En este sentido importan: la calidad de los recursos humanos del centro (tanto su experiencia como la calidad de la formación), la calidad del desarrollo profesional (calidad y frecuencia de la participación en actividades de desarrollo profesional), la disposición profesional (el compromiso del cuerpo docente con el centro y su disposición a innovar como manera de mejorar el aprendizaje) y la comunidad profesional (diálogo reflexivo entre docentes, colaboración entre pares y responsabilidad colectiva, entre otros) (p.10).

El tercer soporte esencial, el clima de aprendizaje, refiere a lo que sucede en el interior del aula y fuera de ella. Es así que

Para asegurar los aprendizajes, los centros educativos deben minimizar las distracciones y lograr que los estudiantes se entusiasmen con las actividades de aprendizaje propuestas. En este sentido, el requerimiento más básico es la existencia de un entorno seguro y ordenado que conduzca al trabajo académico y a la maximización del tiempo de enseñanza (INEEd, 2019b, p.10)

Importan, a tal efecto, las características del entorno geográfico de los centros educativos. INEEd (2019b) señala investigaciones que apuntan como causa de la violencia escolar factores tales como la peligrosidad del barrio o los robos al centro educativo.

De igual forma importa lo que sucede en el interior del aula. Los/las docentes deben promocionar un clima de aprendizaje centrado en los/las estudiantes y, a su vez, mostrar una preocupación por ello/as como individuos, por lo tanto “la exigencia académica

debe estar acompañada por un amplio apoyo personal a los estudiantes, así como por relaciones de confianza entre estos” (INEEd, 2019b, p.10). Para que exista un clima de aula que favorezca el aprendizaje es imprescindible que exista solidaridad y compañerismo entre los/las estudiantes, así como una buena relación entre esto/as y los/las docentes.

El cuarto soporte esencial que identifica INEEEd (2019b) es: relaciones de confianza percibidas en el centro de estudio. Sobre este punto, señala que

Dichas relaciones proveen la base para el surgimiento de la colaboración entre pares, el diálogo reflexivo y la responsabilidad colectiva. También impactan en las disposiciones de los profesionales hacia el centro educativo. En un clima de confianza, los docentes tendrán una mayor disposición a abandonar el aislamiento del trabajo en el aula y a trabajar juntos en pos de la mejora del aprendizaje de los estudiantes (INEEd, 2019b, pp.10-11).

El último soporte esencial que señala es infraestructura y recursos escolares, aunque afirma que la evidencia no es concluyente sobre esta materia. Es decir, la literatura no encuentra una relación clara entre infraestructura y recursos escolares (INEEd, 2019b), no obstante, se puede decir que por debajo de cierto umbral los recursos se hacen imprescindibles.

Sin embargo, INEEEd (2019b) advierte que “las investigaciones en esta línea no sostienen que los centros educativos puedan por sí mismos superar el fuerte impacto del origen social en el rendimiento escolar” (p.9). Necesitan del apoyo de otras instituciones, principalmente del de las familias, y este, precisamente, aunque no se señale explícitamente por INEEEd (2019b), podría ser el sexto soporte esencial: potenciar el vínculo entre el centro educativo y las familias de los/las estudiantes. En este sentido, según Razeto (2014)

Estudios sobre eficacia escolar también han comprobado el valor que tiene la relación de las familias con las escuelas. Es el caso de los investigadores Deal y Peterson (2009), quienes concluyen que uno de los hallazgos más consistentes es que la participación de los padres provoca una diferencia significativa en el desempeño educativo de los estudiantes y también en la gestión del staff del establecimiento. En la misma línea, Harris (2009) establece que el involucramiento de los

padres como aliados de las escuelas es una de las estrategias fundamentales de los modelos de mejoramiento escolar en establecimientos educativos vulnerables (p.284).

En pocas palabras, los establecimientos de enseñanza que consiguen mejores resultados son aquellos que cuentan con el apoyo de los padres y madres de los/las estudiantes

No obstante, no todas las familias cuentan con los mismos recursos para poder participar, esto hace que sea

Necesario que estas iniciativas sean diferenciadas y especializadas según el contexto social de los estudiantes, ya que hay que considerar las barreras asociadas a la pobreza y, por tanto, planificar estrategias mucho más intensas, tanto en tiempo como en recursos necesarios para implementarlas (Razeto, 2014, p.287).

Para llevar adelante la participación de familias vulnerables socioeconómicamente, con todo lo que ello implica, los centros educativos deben tener la capacidad de trabajar en conjunto con otros servicios sociales. Entonces, para llevar adelante el involucramiento de las familias con el centro educativo, habría que plantear un séptimo soporte esencial, que es el trabajo en red con otras instituciones.

.

Capítulo 5

¿Visiones encontradas?

Al comenzar la monografía se afirmó que ésta tenía un importante antecedente en la investigación que se desarrolló en el segundo año del Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social, durante el año 2017. Se llevó a cabo en el liceo N° 59 “Felisberto Hernandez”, un liceo de EMB que fue durante dos años centro de práctica de los autores de la investigación, cuyo título, vale recordar, es *El ejercicio docente en la realidad actual* (Sánchez y Piroto, 2017). Su objetivo fue: las posibilidades y obstáculos que los/las docentes percibían para desarrollar su rol de educadores/as, y para este fin se entrevistó a 7 docentes de primero, segundo y tercer año del liceo N° 59¹⁷.

A continuación, se va a comparar la percepción que los/las docentes tienen de la familia de los/las alumno/as con la forma en que la han percibido las instituciones que han evaluado la política educativa del país.

Entre los obstáculos más difíciles, sino el más difícil de superar, se encuentra, según los/las docentes entrevistado/as, el poco apoyo que tienen ello/as y los alumno/as por parte de las familias. Así lo señalaron cuatro de los/las siete docentes entrevistado/as y fue, con diferencia, el obstáculo que mayor mención obtuvo (otros fueron: la universalización de la educación media y las condiciones de trabajo). Dos de las respuestas de los/las docentes se centran en la falta de acompañamiento y seguimiento de los padres y madres en las tareas escolares y las otras dos lo hacen en la ausencia de acompañamiento y contención afectiva.

Así, en relación a la falta de apoyo de los padres y madres en las tareas que requieren los/las estudiantes, en la entrevista 5 se obtenía la siguiente respuesta: “primeramente,

¹⁷ En el diseño metodológico señalamos que: “se planificaron entrevistas semi-estructuradas con diez docentes. La elección de diez de docentes se debe a que se seleccionaron las cinco materias con mayor carga horaria de primero, segundo y tercer año del ciclo básico” (Sánchez y Piroto, 2017, p.5). Hay que tener en cuenta que primero y segundo tenían las materias con la misma proporción de horas, no así tercero. Luego, explicamos que: “Las fechas de entrega de la facultad, realizar otras actividades de la práctica y nuestra falta de capacidad para organizarnos mejor, provocaron que no se pudieran realizar las diez entrevistas” (Sánchez y Piroto, 2017, p.5), por lo que siete fueron, finalmente, las entrevistas realizadas, cantidad que “nos otorga una pequeña imagen de la actualidad docente” (p.5).

hay una cantidad que no quieren estudiar porque en la casa no les interesa que tenga que estudiar, entonces, por eso los chiquilines no tienen interés” (en Sánchez y Pirotto, 2017, p.12) En la 7: “El liceo es difícil de sostener, tienes un montón de materias con un montón de exigencias, este... y además de atender en clase, hay que hacer cosas en casa. Tienes que tener padres o referentes que te levanten” (en Sánchez y Pirotto, 2017, p.13).

Con respecto a la ausencia de acompañamiento y contención afectiva, en la entrevista 2 se señalaba que “la problemática que tienen los adolescentes que ahora es la soledad, yo lo califico como, en su mayoría, adolescentes solos, con adultos referentes pero no siempre responsable” (en Sánchez y Pirotto, 2017, p.13), y en la entrevista 3: “Los (...) los papas no se preocupan por ellos (en Sánchez y Pirotto, 2017, p.13).

Por lo visto hasta ahora, no se puede decir que haya “visiones encontradas”, como se interroga el título, entre las visiones de los/las docentes y la de los estudios llevados adelante por la ANEP e INEE sobre el rol de la familia de los/las estudiantes, más bien todo lo contrario. Sin embargo, la ANEP y el INEE prestan mucha más atención a los recursos familiares, mientras que los docentes a los factores dominados procesales o de proceso (Sánchez y Valdez, 2015). Así, los docentes remarcan que sin el apoyo y contención familiar se pone en riesgo la educación de el/la adolescente. Las publicaciones de la ANEP y el INEE, por su parte, se centran en los recursos económicos y culturales de las familias y evalúan su efecto educativo, partiendo de la hipótesis implícita de que cuanto mayores sean estos, más competentes son las familias para acompañar y contener a sus hijos en las tareas escolares (Beneyto, 2015).

Si se relaciona la percepción de los/las docentes con los resultados del informe *Factores Asociados*¹⁸ del TERCE, coinciden en que los/las alumno/as que no cuentan con la contención y apoyo de su familia, o más precisamente, con el apoyo que la institución educativa espera o demanda por parte de ella, tienen mayores posibilidades de fracasar en sus estudios. Ambas le atribuyen las mismas funciones a todas las familias, que se pueden encuadrar en el par contención/apoyo. A diferencia de esta concepción, como se analizó en el capítulo anterior, la teoría de la educabilidad señala que las funciones no tienen que ser para todas las familias las mismas, estas se definen “en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela espera o exige. Es en esa relación, en el punto límite

¹⁸ Ver capítulo 3

del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad (López, 2007, p.90). Si la familia solo puede brindar contención, porque cuenta con escaso capital cultural, el apoyo debe formar parte de la institución educativa. Una alternativa ante esta situación podría ser, por ejemplo, no enviar deberes a domiciliarios y aumentar el horario de clase.

La principal diferencia es la reacción ante el incumplimiento de las funciones familiares atribuidas. Lo que para los/las docentes es un obstáculo, los informes e investigaciones analizados en este trabajo lo han planteado como un desafío. Pareciera que para los/las docentes entrevistados no habría alternativas posibles frente a esta dificultad, la única solución es que cambien las familias. Esta postura coincide con la señalada Martinis y Falkin (2017): “la responsabilidad y, por ende, la solución, se deposita fuera de la relación educativa” (p.65). Ante esta situación los/las docentes y la institución educativa poco pueden hacer. Por su parte, los informes e investigaciones de la ANEP y el INEEd proponen alternativas desde dentro del sistema educativo para revertir esta situación, esta misma posición se encuentra en la entrevista 6: “El sistema educativo tiene un debe con la familia (...) Nuestra idea es: el padre no viene, culpabilizar, desde la educación se carga a la familia con todo lo que no hace, pero nunca trabajamos con la familia para que esas cosas cambien” (en Sánchez y Pirotto, 2017, p.13). La responsabilidad y, por ende, la solución, no recae solo en la familia de los/las alumnos, sino también en el propio sistema educativo.

Conclusiones

El objetivo general de la monografía fue profundizar en el conocimiento de las múltiples relaciones y determinaciones entre las familias de los/las alumno/as y la EMB en Uruguay, y se llevó adelante mediante el estudio de las publicaciones que han realizado las instituciones encargadas de gestionar y evaluar el sistema educativo uruguayo: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).

En primer lugar, se señaló que el estudio de la relación familia-educación está presente prácticamente desde los orígenes de las ciencias sociales. Pensadores como Durkheim, Parsons y Bourdieu se han ocupado de ella, todos de diferente modo y haciendo énfasis en distintos aspectos.

Como se analizó, Bourdieu fue especialmente crítico con respecto a la relación familia-educación, y como reacción a sus análisis teóricos, en la década de los 90 y en América Latina, surgieron un conjunto de teorías, las cuales Berri (2016) agrupa bajo el nombre de “teorías de la resistencia”, que se proponen reivindicar la no determinación del acto educativo.

Incorporando los análisis de Bourdieu y Passeron junto con la posibilidad de lo imprevisto y la capacidad de transformación que señalan las teorías de la resistencia como propio del acto educativo, se puede considerar, a partir del concepto de educabilidad, que “la noción de educabilidad debe ser comprendida como un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela espera o exige” (López, 2007, p.90).

Todas las teorías analizadas tienen algo que decir sobre la educación y la familia, y han influido, algunas más y otras menos, en los estudios elaborados por PISA e INEEEd (un ejemplo claro al respecto es la preocupación de estos organismos por la desigualdad e inequidad educativa y la teoría de Bourdieu y Passeron).

Ni PISA ni Aristas, principales evaluaciones de la ANEP y el INEEEd, respectivamente, sobre el sistema educativo uruguayo, evalúan de forma directa la expectativa, involucramiento y apoyo de las familias en el desempeño educativo de los/las adolescentes, todos componentes que, según Sánchez y Valdez (2015), forman parte de los aspectos procesales de las familias. Sin embargo, estos factores, como lo han

demostrado diversas investigaciones, tienden a estar determinadas por los recursos económicos y culturales con los que cuentan las familias. Por tal motivo – así lo hacen PISA y Aristas- se puede medir la capacidad económica y cultural de la familia con el fin de conocer indirectamente las funciones que esta puede llegar a desempeñar.

En este sentido, la comparación del ciclo PISA 2003 con el del 2012 es reveladora. La capacidad de consumo de los hogares fue considerablemente mayor en 2012, pero los desempeños educativos fueron más bajos. De este resultado en apariencia contradictorio se llega a una importante conclusión: las variables más estructurales, como el nivel educativo del hogar o el tipo de ocupación de los padres del estudiante, que son menos sensibles a los cambios de la coyuntura económica, permiten conocer mejor las funciones educativas que desempeñan las familias. ¿Esto indica que el capital cultural de las familias es más determinantes que el capital económico?

La comparación entre el ciclo 2012 y 2015, por su parte, pone de manifiesto la importancia del sistema educativo. El aumento en los resultados obtenidos por los/las estudiantes vulnerables socioeconómicamente, se explica, según ANEP (2016), por un mejor nivel de las ofertas educativas, como se visualiza en el caso de El Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Este hecho, sin duda, contribuye a un sistema educativa más equitativo, en donde las desigualdades de origen de los/las estudiantes determinen en menor medida sus desempeños educativos. Este hecho, por ejemplo, ¿podría servir como una prueba de la capacidad que tiene la institución educativa de relativizar las desigualdades de origen?

Como ni las publicaciones de PISA e INEE, objetos de estudio de este trabajo, evalúan directamente las funciones familiares de los estudiantes en sus desempeños, se analizó la publicación del TERCE. Dicho estudio llega a la conclusión de que Uruguay es, a nivel regional, de los países donde las funciones educativas de las familias tienen un mayor efecto sobre el rendimiento educativo de los/las niño/as. No sería aventurado pensar que lo mismo sucede en la EMB, sin embargo, el hecho de que los/las estudiantes se encuentren en dos etapas vitales diferentes, es decir, que mientras cursan la primaria sean niño/as y en la secundaria adolescentes, no es una cuestión menor. Padres y madres que, durante la niñez, acompañaban a sus hijos e hijas en tareas y demás actividades, luego, en la adolescencia, pueden haberlo/as dejado solo/as en la elaboración de tareas escolares (Pérez y Londoño-Vásquez, 2015). ¿Puede incluirse

este hecho para explicar los desiguales resultados obtenidos entre primaria y secundaria?

Se señaló, además, que la ausencia de buenas prácticas educativas por parte de la familia no impide que estas las puedan adquirir. La institución educativa puede, a diferencia que con otros factores familiares, favorecer las funciones educativas de las familias. Por ejemplo, implementando programas de participación de los padres en el centro educativo con el objetivo promover el trabajo en conjunto entre padres y docentes (UNESCO/LLECE, 2015). Sin embargo, esto no ha sido más que esbozado. Queda pendiente una mayor profundización de los posibles vínculos entre centro educativo y familia y en cómo estos pueden potenciar el aprendizaje de los/las estudiantes.

La familia, como toda organización social (Jelin, 2010), requiere de recursos y organización para dedicar tiempo a las relaciones intrafamiliares, entre las que se cuenta el involucramiento de los adultos en el proceso educativo de los/las jóvenes. No deja de ser importante el contenido (el qué se transmite y cómo se transmite) de ese involucramiento, ya que este puede favorecer o no el desempeño educativo de el/la adolescente. Pareciera que no basta solo con involucrarse, sino que las familias deben hacerlo de cierta manera. ¿Pueden, como señalábamos anteriormente, la institución educativa en general y los centros educativos en particular contribuir en esta tarea?

Si bien la familia de los estudiantes es uno de los factores que mayor peso tiene en su desempeño, forma parte de un conjunto, el sistema educativo, y está en relación con otras partes del mismo, como lo son: 1)- la segregación educativa; 2- la distribución de recursos; y 3) las escuelas efectivas, que pueden potenciar o relativizar las denominadas desigualdades de origen de los/las alumno/as.

Con respecto al primer punto, se mencionó que la integración de alumnos con diferentes recursos económicos y culturales, relativiza las desigualdades de origen individual. Sin embargo, por diferentes causas, la EMB se encuentra altamente segregada, lo que potencia las desigualdades de origen de los/las alumno/as menos favorecido/as.

En relación al segundo, se puntualizó que para amortiguar los efectos de familias vulnerables socioeconómicamente, sería necesario que se distribuyan los recursos equitativamente. En principio, se puede hablar de una relativa igualdad en las

condiciones materiales de todos los establecimientos educativos, pero estos recursos solo suponen el 15% del presupuesto de ANEP, el 85% restante son gastos en recursos humanos (INEEd, 2019), es decir en salarios de profesores/as. Aunque en este punto se asumen más gastos en estudiantes vulnerables, los profesores con mayor calificación tienden a concentrarse en los centros educativos con menor vulnerabilidad socioeconómica. En otras palabras, los/las estudiantes con mayor vulnerabilidad socioeconómica tienden a tener profesores/as menos calificados/as.

El tercer punto aborda las llamadas escuelas efectivas, hecho que significa, fundamentalmente, que las instituciones educativas obtengan buenos resultados con los/las jóvenes de contextos socioeconómicos desfavorables. Para este fin es de suma importancia que las instituciones desarrollen, según INEEd (2019b), al menos cinco soportes esenciales: 1-liderazgo escolar; 2-capacidad profesional; 3-clima de aprendizaje; 4-relaciones de confianza percibidas en el centro de estudio; y 5-infraestructura y recursos escolares. Desde una perspectiva crítica se agregaron dos más a los antes mencionados: por una parte, la colaboración familia-institución y, a su vez, la colaboración de la institución educativa con otras instituciones que se localicen en el mismo barrio. ¿Los centros educativos necesitan apoyo de otras instituciones? ¿De cuáles? ¿Cómo sería ese apoyo?

No se puede decir que la forma en que los docentes conciben los efectos de la familia en el desempeño de los/las adolescentes sea diferente a como lo hacen las publicaciones de INEEd y ANEP. Sin embargo, mientras que los primeros se centran en los aspectos procesales de las familias (contención, afecto, involucramiento, etc.), las publicaciones de ANEP e INEEd (al menos en lo que respecta a EMB) concentran su atención en los insumos educativos, culturales y económicos (ingresos familiares, años de estudios del padre y la madre, status socio-ocupacional) de las familias. ¿A qué se debe que los docentes no presten casi atención a los recursos económicos y culturales de las familias al momento de pensar su función en el proceso educativo de los/las alumno/as?

En lo que si se diferencian ambas visiones es en cómo enfrentar los efectos de las desigualdades familiares. La visión de la mayoría de los/las docentes entrevistado/as entiende que es un obstáculo que viene de afuera del sistema educativo y que los/las docentes no pueden más que sufrirlo. Desde esta posición pareciera que el problema y su solución son exógenos al sistema educativo (¿Esta visión se debe a que los/las

docentes se ven superado/as ante los desafíos que plantean “la irrupción de sujetos populares portadores de otras sensibilidades y perspectivas de los social” (Martinis y Falkin, 2017, p.38) a la EMB? ¿Están demasiados solo/as en la tarea de educar? ¿Es esto una prueba de que la institución educativa debe buscar apoyo en otras instituciones?). La visión de la ANEP y el INEE, así como la de uno/a de los/las docentes entrevistado/as, incluyen al sistema educativo en el origen del problema así como en la tarea de superarlo, por lo que las causas de este y su posible solución, desde esta posición, son endógenas al propio sistema.

Por último, es preciso mencionar que además de resumir las principales ideas trabajadas a lo largo de la monografía, en esta conclusión se ha querido plantear algunas preguntas que surgen del análisis realizado, demostrando, de esta manera, lo limitado e inacabado del trabajo, pero también lo complejo de la relación familia-educación, las múltiples relaciones y determinaciones que genera su encuentro y los desafíos, asimismo, que supone superar algunas de ellas.

Bibliografía

- Beneyto, S (2015) *Entorno familiar y rendimiento académico*. España: 3ciencias.
Recuperado de <https://www.3ciencias.com/libros/libro/entorno-familiar-y-rendimiento-academico/>
- Berri, M. (2016) Trabajo Social frente al debate actual en educación: la incómoda opción entre el determinismo o "matar al mensajero". *Fronteras*, (9), pp. 153-165
- Bourdieu, P. (2015) *Intervenciones políticas: un sociólogo en la barricada*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P y Passeron, J. (2003) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2018) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carabaña (2016) El informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), pp.9-21
- Cardozo, S. (2015) *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*. Montevideo: UR. FCS. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7626>
- Demarchi, M. y Rodriguez, H. (1999) *José Pedro Varela 1845-1879*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/varelas.PDF>
- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Filardo, V. y Mancebo, M. (2013) *Universalizar la educación media en Uruguay ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: UR. FCS: CSIC. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7614>
- Filgueira, C. (1996) *Sobre revoluciones ocultas: la familia en Uruguay*. Montevideo: CEPAL. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28765>
- Filgueira, F., Katzman, R y Rodriguez, F. (2005) Las claves generacionales de la integración y exclusión social: Adolescencia y juventud en Uruguay y Chile en los

albores del siglo XXI. *Prisma*, 21, pp. 43-66. Recuperado de:
https://ucu.edu.uy/sites/default/files/libros/pdf/prisma_web.pdf

Giddens (2007) *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Gutierrez, A. (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Ferreyra Editor. Recuperado de: <http://www.fhyics.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociale-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu..pdf>

Jelin, E. (2010) *Pan y afectos: la transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Harvey, D. (2007) *Espacios del capital: Hacia una geografía crítica*. España: Akal.

Kaztman, R. (2001). *Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos*. Revista de la CEPAL, 75, 171-189.

Kaztman, R. y Retamoso, A. *Segregación residencial en Montevideo: Desafíos para la equidad educativa*. Montevideo: Universidad Católica, 2006 (Serie Documentos de Trabajo del IPES / Colección Monitor Social N°7) Recuperado de https://ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/seg_residencial_montevideo.pdf

López, N y Tedesco, J. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: documento para discusión*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338?2=null&queryId=9b7ce3a6-f96b-4056-9ce2-ee6559cb72ec>

López, N. (2007) *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599/PDF/142599spa.pdf.multi>

Mancebo, M., Carneiro, F. y Lizbona, A. (2015) 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) pp. 295-323. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/227/218>

Martinis, P. (2013) *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República.

Murillo, J. (2003) Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), pp. 1-14.

Marx, C y Engels, F. (2007) *Manifiesto Comunista*. España: Akal.

Navarro, L. (2004) *La Escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: equidad social y educación en sectores de pobreza urbana (Chile)*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144316?1=null&queryId=8d332351-09fb-44b5-b079-2ffef063fdd7>

OREALC/UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. REICE - *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.

Pérez Posada, D y Londoño-Vásquez, D. (2015). La influencia de la familia en el desempeño académico de los y las adolescentes del grado sexto en tres instituciones de Antioquia. *Psicoespacios*, 9 (15), 215-233. Recuperado de

<http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/359>

Rossetti, M. *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Santiago de Chile, 2006 (CEPAL - Serie Políticas Sociales N° 199)

Recuperado de

https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/36837/S2014208_es.pdf

Ryan, M. y Valdez, S. (2014), "Una mirada sobre el lugar de las familias y su relación con los centros educativos", en *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, abril, INEE, Montevideo.

Sánchez, E. y Valdez, P. (2011) Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, 13 (2), pp. 177-196. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/802/80220774009.pdf>

Sánchez, V. y Pirotto, P. (2017) *El ejercicio docente en la realidad actual*. Montevideo: FCS-DTS

Tenti Fanfani, E. (2010) *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002802.pdf>

Treviño, E., Inostroza, P., Naranjo, E., Fraser, P., Meyer, A y (2015). *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*. Santiago: UNESCO/LLECE. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>

Treviño, E., Salazar, F. y Donoso, F. (2011). ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, 45, 34-47. Recuperado de <https://educacion2020.cl/documentos/segregar-o-incluir/>

Fuentes documentales

ANEP (2014), *Uruguay en PISA 2012. Primer Informe*. Montevideo: ANEP. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dspe/division-investigacion/departamento-evaluaci%C3%B3n-aprendizajes/pisa/2012/publicaciones>

ANEP (2016), *Uruguay PISA 2015. Resumen ejecutivo*. Montevideo: ANEP. Recuperado de: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2015/otras-publicaciones/Resumen%20ejecutivo_PISA%202015.pdf

ANEP. (2017). *Uruguay en PISA 2015. Informe de resultados*. Montevideo: ANEP. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2015/otras-publicaciones/INFORME%20PISA%202015.pdf>

ANEP. (2018). *PISA 2018. Resumen ejecutivo*. Montevideo: ANEP. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2018/publicacion/Resumen%20ejecutivo-2018.pdf>

ANEP (2020) *Observatorio de la educación* Recuperado de: <https://observatorio.anep.edu.uy/resultados/logros>

INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>

INEEd (2015a), *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*, INEEd, Montevideo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informeweb.pdf>

INEEd (2015b), *Uruguay en el TERCE: resultados y prospecciones*, INEEd: Montevideo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/uruguay-en-el-terce.pdf>

INEEd (2018). *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero y sexto de educación primaria*, INEEd, Montevideo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-Contexto-Entorno-Primaria.pdf>

INEEd. (2019a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEd. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>

INEEd. (2019b). *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero de educación media*. Montevideo: INEEd. Recuperado de: https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Marco_Contexto-Entorno_Media.pdf

INEEd (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Montevideo: INEEd. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>

INEEd (2021a). *Un análisis de la asignación de recursos humanos a los liceos públicos de Uruguay*. Montevideo: INEEd. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Un-analisis-dela-asignacion-de-recursos-humanos-a-los-liceos-publicos.pdf>.

INEEd (2021b). *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019*. Montevideo: INEEd. Recuperado de

<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evolucion-segregacion-socioeconomica-educacion-publica-Uruguay.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social (2017) Observatorio social. Recuperado de:

<http://observatoriosocial.mides.gub.uy/portal/indicadores.php#>