



VI Jornadas de Investigación Científica
"15 años de la Facultad de Ciencias Sociales"

11 y 12 de setiembre de 2007
URUGUAY

**Resultados escolares de la
cohorta de alumnos que
cursaban 1^o en las
escuelas públicas de
Montevideo: 1999-2005**

Rossana Patrón
Ruben Tansini

Resultados escolares de la cohorte de alumnos que cursaban 1º en las escuelas públicas de Montevideo: 1999-2005

Rossana Patrón y Ruben Tansini¹

Departamento de Economía

Resumen

El estudio longitudinal, en base a una muestra representativa de alumnos de escuelas públicas de Montevideo de la cohorte que cursaba 1º año en 1999, revela que la performance escolar varía significativamente según el contexto socioeconómico, la asistencia a preescolar, con quien vivía el alumno, y el capital cultural del hogar del niño (midiendo éste por la educación de la madre, la educación promedio de jefe del hogar y cónyuge o la cantidad de libros en el hogar). Asimismo, se evidencia que más de 1 de cada 3 niños repite 1º año al menos una vez, y entre los repetidores 1 de cada 4 vuelve a repetir, lo que pone en duda la efectividad del mecanismo de repetición. Esta situación resulta aún más crítica en las escuelas del contexto Desfavorable donde casi la mitad de los alumnos repitió al menos una vez 1º año y casi la tercera parte volvió a repetirlo.

El análisis de los resultados revela problemas de eficacia, eficiencia y equidad al interior del nivel primario. Respecto a la eficacia, se evidencia en que no se cumple con el objetivo de que los niños completen primaria y lo hagan en el tiempo previsto, lo que además dificulta el cumplimiento de los objetivos de los subsiguientes niveles del sistema educativo. Los problemas de equidad se manifiestan en los peores resultados académicos y en las mayores tasas de repetición y de deserción entre los niños que asisten a escuelas del contexto Desfavorable. En tanto los problemas de eficiencia surgen principalmente de las altas tasas de repetición, especialmente en 1º año, que prolongan la estadía de los niños en el subsistema al punto tal que tan sólo la mitad de ellos logra terminar 6º año en tiempo.

¹ Deseamos expresar nuestro agradecimiento a la Soc. Mirta Moreira quien realizó el arduo trabajo de recolección de la información y seguimiento de los alumnos en las escuelas, así como a la Soc. Zuleika Ferré quien coordinó el trabajo de campo de la encuesta socioeconómica de los hogares.

I. Introducción

Una preocupación creciente respecto a la educación es la evaluación de los resultados de las políticas implementadas. En países como Uruguay, con un muy alto nivel de cobertura de enseñanza primaria, dicha evaluación parece adecuada concentrarla en el impacto de la política educativa en los resultados de los alumnos, y en particular, en los factores que inciden en el resultado escolar. El sistema educativo uruguayo está compuesto por instituciones públicas y privadas, desde la educación inicial hasta la universitaria.

A partir de 1995 se comenzó a implementar en Uruguay la denominada "Reforma Educativa", que cubre principalmente la educación pública desde el nivel de educación inicial hasta el secundario. Ella incluyó modificaciones de programas pedagógicos, modificaciones en la estructura de incentivos al interior del cuerpo docente, formación de personal docente e importantes inversiones en infraestructura y materiales pedagógicos. Uno de los aspectos más relevantes de la Reforma Educativa tenía como objetivo la universalización de la educación preescolar de los niños de cuatro y cinco años, lo que se alcanzó, según informaron las autoridades, en 1999 para la de cinco años. La incorporación del niño a la educación en edad temprana, principalmente en los sectores más desfavorecidos, entre otras consecuencias, se esperaba que afectara positivamente el rendimiento escolar en el mediano plazo.

La investigación en educación señala que el proceso educativo es de difícil aprehensión, resultando particularmente complejo la definición del "producto" que se espera obtener de dicho proceso. A pesar de ello, e independientemente de su definición, existe coincidencia en que el rendimiento escolar se ve afectado, dependiendo de la edad del educando, por el medio social en que se desarrolla el niño y por la institución educativa en la que se encuentra inscripto. La incidencia del hogar en los resultados escolares, como aspecto central del medio social en que se encuentra el niño, es algo sobre lo que existe importante acuerdo. (Velez; Schiefelbein y Valenzuela (1993)) En particular, se señala que el nivel educativo y cultural del hogar ejerce una influencia muy importante en el desarrollo futuro del niño. Si bien en cuanto a la influencia de la escuela en los resultados del niño también existe acuerdo, las diferencias surgen en cuanto a la relevancia de la misma, y en particular en la capacidad de ella de afectar las que imprime el hogar (Harbison y Hanushek (1992); Hanushek (1995); Hanushek; Kain y Rivkin (1998)). Por supuesto, que la ponderación que se les asigne a ellas afectará las decisiones de política educativa y, en particular, la evaluación de costos y beneficios de las mismas (Hanushek, E. (1986); Prichett y Deon (1997); Fuller (1986)).

En publicaciones de Nagle y Tansini (2000) y en Tansini (2001) se señala la existencia de diferencias significativas en los resultados de los alumnos de primer año de escuelas públicas de Montevideo en 1999 de acuerdo al contexto socioeconómico de las escuelas, al nivel educativo y cultural del hogar, y a la concurrencia a preescolar. Existen numerosos estudios que señalan que las variables institucionales, como por ejemplo la relación alumnos por

maestro, educación y experiencia del docente, son muy relevantes para explicar el resultado escolar, a pesar que otros le restan significación a tales variables. Si bien existen distintas opiniones respecto a cual es el "producto educativo", para el análisis de resultados, por lo general, se recurre a evaluaciones del conocimiento del alumno, el que luego se asocia a distintas variables explicativas consideradas relevantes para el mismo. En este caso se considerará como indicativo del resultado obtenido por el alumno, el juicio de la maestra al final del año lectivo. Dicho juicio, que se apoya en la evaluación por área del conocimiento, determinan si el niño promueve o repite el año. El mismo, probablemente, es un proceso más complejo en el que se incluye el juicio subjetivo de la maestra sobre el rendimiento del niño, el cumplimiento del programa pedagógico y la capacidad del niño de enfrentar el desafío educativo que se le planteará el año siguiente. Todo ello resulta, entonces, en la nota final del alumno.

El presente estudio, que pretende aportar al diseño y evaluación de políticas educativas, se encuentra centrado en el desempeño del sector de educación primaria. La importancia de la evaluación del desempeño en primaria radica principalmente en su ubicación dentro del proceso de aprendizaje, ya que constituye la base de acumulación de conocimientos del estudiante, y que los déficits verificados a este nivel son difícilmente revertibles en etapas posteriores, así como tiene importantes consecuencias tanto al interior del sistema en etapas subsiguientes, como para la sociedad en su conjunto.

Para este trabajo se dispone de una base de datos de una cohorte de alumnos que reúne variables académicas y de características socioeconómicas de una muestra representativa de alumnos de escuelas públicas de Montevideo, que cursaban 1º año en 1999 que fueron seguidos hasta 2005. Un análisis en profundidad de los resultados revela problemas de eficacia, eficiencia y equidad al interior al sistema, que no solo cumple deficitariamente sus objetivos sino que "transmite" esos problemas a los subsiguientes niveles del sistema educativo.

Este trabajo analiza la incidencia de la historia previa del estudiantes, así como de la características socioeconómicos de los hogares sobre el rendimiento escolar del niño. Se evidencia que diversos factores se asocian al rendimiento escolar, como el contexto socioeconómico de las escuelas, la asistencia a preescolar y la edad de inicio, la estructura familiar del hogar, así como el nivel educativo y cultural del mismo.

II. Aspectos metodológicos

El Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República está llevando adelante un estudio longitudinal de una muestra representativa de alumnos de la cohorte que cursaba 1º año en 1999 en escuelas públicas del Departamento de Montevideo.

Uno de los objetivos de la presente investigación consiste en la evaluación de los resultados escolares de dichos alumnos, para lo cual se realizó un seguimiento de la historia escolar y del entorno socioeconómico de los mismos hasta 2005. Para ello también se recabó información socioeconómica de las familias de los alumnos mencionados y su evolución, a través de la implementación de dos encuestas a los hogares, una en 1999 y otra en 2006.

El proyecto se ha desarrollado en dos fases. En la primera, durante el año 1999, se determinó la muestra representativa de los alumnos y se registraron los primeros resultados escolares durante ese año. Asimismo, se implementó la primera de las encuestas socioeconómicas en los hogares de los alumnos integrantes de la muestra.

i. FASE I (1999)

En el año 1999, la cantidad de alumnos inscriptos para primer año en todas las escuelas públicas del Departamento de Montevideo ascendía a 17.430. A partir de ello, se definió una muestra estratificada de proporciones para poblaciones finitas. De acuerdo al referido criterio estadístico, se extrajo una muestra representativa del universo total a estudiar de 950 casos. La muestra tomó en consideración la estratificación por contexto socioeconómicos de las escuelas: Favorable, Medio y Desfavorable, que define ANEP de acuerdo a la información sociocultural de los hogares de los niños de 1º y 6º años de las escuelas de Montevideo².

Los resultados de la Fase I del presente proyecto fueron presentados en la publicación "Resultados académicos de los alumnos de primer año de escuelas públicas de Montevideo y

² En el año 1996 se realizó un importante esfuerzo de clasificación de las escuelas primarias en función de su 'contexto sociocultural'. Ello se hizo a partir de dos variables fundamentales: el nivel educativo materno y el nivel de equipamiento de los hogares de los niños. El nivel educativo materno fue utilizado bajo la forma de un 'índice socioeducativo' constituido por la diferencia o saldo entre el porcentaje de madres con estudios secundarios completos (educación alta) y el porcentaje de madres con educación primaria como máximo (educación baja). Del mismo modo el nivel de equipamiento de los hogares fue utilizado bajo la forma de un "índice socioeconómico" constituido por la diferencia o saldo entre el porcentaje de niños en hogares altamente equipados y el porcentaje de niños en hogares con bajo equipamiento. A la vez, "las categorías de equipamiento alto y bajo fueron definidas a partir de una lista de 11 ítems de uso en los hogares". Extractado de Anep (1999): "Evaluación nacional de aprendizajes en lengua y matemática, 6º año enseñanza primaria, 1999. Primer informe". UMRE Proyecto Mecaep, Anep-BIRF. Si bien en función de lo anterior Anep define cinco categorías: Muy Desfavorable, Desfavorable, Medio, Favorable y Muy Favorable; en el presente trabajo, a efectos de la definición de la muestra, se agrupan las dos primeras en la categoría Desfavorable y las dos últimas en la categoría Favorable, manteniendo los criterios de su definición inicial por parte del organismo.

características socioeconómicas de los hogares” (Alberto Nagle & Ruben Tansini, Dep. De Economía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, marzo 2000).

ii. FASE II (2006)

La Fase II se ha desarrollado desde julio 2006. Para poder implementar esta nueva fase de la investigación se solicitó al Consejo General de Educación Primaria la autorización correspondiente, la cual fue aprobada el 12 de diciembre de 2005.

En esta nueva fase se realizó el seguimiento de la historia escolar de los 950 alumnos y alumnas que pertenecían a la muestra representativa estudiada en el año 1999. Dicha historia escolar se refiere a la performance que han tenido esos alumnos en los años que han pertenecido al sistema de primaria. A partir de dicho seguimiento se estudia la historia curricular de los alumnos, así como se pretende identificar los determinantes de los resultados del ciclo de enseñanza primaria (1999-2004), entre los que se incluye la deserción y repetición, así como las inasistencias que han tenido en cada año y su relación con el proceso de aprendizaje y sus resultados.

Asimismo, permitirá analizar la estabilidad, o los cambios socioeconómicos, producidos al interior de los hogares de los niños pertenecientes a la muestra, en base a las encuestas realizadas entre los meses de octubre-noviembre del 2006 a los mismos hogares encuestados en 1999.

iii. Seguimiento de la historia escolar de los 950 alumnos

Los 950 alumnos pertenecientes a la muestra representativa concurrían a 14 escuelas del Departamento de Montevideo. En dicho año cinco de esas escuelas se definían por Anep como de contexto socioeconómico Favorable, cuatro de contexto Medio y cinco de contexto Desfavorable. En el año 2006, se ha mantenido la categorización de esas escuelas, salvo una de ellas que pertenecía al contexto Medio y que pasó a ser definida como de contexto Desfavorable.

Para realizar el seguimiento de la historia escolar de cada uno de los alumnos estudiados se desarrolló una exhaustiva búsqueda en los “*Libros de Matrícula*” de cada escuela a la que originalmente concurrían los alumnos. El objetivo era registrar los datos individualmente sobre promoción, repetición, calificaciones que recibieron en la promoción, inasistencias, deserción, pases especiales, pases por extraedad y pases a otras escuelas. Este registro se tuvo que hacer en forma manual en cada escuela, alumno por alumno, única forma de archivo que se tiene en el sistema escolar actualmente. Es de señalar que si bien todas las escuelas visitadas contaban con computadora, los datos de los alumnos estaban exclusivamente registrados en

los *Libros de Matrícula*. Es decir que las computadoras, por lo general, no son usadas en lo que hace a estos registros.

De esta forma se pudo registrar los datos de todos los alumnos/as que continuaron sus estudios en las escuelas originales de la muestra, es decir todos aquellos que cursaron todos los años de primaria en la misma escuela.

Las dificultades surgieron cuando los alumnos habían solicitado “pase” a otras escuelas en algún momento de proceso escolar. Efectivamente, cuando el niño seguirá sus estudios escolares en una nueva escuela sus padres o tutores deben solicitar “pase a la escuela de destino”. En ese momento se registra en el “*Libro de Matrícula*”, por lo general, si el pase es a otra escuela pública o a escuela privada, no quedando, por lo general, identificada en dicho libro la escuela de destino. Asimismo, para que el alumno sea admitido en la escuela de destino se le expide un comprobante del pase, donde sí se especifica la nueva escuela de destino, del que queda supuestamente una copia en la escuela originaria del pase.

Si bien muchos de los registros de gran parte de los alumnos fueron encontrados en la escuela que se especificaba en la copia del pase en la escuela originaria, otro número importante de alumnos no se encontraban registrados en la escuela para la que pidieron el “pase”. La búsqueda de los alumnos que pidieron pases se vio dificultada por el hecho de que no existe un registro centralizado de dichos pases en el Consejo de Primaria al que recurrir para informarse en que escuelas se podían encontrar a esos alumnos/as.

Como consecuencia de ello fue necesario desarrollar distintas estrategias de búsqueda de alumnos/as. En primera instancia se dirigió la búsqueda a las escuelas a las que los pases identificaban como destino del alumno, cuando estaban registradas. Cuando el alumno no se hallaba en los registros de dicha escuela se continuaba la búsqueda en la escuela de “contraturno”, es decir la que funciona en el mismo local pero en diferente horario. Finalmente, en caso de que este procedimiento no diera resultados positivos, se realizó una búsqueda en las escuelas del barrio a las que supuestamente se podrían haber dirigido, con el apoyo de los maestros. Esta búsqueda extendida y engorrosa permitió “encontrar” muchos alumnos “perdidos”. Sin embargo quedaron alumnos de los que no se pudo recoger información y que no pudieron ser ubicados. Efectivamente, por este procedimiento se localizaron en 2006 los registros de 856 alumnos de la muestra original de 950. Es de señalar, que no se pudo realizar el seguimiento y recolección de la información curricular de los alumnos que en la escuela de origen se registraron como solicitantes de pases a escuelas del interior del país o al extranjero.

iv. Implementación de la encuesta socioeconómica

Como se señaló anteriormente, en el año 1999 se implementó una encuesta socioeconómica a todas las familias de los niños/as que pertenecían a la muestra (950). En la Fase II se

consideró como importante realizar una nueva encuesta dirigida a las mismas familias con el objetivo de evaluar su realidad socioeconómica, estabilidad o posibles cambios ocurridos en los hogares.

Esta nueva encuesta socioeconómica, realizada a las familias de los alumnos de la muestra, fue implementada en el mes de noviembre del 2006. Al igual que en la anterior se consideró que las maestras de las escuelas involucradas constituían el personal más idóneo para llevarlas a cabo. Efectivamente, las docentes constituyen un personal calificado, al tiempo que poseen un importantísimo conocimiento de las familias de los alumnos/as y del barrio, por lo que, en general, son mejor recibidas que otros encuestadores. La encuesta fue implementada por 33 docentes de las cuales cuatro eran maestras secretarias y tres directoras de las escuelas pertenecientes a la muestra.

De esta forma se pudo localizar y realizar las encuestas en 2006 a 732 familias de las 950 originarias de la muestra de 1999. Los formularios de la encuesta, en general, fueron similares en su contenido a la realizada en el año 1999, aunque integraba preguntas que permiten identificar variaciones en la estructura familiar entre 1999-2005, así como sobre la performance de los alumnos y de las escuelas, de manera de poder evaluar la evolución, estabilidad y cambios registrados en cada familia en lo que se refiere a temas socioeconómicos. Asimismo, se incorporaron nuevas preguntas, como, por ejemplo, referidas a tareas escolares domiciliarias, relacionamiento de las familias con la escuela y con la Comisión de Fomento.

Se encuestaron 732 familias de alumnos/as que pertenecían a la muestra de 1999. Es decir que 178 familias no pudieron ser encuestadas. Las razones son variadas, hay alumnos que pidieron pase y no fueron encontrados en las escuelas a las que inicialmente se iban a dirigir, otros que se mudaron al interior del país o al exterior, etc.

v. Comparación de las muestras

El primer relevamiento de los alumnos de escuelas públicas de Montevideo y de sus hogares, como se señaló anteriormente, se realizó en 1999, en base a una muestra estratificada de proporciones para poblaciones finitas sobre la base de considerar el conjunto de alumnos matriculados en 1º año en 1999, optándose por un margen de error teórico de 5% y un nivel de confiabilidad de 95,5%. La muestra inicialmente definida era de 908 casos, pero se optó por ampliarla a 950, previendo posibles no-contesta o pérdida de observaciones en el futuro seguimiento de la muestra. El desafío de esta nueva etapa de 2006 era encontrar la máxima información de dichos alumnos, así como localizar los hogares para poder realizar encuestas similares a las de 1999.

Cuadro 1. Distribuciones de la muestra de alumnos expandida en 1999, las de 2004 y 2006.

Contexto Socioeconómico de las Escuelas	Universo de alumnos de 1º año en 1999	Diferencias en la información curricular de los alumnos hallados en 2006 con el universo de 1999		Diferencias en la información de encuestas realizadas en 2006 con el universo de 1999	
Desfavorable	8872	-891	-10%	-1357	-15%
Medio	3936	-609	-15%	-1500	-38%
Favorable	4622	-307	-7%	-1145	-25%
Total	17430	-1807	-10%	-4003	-23%

Como se observa en el cuadro 1 existen diferencias significativas en cuanto a la localización de alumnos, tanto sobre la información curricular como del hogar, para realizar la encuesta socioeconómica correspondiente. Como se detalla anteriormente, en 2006 se realizó un rastreo de los alumnos en las escuelas donde estaban inscriptos inicialmente con el fin de obtener la información curricular, que en caso de no se extendía la búsqueda a las restantes de Montevideo. En todos los casos la búsqueda se centró en obtener la información curricular registrada en las escuelas, tanto en las de origen como en la de destino del alumno, cuando solicitaba pase a otra escuela pública o privada. De esta manera se localizó la información curricular de 856 de los alumnos que constituían la muestra inicial de 1999, totalizando 15.623 una vez expandidos. Esta información incluye algunos casos en que se registraba el pase del alumno al exterior, o a escuelas del interior, o a escuelas privadas, o a escuelas especiales, etc. En todos los casos, en que se contó con dicha información, se mantuvo la observación en la muestra, puesto que se juzgó que constituía una información relevante. De esta forma no se halló la información curricular en 2006 del 10% de los alumnos de la muestra inicial de 1999. Si se analiza a nivel del contexto socioeconómico de las escuelas se observa que se perdió tan sólo el 7% de la información curricular del universo de 1999 de los alumnos de escuelas del contexto Favorable, el 15% en los del contexto Medio y el 10% en los del contexto Desfavorable.

En el caso de la encuesta socioeconómica a los hogares, que se realizó en octubre-noviembre de 2006, la búsqueda no fue tan exitosa como la correspondiente de la historia escolar de los alumnos. Efectivamente, se pudieron localizar 732 hogares a los que se les realizó la encuesta, lo que corresponde a 13.428 alumnos del universo inicial de los matriculados en 1º año en escuelas públicas de Montevideo en 1999. De acuerdo a lo que se presenta en el cuadro 1 no se logró entrevistar al 23% de los hogares de la muestra inicial de 1999 para la encuesta socioeconómica. Si se analiza a nivel del contexto socioeconómico de las escuelas se observa que no se logró encuestar al 38% de los hogares de alumnos de escuelas del contexto Medio, el 25% de los del Favorable y el 15% de los del Desfavorable. Es de señalar que en este caso la tarea se vio dificultada por la imposibilidad de contactar a los hogares de alumnos que la escuela informaba que habían solicitado pase al interior del país o al exterior.

Por las razones señaladas anteriormente, respecto a que no se localizó toda la información de la muestra inicial de 1999, se optó por presentar los resultados expandidos de aquellos efectivamente localizados, tanto de la historia escolar (856 observaciones, equivalentes a 15.623 alumnos del universo inicial de 1999), como en el caso de las encuestas a los hogares (732 encuestados equivalentes a 13.428 alumnos del universo inicial de 1999) en tanto ello mantiene la representatividad de los estratos socioeconómicos de escuelas. Si bien tanto en el caso de la información curricular de los alumnos, como en el de la información de la encuesta a los hogares se podría argumentar que aquella población no hallada presentaría características similares a la relevada, se opta, de todas formas, por presentar la información utilizando los expansores iniciales estimados en 1999, los que se aplican a la información recabada, de manera que en ambos casos la información presentada, así como los comentarios, corresponden solamente a la población sobre la cual efectivamente se obtuvo la información relevante y que a los efectos de esta publicación se presentan expandidos.

III. Los resultados escolares hasta 2005 de la cohorte de alumnos de 1º año en 1999 de las escuelas públicas de Montevideo, por contexto socioeconómico

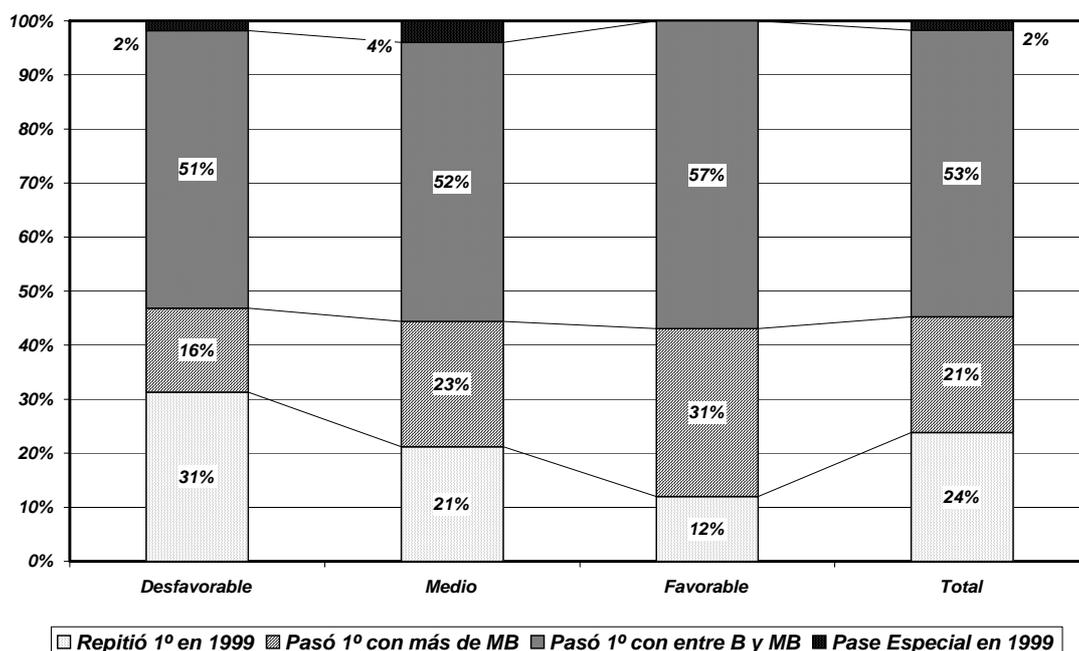
El rendimiento académico no es homogéneo en término de la población escolar, lo que se podría vincular al propio alumno, a la escuela o al entorno socioeconómico del alumno. En este caso se concentra el análisis de los resultados de los alumnos en función de los distintos contextos socioeconómicos de las escuelas, los cuales están definidos, por Anep, a partir de las características de los hogares. Del total de los 15.623 alumnos del universo de 1º año de escuelas públicas de Montevideo en 1999, sobre el que se tiene información curricular hasta 2004 inclusive, el 51% concurría a escuelas de contexto Desfavorable, el 21% a las del contexto Medio y el 28% restante lo hacía a escuelas del contexto Favorable.

Al considerar los resultados académicos de los alumnos de 1º año en 1999 se constatan altos índices de repetición (24%), los que aún se incrementan cuando se considera la acumulación de repeticiones hasta 1999 incluido, que llega a un tercio de la población bajo estudio. Cuando se considera la totalidad de la duración de un ciclo escolar estándar (6 años) solo el 46% llega al 2004 sin haber repetido nunca. Los resultados varían según contexto, tanto en repetición como en notas obtenidas, verificándose los valores más altos de repetición y, por ende, las menores tasas de egreso en tiempo en el contexto Desfavorable.

Efectivamente, si se evalúan los resultados académicos de los alumnos de 1º año en 1999 se observa que el 76% resultó promovido (gráfico 1). Por su parte, a nivel de contexto socioeconómico de las escuelas los resultados están claramente estratificados. Mientras el 88% de los alumnos de las escuelas del contexto Favorable promovió 1º año en 1999, lo hizo tan sólo el 69% de los del contexto Desfavorable y el 79% de los del contexto Medio.

También se observan diferencias en las notas obtenidas por contexto. Como se evidencia en el gráfico 1, si se evalúan los resultados de aquellos alumnos que promovieron 1º año en 1999, se observa que el 21% lo hizo con notas superiores a Muy Bueno (MB) (en la escala de 12). Sin embargo, si se considera el contexto socioeconómico de la escuela, mientras lo hizo el 31% de los alumnos de las escuelas del contexto Favorable, se reducía al 16% de los del contexto Desfavorable. Esta importante diferencia conduce a que el 40% de los promovidos con notas superiores a MB en 1º año en 1999 de la población escolar de Montevideo proviniera de escuelas del contexto Favorable, a pesar que los alumnos de esas escuelas representaban tan sólo el 28% del universo (ver cuadro 1 del Anexo).

Gráfico 1. Resultados de alumnos que cursaban 1º año en 1999 por contexto socioeconómico de las escuelas

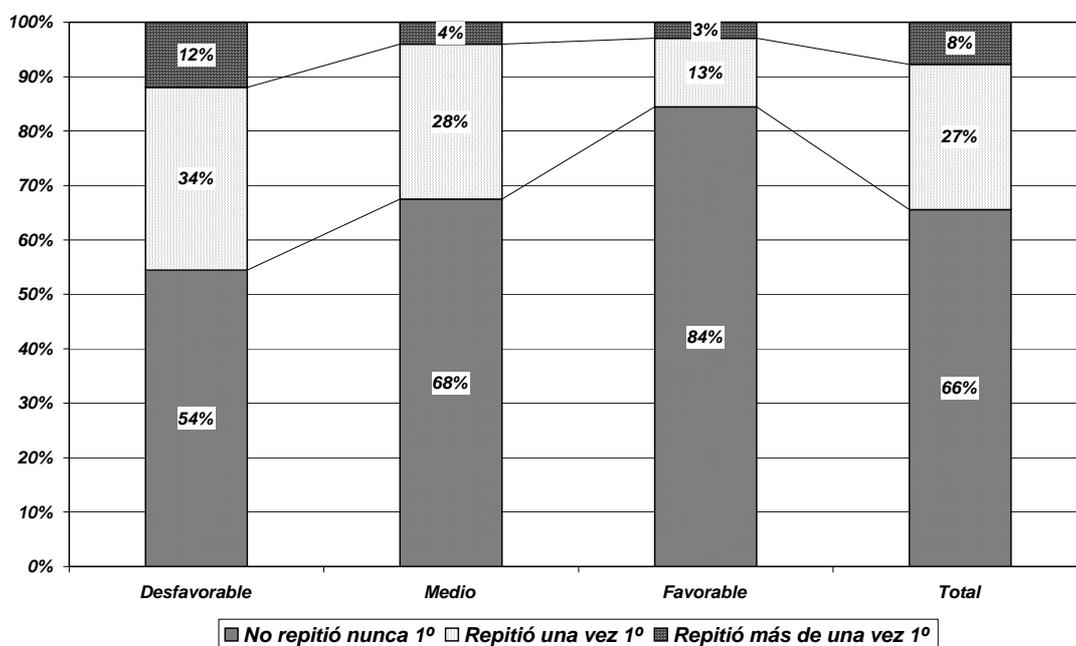


Asimismo, se observa que la proporción de repetidores de 1º año en 1999 se reduce de 31% en los alumnos de escuelas del contexto Desfavorable, al 21% en los del Medio y al 12% en los de escuelas del contexto Favorable. Otra forma de evaluar el fenómeno de la repetición en 1º año hasta 1999 es mediante la descomposición de los alumnos repetidores de acuerdo al contexto socioeconómico de las escuelas. En este caso se evidencia que mientras los alumnos de las escuelas del contexto Desfavorable respondían por el 67% del total de repetidores ese año, mientras los alumnos de ese contexto representaban tan sólo el 51% de la población, los alumnos de las escuelas del contexto Medio respondían por el 19% de los repetidores, mientras representaban el 22% de la población, y los alumnos del contexto Favorable representaban el 14% de los repetidores y el 28% de la población (ver cuadro 1 del Anexo).

En 1999, año de inicio de seguimiento de la cohorte, encontramos alumnos que ya habían acumulado un stock de repeticiones previas. Como se observa en el gráfico 2, si se evalúa la repetición acumulada en 1º año hasta 1999 se constata que el 35% de la población lo había hecho al menos una vez hasta dicho año incluido. Asimismo, se observan diferencias significativas entre los alumnos al considerar el contexto socioeconómico de las escuelas. En el caso de las del contexto Desfavorable se elevaba al 46% los alumnos que habían repetido 1º año al menos una vez hasta 1999, mientras en el otro extremo, en las del contexto Favorable, se reducía al 16%. Por su parte, se constata que existe una contribución desproporcionada de los alumnos del contexto Desfavorable al grupo de aquellos que repitieron al menos una vez y, especialmente, a los que lo hicieron más de una vez. Efectivamente, se evidencia como particularmente preocupante que los alumnos pertenecientes a escuelas del contexto

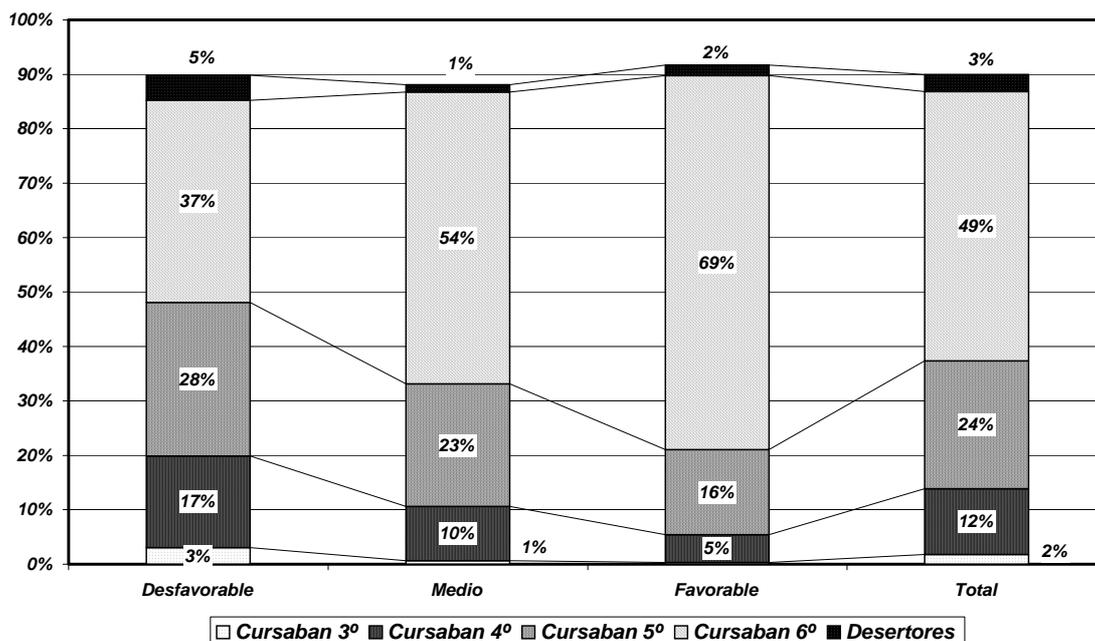
Desfavorable representaban el 82% de todos aquellos que repitieron dos veces 1º año, el 73% de los que lo habían hecho tres veces y el 88% de los que lo hicieron cuatro veces hasta 1999 incluido, mientras representaban el 51% de la población (ver cuadro 2 del Anexo).

Gráfico 2. Repetición acumulada de los alumnos de 1º año hasta 1999 inclusive por contexto socioeconómico de las escuelas



El fenómeno de la repetición en 1º año genera aún mayor preocupación al considerar la trayectoria posterior de los repetidores. De los alumnos que recurseron 1º año en el 2000 tan sólo el 74% lo aprobó entonces, y de aquellos que volvieron a repetir 1º año en 2000 el 80% lo aprobó en 2001. Es de notar que alguno de ellos ya había repetido 1º año con anterioridad a 1999 (ver cuadro 3 del Anexo).

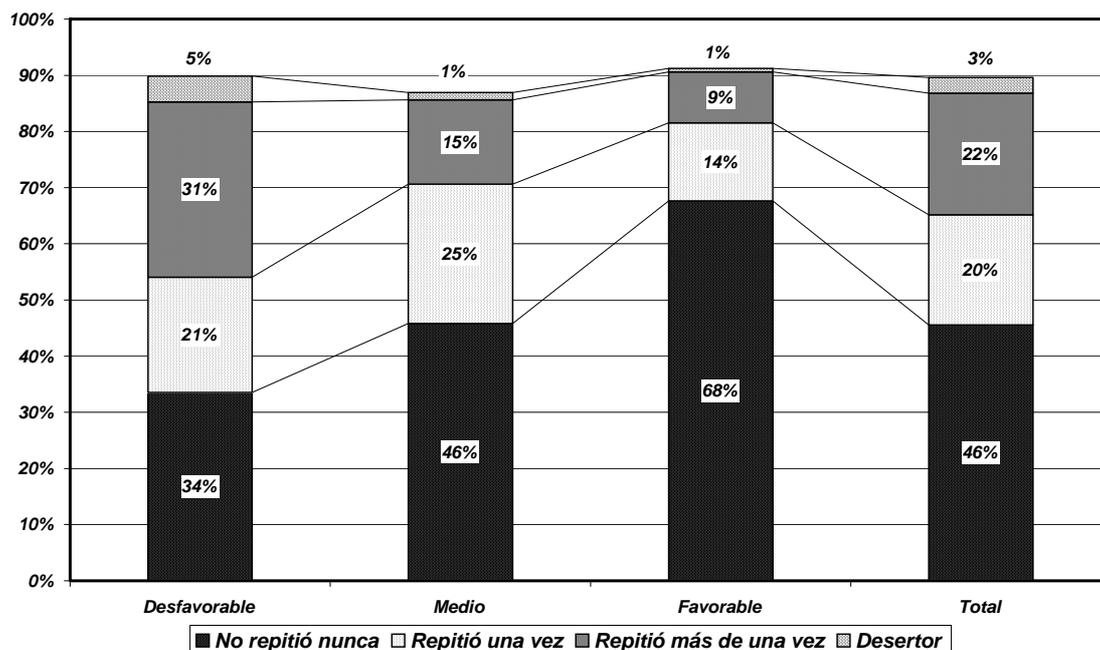
Gráfico 3. Situación en 2004 de los alumnos que cursaban 1º año en 1999 por contexto socioeconómico de las escuelas



La historia de repeticiones explica las disparidades en la duración del ciclo escolar, que con frecuencia resulta superior a los 6 años. En el gráfico 3 se observa que solo el 49% de los alumnos de la cohorte se encontraba cursando 6º año en tiempo (en 2004), así como que los resultados varían de acuerdo al contexto socioeconómico de las escuelas. Mientras en el Favorable el 69% de los estudiantes llegó a 6º año en tiempo, en el Medio lo hizo el 54% y en el Desfavorable tan sólo el 37% (ver cuadros 4 y 5 del Anexo).

Estas trayectorias están explicadas por las repeticiones acumuladas hasta 2004. En efecto, en el gráfico 4 se evidencia que solo el 46% de los estudiantes nunca repitió, mientras el 20% lo hizo una vez y el 22% más de una vez. La situación nuevamente es bastante distinta si se evalúan los resultados a nivel de los contextos de las escuelas. Efectivamente en el Desfavorable sólo un 34% de los alumnos no repitió nunca, en tanto se elevaba al 46% en el Medio y a 68% en el Favorable. La contracara es la alta proporción de repetidores de una sola vez (21%) y de más de una vez (31%) en las escuelas del contexto Desfavorable entre 1999 y 2004, lo que contrasta con la situación en las escuelas del contexto Favorable donde era el 14% de la población que repitió una vez y el 9% los que lo hicieron más de una vez (ver cuadro 6 del Anexo).

Grafico 4. Repetición acumulada de los alumnos hasta 2004 por contexto socioeconómico de las escuelas

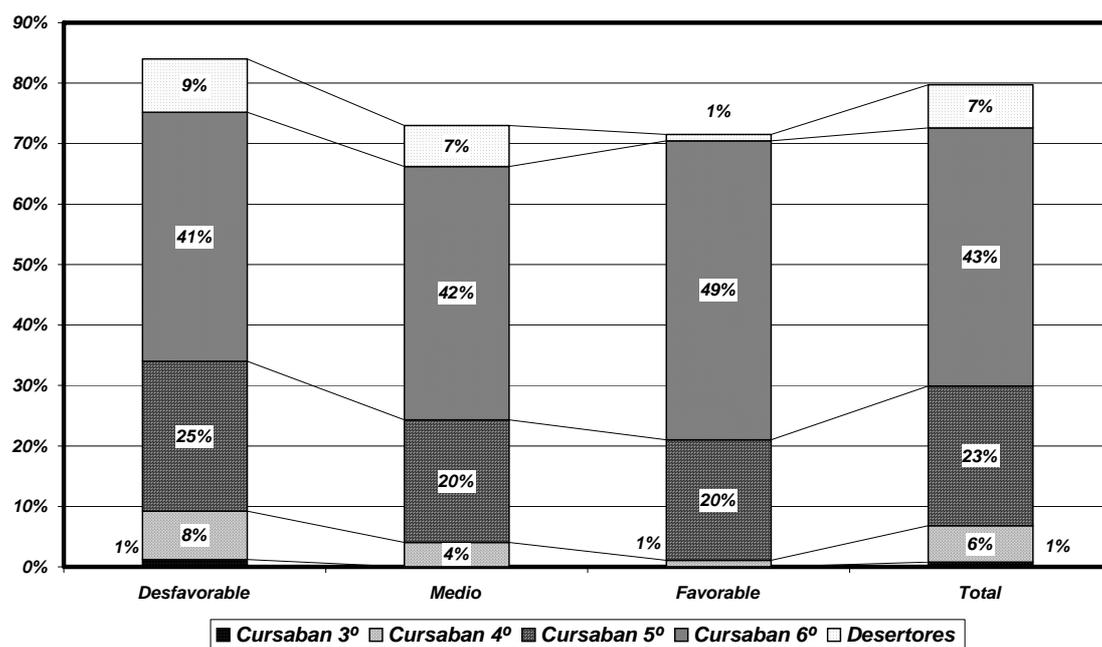


Es de notar que en el gráfico 4, y en todos los siguientes referidos a 2004, se incluyen sólo los alumnos de los que se dispone información curricular todo el período, es decir que se excluyen las categorías: Pase al Exterior, Pase a Escuela del Interior, Pase a Escuela Especial, y Falleció. Por su parte, en los cuadros del Anexo se incluyen todas las categorías.

Al considerar el fenómeno de repeticiones múltiples de acuerdo al contexto socioeconómico, se detecta una fuerte incidencia del mismo en el contexto Desfavorable, lo que resulta particularmente grave para la equidad de los resultados escolares. Se observa que mientras los alumnos de las escuelas del contexto Desfavorable representaban el 51% de la población, constituían el 69% de los que repitieron dos veces entre 1999 y 2004, el 78% de los que lo hicieron tres veces, la totalidad de los que lo hicieron cuatro veces y el 65% de los que lo hicieron cinco veces (ver cuadro 6 del Anexo).

Las repeticiones explican que en 2005 (séptimo año de seguimiento de la cohorte) aún quedan alumnos rezagados en el sistema. En el gráfico 5 se observa que de los alumnos de la cohorte de 1999 que aún cursaban primaria en 2005 el 43% cursaba 6º año, en tanto el 30% cursaban 3º año, 4º año y 5º año, en tanto el 7% había desertado. Asimismo, de esos rezagados que aún se encontraban en primaria en 2005, el 16% provenía de escuelas del contexto Favorable, el 18% de las del contexto Medio y el 66% de las del contexto Desfavorable (ver cuadro 7 del Anexo). Es de señalar que al evaluar la situación de los alumnos de las escuelas por contexto se observa que el 41% en el Desfavorable se encontraba cursando 6º año en 2005, en tanto el 34% cursaba 3º, 4º, y 5º año, y el 9% había desertado, mientras era el 49% de los del contexto Favorable que cursaba 6º año, el 21% 4º año y 5º año y el 1% había desertado.

Grafico 5. Situación en 2005 de los alumnos que cursaban 1º en 1999



IV. Resultados escolares por concurrencia a preescolar

Si bien al considerar el contexto socioeconómico de las escuelas se evidencian importantes diferencias, estos parecen no ser los únicos elementos que incidirían en la heterogeneidad de los resultados de los alumnos. En Nagle y Tansini (2000) se señalaba que los alumnos de 1º año de las escuelas públicas de Montevideo que obtuvieron mejores resultados en 1999, *en general, son aquellos que habían concurrido a preescolar y, en particular, aquellos que habían iniciado la educación inicial en edad más temprana*. Es más, al considerar los alumnos de 1º año que no habían concurrido a preescolar se observaba que la tasa de repetición duplicaba a la de aquellos que lo habían hecho. Por su parte, el tipo de establecimiento preescolar al que habían concurrido los alumnos de 1º año también parecía influir en los resultados. De todas formas es de notar que, independientemente del preescolar al que hubieran concurrido, los resultados eran mejores que los obtenidos por aquellos que no habían concurrido. Asimismo, los alumnos que habían combinado preescolar público y privado, lo cual se asociaba a un inicio más temprano de la preescolaridad, eran los que obtenían los mejores resultados.

Uno de los aspectos más relevantes de la reforma educativa iniciada en 1995 lo constituye el objetivo de la universalización de la educación inicial de los niños de cinco y cuatro años. Si bien la tasa de preescolaridad era relativamente alta ya en ese año, estaba claramente influenciada por la asistencia a la educación inicial privada. En particular, las posibilidades de concurrencia a preescolar público se restringían mayoritariamente a los niños de cinco años, aunque la tasa de cobertura de esa edad también era muy reducida. A partir de 1995, comienza una importante expansión de la educación inicial pública en todo el país. Como resultado de ello la tasa de preescolaridad en Montevideo, en base a la información de la encuesta de hogares (INE), muestra un significativo incremento en el período 1995-1998. La tasa de asistencia a educación preescolar de los niños de entre cuatro y seis años de Montevideo ascendía a 84% en 1998, en tanto en 1995 era solo 71%. Es de notar que el mayor incremento se constató en los tres deciles de la población de menores ingresos, en cuyo caso aumentó de 58% a 73%, mientras en el resto de los hogares se ubicaba cercana al 90% durante todo el período.

La expansión de la educación preescolar pública explica casi la totalidad de ese incremento. Dicha expansión se constata, principalmente, en los hogares de menores ingresos, y en aquellos con menor nivel educativo. Los hogares cuyo Jefe y Cónyuge informaban una educación promedio superior a los nueve años, ya señalaban en 1995 una tasa de concurrencia a preescolar superior al 80%, en tanto en los de menor educación se había elevado a 73% en 1998 del 58% en 1995. Al parecer el avance de la educación preescolar pública se asocia negativamente con el nivel de ingreso y con el nivel educativo del hogar, en tanto se redujo de manera importante su participación en los deciles de ingreso superiores y en el grupo de hogares con mayor nivel de educación formal (Tansini (1999)).

En la publicación de Nagle y Tansini (2000) se señalaba también que los mejores resultados de los alumnos de 1º año de escuelas públicas en 1999 se asociaban positivamente a la edad de inicio del preescolar. Efectivamente, la tasa de repetición más baja se encontraba en aquellos niños de 1º año de escuelas públicas de Montevideo que habían iniciado el preescolar a los dos años. Asimismo, al considerar los resultados promedio por áreas del conocimiento y por edad de inicio del preescolar de los alumnos de 1º año en 1999, se confirmaban los obtenidos a nivel agregado. Independientemente del área de conocimiento se observaba sistemáticamente que las notas promedio obtenidas por los alumnos que habían comenzado el preescolar más tempranamente eran superiores a las de aquellos de inicio más tardío, y manifiestamente superiores a las de los que no habían concurrido a preescolar. Es decir, sistemáticamente los niños que habían comenzado el preescolar más tempranamente habían obtenido mejores notas que aquellos pertenecientes al mismo contexto socioeconómico pero que lo hicieron más tardíamente, o no habían concurrido a preescolar. Es más, se concluía del análisis de los alumnos de 1º año en 1999 que si se comparaban los resultados de los contextos, se observaba que los niños que habían comenzado más tempranamente su educación preescolar del Desfavorable habían obtenido mejores resultados aún que aquellos que lo habían hecho más tardíamente del contexto Medio y Favorable. Asimismo, concluían que aquellos que no habían concurrido a preescolar obtenían sistemáticamente peores resultados que los que lo habían hecho, independientemente del contexto socioeconómico y de la edad de inicio.

Si bien la concurrencia a preescolar y la edad de inicio del mismo parecen afectar los resultados de los alumnos (Nagle y Tansini, 2000), se debe considerar que la decisión de concurrencia a preescolar no parece que sea independiente del nivel educativo de la madre, o del núcleo familiar, y de la situación socioeconómica del hogar. Asimismo, la educación de la madre o del hogar, también parecían afectar directamente el resultado escolar, en tanto al analizar los resultados de los alumnos de 1º año de acuerdo a la educación de la madre, concluían que los mejores resultados se asociaban al mayor nivel educativo de la madre. Es más, constataban que la tasa de repetición decrecía sistemáticamente al incrementar el nivel educativo de la madre, así como aumentaba la proporción de niños que habían obtenido notas superiores a MB.

í. De acuerdo a concurrencia a preescolar

La historia escolar de los alumnos tiene incidencia en los resultados obtenidos, en particular, como se mencionó anteriormente, parece existir una fuerte asociación con la asistencia a preescolar. Del análisis de la información sobre los escolares que estaban cursando 1º año en 1999 se observa que aquellos que habían concurrido a preescolar obtuvieron mejores resultados, tanto en términos de bajas tasas de repetición, como en la promoción con notas más elevadas. Asimismo, esta relación se verifica tanto a nivel agregado como en los tres

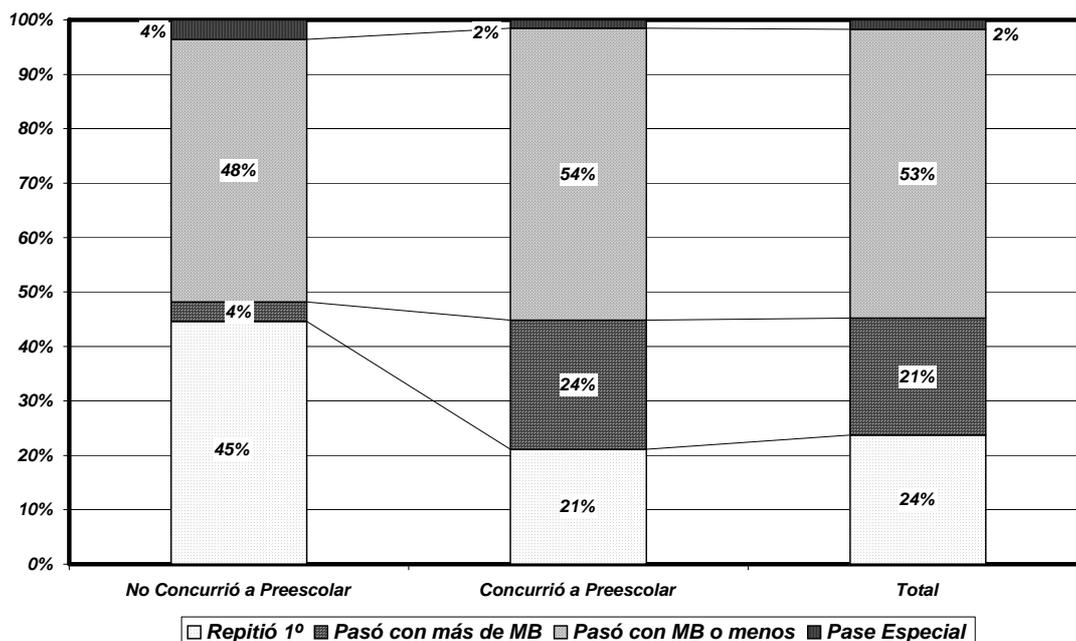
contextos socioeconómicos en que se agrupan las escuelas, verificándose las mayores diferencias en el contexto Desfavorable. Es mas, los mejores resultados escolares no sólo se asocian a aquellos que habían concurrido a preescolar, sino, en particular, a aquellos que lo habían iniciado a edad más temprana.

La universalización de la educación preescolar parece ser una política que ha favorecido especialmente la población de hogares de bajo nivel socioeconómico, donde la cobertura privada es menor, y ha contribuido a elevar los rendimientos de los alumnos de dicho contexto. Al parecer, los alumnos del contexto Desfavorable que concurrieron a preescolar logran en algunos casos mejores rendimientos que los alumnos de otros contextos que no concurrieron a preescolar, en particular en los primeros años escolares, pero parecen reducirse a medida que avanzan en el ciclo escolar. Se podría inferir, de los resultados obtenidos de la cohorte, que la educación preescolar tendría efectos compensatorios en situaciones desventajosas, en particular en el corto plazo, pero que debería ser complementada con otras políticas de más largo alcance que permitan consolidar los logros iniciales de la misma.

En la asistencia a preescolar entre los niños que cursaban 1º año en 1999 en las escuelas de Montevideo era relativamente alta. El 89% de los alumnos de 1º año en 1999 habían concurrido a preescolar, evidenciándose importantes variaciones por contexto socioeconómico: en las del Favorable habían concurrido el 98%, en el Medio el 95% y en el Desfavorable el 81%. Esto resulta relevante pues se constatan diferencias significativas en los resultados de los que concurrieron y los que no concurrieron a preescolar, además de la diferenciación por contexto ya analizada.

Como se advierte en el gráfico 8 si se evalúan los resultados escolares de todos los alumnos se observa que el 80% de aquellos que habían concurrido a preescolar aprobaron 1º año en 1999, mientras lo hizo el 56% de los que no habían concurrido. Asimismo, el 24% de los que habían concurrido a preescolar aprobaron 1º año con notas superiores a MB, en tanto lo hizo tan sólo el 4% de los que no lo habían hecho.

Gráfico 8. Resultados de los alumnos que cursaban 1º en 1999 de acuerdo a concurrencia a Preescolar



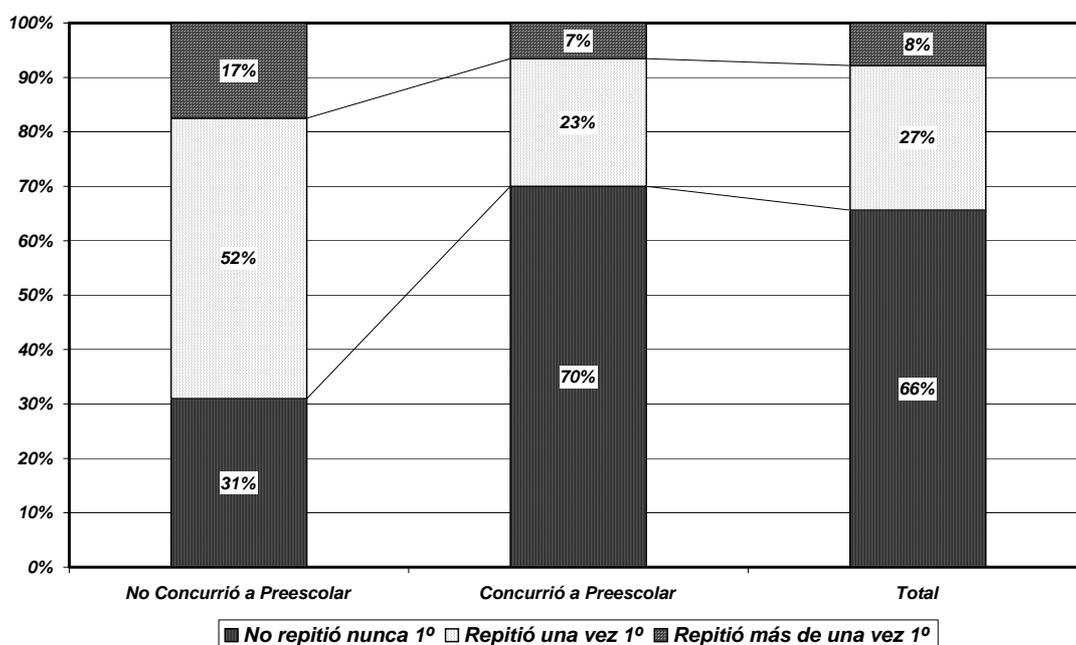
La diferencia entre los resultados de los alumnos de acuerdo a la concurrencia a preescolar se puede percibir más claramente si se considera que los que no concurrieron a preescolar respondían por el 21% de los repetidores de 1º año en 1999, el 8% de los promovidos y tan sólo el 2% de los que promovieron 1º año con notas superiores a MB, a pesar de que su proporción en la población era de 11% (ver cuadro 8 del Anexo).

Si se evalúan los resultados escolares según preescolaridad por contexto socioeconómico de las escuelas se aprecia otra dimensión del problema. En el caso del contexto Desfavorable (ver cuadro 9 del Anexo), en tanto el 72% de los alumnos de ese contexto que habían concurrido a preescolar aprobaron 1º año en 1999, lo hizo tan sólo el 53% de los que no lo habían hecho, lo que es más grave aún si se considera que en este contexto es donde es mayor la participación de los alumnos que no concurrieron a preescolar (19%). En los alumnos de las escuelas de los restantes contextos también se evidencia una proporción mayor de repetidores entre aquellos que no concurrieron a preescolar, pero no parece tan preocupante, no sólo porque las diferencias son menores, sino además porque la participación de alumnos que no concurrieron a preescolar es mucho menor (ver cuadros 9, 10 y 11 del Anexo). También se verifican diferencias en las notas obtenidas según asistencia a preescolar. Si se evalúa los resultados de aquellos promovidos se observa que el 18% de los alumnos que habían concurrido a preescolar de las escuelas del contexto Desfavorable aprobaron 1º año en 1999 con notas superiores a MB, mientras lo hizo tan sólo el 3% de los que no habían concurrido.

A nivel del contexto Desfavorable se observa que la participación de los que no concurrieron a preescolar en el grupo de repetidores de 1º año en 1999 (29%) es ampliamente superior a la que dichos alumnos tenían en la población del contexto (19%), en tanto es claramente menor en el de los promovidos (14%) y en la de los promovidos con notas superiores a MB (3%). Por

su parte, es de notar que el porcentaje que aprobaron con notas superiores a MB de alumnos que concurrieron a preescolar de las escuelas del contexto Desfavorable (18%) es superior al de aquellos que no concurrieron a preescolar del contexto Medio (14%) (ver cuadros 9, 10 y 11 del Anexo).

Gráfico 9. Repetición acumulada hasta 1999 inclusive de los alumnos de 1º año, de acuerdo a concurrencia a preescolar

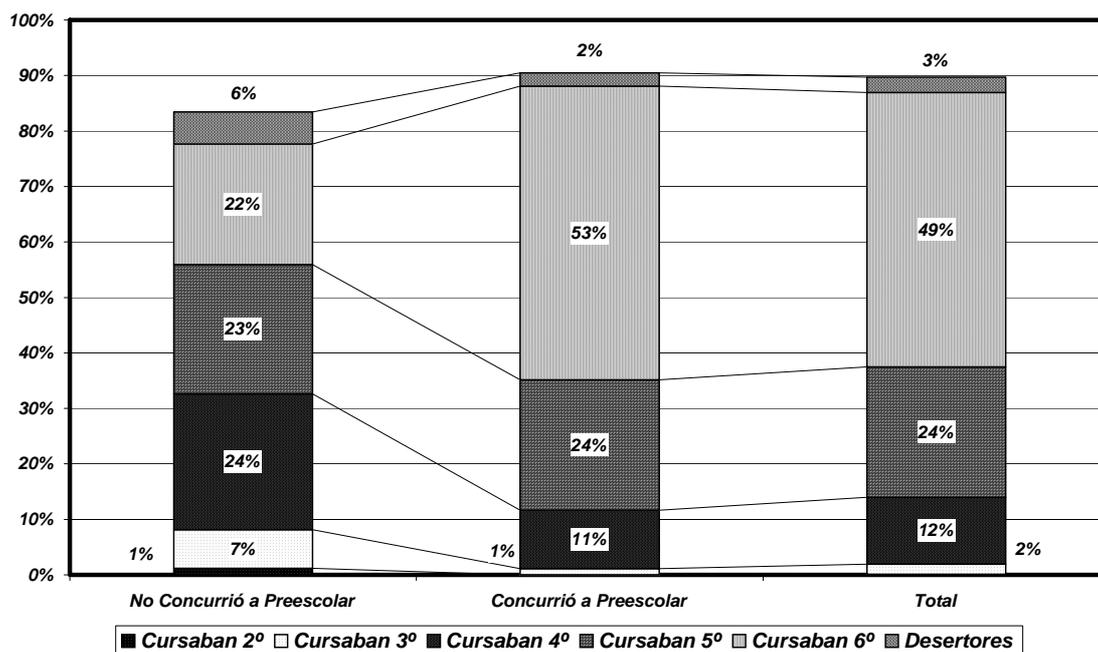


Como se observa en el gráfico 9, el 70% de los alumnos de escuelas de Montevideo que habían concurrido a preescolar aprobó 1º año en 1999 sin haberlo repetido nunca, en tanto de los que no habían concurrido a preescolar lo hizo tan sólo el 31%. Asimismo, mientras el 69% de aquellos alumnos que no habían concurrido a preescolar repitieron 1º año alguna una vez, lo hizo el 30% de los que habían concurrido. La diferencia es similar al considerar los que habían repetido 1º año más de una vez (ver cuadro 12 del Anexo).

Al considerar las escuelas del contexto Desfavorable se observa la situación extrema, puesto que mientras el 74% de los que no habían concurrido a preescolar habían repetido alguna vez primer año hasta 1999, lo hizo tan solo el 39% de los que habían concurrido (ver cuadros 13, 14 y 15 del Anexo). Esto conduce a que se observe una clara sobrerrepresentación de los alumnos que no habían concurrido a preescolar en los repetidores. Efectivamente, mientras el 19% de la población de este contexto no había concurrido a preescolar, estos representaban el 31% de los que habían repetido 1º año una vez hasta 1999 y el 30% de los que lo habían repetido más de una vez. En los restantes contextos se observa que se reducen las diferencias en el nivel de repetición entre los que concurrieron a preescolar y los que no lo hicieron, así como en la proporción de los que repitieron más de una vez, simultáneamente que pierde relevancia debido a la baja proporción de los no asistentes a preescolar.

Es de destacar que la preescolaridad parece actuar sobre la clara segmentación de los resultados que se analizó en la sección anterior. En efecto, como se observa en los cuadros 13, 14 y 15 del Anexo, el nivel de repetición acumulada de aquellos que concurrieron a preescolar en el contexto Desfavorable (39%) resulta menor que el de aquellos del contexto Medio que no habían concurrido a preescolar (43%).

Gráfico 10. Situación en 2004 de los alumnos que cursaban 1º en 1999 de acuerdo a concurrencia a preescolar



Si se evalúa cual era la situación curricular en 2004 de los alumnos que cursaron 1º año en 1999, es decir cuando deberían haber estado cursando 6º año si no hubieran repetido ninguna vez, de acuerdo a si concurrieron o no a preescolar, se puede obtener una imagen más acabada de la performance escolar de los alumnos.

Como se observa en el gráfico 10, en 2004 el 53% de los alumnos que habían concurrido a preescolar cursaban 6º año, mientras el 24% cursaba 5º año, el 11% 4º año y el 1% 3º año, distribución que obviamente depende de la historia de repetición de los alumnos. Por su parte, se observa que de los alumnos que no habían concurrido a preescolar tan sólo el 22% se encontraba cursando 6º año en 2004, mientras el 23% cursaba 5º año, el 24% 4º año, el 7% 3º año y el 1% 2º año. Como consecuencia de ello los alumnos que concurrieron a preescolar (89% de la población) se encontraban sobre-representados en el conjunto de los que cursaban 6º año en 2004 (95%) (ver cuadro 16 Anexo).

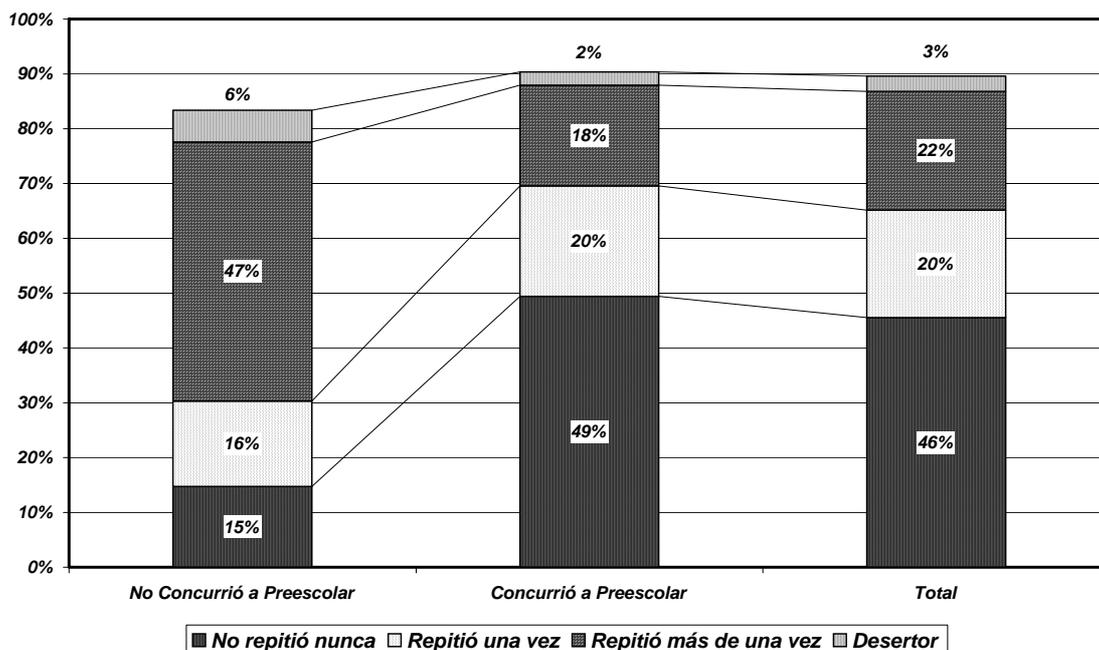
Al evaluar la situación de los alumnos en 2004 de acuerdo al contexto socioeconómico de las escuelas y a la concurrencia a preescolar se observan importantes diferencias, tanto entre los

contextos como al interior de los mismos. En los tres contextos se constata que los alumnos que habían concurrido a preescolar se encontraban sobre-representados en los que cursaban 6º año en tiempo (en 2004) en relación a su participación en la población del contexto. Como se puede observar en los cuadros 17, 18 y 19 del Anexo, en el caso de los alumnos de escuelas del contexto Desfavorable, donde sólo el 37% cursaba 6º año en 2004, lo hacía el 41% de los que habían concurrido a preescolar y tan sólo el 22% de los que no habían concurrido. En el contexto Medio, mientras el 56% de los que habían concurrido a preescolar cursaban 6º año no lo hacía ninguno de los que no habían concurrido. Por su parte, el 70% de los alumnos que habían concurrido a preescolar de escuelas del contexto Favorable cursaban 6º año en 2004 y lo hacía el 57% de los que no habían concurrido.

En términos comparativos, al parecer, a nivel de 6º año la concurrencia a preescolar no logra revertir la situación desventajosa de los alumnos del contexto Desfavorable, lo que se evidencia en el hecho que mientras el 41% de los alumnos que concurrieron a preescolar en ese contexto llegan a 6º año a tiempo (o sea en el 2004) el porcentaje en el contexto Favorable es mayor aún en aquellos que no concurrieron a preescolar (57%), mientras que para el contexto Medio no se registran casos en esta categoría. Es de notar que a pesar de que la proporción de alumnos que no concurrieron a preescolar en el contexto Desfavorable era el 19%, ellos representaban tan sólo el 11% de los que cursaban 6º en 2004 (ver cuadros 20 a 27 del Anexo).

Dado que la situación de los alumnos en 2004 es producto de su historia escolar, resulta particularmente relevante evaluar la historia de repetición acumulada hasta 2004 en función de la concurrencia a preescolar. Como se observa en el gráfico 11, el 63% de los que no habían concurrido a preescolar repitieron al menos una vez hasta 2004 y el 47% lo hizo más de una vez, en tanto eran el 38% y el 18%, respectivamente, de los que habían concurrido a preescolar (ver cuadro 28 del Anexo).

Gráfico 11. Repetición acumulada hasta 2004 de los alumnos de 1º año en 1999 de acuerdo a concurrencia a preescolar



Es así que, mientras el 15% de los que no habían concurrido a preescolar en el contexto Desfavorable repitió una vez hasta 2004 y el 51% lo hizo entre dos y cinco veces, en el caso de los que habían concurrido a preescolar eran el 22% los que repitieron una vez y el 27% los que lo había hecho entre dos y cinco veces (ver cuadros 29 a 31 del Anexo). Asimismo, es de notar que los niveles de repetición acumulada hasta 2004 de los alumnos que concurrieron a preescolar en las escuelas del contexto Desfavorable superaban aún los peores resultados de los alumnos de escuelas de otros contextos que no concurrieron a preescolar. Por otra parte, si bien en el caso de los alumnos de las escuelas del contexto Favorable también existe una diferencia significativa en la repitencia de acuerdo a la concurrencia a preescolar, pierde relevancia dada la baja proporción de los que no concurrieron a preescolar.

ii. De acuerdo a la edad de inicio de preescolar

Como se mencionó anteriormente, si bien la concurrencia a preescolar parece asociarse a mejores resultados de los alumnos de primaria, también cobra relevancia la edad de inicio del mismo. Del total de alumnos de la cohorte el 89% concurrió a preescolar, y la mayoría (57%) lo hizo a los 4 o 5 años, como se observa en el cuadro 2. Es de notar que el inicio de la preescolaridad difiere por contextos. Mientras la mayor parte de los niños comenzó el preescolar a los 5 años en el contexto Desfavorable, en los contextos Medio y Favorable la mayor parte lo hizo a los 4 años (43% y 31%, respectivamente).

Cuadro 2. Edad de inicio del Preescolar de los alumnos que cursaban 1º año en 1999, por contexto socioeconómico

	Edad de inicio del Preescolar	Total
--	-------------------------------	-------

Contexto Socioeconómico	No concurrió a Preescolar	Edad de inicio del Preescolar					Total
		1 año	2 años	3 años	4 años	5 años	
Desfavorable	19%	1%	4%	10%	25%	41%	100%
Medio	5%	8%	10%	22%	43%	12%	100%
Favorable	2%	13%	19%	25%	31%	9%	100%
Total	11%	5%	9%	17%	31%	26%	100%

Como señaló anteriormente, y se observa en el cuadro 3, la tasa de repetición más baja se encontraba en aquellos niños de 1º año de escuelas públicas de Montevideo que habían iniciado el preescolar a los dos años, elevándose hasta alcanzar el máximo de 30% en aquellos que lo habían hecho a los cinco años. Es mas, la tasa de repetición de aquellos alumnos de primer año que no habían concurrido a preescolar era aún más elevada (45%).

Una constatación similar se realiza al analizar los resultados de los alumnos de 1º año de acuerdo a las notas de promoción. Mientras que en los alumnos que habían comenzado el preescolar antes de los 3 años la proporción de promovidos con notas superiores a MB era 41% y 36% respectivamente, en aquellos que lo habían hecho a los 5 años se reducía al 14%, en tanto en los niños que no habían concurrido a preescolar los promovidos con las notas más elevadas eran tan sólo el 4%.

Al evaluar los resultados de los alumnos de primer año por contexto socioeconómico de la escuela, se aprecia también que la tasa de repetición es claramente superior en los alumnos que habían iniciado más tarde el preescolar en todos los casos, y alcanza el máximo en los que no habían concurrido, como se aprecia en los siguientes 4 a 6. Por otra parte, con respecto a los tramos de notas también se evidencia que, en general, es mayor la proporción de alumnos que promovieron con notas superiores a MB cuando más temprana fue la edad de inicio del preescolar. Ello parecería estar indicando que los resultados al interior del contexto de las escuelas son heterogéneos y se asocian, en particular, no solo a la asistencia a preescolar sino al momento de inicio del ciclo preescolar.

Cuadro 3. Resultados escolares de 1º año en 1999 de acuerdo a la edad de inicio del Preescolar de los alumnos

Concurrencia a Preescolar	Repetió 1º año en 1999	Pasó 1º en 1999 con más de MB	Pasó 1º en 1999 con MB o menos	Pase Especial en 1º en 1999	Falleció	Pase a Esc. Especial	Pase a Esc. Del Interior	Total de alumnos promovidos en 1999
No concurrió	45%	4%	48%	4%	0%	0%	0%	55%
Inició al año	10%	41%	49%	0%	0%	0%	0%	90%
Inició a los 2	7%	36%	54%	1%	0%	0%	1%	92%

años								
Inició a los 3 años	14%	32%	51%	2%	0%	0%	1%	85%
Inició a los 4 años	23%	20%	55%	1%	0%	0%	0%	77%
Inició a los 5 años	30%	14%	53%	2%	0%	1%	0%	69%
Total	24%	21%	53%	2%	0%	0%	0%	76%

En las escuelas del contexto Desfavorable es donde la heterogeneidad es mayor, tanto de acuerdo a la concurrencia a preescolar, como a las edades de inicio del ciclo preescolar. Este resultado parece estar asociado a las distintas capacidades de las familias de complementar la educación inicial del niño, que al ser más limitadas en el contexto Desfavorable contribuyen a que la falta de preescolaridad sea más notoria.

Cuadro 4. Resultados escolares de 1º año en 1999 de acuerdo a la edad de inicio del Preescolar de los alumnos del contexto Desfavorable

Concurrencia a Preescolar	Repitió 1º año en 1999	Pasó 1º en 1999 con más de MB	Pasó 1º en 1999 con MB o menos	Pase Especial en 1º en 1999	Falleció	Total de alumnos promovidos en 1999
No concurrió	47%	3%	47%	3%	0%	53%
Inició al año	0%	50%	50%	0%	0%	100%
Inició a los 2 años	13%	13%	73%	0%	0%	87%
Inició a los 3 años	18%	30%	53%	0%	0%	83%
Inició a los 4 años	27%	21%	50%	2%	0%	73%
Inició a los 5 años	32%	14%	52%	2%	1%	67%
Total	31%	15%	51%	2%	0%	69%

Cuadro 5. Resultados escolares de 1º año en 1999 de acuerdo a la edad de inicio del Preescolar de los alumnos del contexto Medio

Concurrencia a Preescolar	Repitió 1º año en 1999	Pasó 1º en 1999 con más de MB	Pasó 1º en 1999 con MB o menos	Pase Especial en 1º en 1999	Pase a Esc. Especial	Pase a Esc. Del Interior	Total de alumnos promovidos en 1999
No concurrió	29%	14%	43%	14%	0%	0%	71%

Inició al año	0%	33%	67%	0%	0%	0%	100%
Inició a los 2 años	7%	40%	47%	7%	0%	0%	93%
Inició a los 3 años	18%	38%	35%	6%	0%	3%	79%
Inició a los 4 años	27%	15%	56%	2%	0%	0%	73%
Inició a los 5 años	26%	5%	58%	5%	5%	0%	68%
Total	21%	23%	51%	4%	1%	1%	78%

Cuadro 6. Resultados escolares de 1º año en 1999 de acuerdo a la edad de inicio del Preescolar de los alumnos del contexto Favorable

Concurrencia a Preescolar	Repitió 1º año en 1999	Pasó 1º en 1999 con más de MB	Pasó 1º en 1999 con MB o menos	Pase a Esc. Del Interior	Total de alumnos promovidos en 1999
No concurrió	29%	0%	71%	0%	71%
Inició al año	15%	44%	41%	0%	85%
Inició a los 2 años	5%	43%	50%	2%	93%
Inició a los 3 años	9%	30%	61%	0%	91%
Inició a los 4 años	13%	24%	63%	0%	87%
Inició a los 5 años	17%	24%	59%	0%	83%
Total	12%	31%	57%	0%	88%

Asimismo, se evidencia que sistemáticamente los niños que comenzaron el preescolar más tempranamente obtuvieron mejores notas que aquellos pertenecientes al mismo contexto socioeconómico que lo hicieron más tardíamente, o no concurrieron a preescolar. Es más, si se comparan los resultados entre los contextos, se observa que los niños que comenzaron más tempranamente su educación preescolar del contexto Desfavorable obtuvieron mejores resultados aún que aquellos que lo hicieron más tardíamente del contexto Medio y Favorable. Asimismo, se evidencia que aquellos que no habían concurrido a preescolar obtenían sistemáticamente peores resultados que los que lo habían hecho, independientemente del contexto socioeconómico.

Cuadro 7. Situación curricular en 2004 de los alumnos de la cohorte de acuerdo a la edad de inicio del Preescolar de los alumnos

Concurrencia a Preescolar	Año que cursaba en 2004					Pase al Exterior	Pasó a Esc. Especial	Desertor	Falleció	Pasó a Esc. Privada	Pasó a Esc. del Interior	Total de alumnos en 2004
	2º	3º	4º	5º	6º							
No concurrió	1%	7%	24%	23%	22%	0%	13%	6%	1%	0%	2%	100%
Inició al año	0%	0%	2%	17%	73%	4%	0%	0%	0%	0%	4%	100%
Inició a los 2 años	0%	1%	7%	7%	73%	1%	4%	1%	0%	0%	4%	100%
Inició a los 3 años	0%	0%	8%	19%	63%	2%	2%	2%	0%	1%	5%	100%
Inició a los 4 años	0%	1%	10%	26%	52%	3%	3%	1%	0%	1%	4%	100%
Inició a los 5 años	0%	2%	16%	31%	36%	1%	5%	6%	0%	0%	2%	100%
Total	0%	2%	12%	24%	49%	2%	5%	3%	0%	0%	3%	100%

Si se observa la trayectoria escolar de los alumnos de la cohorte hasta 2004 también se aprecian significativas diferencias asociadas a la edad de inicio de preescolar. En efecto, mientras tan solo el 36% de los niños que iniciaron preescolar a los cinco años cursaba 6º año en 2004, lo hizo el 73% de los que lo iniciaron a los dos años o antes, como se puede apreciar en el cuadro 7.

Si se observa la contribución de los grupos de alumnos de acuerdo a la edad de inicio del preescolar a los cursos curriculares en 2004, se aprecia que aquellos que comenzaron el preescolar a los tres años o antes representaban el 43% de los alumnos de 6º en 2004, lo que supera ampliamente su proporción en la población (32%). Sin embargo, como se observa en el cuadro 8, todos los alumnos que comenzaron el preescolar antes de los cinco años tenían una mayor participación en los alumnos de 6º año a su correspondiente en la población. Por el otro lado, también se aprecia que los que iniciaron el preescolar a los cinco años tenían una menor participación (19%) en los alumnos de 6º año a su correspondiente porcentaje en la población (26%). Sin embargo, la situación de estos que comenzaron más tardíamente el preescolar es mejor que la de aquellos que no habían concurrido.

Cuadro 8. Situación curricular de los alumnos de la cohorte en 2004 de acuerdo a la edad de inicio del Preescolar de los alumnos

Concurrencia a Preescolar	Año que cursaba en 2004						Total de alumnos

	2	3	4	5	6	<i>Pase al Exterior</i>	<i>Pasó a Esc. Especial</i>	<i>Deserto</i>	<i>Falleció</i>	<i>Pasó a Esc. Privada</i>	<i>Pasó a Esc. del Interior</i>	<i>en 2004</i>
No concurreció	100%	44%	23%	11%	5%	0%	32%	23%	52%	0%	8%	11%
Inició al año	0%	0%	1%	4%	8%	13%	0%	0%	0%	0%	7%	5%
Inició a los 2 años	0%	7%	5%	3%	14%	7%	9%	5%	0%	0%	12%	9%
Inició a los 3 años	0%	0%	11%	14%	21%	15%	8%	9%	0%	24%	24%	17%
Inició a los 4 años	0%	15%	25%	34%	33%	44%	19%	8%	0%	76%	34%	31%
Inició a los 5 años	0%	34%	35%	34%	19%	20%	32%	55%	48%	0%	16%	26%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

La contracara de esta situación surge al observar que los que no concurrecieron a preescolar y aquellos que lo iniciaron a los 5 años estaban sobrerrepresentados entre los rezagados, o sea en 5º año y en cursos anteriores.

Del análisis anterior se puede concluir que si bien la concurrencia a preescolar se evidencia como asociada a mejores resultados de los alumnos, el inicio más temprano de ella resulta más claramente asociada a esos mejores resultados. Es mas, se observa que los alumnos del contexto Desfavorable que habían iniciado más temprano la preescolaridad obtuvieron resultados similares, o aún mejores, que los que consiguieron los alumnos de escuelas del contexto Medio y Favorable que iniciaron el preescolar a edad más tardía.

V. Resultados escolares por características del hogar

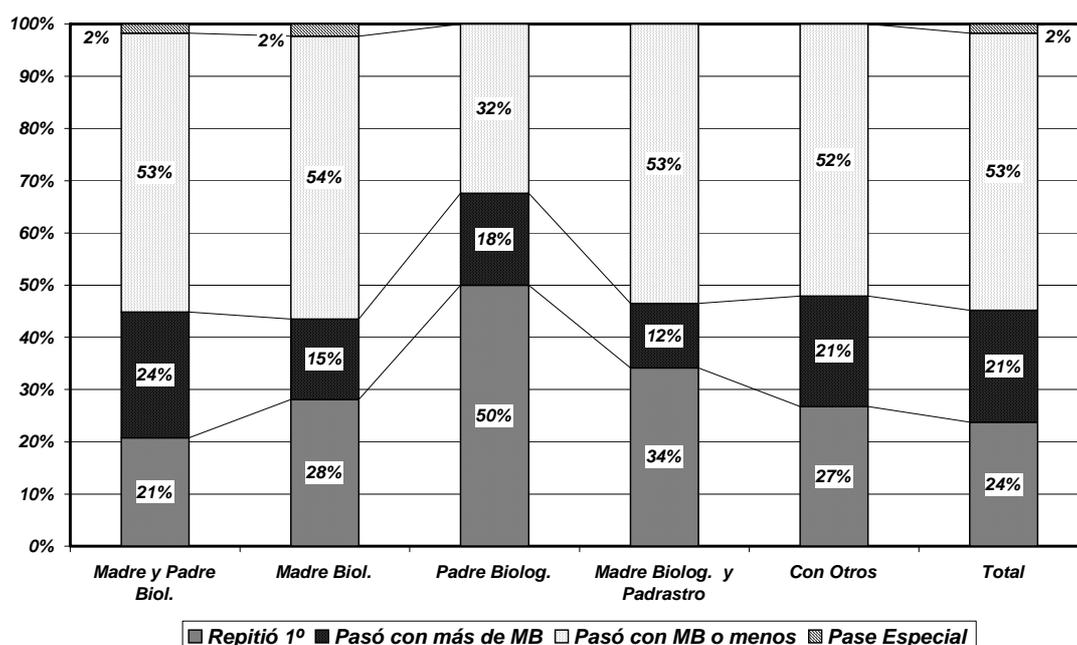
Existe fuerte evidencia sobre el efecto de factores del entorno familiar del niño sobre el aprendizaje y rendimiento escolar (Wobman, 2005, Todd y Wolpin, 2003, Hanushek 1978). Por tanto resulta relevante analizar si hay asociación de los resultados escolares de acuerdo a con quien vivían, educación de los padres, libros en el hogar.

Si se observan los resultados escolares obtenidos por alumnos provenientes de hogares con distintas estructuras familiares se constatan importantes diferencias. Al analizar los resultados escolares de los alumnos que cursaban 1º año en 1999 en las escuelas públicas de Montevideo se observa que los menores índices de repetición en 1999 y de repetición acumulada hasta 1999 y 2004, las mejores notas y las mayores tasas de egreso en tiempo, se verifican en aquellos que vivían con sus padres biológicos, que sus padres tenían mayor nivel educativo y que provienen de hogares con mayor capital cultural, tanto a nivel agregado como por contexto socioeconómico.

i. De acuerdo a con quién vivían en el hogar

En 1999 los que vivían con el Padre y la Madre Biológicos representaban el 69% de la población, mientras los que lo hacían con la Madre Biológica eran el 23%, en tanto los que lo hacían con el Padre Biológico eran el 2%, así como los que vivían con la Madre y el Padrastro eran el 3% y los que vivían con otros que no fueran sus padres biológicos eran el 2%.

Gráfico 12. Resultados de los alumnos de 1º año en 1999 de acuerdo a con quien vivían

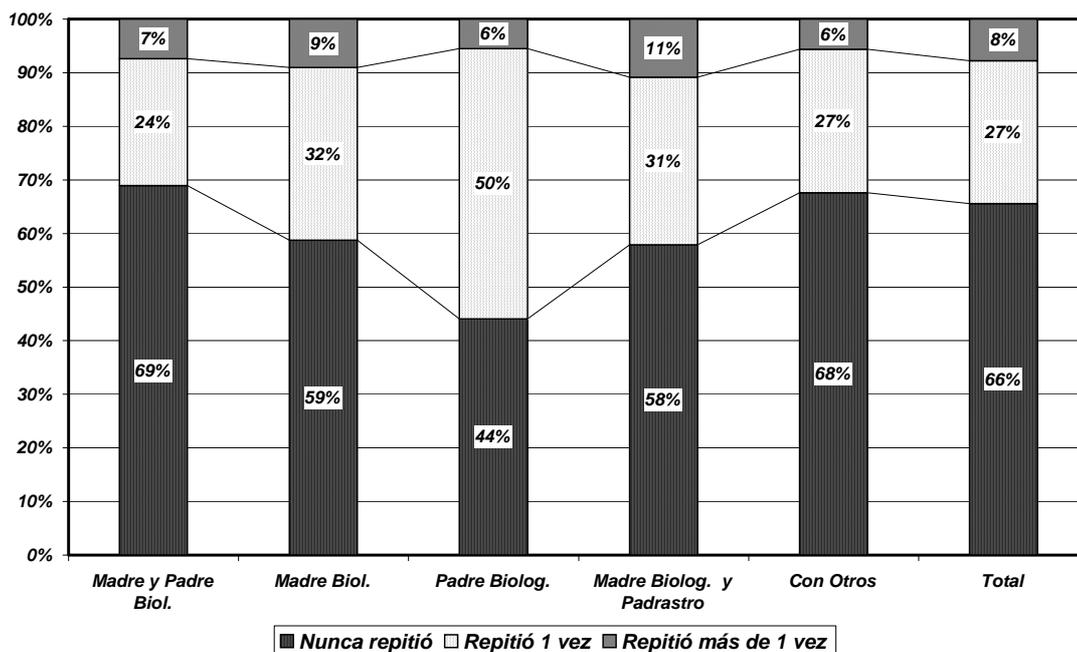


Al evaluar los resultados de los alumnos se observa que aquellos que en 1999 vivían con la Madre y el Padre Biológico, obtuvieron los mejores resultados en 1º año en 1999 y, consecuentemente, los menores niveles de repetición (21%) al compararlos con las demás estructuras familiares (gráfico 12). En particular, estos alumnos registraban el mayor porcentaje de aprobados con notas superiores a MB (24%). Por el contrario, los peores indicadores de repetición se registraron en los alumnos que vivían con el Padre Biológico (50%) y, en menor medida, con la Madre Biológica y el Padrastro (34%) (ver cuadro 32 del Anexo).

Por su parte, la distribución de estructuras familiares difieren por contexto: en el contexto socioeconómico Favorable el 70% de los alumnos vivían con la Madre y el Padre Biológicos, el 67% en el Medio y el 69% en el Desfavorable, mientras que los que vivían con la Madre Biológica eran el 20%, el 24% y el 25%, respectivamente (ver cuadros 33, 34 y 35 del Anexo). A nivel de contexto se observa que en el Desfavorable los alumnos que obtuvieron los mejores resultados eran aquellos que vivían con la Madre Biológica y el Padrastro (75% promovidos) seguidos por aquellos que vivían con la Madre y el Padre Biológicos (72% promovidos), aunque en el caso de estos últimos la proporción de promovidos con notas superiores a MB eran el 17% en tanto en los primeros ninguno había promovido con ese rango de notas (ver cuadro 33 del Anexo).

En todos los casos la contribución de los alumnos que vivían con sus padres biológicos a los promovidos del contexto era superior a la participación de esa categoría de alumnos en la población del contexto. Es así que en el contexto Desfavorable la proporción de alumnos que vivían con la Madre y el Padre Biológicos era el 69%, mientras representaban el 72% de los promovidos del contexto; algo similar sucedía en el contexto Medio, en tanto el 67% vivía con los padres biológicos y representaban el 71% de los promovidos, mientras los del contexto Favorable eran el 70% y respondían por el 72% de los promovidos de dicho contexto. Por supuesto, que la contrapartida de ello es que la participación de esta categoría familiar en los repetidores es significativamente menor que en la población en cada uno de los contextos. Cuando se observa la contribución de cada categoría familiar de acuerdo a con quien vivía el alumno se aprecia que la de aquellos que vivían con la Madre y el Padre Biológicos a los promovidos con notas superiores a MB era en los tres contextos mayor a la participación en la población, lo que resulta particularmente importante dada su alta participación en la población (ver cuadros 33, 34 y 35 del Anexo).

Gráfico 13. Repetición acumulada hasta 1999 de los alumnos de 1º año de acuerdo a con quien vivían



Si se observa el stock de repetidores acumulado hasta 1999 inclusive también se detectan mejores indicadores para los que vivían con los padres biológicos. En el Gráfico 13, donde se presentan los perfiles de repetición en 1º año según con quien vivía el estudiante, se observa que mientras en la población el 35% repitió al menos una vez 1º año hasta 1999, lo había hecho el 31% de los que vivían con el Padre y la Madre Biológicos, en tanto en el otro extremo se ubicaban los que vivían con el Padre Biológico con 56% de los alumnos.

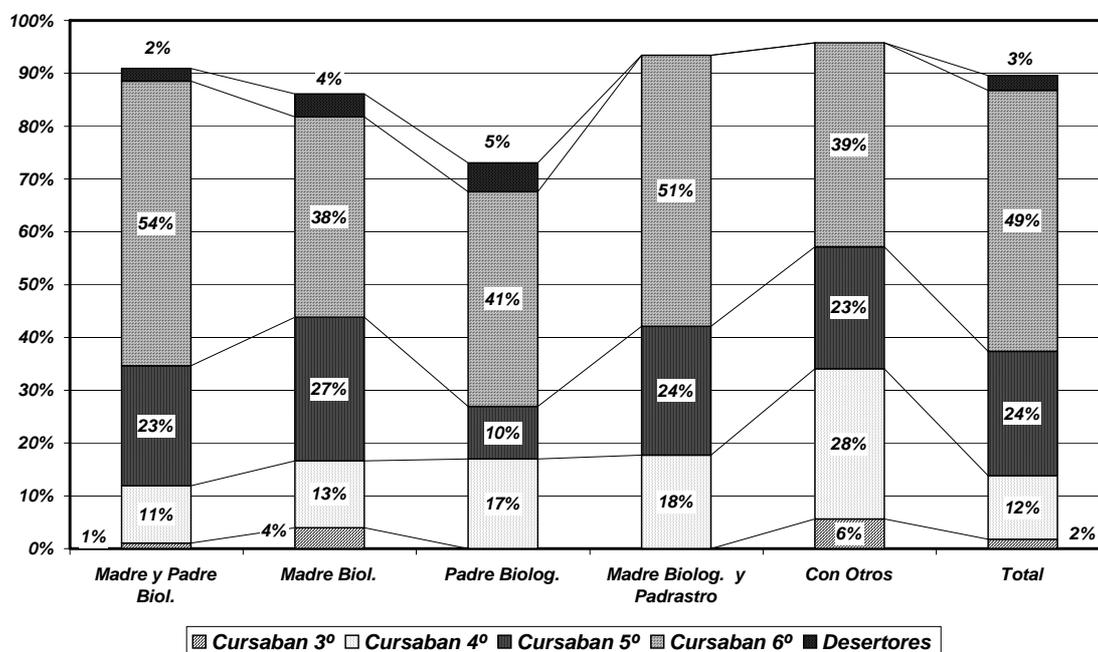
Es de señalar que si bien los alumnos que vivían con sus padres biológicos no eran los que registraban el peor indicador de repetición reiterada de 1º año en 1999 (7% de la categoría familiar repitió más de una vez), debido a su relevancia en la población representan el 65% de los alumnos que lo hicieron, aunque resulta menor a su participación en la población (69%) (ver cuadro 36 del Anexo).

Al evaluar la repetición en 1º año acumulada hasta 1999 por contexto socioeconómico se observa que la participación de los alumnos que vivían con sus padres biológicos en los repetidores de cada contexto es menor que su participación en la población, lo que también ocurre con aquellos que vivían la Madre Biológica en el contexto Medio y con los que lo hacían con su Padre Biológico en el Favorable (ver cuadros 37, 38, y 39 del Anexo).

Si se evalúa la repetición reiterada en 1º año hasta 1999 por contexto socioeconómico se observa que en las escuelas del contexto Desfavorable el 17% de los que vivían con su Padre Biológico y el 15% de los que lo hacían con su Madre Biológica lo hizo más de una vez. Por su parte, en las escuelas del contexto Medio el 83% de los que repitieron más de una vez vivían con los Padres Biológicos y el 17% restante lo hacía con la Madre y el Padrastro, mientras, en

el contexto Favorable los que vivían con sus Padres Biológicos representaban el 56% de los que habían repetido 1º año más de una vez y el 33% los que vivían con su Madre Biológica.

Gráfico 14. Situación en 2004 de los alumnos de 1º año en 1999 de acuerdo a con quien vivían



Para evaluar la performance a lo largo de todo el ciclo escolar se considera en que situación se encontraban los alumnos en 2004 observándose en el gráfico 14 que, mientras el 49% del universo cursaba 6º año, lo hacía el 54% de los que vivían con los padres biológicos, el 51% de los que vivían con la Madre Biológica y el Padrastro, el 41% de los que vivían con el Padre Biológico y el 38% de los que lo hacían con la Madre Biológica. Si se compara la contribución a los alumnos que cursaban 6º año en 2004, de acuerdo a con quién vivía el niño, se observa que sólo en el caso de los que vivían con los Padres Biológicos y los que lo hacían con la Madre y el Padrastro superaba su participación en los que cursaban 6º año a su correspondiente proporción en la población de los alumnos de la cohorte (ver cuadro 40 del Anexo).

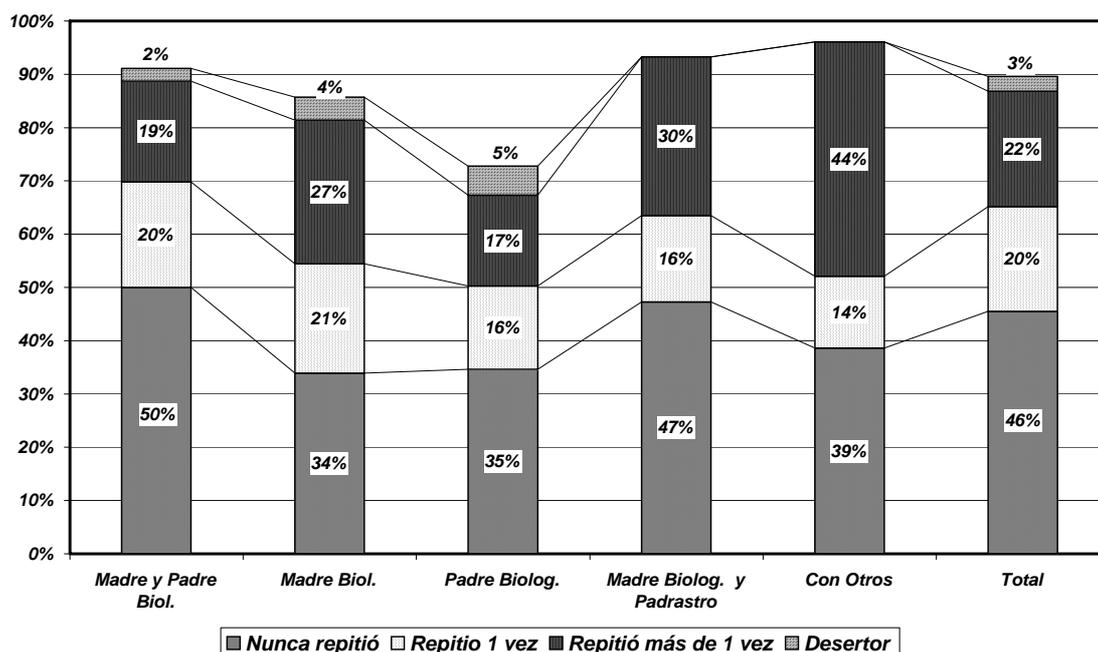
Si se evalúan los alumnos que cursaban 6º año por contexto y estructura familiar, se observa que las categorías que contribuían en mayor medida a los alumnos de 6º año que su participación en la población eran también la de los alumnos que vivían con los padres biológicos en los tres contextos y, aunque con menor relevancia, los que vivían con la Madre y el Padrastro en las escuelas del contexto Desfavorable y Favorable (ver cuadros 41, 42 y 43 del Anexo).

Como se señaló anteriormente, el que tan solo el 49% de la población se encontrara cursando 6º año en 2004 depende de la historia escolar del niño, y en particular de las repeticiones, por

lo cual resulta útil la evaluación de esta última de acuerdo a con quién vivían en el punto de partida del análisis de la cohorte.

En el gráfico 15 se observa que el 46% de los alumnos de la cohorte no habían repetido ningún año hasta 2004 y, en particular, solo se ubicaban por encima de ese porcentaje aquellos que vivían con los padres biológicos (50%) y los que lo hacían con la Madre Biológica y el Padrastro (47%) (ver cuadro 44 del Anexo).

Gráfico 15. Repetición acumulada hasta 2004 de los alumnos de 1º año en 1999 de acuerdo a con quien vivían



A nivel del contexto de las escuelas la situación es similar, dado que también se observa que son aquellos que vivían con la Madre y el Padre Biológicos los que contribuían en mayor medida que su participación en la población al stock de alumnos que no habían repetido nunca en su historial escolar hasta 2004 (ver cuadros 45, 46 y 47 del Anexo).

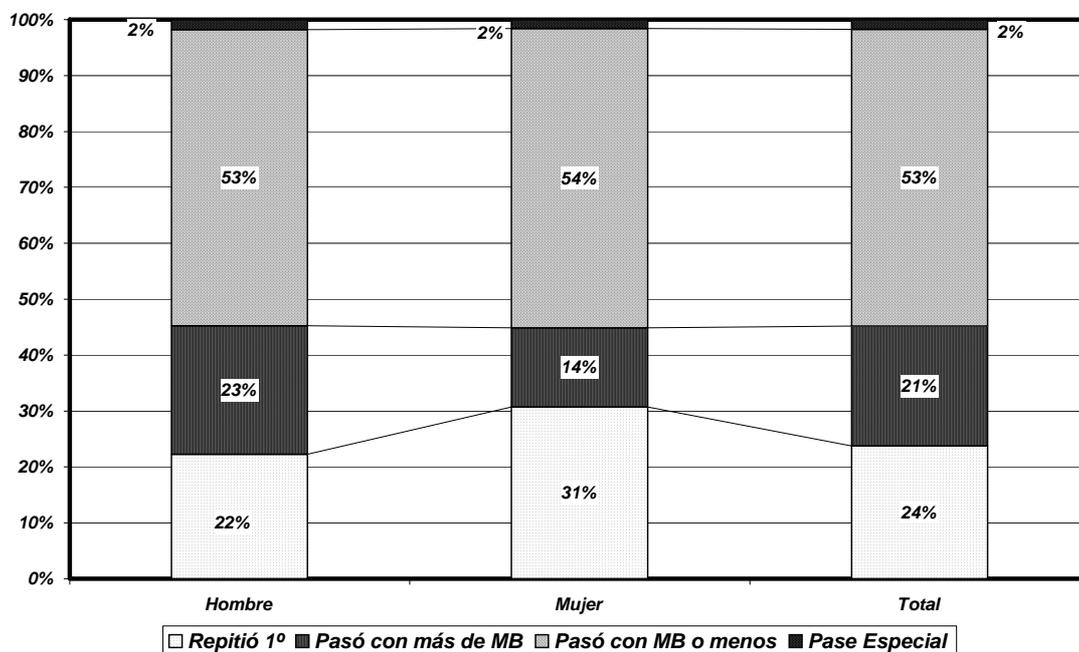
Por su parte, el análisis de los resultados de acuerdo al sexo de la Jefatura del Hogar del niño, si bien esta asociada a la estructura familiar, puede aportar una perspectiva de evaluación que podría verse como una versión agregada del análisis de las categorías familiares consideradas anteriormente.

Los alumnos que vivían en hogares con jefatura masculina, que constituían el 83% de la población, presentan mejores resultados que aquellos cuyos hogares tenían jefatura femenina. Efectivamente, como se observa en el gráfico 16 mientras el 22% de los alumnos que vivían en hogares con jefatura masculina repitió 1º año en 1999, en los hogares con jefatura femenina lo hizo el 31%. Asimismo, en tanto el 23% de los alumnos provenientes de hogares con jefatura

masculina aprobó 1º año en 1999 con notas superiores a MB, solo lo hizo el 14% de aquellos provenientes de hogares con jefatura femenina (ver cuadro 48 del Anexo).

Esta diferencia se evidencia aún más al analizar la contribución de estas categorías de hogares a los resultados escolares. Se observa en el cuadro 48 del Anexo que se encontraban sobrerrepresentados, en relación a su participación en la población (83%), los alumnos provenientes de hogares con jefaturas masculinas en los promovidos (85%) y, especialmente, en los promovidos con notas superiores a MB (89%), en tanto los que provenían de hogares con jefaturas femeninas estaban sobrerrepresentados en los repetidores (22%) y en los que promovieron con notas de MB o inferiores (17%).

Gráfico 16. Resultados de los alumnos que cursaban 1º en 1999 de acuerdo al sexo del Jefe del Hogar



Por su parte, al analizar los resultados escolares por contexto socioeconómico se observa que en los tres casos es mayor la proporción de alumnos que promovieron 1º año en 1999 y de los que promovieron con notas superiores a MB, en los provenientes de hogares con jefatura masculina, superando también en los tres contextos la proporción de esos hogares en los promovidos y los promovidos con nota superior a MB respecto a su respectiva participación en la población de cada contexto socioeconómico (ver cuadros 49, 50 y 51 del Anexo).

En el gráfico 17 se destaca también que mientras el 67 % de los alumnos nunca repitió 1º año hasta 1999 en los hogares con jefatura masculina, ese porcentaje era claramente inferior en el caso en que era femenina (59%). Asimismo, al considerar el contexto socioeconómico de las escuelas se observa igualmente que el porcentaje de repetidores de 1º año es siempre superior en el caso de los hogares con jefatura femenina. (ver cuadros 53, 54 y 55 del Anexo).

Gráfico 17. Repetición acumulada hasta 1999 inclusive de los alumnos de 1º año de acuerdo al sexo del Jefe del Hogar

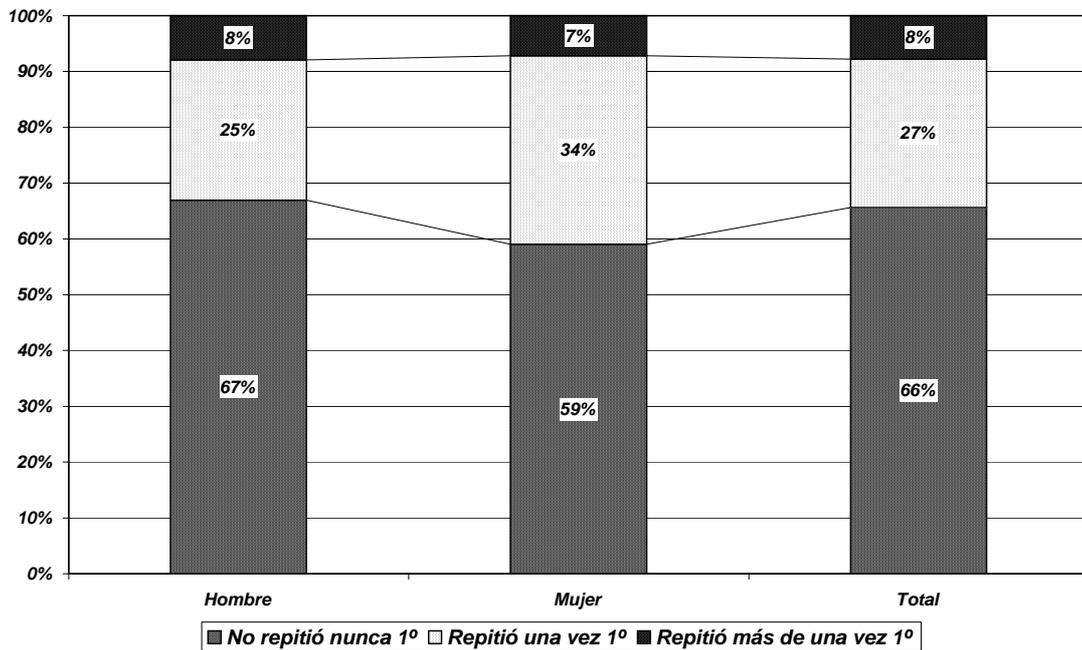
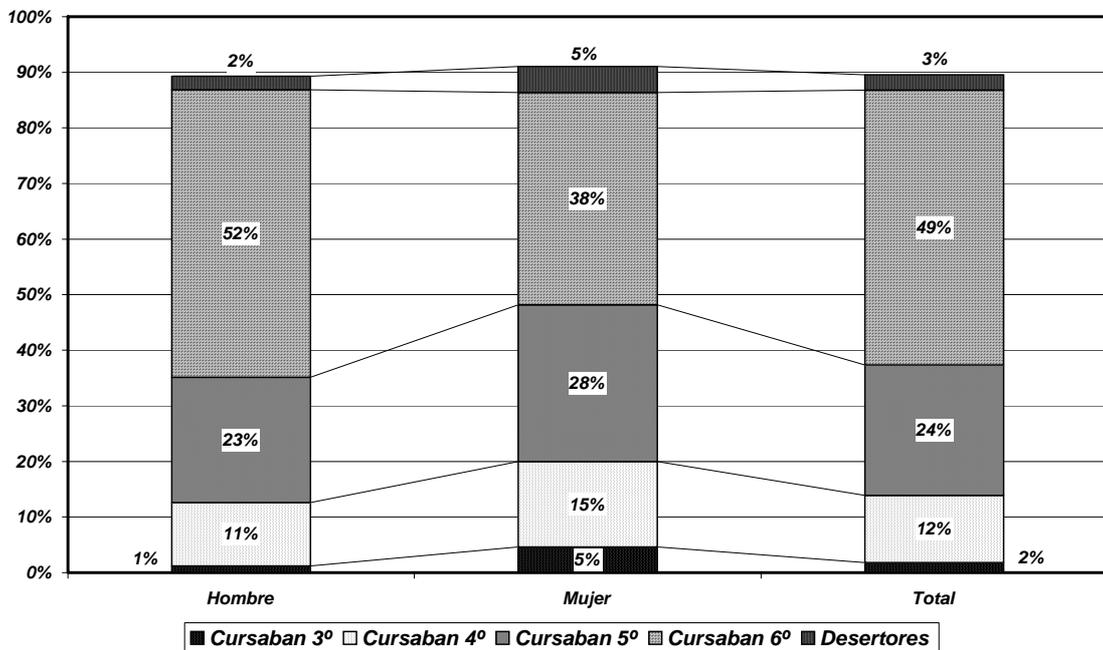


Gráfico 18. Situación en 2004 de los alumnos de 1º año en 1999 de acuerdo al sexo de la Jefatura del Hogar

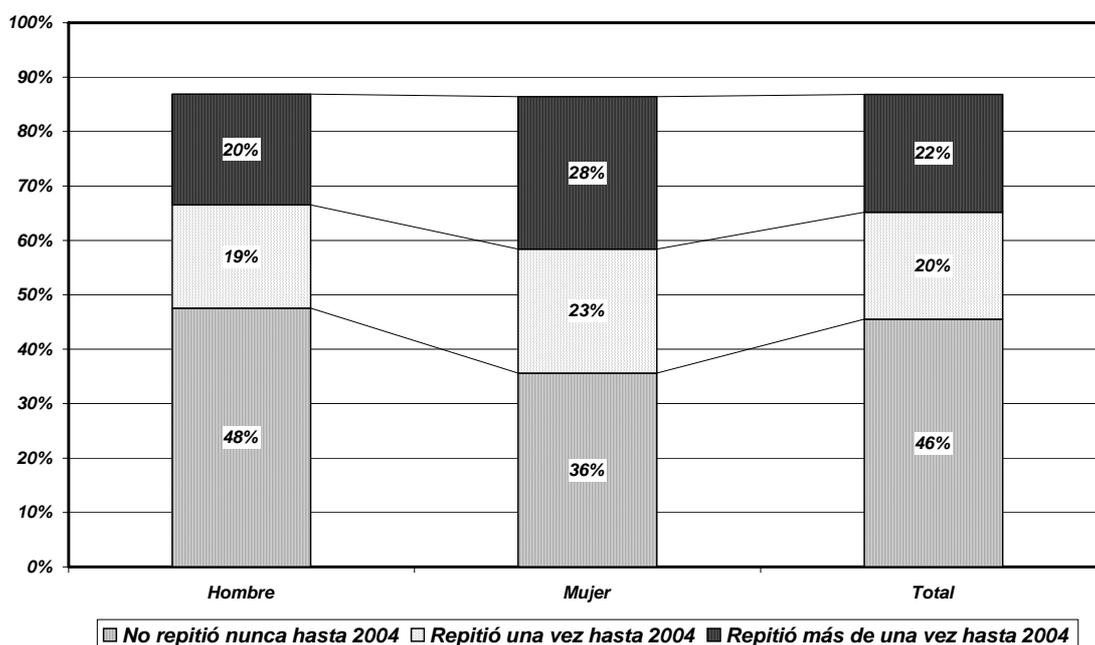


En el 2004, como se observa en el gráfico 18, mientras el 52% de los alumnos provenientes de hogares con jefatura masculina se encontraba cursando a tiempo 6º año, lo hacía tan sólo el 38% de los con jefatura femenina. Lo que parece aún más preocupante es que mientras el 12% de los provenientes de hogares con jefatura masculina se hallaban cursando 3º año y 4º año, lo hacía el 20% de los provenientes de hogares con jefatura femenina (ver cuadro 56 del Anexo). Esta imagen se repite al evaluar que año se encontraban cursando los alumnos a nivel de

contexto socioeconómico de la escuela, registrándose el caso extremo en el contexto Medio donde mientras el 59% de los alumnos de los hogares con jefatura masculina se encontraban cursando 6º año lo hacía el 30% de los con jefatura femenina (ver cuadros 57, 58 y 59 del Anexo).

En el gráfico 19 se observa que el 48% de los alumnos que vivían en hogares cuya jefatura era masculina no habían repetido nunca en su historia escolar hasta 2004, en tanto lo había hecho tan solo el 36% de los que vivían en hogares con jefatura femenina. Si bien esta diferencia se mantiene a nivel del contexto socioeconómico de las escuelas, resulta extrema en las del contexto Medio donde el 50% de los alumnos de hogares con jefatura masculina nunca repitió hasta 2004, en tanto lo hizo tan sólo el 30% de aquellos de los hogares con jefatura femenina. Aunque menos pronunciada esta diferencia también se verifica en el contexto Desfavorable donde el 35% de los alumnos de hogares con jefatura masculina nunca repitieron hasta 2004, en tanto era el 25% en los hogares con jefatura femenina. En las escuelas del contexto Favorable la diferencia se reduce aún más, dado que los que no repitieron nunca hasta 2004 eran el 68% de los que vivían en hogares con jefatura masculina y el 63% en los de jefatura femenina (ver cuadros 61, 62 y 63 del Anexo).

Gráfico 19. Repetición acumulada hasta 2004 de acuerdo al sexo de la Jefatura del Hogar



Por su parte, si se evalúa los alumnos que repitieron más de una vez hasta 2004 también se observa que lo había hecho el 20% en el caso de aquellos provenientes de hogares con jefatura masculina en tanto era el 28% de los con jefatura femenina (ver cuadro 60 del Anexo). La situación extrema se observa en las escuelas del contexto Medio donde la proporción de aquellos que repitieron más de una vez hasta 2004 era el 13% en los hogares con jefatura masculina y el 23% en los con jefaturas femeninas. Es de señalar que, en los tres contextos,

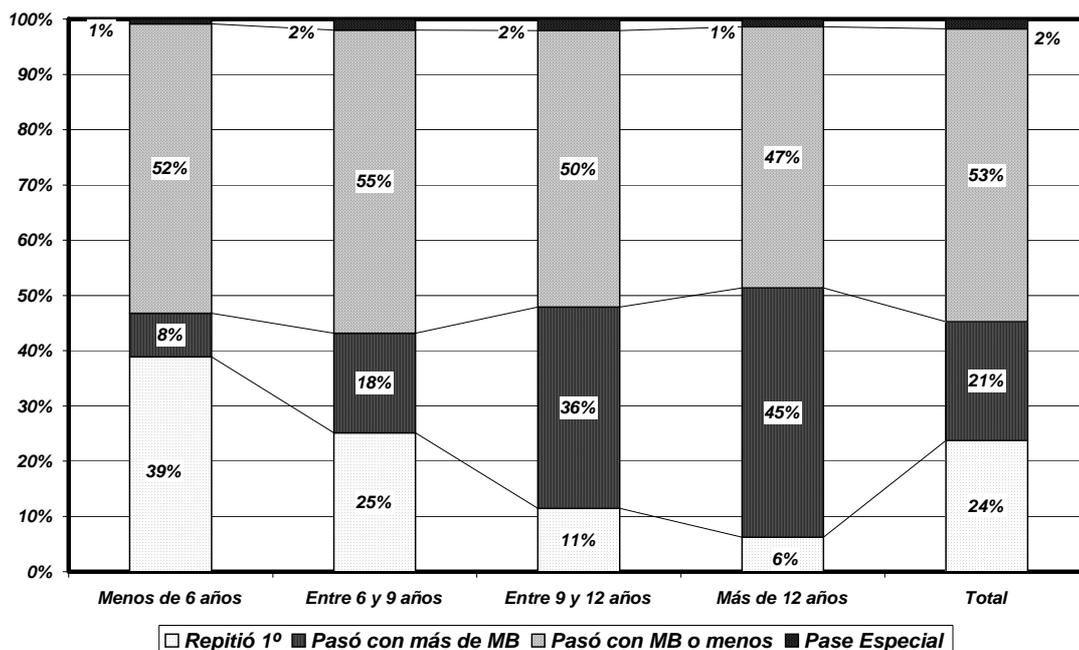
los hogares con jefatura femenina aportan más que proporcionalmente a su participación en la población al conjunto de alumnos de las escuelas que repitieron más de una vez hasta 2004.

ii. De acuerdo a la educación formal promedio del Jefe de Hogar y del Cónyuge

La educación de los integrantes del hogar se ha señalado frecuentemente como altamente relevante respecto a la performance de los alumnos escolares, tanto en Uruguay como en diversos artículos internacionales. Por supuesto, que la relevancia de la educación de la madre y/o del hogar para el alumno depende crucialmente de la capacidad del sistema escolar, y de su éxito, en desprenderlo de ese pasado y de la capacidad de igualar hacia arriba en términos de aprendizaje, por lo cual su relevancia debería ser una importante señal de alarma para el sistema educativo. Es mas, su preeminencia estaría indicando que el sistema tiende a reproducir la situación inicial del alumno, lo que constituye una señal sobre la incapacidad del sistema para preparar adecuadamente los alumnos para proseguir su formación educativa, y particularmente preocupante sobre el rol de la escuela respecto a los sectores menos favorecidos.

Al observar los resultados en las escuelas de Montevideo de acuerdo a la educación promedio del Jefe de Hogar y el Cónyuge, se aprecia una asociación de los mejores resultados con el mayor nivel educativo, detectándose fuertes variaciones entre los niños de hogares que tenían menos de 6 años de educación promedio y aquellos que tenían más de 12. En particular, se observa que en el caso de los que provenían de hogares con educación menor a 6 años estaban sobre-representados en los repetidores de 1999 y en el stock de repetidores hasta 1999 y hasta 2004. Por su parte, aquellos provenientes de hogares con educación superior a 12 estaban sobre-representados en el conjunto de los que promovieron y, en particular, en los que promovieron con las mejores notas, así como entre los que realizaron el ciclo escolar en el tiempo previsto (6 años).

Gráfico 20. Resultados de los alumnos que cursaban 1º año en 1999 de acuerdo a la educación promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge



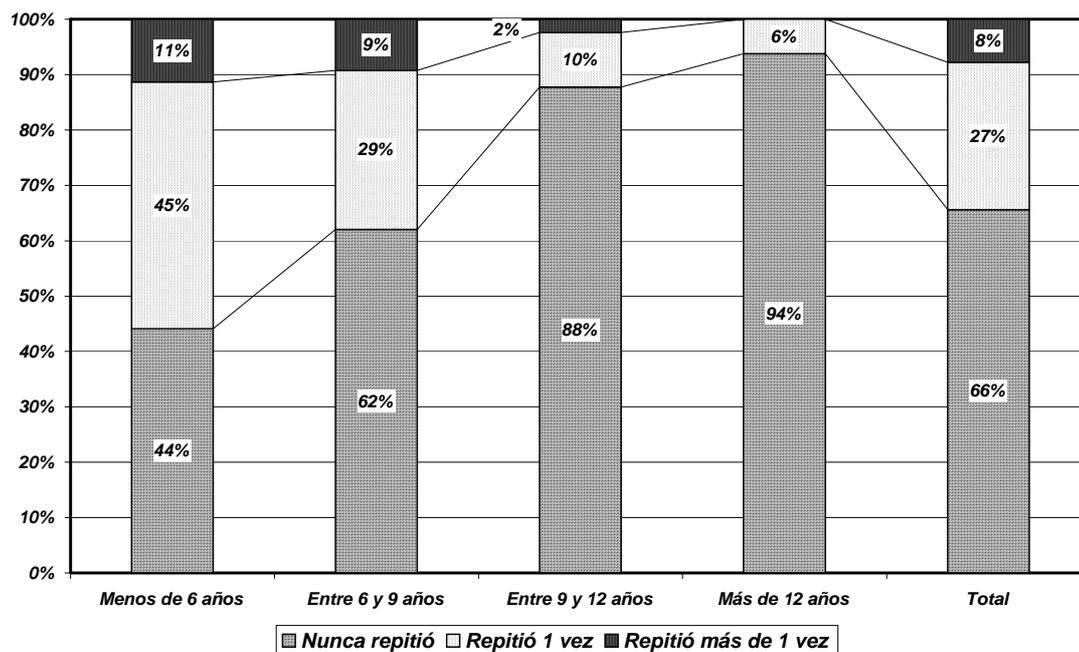
Se evalúa la performance de los alumnos de la cohorte que cursaban 1º año en 1999 de acuerdo al nivel de educación del Jefe del Hogar y su Cónyuge, lo que se define como el promedio de la educación formal de ambos. En 1999 el 17% de los hogares de los alumnos informaban una educación formal promedio menor a 6 años, en tanto para el 60% oscilaba entre 6 y 9 años, mientras para el 13% lo hacía entre 9 y 12 años, y el 10% superaba los 12 años.

En efecto, los resultados escolares, tal como se observa en el gráfico 20, mejoran sensiblemente al incrementarse el nivel educativo del hogar. Efectivamente, si se evalúa la aprobación de 1º año en 1999 se observa que lo había hecho el 61% de los que provenían de hogares donde el Jefe y la Cónyuge no superaban 6 años de educación promedio, en tanto, en el otro extremo, se elevaba a 93% en aquellos con Más de 12 años. Asimismo, si se evalúa los resultados de aquellos que aprobaron, también se observa una imagen similar, en tanto los que lo hicieron con notas superiores a MB eran tan sólo el 8% en el caso de los hogares con menos de 6 años de educación promedio, elevándose constantemente con el incremento de la educación hasta alcanzar el 45% en el caso de aquellos con más de 12 años (ver cuadro 64 del Anexo). Es de señalar que tan sólo los alumnos provenientes de hogares con educación promedio superior a los 9 años tuvieron una participación mayor en los que obtuvieron notas superiores a MB a su participación en la población. Esta relación se mantiene en el contexto Medio y Favorable, sin embargo en el Desfavorable la participación en los alumnos que obtuvieron notas superiores a MB es superior a su participación en la población ya cuando la educación promedio es superior a 6 años (ver cuadros 65, 66 y 67 del Anexo).

Algo similar ocurre con la repetición acumulada hasta 1999 inclusive en 1º año, que se presenta en el gráfico 21, la que se asocia negativamente al nivel creciente de educación

promedio del hogar, pasando de 56% la proporción de los que repitieron alguna vez en aquellos provenientes de hogares cuyo Jefe y Cónyuge habían cursado menos de 6 años de educación formal promedio a 6% en aquellos con educación superior a 12 años. Es de señalar que en el caso de aquellos hogares con educación promedio superior a 12 años no se registraron casos de repetición reiterada.

Gráfico 21. Repetición acumulada hasta 1999 inclusive en los alumnos de 1º año de acuerdo a la Educación Promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge

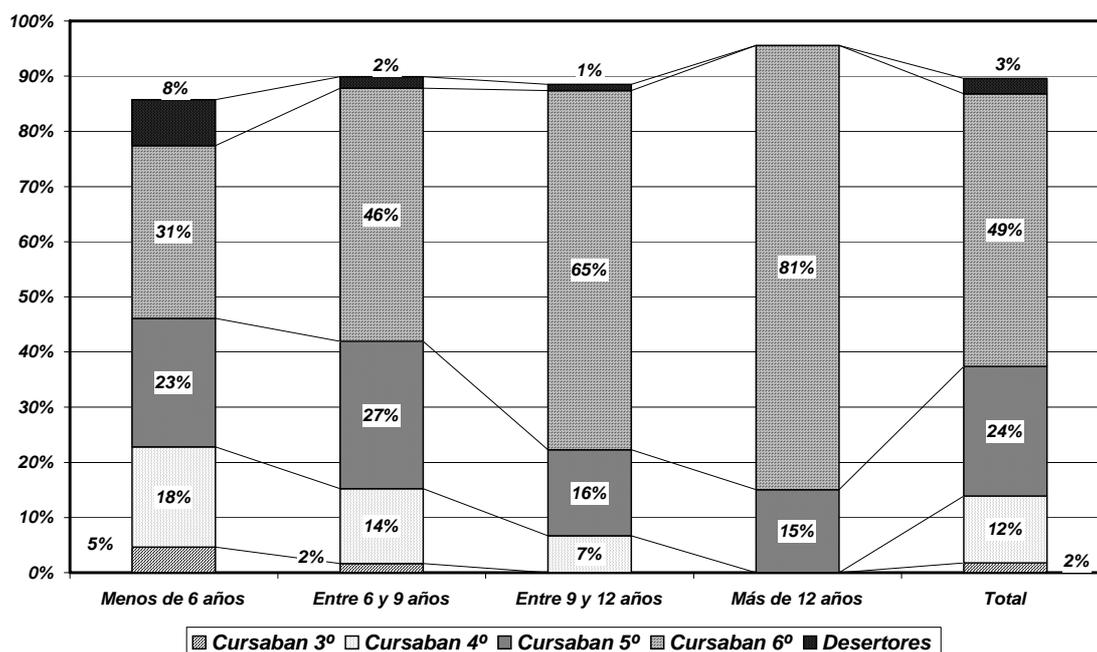


El nivel de educación formal del Jefe del Hogar y el Cónyuge varía entre los contextos socioeconómicos de las escuelas. Efectivamente, en las escuelas de contexto Desfavorable el 93% de los alumnos provenían de hogares con menos de 9 años de educación, en el Medio era el 72% y en el Favorable era el 51%, en tanto los que provenían de hogares con más de 12 años de educación formal eran el 1%, 11% y 27%, respectivamente. Al evaluar los resultados escolares por contexto socioeconómico también se evidencia una importante asociación entre los resultados escolares y el nivel educativo del hogar, oscilando en el contexto Desfavorable entre el 59% de promovidos en los alumnos con educación promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge menor a 6 años y el 75% en los que superaban 12 años de educación, mientras en el contexto Medio lo hacía entre el 56% y el 94% y en el Favorable entre 71% y 94%, respectivamente. Es de señalar que, conjuntamente con el incremento de la educación promedio del Jefe y el Cónyuge en las escuelas del contexto Desfavorable tienden a converger los resultados con los de los alumnos de los contextos Medio y Favorable (ver cuadros 65, 66 y 67 del Anexo).

La educación promedio de los hogares también aparece asociada a la duración del ciclo escolar. En el gráfico 22 se observa que en 2004 el 31% de los alumnos provenientes de

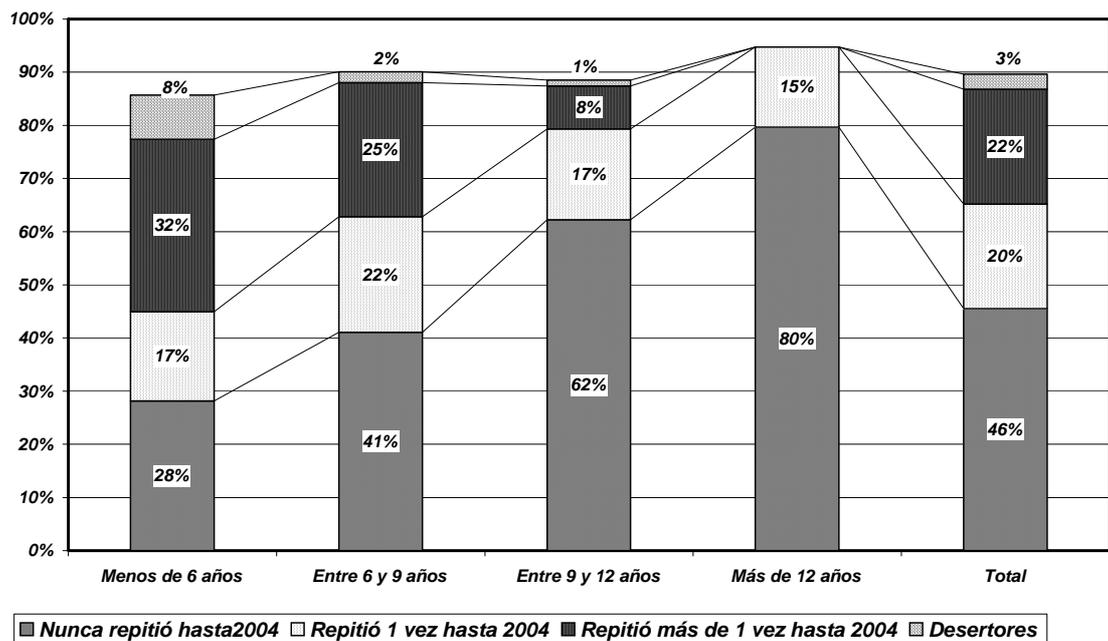
hogares con menos de 6 años de educación promedio se encontraban cursando 6º año, mientras lo hacía el 81% de los que provenían de hogares con más de 12 años de educación. Como era esperable, si se analiza la situación de los alumnos provenientes de hogares con educación promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge superior a los 12 años estos se encontraban sobre-representados en el grupo de alumnos de 6º año (17%), en contraste con los estudiantes pertenecientes a hogares con educación promedio menor a 6 años que eran tan sólo el 11% (ver cuadro 72 del Anexo).

Gráfico 22. Situación en 2004 de los alumnos de 1º año en 1999 de acuerdo a la Educación Promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge



Consecuente con el análisis anterior, al considerar la cantidad de veces que repitieron los alumnos en su historia escolar hasta 2004, se observa que el 49% de los de hogares con educación promedio menor a 6 años lo había hecho alguna vez hasta 2004, en tanto era tan solo el 15% de los pertenecientes a hogares con educación formal promedio superior a los 12 años, como se observa en el gráfico 23. Asimismo, ninguno de los alumnos de hogares con más de 12 años de educación promedio repitió más de una vez en ese período, mientras lo habían hecho más de una vez el 8% de aquellos con educación entre 9 y 12 años, el 25% de aquellos con entre 6 y 9 años y el 33% de los que provenían de hogares con menos de 6 años de educación promedio formal (ver cuadro 76 del Anexo).

Gráfico 23. Repetición acumulada hasta 2004 de los alumnos de 1º año en 1999 de acuerdo a la Educación Promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge



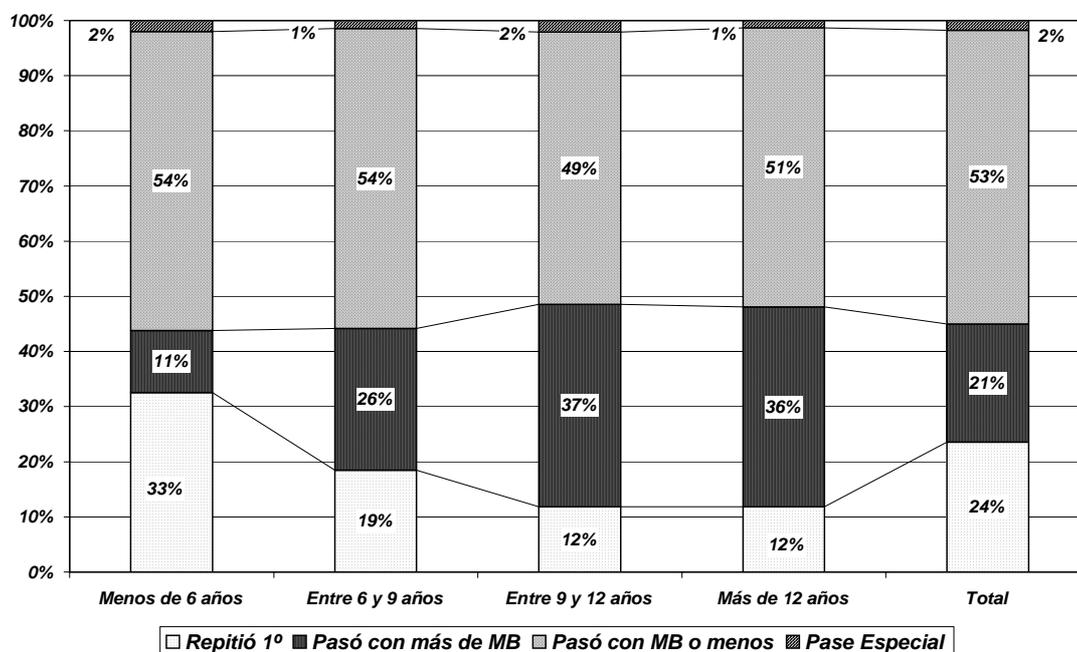
Si se evalúa la totalidad de alumnos que repitieron al menos una vez hasta 2004 se observa que los provenientes de hogares cuyo Jefe y Cónyuge poseían en promedio menos de 9 años de educación representaban el 89%, mientras esta categoría era el 77% de la población. Es de señalar que al considerar la totalidad de los alumnos que repitieron hasta 2004 el 20% de ellos provenía de hogares con educación promedio menor a 6 años, en tanto eran el 25% de los que habían repetido más de una vez, a pesar que representaban el 17% de la población. Por su parte, los alumnos provenientes de hogares con educación promedio del Jefe y del Cónyuge superior a 9 años representaban el 12% de los repetidores, en tanto eran el 23% de la población, y representaban el 5% de los que habían repetido más de una vez. Es mas, los alumnos provenientes de hogares con educación promedio menor a los 9 años representaban el 95% de los que repitieron más de una vez, a pesar que constituían el 77% de la población (ver cuadro 76 del Anexo).

Cuando se analiza la repetición hasta 2004 por contexto socioeconómico se observa que en los tres casos la participación de los provenientes de hogares con educación promedio entre 6 y 9 años superaba a su proporción en la población del respectivo contexto, seguido por los provenientes de hogares con educación promedio inferior a 6 años (ver cuadros 77, 78 y 79 del Anexo).

iii. De acuerdo a la educación de la madre del alumno en 1999

Al considerar la performance de acuerdo a la educación formal de la madre del alumno se obtiene una imagen similar a aquella proveniente de considerar la educación del Jefe del Hogar y el Cónyuge, en tanto la mayor educación se asocia positivamente con los buenos resultados de los alumnos. Obviamente, esta similitud de resultados lo explica que la mayoría de las veces la madre es la cónyuge o la jefa del hogar. Respecto a la educación de las madres es de señalar que en 1999, el 48% del universo no había culminado primaria, el 29% poseía entre 6 y 9 años de educación formal, el 13% había cursado entre 9 y 12 años y el 11% más de 12 años de educación.

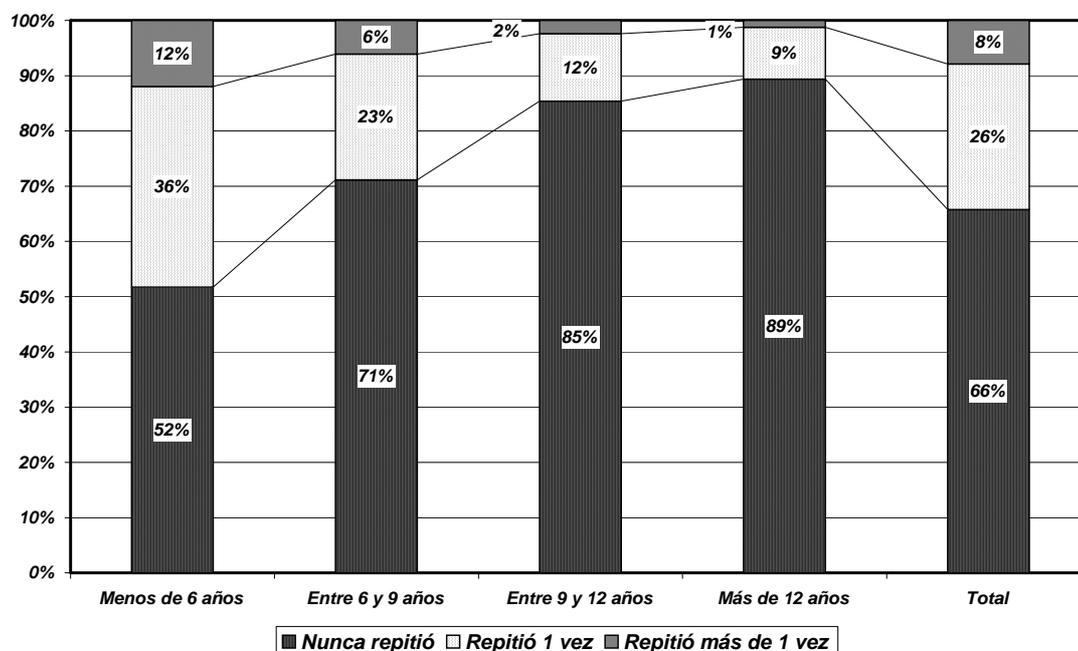
Gráfico 24. Resultados de los alumnos que cursaban 1º en 1999 de acuerdo a la Educación de la Madre



Tal como se observa en el gráfico 24, el 67% de los alumnos cuyas madres informaban que no habían culminado primaria aprobaron 1º en 1999, mientras lo hizo en el entorno del 88% de aquellos cuyas madres poseían más de 9 y 12 años de educación, respectivamente. Esta asociación entre mayores niveles de educación y buenos resultados de los alumnos también se observa cuando se evalúan las notas de promoción, dado que tan solo el 11% de aquellos cuyas madres no habían culminado primaria lo hizo con notas superiores a MB, mientras lo hizo el 37% y el 36% de los hijos de madres con más de 9 años y 12 años de educación, respectivamente. Asimismo, a pesar de que los hijos de madres con menos de 9 años de educación representaban el 76% de los alumnos de 1º año en 1999, constituían apenas el 73% de los promovidos y el 60% de los que lo hicieron con notas superiores a MB, en tanto representaban el 88% de los que repitieron 1º en 1999 (ver cuadro 80 del Anexo).

Al evaluar la relación entre la educación de la madre y los resultados escolares de acuerdo al contexto socioeconómico de la escuela, se observa que la situación extrema se verifica en el Desfavorable, donde mientras los hijos de madres que no habían culminado primaria representaban el 64% de la población constituían el 74% de los repetidores del contexto y tan sólo el 59% de los promovidos y el 36% de los que obtuvieron notas superiores a MB (ver cuadros 81, 82 y 83 del Anexo). Si bien la sobrerepresentación de este grupo de alumnos con madres con primaria incompleta en aquellos con peores resultados se confirma en los otros contextos, las diferencias en los resultados de acuerdo a la educación de la madre no parecen tan importantes. Efectivamente, mientras los hijos de madres con primaria incompleta eran el 40% de la población en el contexto Medio, representaban el 36% de los promovidos y el 21% de los promovidos con MB, en tanto constituían el 58% de los repetidores.

Gráfico 25. Repetición acumulada hasta 1999 inclusive de los alumnos de 1º año de acuerdo a la Educación de la Madre



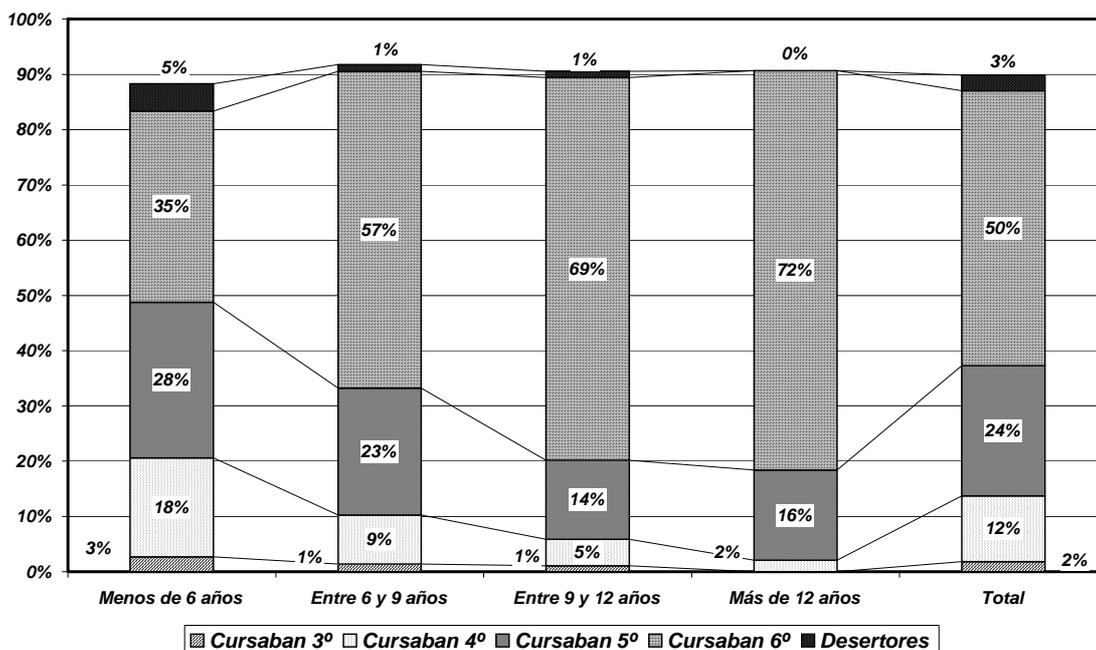
La repetición acumulada en 1º año también presenta cierta asociación negativa con los niveles educativos crecientes de la madre, tal como se observa en el gráfico 25 en que el 52% de los hijos de madre con primaria incompleta nunca habían repetido 1º año hasta 1999, mientras se elevaba al 85% de cuyas madres habían cursado entre 9 y 12 años de educación y al 89% en los que sus madres habían cursado más de 12 años. Sin embargo, parece aun más grave si se considera que los hijos de madre con primaria incompleta representaban el 72% de aquellos que habían repetido 1º año más de una vez, en tanto significaban el 47% de la población escolar (ver cuadro 84 del Anexo). En cuanto a la repetición en todos los contextos se observa que la categoría de hijos de madres con menos de 6 años de educación esta sobre-representada en el grupo de los repetidores de 1º año hasta 1999, registrándose la situación extrema en las escuelas del contexto Desfavorable donde el 74% de los que repitieron una vez

1º año hasta 1999 y el 70% de los que habían repetido más de una vez, eran hijos de madres con primaria incompleta, a pesar de que eran el 64% de la población del contexto. Es más, si se consideran los alumnos cuyas madres poseían menos de 9 años de educación se constata que representaban el 95% de los que repitieron una vez 1º año en el contexto Desfavorable y el 96% de los que lo habían hecho más de una vez, en tanto constituían el 91% de la población del contexto (ver cuadros 85 del Anexo).

Al considerar la repetición en 1º año de acuerdo al contexto de las escuelas, si bien se mantiene la asociación inversa con la educación creciente de la madre, surgen algunas deferencias a destacar. En los tres contextos el grupo de alumnos con madres con primaria incompleta aportan al stock de repetidores de 1º año en mayor medida que su participación en la población del respectivo contexto, y en el contexto Favorable también lo hacen los hijos de madres que cursaron entre 6 y 9 años. De igual forma son los hijos de madres de menor educación los que contribuyen en mayor medida que su participación en la población al grupo de aquellos que repitieron más de una vez 1º año hasta 1999, siendo el caso extremo el del contexto Medio donde todos los que repitieron más de una vez eran hijos de madres que no habían culminado primaria (ver cuadros 85, 86 y 87 del Anexo).

Como se observa en el gráfico 26 la situación de los alumnos en 2004, que refleja la performance del alumno en su derrotero escolar, también se asocia con la educación de la madre. Efectivamente, mientras tan sólo el 35% de los alumnos cuyas madres no habían culminado primaria se encontraban cursando 6º año, lo hacía el 69% de aquellos cuyas madres habían cursado entre 9 y 12 años y el 72% de aquellos cuyas madres poseían más de 12 años de educación. Si se consideran los dos extremos de la escala educativa se observa que mientras los hijos de madres que no habían culminado primaria representaban el 62% de los alumnos que estaban cursando 5º año o menos en 2004, los hijos de madres con más de 9 años significaban tan sólo el 12%, a pesar que representaban el 47% en el primer caso y el 24% de la población en el segundo. Es de señalar que los alumnos cuyas madres poseían una educación inferior a 9 años representaban el 88% de los alumnos que se encontraban cursando 5º año o menos, en tanto representaban tan sólo el 76% e la población (ver cuadro 88 del Anexo).

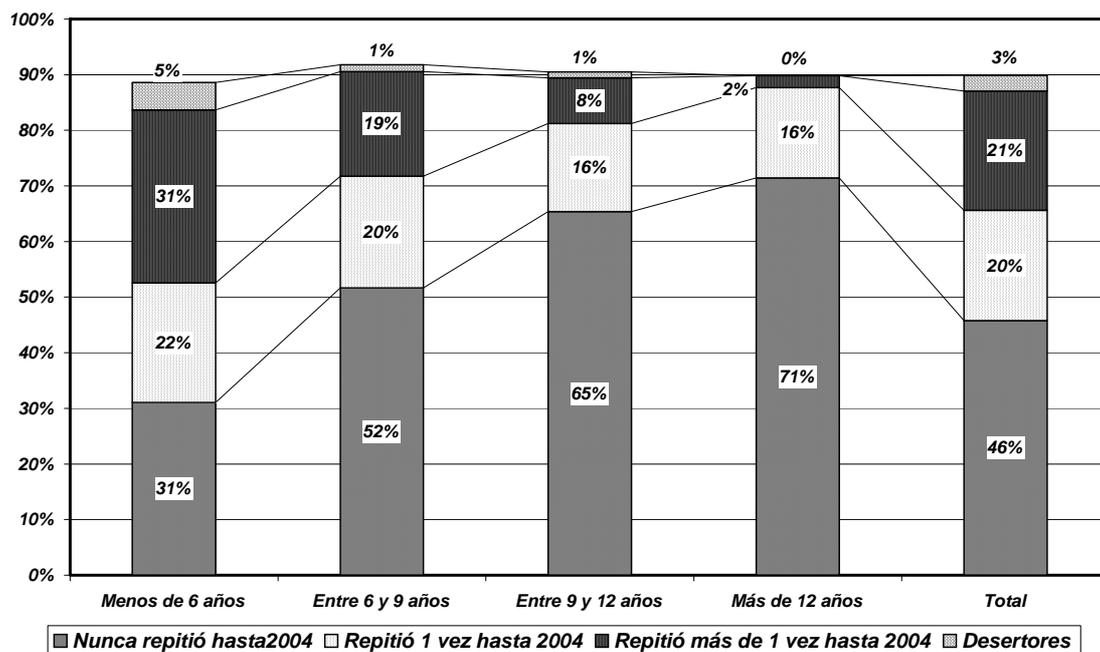
Gráfico 26. Situación en 2004 de los alumnos de 1º año en 1999 de acuerdo a la Educación de la Madre



Al evaluar la situación curricular de los alumnos en 2004 por contexto socioeconómico de las escuelas y por educación de la madre, se observan algunos resultados interesantes. En primer lugar, la menor proporción de los hijos de madres con primaria incompleta que cursaban 6º en 2004 se encuentra en el contexto Medio (30%), la que resulta aún inferior a la del contexto Desfavorable (31%). Asimismo, estos alumnos representaban tan sólo el 22% de los que cursaban 6º del contexto Medio, a pesar de ser el 40% de la población de ese contexto, mientras en el contexto Desfavorable eran el 53% de los que cursaban 6º y el 64% de la población, en tanto eran el 19% y 22%, respectivamente en el contexto Favorable. Sin embargo, al considerar los alumnos cuyas madres poseían menos de 9 años de educación se observa que en el contexto Favorable respondían por el 72% de los que se encontraban cursando 5º año o menos, mientras eran el 51% de la población del contexto, en tanto en el Medio representaban el 84% de los que cursaban 5º o menos y eran el 75% de la población. Sin embargo, en el contexto Desfavorable es donde se encuentra la menor sobrerrepresentación de este grupo de alumnos en tanto eran el 93% de los que cursan 5º año o menos en 2004, pero representaban el 91% de la población del contexto (ver cuadros 89, 90 y 91 del Anexo).

Como se observa en el gráfico 27, los porcentajes de repetición acumulada hasta 2004 varían nuevamente asociados a la educación de la madre. Mientras el 71% de los hijos de madres con más de 12 años de educación nunca habían repetido, y tan sólo el 2% más de una vez, eran tan sólo el 31% los que nunca habían repetido de los hijos de madres con primaria incompleta y el 31% los que habían repetido más de una vez hasta 2004.

Gráfico 27. Repetición acumulada hasta 2004 de los alumnos de 1º año en 1999 de acuerdo a la Educación de la Madre



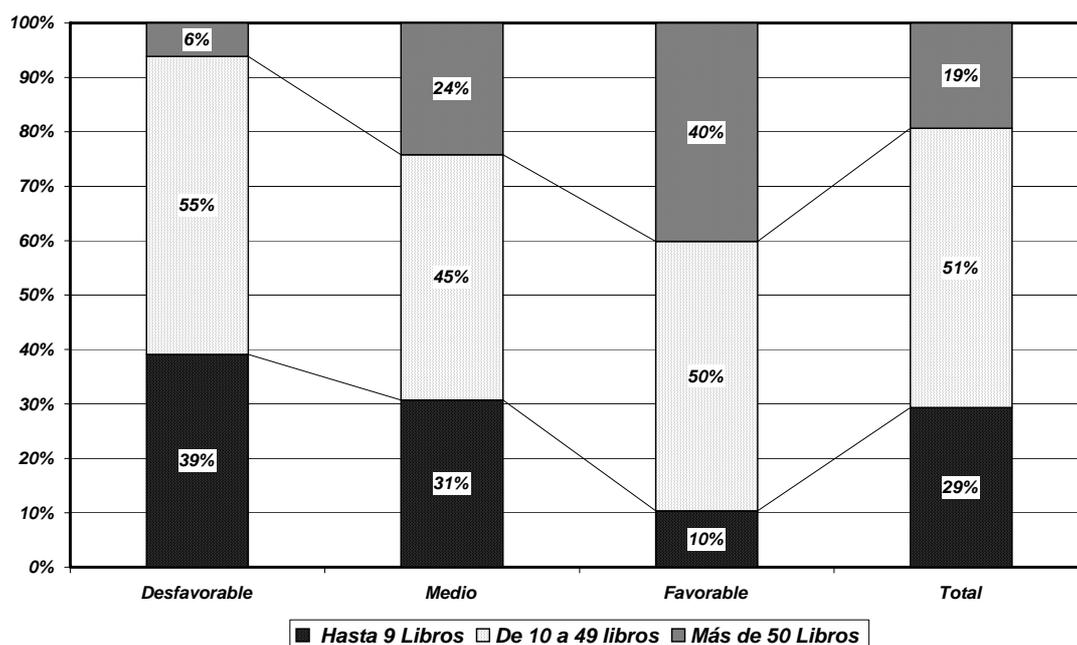
También se evidencia la sobrerrepresentación de los hijos de madres con educación menor a 9 años, y especialmente los de madres con primaria incompleta, en los repetidores hasta 2004. Efectivamente, mientras aquellos con madres con educación menor a 9 años eran el 76% de la población, representaban el 81% de los que habían repetido una vez hasta 2004, pero el 94% de los que lo habían hecho más de una vez (ver cuadro 92 del Anexo).

IV. De acuerdo a la cantidad de libros disponibles en el hogar de los alumnos en 1999

El otro aspecto que se señala en distintos trabajos que influye en los resultados escolares del niño es el capital cultural del hogar. Si bien este concepto es de difícil aprehensión, las aproximaciones a la valoración del “capital cultural”, por lo general, se relacionan a la consideración del estudio como inversión antes que como un gasto, a la alta valoración del mismo y a la adquisición de bienes culturales, como ser libros, los que constituyen elementos que están en la base de la conformación del mismo. En razón de lo anterior se decidió, tanto en este trabajo como en el de Nagle y Tansini (2000), la utilización de la variable referida a la cantidad de libros en el hogar como proxy del capital cultural. Debe considerarse que este indicador está altamente correlacionado con el nivel educativo de los integrantes mayores de edad del hogar, por lo cual es esperable que los resultados sean similares a los obtenidos al evaluar el nivel educativo de sus integrantes. En el caso del capital cultural, medido en cantidad de libros disponibles en el hogar, también era señalado por Nagle y Tansini (2000) que estaba correlacionado positivamente con los buenos resultados de los alumnos de 1º año en 1999, en tanto la tasa de repetición decrecía con el incremento del número de libros en el hogar, mientras aumentaba la proporción de niños promovidos con notas superiores a MB.

Como se señaló anteriormente, en tanto es esperable cierta asociación entre el nivel educativo del hogar con la disponibilidad de libros, los resultados de este análisis no se espera que arrojen resultados distintos a los anteriores.

Gráfico 28. Distribución de los hogares de los alumnos que cursaban 1º en 1999 de acuerdo a la cantidad de libros disponibles en el hogar

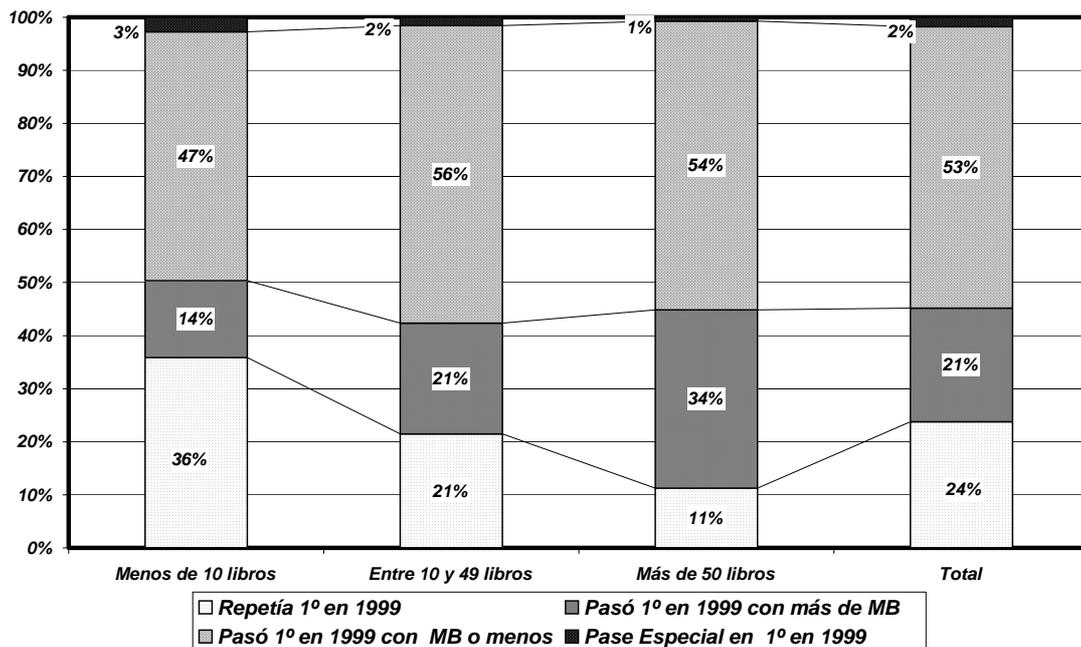


Al evaluar los resultados de los alumnos en 1º año en 1999 se observa que aquellos provenientes de hogares con menos de 10 libros se encontraban sobrerrepresentados, en relación a su participación en la población, en los repetidores. Por el contrario, los provenientes de hogares con más de 50 libros estaban sobrerrepresentados en los promovidos y, especialmente, en los que promovieron con notas superiores a MB. Asimismo, existe una fuerte disparidad entre aquellos niños provenientes de hogares con menos de 10 libros y aquellos de más de 50 en las trayectorias hasta 2004, que van desde el 33% que cursaba 6º año en tiempo, en el primer caso, al 76% en el segundo. Esta polarización observada a nivel agregado también se advierte por contexto.

Como se observa en el gráfico 28 en el 70% de los hogares de los niños que cursaban 1º año en 1999 disponían de más de 10 libros. Si bien se registraban diferencias al considerar el contexto socioeconómico de las escuelas, ellas no parecen extremas. Sin embargo, es de señalar, el incremento del tramo de menos de 10 libros al pasar del contexto Favorable al Desfavorable, en tanto lo hace del 10% al 39%.

Tal como se observa en el gráfico 29 los resultados escolares mejoran en los alumnos de aquellos hogares con mayor disponibilidad de libros. Efectivamente, mientras que promovió solo el 64% de los alumnos cuyos hogares contaban con menos de 10 libros, lo hizo el 79% en los que contaban entre 10 y 49 y el 88% de los que disponían de más de 50 libros (ver cuadro 96 del Anexo).

Gráfico 29. Resultados de los alumnos que cursaban 1º en 1999 de acuerdo a la cantidad de libros disponibles en el hogar



Al considerar el contexto socioeconómico de la escuela se obtiene una imagen similar al agregado. Mientras promovieron el 61% de los alumnos de hogares que contaban con menos de 10 libros del contexto Desfavorable, lo hizo el 73% de los que contaban entre 10 y 49 y el 75% de los que contaban con más de 50 libros (ver cuadro 97 del Anexo).

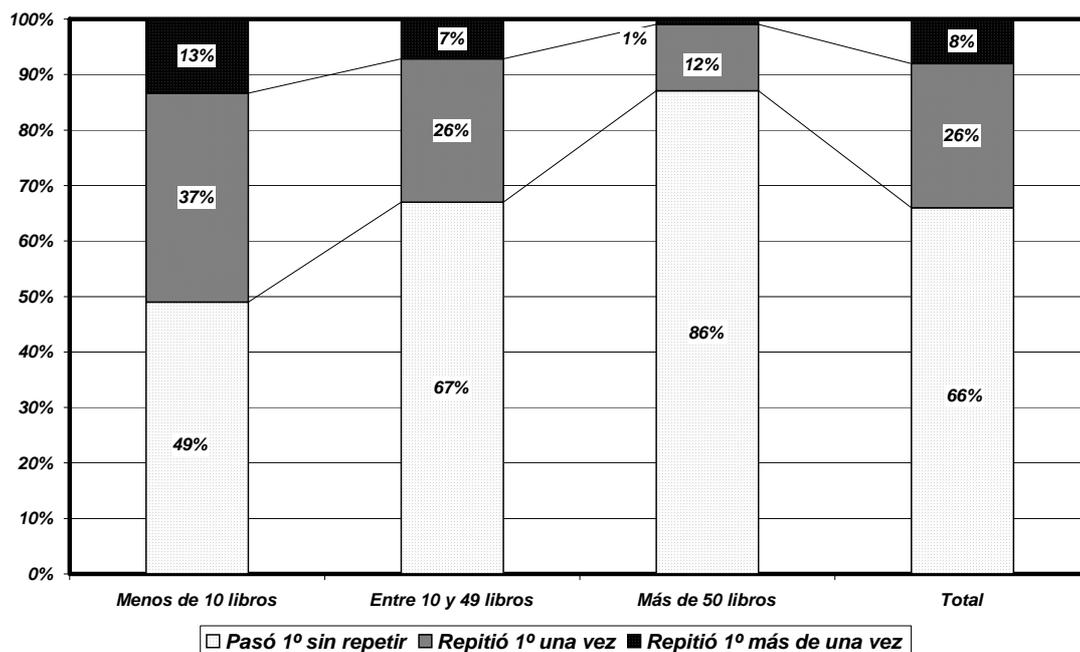
En el contexto Medio, aunque las diferencias se reducen, se observa una relación similar en tanto promovieron el 70% de los alumnos que disponían de menos de 10 libros en el hogar, mientras lo hicieron el 81% de los que disponían de más de 10 (ver cuadro 98 del Anexo). En el contexto Favorable promovió el 69% de los que disponían de menos de 10 libros en el hogar, el 87% de los que disponían entre 10 y 49 libros y el 95% de los que disponían más de 50 libros (ver cuadro 99 del Anexo).

Es de notar que el análisis a nivel del contexto socioeconómico evidencia que los porcentajes de promoción obtenidos en el caso de los alumnos que disponían entre 10 y 49 libros en el hogar del contexto de escuelas Desfavorables son mejores a los obtenidos por los alumnos provenientes de hogares con menos de 10 libros de los contextos Medio y Favorable. Esto estaría indicando que el nivel educativo y cultural del hogar puede independizarse del contexto de la escuela en su efecto sobre los resultados (ver cuadros 97, 98 y 99 del Anexo).

Como se observa en el gráfico 30, la repetición acumulada en 1º año hasta 1999 inclusive también muestra asociación con la disponibilidad de libros en el hogar. Efectivamente, mientras que entre los alumnos provenientes de hogares con menos de 10 libros el 37% repitió una vez 1º año hasta 1999 y el 13% lo hizo más de una vez, lo hizo el 26% y 7% de los que provenían de hogares con entre 10 y 49 libros y tan sólo el 12% y el 1% de aquellos de hogares con más de 50 libros. Es más, los alumnos provenientes de hogares con menos de 10 libros representaban el 42% de los que repitieron al menos una vez 1º año hasta 1999 y el 50% de los que lo hicieron más de una vez, a pesar que representaban el 29% de la población (ver cuadro 100 del Anexo).

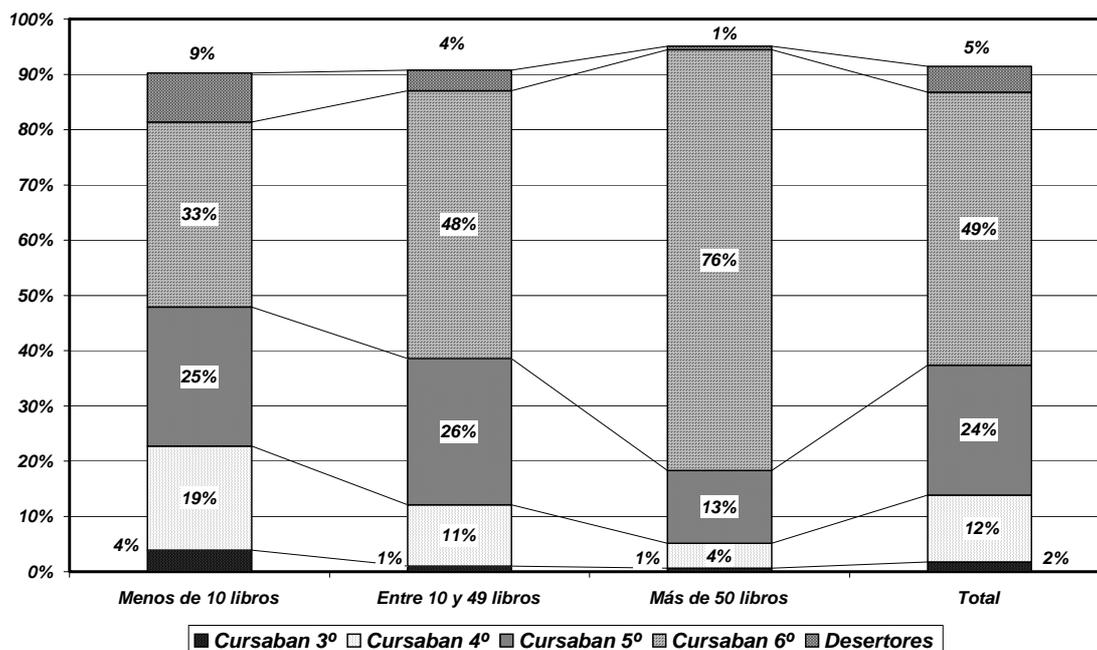
A nivel de las escuelas del contexto socioeconómico Desfavorable se observa que los alumnos provenientes de hogares con menos de 10 libros representaban el 49% de los que repitieron al menos una vez 1º año hasta 1999 y el 51% de los que lo hicieron más de una vez, a pesar de que eran el 39% de la población del contexto (ver cuadro 101 del Anexo).

Gráfico 30. Repetición acumulada hasta 1999 inclusive de los alumnos de 1º año de acuerdo a la cantidad de libros disponibles en el hogar



En el caso del contexto Medio, si bien eran los alumnos provenientes de hogares con entre 10 y 49 libros los que aportaban la mayoría de los que habían repetido más de una vez (49%), eran nuevamente los provenientes de hogares con menos de 10 libros los que representaban el 83% de los que habían repetido más de una vez 1º año hasta 1999 del contexto (ver cuadro 102 del Anexo). En las escuelas del contexto Favorable también eran los alumnos provenientes de hogares con entre 10 y 49 libros los que contribuían de manera más que proporcional a los que repitieron al menos una vez 1º año hasta 1999 (60%) y con el 67% de los que habían repetido más de una vez (ver cuadro 103 del Anexo).

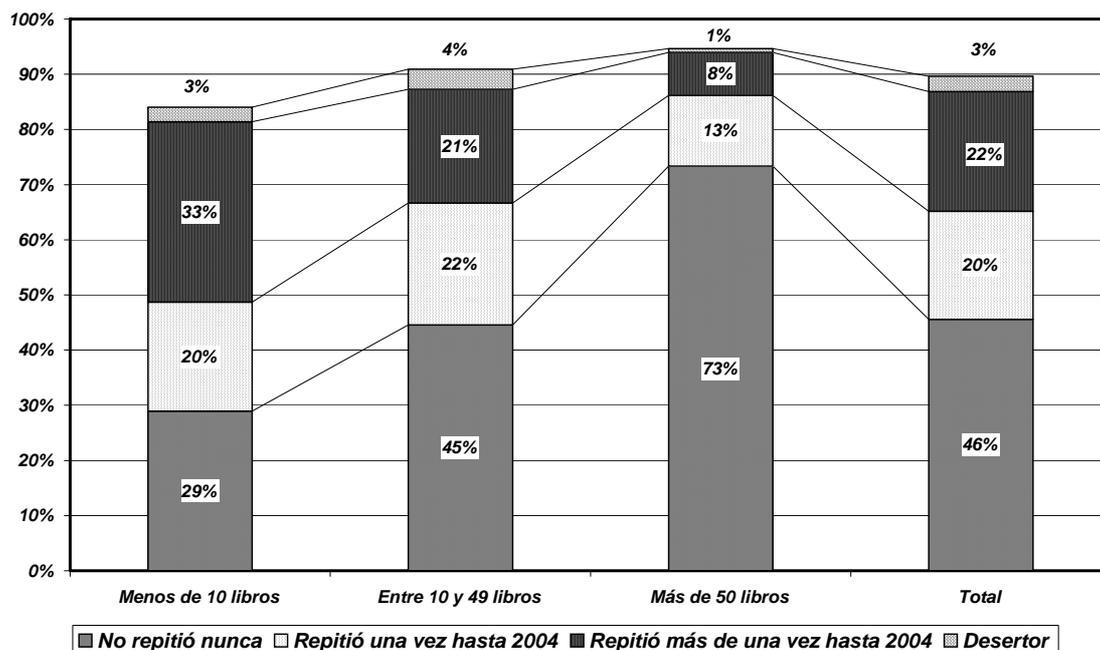
Gráfico 31. Situación en 2004 de los alumnos que cursaban 1º año en 1999 de acuerdo a la cantidad de libros disponibles en el hogar



Como se observa en el gráfico 31 la situación del stock cultural del hogar parece estar también asociado al derrotero escolar, dado que en 2004 tan sólo el 33% de los alumnos provenientes de hogares que contaban con menos de 10 libros se encontraban cursando 6º año, en tanto lo hacía el 49% de los que contaban con entre 10 y 49 libros y el 76% de los que superaban los 50 libros. Es más, se observa que el 23% de los hogares con menor disponibilidad de libros se hallaban cursando 3º y 4º año en 2004, en tanto eran tan sólo el 4% en el caso de los que poseían más de 50 libros en el hogar. Si se evalúa la distribución de los alumnos de 6º año se observa que el 20% provenía de hogares con menos de 10 libros, a pesar de que eran el 29% de la población y el 50% lo hacía de hogares con entre 10 y 49 libros, a pesar de que representaban el 51% de la población, mientras los alumnos de hogares con más de 50 libros eran el 30% de los alumnos de 6º año pero constituían tan sólo 19% de la población (ver cuadro 104 del Anexo).

En el caso de las escuelas del contexto Desfavorable tan sólo el 32% de los alumnos de los hogares con menos de 10 libros se encontraban cursando 6º año en 2004, en tanto lo hacía el 34% del contexto Medio y el 44% de los del Favorable. En el otro extremo, el 58% de los alumnos de hogares con más de 50 libros del contexto Desfavorable cursaban 6º en 2004, mientras lo hacía el 70% de los del contexto Medio y el 84% de los del Favorable. Es de señalar que en los tres contextos la participación de los alumnos de hogares que poseían menos de 10 libros en el conjunto de los que cursaban 6º en 2004 era significativamente menor a su participación en la población del contexto, y lo inverso ocurre para alumnos de hogares con más de 50 libros (ver cuadros 105, 106 y 107 del Anexo).

Gráfico 32. Repetición acumulada hasta 2004 de los alumnos que cursaban 1º año en 1999 de acuerdo a la cantidad de libros disponibles en el hogar



Asimismo, la repetición acumulada hasta 2004 decrece de manera constante en tanto se incrementa la cantidad de libros en el hogar del alumno. Como se observa en el gráfico 32, mientras el 53% de los alumnos de hogares con menos de 10 libros repitieron al menos una vez hasta 2004 y el 33% lo hizo más de una vez, repitió al menos una vez el 21% de los alumnos de hogares con más de 50 libros y el 8% lo hizo más de una vez. Sin embargo, es el grupo de alumnos cuyos hogares poseen entre 10 y 49 libros los que aportan el 53% de los niños que repitieron al menos una vez y el 49% de los que lo hicieron más de una vez (ver cuadro 108 del Anexo).

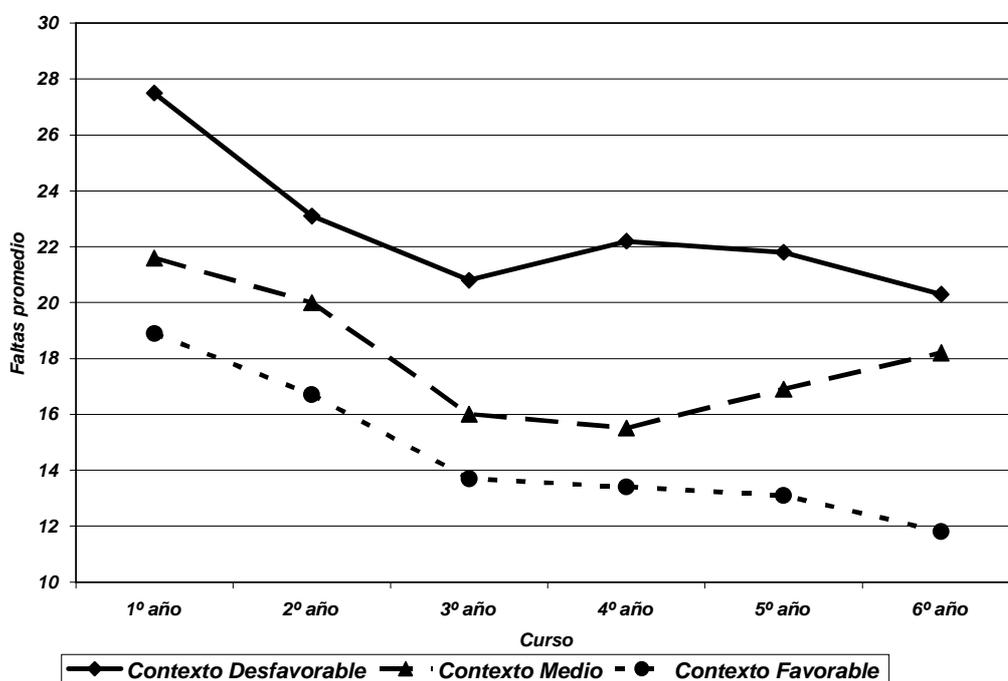
Como era esperable los hogares con menos de 10 libros aportaban más que proporcionalmente, en relación a su participación en la población, a los repetidores hasta 2004, que eran 37% y 29%, respectivamente. Por el contrario, el grupo de alumnos en cuyos hogares poseían más de 50 libros se encontraba subrepresentado en el total de alumnos repetidores, constituyendo tan sólo el 10 % de los repetidores pero significaban el 19% de la población.

La consideración del fenómeno de repetición acumulada hasta 2004 de acuerdo al contexto socioeconómico de las escuelas revela que en los tres contextos la mayor proporción de aquellos que repitieron al menos una vez se encuentra en el grupo de alumnos que provenían de hogares donde se contaba con menos de 10 libros (55% en el Desfavorable, 49% en el Medio y 41% en el Favorable), lo que también se verifica al considerar los que habían repetido más de una vez hasta 2004 (37% en el Desfavorable, 21% en el Medio y 28% en el Favorable). Por su parte, la mayor proporción de repetidores, sin embargo, lo constituyen los alumnos que provenían de hogares con entre 10 y 49 libros en los tres contextos (ver cuadros 109, 110 y 111 del Anexo).

VI. Inasistencias y rendimientos escolares hasta 2005 de los alumnos que cursaban 1º año en 1999

Las inasistencias parecen ser un aspecto relevante a la hora de evaluar la performance escolar de los alumnos. En particular, ellas hacen que el proceso pedagógico en la clase se dificulte, ya que la maestra debe repetir más asiduamente los diferentes temas que se van abordando en el trabajo de aula con los niños, y muchas veces impide que se pueda continuar avanzando. Por otro lado, al ser distintos y muchos los niños que faltan con asiduidad, se incrementan las dificultades para ajustarse a un programa pedagógico. En un año escolar relativamente corto como es el uruguayo, en términos internacionales, ya que el calendario en Uruguay es de aproximadamente 170 días, y con una educación primaria de tiempo parcial, es decir de cuatro horas diarias, la cuestión de las inasistencias cobra aún más relevancia. En Uruguay los niños tienen un tiempo de exposición pedagógica de aproximadamente 680 horas al año, lo que contrasta con lo que sucede en la mayoría de los países europeos y en los Estados Unidos, donde el año lectivo es de aproximadamente de 200 días con una jornada diaria promedio de seis horas. Cada niño concurre entonces 1200 horas promedio al año a la escuela, prácticamente el doble de lo que sucede en nuestro país.

Grafico 33. Inasistencias promedio anuales de los alumnos de acuerdo al año lectivo que cursaban



Una particularidad respecto a las inasistencias promedio de los alumnos de la cohorte en el período 1999-2004 es que tienden a decrecer en tanto avanzan en su curricula escolar, a la vez que se evidencian diferencias relevantes entre los alumnos de los distintos contextos socioeconómicos de escuelas (ver gráfico 33). Este promedio se obtiene de los alumnos que estaban cursando cada año, por lo que se reduce el efecto de los rezagados, producto de las

repeticiones que fueron experimentando en su carrera escolar, dado que el promedio de 1º corresponde a 1999 y el de 6º a 2004. En particular, es esperable que el efecto “repetidores” se refleje en los cursos más tempranos, dado que al tener que recursar el año no se agregan al año siguiente. De todas formas, es preocupante que los promedios de faltas de 1º año en 1999 oscilen entre 28 y 19 días, dependiendo del contexto socioeconómico de la escuela, si se considera que el rango sería entre el 16% y el 11% de los días lectivos en primaria.

Cuadro 9. Distribución de inasistencias promedio anual hasta 2004 de los alumnos que cursaban 1º año en 1999 de acuerdo al contexto socioeconómico de la escuela

Contexto Socio-económico	Rango de Faltas promedio anual entre 1999-2004					Total
	Hasta 20	Entre 21 y 30	Entre 31 y 40	Entre 41 y 50	Más de 50	
Desfavorable	55%	28%	11%	3%	3%	100%
Medio	68%	24%	5%	2%	1%	100%
Favorable	81%	14%	4%	1%	1%	100%
Total	65%	23%	8%	2%	2%	100%

El nivel de inasistencias es elevado, aunque se diferencia por contexto. Si se considera el conjunto de la población de alumnos el 65% registraba menos de 20 inasistencias promedio en el período 1999-2004, en tanto para el 23% oscilaba entre 20 y 30, como se observa en el cuadro 9. Como también surge de este cuadro las diferencias entre los contextos de escuelas son importantes. Efectivamente, mientras el 55% de la población de alumnos del contexto Desfavorable habían faltado en promedio en su historia escolar menos de 21 veces, se elevaba a 81% en el contexto Favorable. Por su parte, mientras el 28% de los alumnos del contexto Desfavorable habían faltado entre 21 y 30 veces, lo había hecho tan sólo la mitad de los del Favorable. (es de recordar que 30 días representan el 18% del calendario escolar).

Cuadro 10. Participación en el rango de inasistencias promedio anual hasta 2004 de los alumnos que cursaban 1º año en 1999 de acuerdo al contexto socioeconómico de la escuela

Contexto Socio-económico	Rango de Faltas promedio entre 1999-2004					Total
	Hasta 20	Entre 21 y 30	Entre 31 y 40	Entre 41 y 50	Más de 50	
Desfavorable	42%	60%	71%	71%	78%	50%
Medio	22%	22%	15%	21%	8%	21%
Favorable	36%	18%	14%	9%	15%	29%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En el cuadro 10, donde se presenta la descomposición de los rangos de inasistencias considerados de acuerdo al contexto socioeconómico de las escuelas, se observa que los

alumnos del contexto Desfavorable se encuentran sobrerrepresentados en los que habían faltado promedialmente más de 20 días en el año.

Cuadro 11. Distribución de inasistencias promedio en 1999 de los alumnos que cursaban 1º año de acuerdo al contexto socioeconómico de la escuela

Contexto Socio-económico	Rango de Faltas de los alumnos de 1º año en 1999					Total
	Hasta 20	Entre 21 y 30	Entre 31 y 40	Entre 41 y 50	Más de 50	
Desfavorable	41%	30%	12%	5%	11%	100%
Medio	63%	23%	9%	5%	1%	100%
Favorable	66%	21%	7%	2%	4%	100%
Total	53%	26%	10%	4%	7%	100%

Resulta particularmente preocupante que la participación de los alumnos de este contexto se eleve a 78% en el caso de aquellos que en promedio habían faltado más de 50 veces por año en el período 1999-2004, lo que contrasta con el 50% que representaban los alumnos de este contexto en la población. En el otro extremo se observa que los alumnos del contexto Medio y Favorable se encuentran sobrerrepresentados en aquellos con menos de 20 inasistencias promedio anual, en relación a su participación en la población.

Como se observa en el cuadro 11 la situación referida a las inasistencias ya se evidenciaba como preocupante en 1º año en 1999. Efectivamente se puede observar que tan sólo el 53% de los alumnos de 1º año presentaba 20 inasistencias o menos y que el 21% informaba más de 30. Al evaluarlas de acuerdo al contexto socioeconómico de la escuela se encuentra que la situación de los alumnos del contexto Desfavorable es extrema, en tanto tan sólo el 41% registraba hasta 20 faltas.

Cuadro 12. Participación en el rango de inasistencias promedio en 1999 de los alumnos que cursaban 1º año de acuerdo al contexto socioeconómico

Contexto Socio-económico	Rango de Faltas de los alumnos de 1º año en 1999					Total
	Hasta 20	Entre 21 y 30	Entre 31 y 40	Entre 41 y 50	Más de 50	
Desfavorable	40%	59%	63%	62%	82%	50%
Medio	25%	18%	18%	23%	4%	21%
Favorable	35%	23%	19%	15%	14%	29%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En el cuadro 12 se observa nuevamente que, salvo en el rango de hasta 20 faltas, los alumnos del contexto socioeconómico Desfavorable participaban en mayor medida que su porcentaje en la población, evidenciándose el caso extremo en el grupo de alumnos que habían faltado más de 50 días en 1º año en 1999, donde representaban el 82% del total. En los alumnos de las

escuelas de los contextos Medio y Favorable se observa la situación contraria, en tanto la participación mayor a la que tenía el contexto en la población sólo se verifica en el rango de Hasta 20 faltas.

Como se observa en el cuadro 13 los resultados escolares no parecen ser independientes de las inasistencias, como era esperable. Efectivamente, se constata que en los alumnos de 1º año en 1999 disminuye el porcentaje de promovidos en tanto se incrementa el número de inasistencias, así como aumenta el de repetidores de 1º año.

Cuadro 13. Resultado de los alumnos de 1º año de acuerdo al rango de inasistencias en 1999

Rango de Inasistencias	Repitió 1º en 1999	Pasó con más de MB	Pasó con MB o menos	Pase Especial	Promovidos en 1999
Menos de 21	17%	28%	53%	2%	83%
Entre 21 y 40	29%	15%	54%	1%	71%
Entre 41 y 59	40%	7%	51%	2%	60%
Más de 59	30%	22%	49%	0%	70%
Total	24%	21%	53%	2%	76%

Al evaluar la contribución a los resultados de acuerdo al rango de inasistencias, como se observa el cuadro 14, aquellos con menos de 21 inasistencias en 1º año en 1999 se encuentran sobrerrepresentados, en relación a su participación en la población, entre los promovidos y en particular entre los que aprobaron con nota superior a MB, así como subrepresentados en los repetidores de 1º año. Por el contrario, se observa que los alumnos con más de 20 inasistencias están sobrerrepresentados en los repetidores de 1º año y subrepresentados en los promovidos, especialmente en aquellos que aprobaron con notas superiores a MB.

Cuadro 14. Participación en los resultados de los alumnos de 1º año de acuerdo al rango de inasistencias en 1999

Rango de Inasistencias	Repitió 1º en 1999	Pasó con más de MB	Pasó con MB o menos	Pase Especial	Promovidos en 1999	Total
Menos de 21	37%	67%	52%	61%	56%	52%
Entre 21 y 40	46%	26%	37%	31%	34%	37%
Entre 41 y 59	12%	2%	7%	7%	6%	7%
Más de 59	5%	4%	4%	0%	4%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Si se evalúa la trayectoria escolar hasta 2004 de acuerdo al promedio de inasistencias entre 1999 y 2004, como se observa en el cuadro 15, la proporción de los alumnos de cada rango que se encontraban cursando 6º año en 2004 decrece claramente en tanto se incrementa el número de inasistencias promedio anual, mientras aumenta la participación de los que se encontraban cursando otros años.

Cuadro 15. Año que cursaban los alumnos en 2004 de acuerdo a las inasistencias promedio en el período 1999-2004

Rango de Inasistencias	Cursaban 2º	Cursaban 3º	Cursaban 4º	Cursaban 5º	Cursaban 6º	Total
Hasta 10	0%	0%	2%	15%	83%	100%
Entre 10 y 20	0%	0%	10%	26%	64%	100%
Entre 20 y 30	0%	3%	17%	38%	42%	100%
Entre 30 y 40	0%	8%	38%	35%	19%	100%
Entre 40 y 50	0%	13%	41%	39%	7%	100%
Más de 50	7%	19%	57%	17%	0%	100%
Total	0%	2%	14%	27%	57%	100%

Al considerar la contribución de cada uno de los rangos de inasistencias promedio anual en el período 1999-2004 a los años curriculares que cursaban los alumnos en 2004, como se observa en el cuadro 16, se evidencia que aquellos alumnos con menos de 20 faltas se encontraban sobrerrepresentados en los que cursaban 6º año (80%) en relación a su participación en la población (65%), en tanto aquellos con mayor cantidad de inasistencias reducían su participación, al extremo que ninguno de los alumnos con promedio anual de faltas superior a 40 se encontraba cursando 6º año en 2004.

Cuadro 16. Participación en los años que cursaban los alumnos en 2004 de acuerdo a las inasistencias promedio anual en el período 1999-2004

Rango de Inasistencias	Cursaban 2º	Cursaban 3º	Cursaban 4º	Cursaban 5º	Cursaban 6º	Total
Hasta 10	0%	0%	3%	11%	30%	21%
Entre 10 y 20	0%	7%	32%	42%	50%	44%
Entre 20 y 30	0%	29%	29%	32%	17%	23%
Entre 30 y 40	0%	30%	21%	10%	3%	8%
Entre 40 y 50	0%	15%	7%	3%	0%	2%
Más de 50	100%	19%	9%	1%	0%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Si se evalúa el nivel de inasistencia promedio anual de los alumnos en el período 1999-2004, de acuerdo a la educación promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge, se evidencia que este fenómeno no parece ser independiente del nivel educativo del hogar del alumno. Efectivamente, como se observa en el cuadro 17, la participación de los alumnos provenientes

de hogares con educación promedio menor a 6 años se incrementaba al aumentar el rango de faltas, superando su participación en la población (15%) por encima de veinte inasistencias, llegando a representar el 46% de aquellos que faltaron más de 50 veces. En el otro extremo se observa que los alumnos provenientes de hogares con educación promedio superior a 12 años se encontraban sobrerrepresentados en el tramo de menos de 10 inasistencias, y ninguno supera el nivel de 30 inasistencias promedio anual entre 1999 y 2004

Cuadro 17. Rango de faltas promedio 1999-2004 de acuerdo a educación promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge

Rango de Inasistencias	Menos de 6 años	Entre 6 y 9 años	Entre 9 y 12 años	Más de 12 años	Total
Hasta 10	13%	39%	19%	29%	100%
Entre 10 y 20	9%	69%	13%	9%	100%
Entre 20 y 30	20%	65%	10%	5%	100%
Entre 30 y 40	28%	67%	5%	0%	100%
Entre 40 y 50	33%	67%	0%	0%	100%
Más de 50	46%	40%	14%	0%	100%
Total	15%	61%	13%	11%	100%

Como se observa en el cuadro 18, en tanto se incrementa el promedio educativo del Jefe del Hogar y el Cónyuge aumenta la proporción de alumnos que se concentraban en los tramos de hasta 20 inasistencias, pasando de 44% en el caso de aquellos con educación promedio menor a 6 años a 89% en los que superaban los 12 años. Por el contrario, mientras el 25% de los alumnos provenientes de hogares con educación promedio menor a 6 años superaban las 30 inasistencias promedio entre 1999 y 2004, lo hacía tan sólo el 5% de aquellos de hogares con entre 9 y 12 años de educación promedio, y ninguno de los provenientes de hogares con educación promedio superior a 12 años.

Cuadro 18. Distribución de los alumnos de acuerdo a educación promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge por rango de faltas promedio entre 1999-2004

Rango de Inasistencias	Menos de 6 años	Entre 6 y 9 años	Entre 9 y 12 años	Más de 12 años	Total
Hasta 10	17%	13%	30%	54%	21%
Entre 10 y 20	27%	50%	46%	35%	44%
Entre 20 y 30	30%	24%	18%	11%	23%
Entre 30 y 40	14%	8%	3%	0%	8%
Entre 40 y 50	5%	3%	0%	0%	2%
Más de 50	6%	1%	2%	0%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Si se considera la cantidad de libros en el hogar, como indicador del stock cultural, se observa que, al igual que en el caso de la educación promedio del Jefe y el Cónyuge, se reduce la participación de los alumnos de hogares con mayor cantidad de libros cuando se considera rangos más elevados de faltas promedio en el período 1999-2004. Efectivamente, los provenientes de hogares con más de 50 libros se encontraban sobre- representados en los dos rangos de inasistencias menores en relación a su participación en la población (21%) (cuadro 19). Por el contrario, los alumnos provenientes de hogares con menos de 10 libros estaban sobrerrepresentados en los rangos de inasistencias superiores a 20.

Cuadro 19. Distribución de los alumnos de acuerdo a la cantidad de libros en el hogar por rango de faltas promedio entre 1999-2004

Rango de Inasistencias	Cantidad de libros en el hogar			Total
	Menos de 10	Entre 10 y 49	Más de 50	
Hasta 10	19%	47%	34%	100%
Entre 10 y 20	24%	55%	22%	100%
Entre 20 y 30	33%	52%	16%	100%
Entre 30 y 40	46%	49%	5%	100%
Entre 40 y 50	59%	30%	11%	100%
Más de 50	40%	60%	0%	100%
Total	28%	51%	21%	100%

Al considerar los hogares agrupados por cantidad de libros, se observa que el 80% de los alumnos de hogares con Más de 50 libros habían faltado en promedio entre 1999-2004 hasta 20 veces, mientras eran el 66% de los que poseían entre 10 y 49 y tan sólo 52% en aquellos provenientes de hogares con menos de 10 libros. Por el contrario, si se evalúa los que habían faltado más de 30 veces, en promedio entre 1999 y 2004, es el 21% de los alumnos provenientes de hogares con menos de 10 libros, el 10% de los que poseían entre 10 y 49 y tan sólo el 3% de los de más de 50 libros (cuadro 20).

Cuadro 20. Distribución de los alumnos de acuerdo a la cantidad de libros en el hogar por rango de faltas promedio entre 1999-2004

Rango de Inasistencias	Cantidad de libros en el hogar			Total
	Menos 10	Entre 10 y 49	Más de 50	
Hasta 10	14%	19%	34%	21%
Entre 10 y 20	38%	47%	46%	44%
Entre 20 y 30	27%	23%	17%	23%
Entre 30 y 40	13%	7%	2%	8%
Entre 40 y 50	5%	1%	1%	2%
Más de 50	3%	2%	0%	2%

Total	100%	100%	100%	100%
--------------	-------------	-------------	-------------	-------------

VII. Pases Especiales 1999-2005

El instituto del "Pase Especial" se utiliza en aquellos casos en los cuales el alumno no alcanza la nota de promoción y/o acumula un número de faltas en el año que no harían aconsejable el pasaje de año, pero sin embargo el maestro juzga conveniente promover al alumno³. Asimismo, en este procedimiento se incluye lo que se denomina pasaje por "Extraedad" que se aplica en aquellos casos en que los alumnos superan la edad esperable al cursar dicho año, y en ese marco se le promueve a pesar de no alcanzar la nota requerida. El fundamento de la existencia de "Extraedad" es que el niño haya comenzado la escolaridad con edad avanzada o que haya repetido previamente algún, o algunos años en su proceso escolar.

Los datos analizados dan cuenta del fenómeno de los Pases Especiales que afectó al 7% de la cohorte bajo estudio. Estos pases tienen una mayor incidencia en las escuelas del contexto Desfavorable, así como parecen estar asociados a una historia de repetición y son más frecuentes en 1º año. Asimismo, existe cierta asociación en el uso del mecanismo del Pase Especial con otras variables relativas al perfil del alumno, teniendo una mayor incidencia entre aquellos que no asistieron a preescolar, así como entre aquellos en que la educación de la madre no superaba los 6 años de educación formal, y entre aquellos provenientes de hogares con Capital Cultural bajo.

Este procedimiento de promoción se evidenció como particularmente relevante en la cohorte de alumnos que cursaban 1º en 1999, en tanto ascendieron a 1530 los pases en el período 1999-2005. Asimismo, fueron 1149 los alumnos que en algún momento de su derrotero académico fueron promovidos por Pase Especial. Por lo tanto se observa que cada alumno que era parte de este grupo tuvo en promedio 1,33 Pases Especiales, lo que está indicando que existe una tendencia a repetirse el pase especial.

Es de interés caracterizar la ocurrencia del fenómeno de Pases Especiales por características de las escuelas. Se observa que el 69% de los alumnos que en algún momento entre 1999-2005 fueron promovidos por "Pase Especial" pertenecía a escuelas del contexto Desfavorable, en tanto el 23% concurría a escuelas del contexto Medio. En ambos casos eran superiores a la participación de cada contexto en la población total, 51% y 21% respectivamente. Esta

³ El criterio de pasaje de grado (Circulares 657/90 y 852/91) establece que los niños deben contar con un mínimo de 80% de asistencia y un rendimiento calificado con Bueno, o en casos de faltas debidamente justificadas se podrá pasar con un 70% de asistencia. Asimismo, existen excepciones al régimen general del pasaje de grado que son administradas a criterio del maestro en consulta con el director de la escuela y el respectivo inspector departamental, por ejemplo en caso de extraedad severa o repeticiones múltiples, lo que se hace en función de cada caso, evaluando lo que se considera mejor para el alumno. Por otra parte, la Circular 441/99, que se aplicó a partir de 1999, elimina para 1º año el requerimiento de asistencia mínima y habilita a posponer la evaluación de aprendizaje hasta la finalización del segundo año, reservando la repetición en 1º año solo para casos excepcionales, pero "parece no aplicarse en la actualidad" (Anep, 2005), lo que es confirmado por la Inspección Departamental de Montevideo de Primaria.

situación se evidencia como particularmente preocupante si se considera que el 10% de los alumnos de escuelas del contexto Desfavorable fue promovido por lo menos una vez por este procedimiento, el 8% en las del Medio y tan sólo el 2% en las del Favorable (ver cuadro 21).

Si se evalúa la cantidad de pases especiales (dado que un alumno puede haber sido promovido por este mecanismo más de una vez) se observa que el 73% de ellos tuvieron lugar en escuelas del contexto Desfavorable y el 20% en las del Medio. Ello explica que los alumnos de escuelas del contexto Desfavorable que alguna vez fueron promovidos por este procedimiento acumularan, en promedio, 1,41 “Pases Especiales” en el período 1999-2005, mientras para los alumnos de las escuelas del contexto Favorable se reducía a 1,14. Obviamente esto está indicando que se recurría con mayor frecuencia al uso de este mecanismo en las escuelas del contexto Desfavorable, que en el resto.

Cuadro 21. Distribución de “Pases Especiales” y de los alumnos con Pases Especiales en el Período 1999-2005

Contexto Socioeconómico	Cantidad de alumnos con Pase Especial	Distribución de alumnos con Pase Especial	Total de alumnos	Proporción de alumnos con Pase Especial	Cantidad de Pases Especiales	Distribución de Pases Especiales	Pases Especiales Por alumno: 1999-2005
Desfavorable	790	69%	7981	10%	1114	73%	1.41
Medio	261	23%	3327	8%	304	20%	1.17
Favorable	98	9%	4315	2%	112	7%	1.14
Total	1149	100%	15623	7%	1530	100%	1.33

Si se evalúa la distribución de los Pases Especiales por grado y año calendario, como se observa en los cuadros 22 y 23, el 19% de los mismos se dieron a alumnos de 1º año en 1999, en tanto el 45% se concedieron en 2004 y 2005. (Es de recordar que los alumnos que cursaban 1º en 1999 deberían haber culminado el ciclo escolar en 2004, en tanto no hubiera habido repeticiones.) Asimismo, se observa que hasta 2003 había alumnos cursando 2º año (en tanto deberían estar cursando 5º año si hubieran tenido una escolaridad sin inconvenientes), los que fueron promovidos por Pase Especial.

Por su parte, se observa también que del total de Pases Especiales el 35% se concedió a alumnos de 1º año, seguido por el 25% a los de 4º año y el 12% a los de 5º año.

Cuadro 22. Distribución de los Pases Especiales por año escolar

Año Lectivo	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
1º	55%	33%	11%	0%	0%	0%	0%	100%
2º	0%	28%	28%	28%	15%	0%	0%	100%

3º	0%	0%	22%	26%	14%	39%	0%	100%
4º	0%	0%	0%	6%	16%	43%	36%	100%
5º	0%	0%	0%	0%	0%	30%	70%	100%
6º	0%	0%	0%	0%	0%	16%	84%	100%
Total	19%	14%	9%	7%	7%	20%	25%	100%

Cuadro 23. Distribución de los Pases Especiales por año calendario

Año Lectivo	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
1º	100%	81%	45%	0%	0%	0%	0%	35%
2º	0%	19%	30%	39%	21%	0%	0%	9%
3º	0%	0%	25%	39%	21%	20%	0%	10%
4º	0%	0%	0%	21%	58%	55%	37%	25%
5º	0%	0%	0%	0%	0%	19%	34%	12%
6º	0%	0%	0%	0%	0%	7%	29%	8%
Total	100%							

El Pase Especial aparece asociado a una historia de repetición de los alumnos. En efecto, si se evalúa cual fue el historial escolar entre 1999 y 2004 de los alumnos promovidos con Pase Especial se observa que el 9% nunca repitió, en tanto el 21% repitió sólo una vez y el 59% lo hizo más de una vez. Por su parte, al evaluar esta situación por contexto socioeconómico de las escuelas se observa que era más frecuente en el caso de repetición de más de una vez en las del contexto Desfavorable (65%), que en las del Favorable (58%) y que en las del Medio (42%) (ver cuadro 24).

Cuadro 24. Distribución de los Pases Especiales de acuerdo a repetición de los alumnos entre 1999-2004 y por contexto socioeconómico

Repetición 1999-2004	Desfavorable	Medio	Favorable	Total
Nunca repitió	10%	8%	0%	9%
Repitió 1 vez	13%	42%	29%	21%
Repitió 2 veces	26%	25%	29%	26%
Repitió 3 veces	26%	17%	29%	24%
Repitió 4 veces	13%	0%	0%	9%
Pasó a Esc. Especial	5%	8%	0%	5%
Desertor	3%	0%	0%	2%
Pase a Esc. del Interior	5%	0%	14%	5%
Total	100%	100%	100%	100%

El Pase Especial es utilizado con frecuencia como alternativa a la repetición temprana. Al considerar la relación entre los Pases Especiales en 1º año y la situación de repetición, como se observa en el cuadro 24, el 65% de ellos se utilizó con alumnos que nunca habían repetido

hasta 1999⁴, siendo mayor en el caso de las escuelas del contexto Medio (71%). Asimismo, si bien es mayor la cantidad de Pases Especiales en las escuelas del contexto Medio que en las del Desfavorable, en ese caso son sólo para alumnos que habían repetido 1º año una sola vez, en tanto en el caso de los del Desfavorable eran sólo para alumnos que habían repetido 1º año tres veces.

Aunque no tan pronunciado como en 1º año, pero igualmente llamativo es el elevado número de Pases Especiales que no están precedidos de repetición en grados subsiguientes, como es el caso de 2º año en tanto el 28% de ellos se concedieron a alumnos que lo cursaban por primera vez, en tanto fueron el 22% en 3º año.

Cuadro 25. Distribución de alumnos con Pase Especial en 1º año de acuerdo a repetición en 1º año

Contexto Socio-económico	Nunca Repitió	Veces que repitió 1º hasta 1999		Total	Contexto Socio-económico	Nunca Repitió	Veces que repitió 1º hasta 1999		Total
		1	3				1	3	
Desfavorable	57%	0%	43%	100%	Desfavorable	43%	0%	100%	48%
Medio	71%	29%	0%	100%	Medio	57%	100%	0%	52%
Favorable	---	---	---	---	Favorable	0%	0%	0%	0%
Total	65%	15%	21%	100%	Total	100%	100%	100%	100%

El uso del instrumento "Pase Especial" aparece asociado a la no asistencia a preescolar. Al considerar la distribución de los alumnos con Pases Especiales de acuerdo a la concurrencia a Preescolar se observa que se encuentran sobrerrepresentados los que no habían concurrido, en comparación con el universo, ya que en este caso eran el 25% en tanto en la población los que no concurrieron a preescolar representaban el 11%.

Cuadro 26. Distribución de alumnos con Pases Especiales de acuerdo a concurrencia a Preescolar por contexto socioeconómico de las escuelas

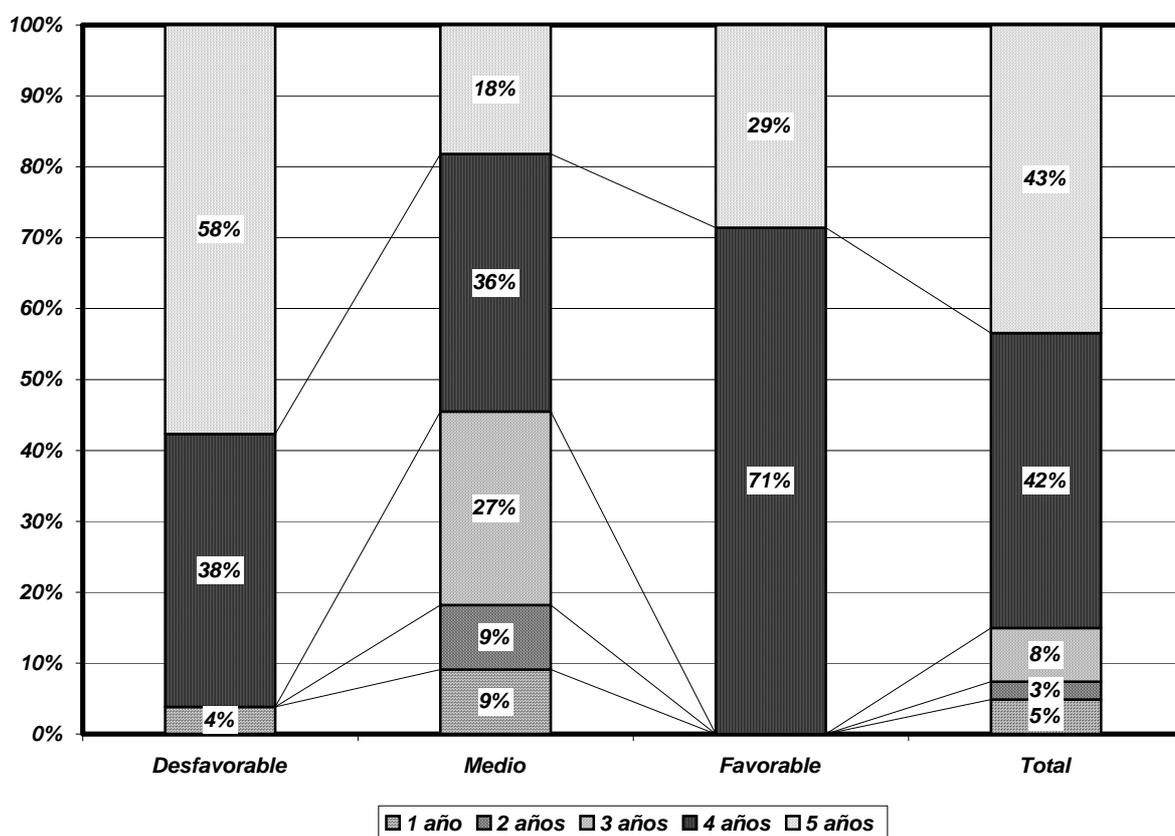
Concurrencia a Preescolar	Desfavorable	Medio	Favorable	Total
No concurrió	33%	8%	0%	25%
Concurrió	67%	92%	100%	75%
Total	100%	100%	100%	100%

Esta situación resulta extrema en el caso de las escuelas del contexto Desfavorable en tanto los que no habían concurrido a preescolar eran el 33% de los promovidos con Pase Especial contra el 19% que representaban de la población del contexto. Por su parte, el 8% de los que fueron promovidos por Pase Especial del contexto Medio no había concurrido a preescolar en tanto eran 5% del universo de alumnos del contexto, en tanto en los del contexto Favorable no

⁴ Posiblemente por aplicación de la Circular 441 en 1999 en primer año.

había alumnos con Pase Especial que no hubieran concurrido a Preescolar, mientras en el universo eran el 2%.

Grafico 34. Distribución de alumnos promovidos por Pase Especial de acuerdo a la edad de inicio del Preescolar y por contexto socioeconómico.



En particular, si se considera sólo a los alumnos que habían concurrido a preescolar se observa que la edad de inicio del mismo es también relevante al evaluar la frecuencia de Pases Especiales, como se observa en el gráfico 34. Efectivamente, el 85% de los alumnos promovidos por Pase Especial habían comenzado el preescolar a la edad de 4 y 5 años. Esta situación es extrema en el caso de los alumnos de escuelas del contexto Favorable dado que el 100% inició la preescolaridad a la edad de 4 y 5 años. Asimismo, en las escuelas del contexto Desfavorable el 96% de los alumnos que promovieron por Pase Especial habían iniciado preescolar a la edad de 4 y 5 años. En el caso de las escuelas del contexto Medio, si bien se observa una dispersión mayor en la participación en la promoción por Pase Especial de acuerdo a la edad de inicio del preescolar, se verifica que el 54% de esos alumnos habían comenzado el preescolar a la edad de 4 y 5 años.

Los Pases Especiales también aparecen asociados a hogares con bajo capital educativo, ya sea medido por educación de la madre o la cantidad de libros en el hogar. Es así que si se evalúa la distribución de los alumnos promovidos por Pase Especial de acuerdo a la educación formal de la madre se observa que aquellos cuya madre no había terminado la escuela

primaria representaban el 63% del total, y el 22% cuya madre si bien había culminado primaria había cursado hasta 3º año de secundaria, mientras que la participación de dichas categorías en la población total eran 48% y 29%, respectivamente (ver cuadro 26).

Cuadro 27. Distribución de alumnos con Pases Especiales de acuerdo a Años de Educación Formal de la Madre y por contexto socioeconómico de las escuelas

Años de Educación de la madre	Desfavorable	Medio	Favorable	Total	Años de Educación de la madre	Desfavorable	Medio	Favorable	Total
Menos de 6	84%	12%	4%	100%	Menos de 6	77%	33%	29%	63%
Entre 6 y 9	49%	35%	17%	100%	Entre 6 y 9	15%	33%	43%	22%
Entre 10 y 12	43%	47%	10%	100%	Entre 10 y 12	8%	25%	14%	12%
Más de 12	0%	61%	39%	100%	Más de 12	0%	8%	14%	3%
Total	69%	23%	9%	100%	Total	100%	100%	100%	100%

Esta situación se agudiza al considerar la distribución por el contexto socioeconómico de las escuelas, especialmente en las del Desfavorable. Efectivamente, en las escuelas del Desfavorable se observa la situación extrema donde el 77% de las madres de los alumnos con Pase Especial no habían culminado primaria (mientras dicha categoría representa el 64% del total del contexto), en tanto eran el 33% en las del Medio y 29% en las del Favorable (la participación de la categoría era el 40% y 22% de cada contexto, respectivamente). La contracara de esta situación era la de los alumnos con madres con secundaria completa, en tanto representaban entre el 0% y el 14% de los alumnos promovidos por Pase Especial.

Por su lado, al evaluar al interior del contexto socioeconómico de las escuelas se observan diferencias significativas. Mientras en las del contexto Desfavorable los Pases Especiales se concentraron en los alumnos cuyas madres poseían menor nivel educativo, la distribución en los dos estratos restantes es más homogénea, aunque se observa que la mayoría de ellos eran de alumnos cuyas madres tenían menores niveles educativos.

Si se continúa la evaluación sobre la asociación del Capital Cultural del Hogar con la promoción por Pase Especial en base a la disponibilidad de libros en el hogar del alumno, se observa que si bien la distribución no es muy distinta a la del caso de la educación de la madre, se identifican algunas diferencias significativas. Efectivamente, mientras el 44% de los alumnos con Pases Especiales pertenecían a hogares en que se disponían de menos de 10 libros, el 29% provenía de aquellos que disponían entre 10 y 19 libros (ver cuadro 28).

En el caso de los hogares de alumnos que concurrían a escuelas del contexto Desfavorable, se observa que el 84% de aquellos con Pases Especiales provenían de hogares con menos de 20

libros, en tanto eran el 50% en los del contexto Medio y el 43% en los del Favorable. Se evidencia que el caso extremo se verifica en el contexto Desfavorable en tanto existe una clara asociación inversa entre libros en el hogar y cantidad de niños con Pases Especiales, lo que resulta menos claro en las escuelas de los restantes contextos.

Cuadro 28. Distribución de alumnos con Pases Especiales de acuerdo a la Cantidad de Libros en el Hogar y por contexto socioeconómico de las escuelas

Cantidad de libros en el hogar	Desfavorable	Medio	Favorable	Total
Hasta 9	80%	17%	3%	100%
De 10 a 19	79%	13%	8%	100%
De 20 a 49	54%	23%	22%	100%
Más de 50	17%	72%	12%	100%
Total	69%	23%	9%	100%

Cantidad de libros en el hogar	Desfavorable	Medio	Favorable	Total
Hasta 9	51%	33%	14%	44%
De 10 a 19	33%	17%	29%	29%
De 20 a 49	13%	17%	43%	16%
Más de 50	3%	33%	14%	11%
Total	100%	100%	100%	100%

VIII. Repetición 1999-2005

Habiéndose avanzado en cobertura hasta casi su máximo el desafío que enfrenta primaria es mejorar su efectividad, reduciendo las tasas de repetición y con ello la generación de extraedad y rezago en el cumplimiento del ciclo escolar.

En Uruguay, al igual que en otros países latinoamericanos, el sistema educativo recurre al mecanismo de la repetición para alumnos de escaso rendimiento (ver por ejemplo Randall y Anderson, 1999) sin embargo, esta práctica no es utilizada en otros países, como los europeos, por ejemplo. No obstante ha existido un largo y amplio debate sobre su eficacia y eficiencia. Por un lado se argumenta que el uso de la repetición ayuda a mantener elevados los estándares de aprendizaje (Rose et al., 1983, Barnes, 1999). Por otro lado se señala que esta práctica no solo genera sobrecostos al sistema sino que su efectividad es dudosa desde el punto de vista del niño, ya que sus perspectivas de aprovechamiento de cursos no mejora (la repetición de 2 a 4 veces es frecuente), además prolonga su estadía en el sistema generando sobre-edad y rezago, y que como experiencia de fracaso escolar genera desestímulos (Anep 2003, 2005).

La duración promedio del ciclo primario es superior a seis años, ya que apenas la mitad de los alumnos cursa 6º año en tiempo, o sea en 2004. Los alumnos que concurrían a escuelas de contexto Desfavorable presentan mayores niveles de repetición (más del doble de los del contexto Favorable) por lo que este grupo está sub-representado entre los que logran egresar primaria en tiempo (6 años). Es más, mientras 7 de cada 10 niños del contexto Favorable egresan en tiempo solo lo hacen 4 de cada 10 en el contexto Desfavorable. Esto genera no solo un problema de rezago y extraedad especialmente localizado en el contexto Desfavorable, que condiciona el desempeño del niño dentro del subsistema (ya que genera desestímulos) sino que además genera efectos de más largo alcance, puesto que (de no abandonar) retrasa la culminación de ciclos educativos posteriores y la incorporación al mercado de trabajo.

Cuadro 29. Repetición en el período hasta 2004 de los alumnos que cursaban 1º año en 1999, por contexto socioeconómico de las escuelas

	Nunca Repitió	Cantidad de veces que repitió hasta 2004					Repitió al menos 1 vez
		1	2	3	4	5	
Desfavorable	34%	21%	18%	9%	4%	1%	52%
Medio	46%	25%	10%	4%	0%	1%	40%
Favorable	68%	14%	7%	2%	0%	0%	23%
Total	46%	20%	13%	6%	2%	1%	41%

En las escuelas públicas de Montevideo los niveles de repetición son francamente elevados, especialmente en 1º año. Si se considera la historia escolar de los alumnos de la cohorte que

cursaba 1º año en 1999, como se observa en el cuadro 29, el 41% de ellos repitió al menos un año hasta 2004⁵, en tanto lo había hecho el 52% de alumnos de escuelas del contexto Desfavorable, el 40% de las de contexto Medio y el 23% de las de contexto Favorable. Es de notar que el 22% de los alumnos de la cohorte repitió más de una vez en su historia escolar hasta 2004, elevándose a 32% en el caso de los alumnos de escuelas del contexto Desfavorable, el 15% en los del contexto Medio y el 9% en los de las escuelas del contexto Favorable.

A nivel del contexto socioeconómico de la escuela, la variación en las tasas de repetición en 1º año es amplia, pasando del 45% en las escuelas del contexto Desfavorable, al 32% en las del contexto Medio y al 16% en las del contexto Favorable (ver cuadro 30). Es de señalar que el 8% de los alumnos de la cohorte habían repetido 1º año más de una vez hasta 1999, elevándose al 12% de los alumnos de las escuelas del contexto Desfavorable, al 4% en los de las del contexto Medio y a 2% en los de las del Favorable.

Asimismo, se observa que existe una fuerte variación en el desempeño entre las escuelas, lo que se evidencia, por ejemplo, en la tasa de repetición de primer año la que varía entre 6% y 57% en las escuelas de la muestra. Es mas, si bien la heterogeneidad se reduce al interior de cada contexto, es aún importante: en el contexto Favorable las tasas de repetición en las escuelas varían entre 6% y 20%, mientras en las del Medio lo hacían entre 6% y 31% y en el Desfavorable entre 15% y 57% (ver cuadros 125 y 126 del Anexo).

Cuadro 30. Repetición hasta 1999 de los alumnos que cursaban 1º año, por contexto socioeconómico de las escuelas

	Nunca Repitió 1º año	Cantidad de veces que repitió 1º hasta 1999				Repitió 1º año al menos 1 vez
		1	2	3	4	
Desfavorable	54%	34%	7%	4%	1%	45%
Medio	67%	28%	1%	3%	0%	32%
Favorable	84%	13%	2%	0%	0%	16%
Total	65%	27%	4%	3%	1%	34%

Si se observa el grupo de los que repitieron alguna vez, el 68% proviene de escuelas del contexto Desfavorable, a pesar que los alumnos de las escuelas de este contexto representaban el 51% del universo, así como eran el 79% de aquellos que repitieron entre dos y cuatro veces (ver cuadro 31). Existe por tanto una fuerte asociación entre el fenómeno de repetición con las escuelas del contexto Desfavorable, lo que conduce, como señala Anep (2005), a un patrón regresivo de la distribución de extraedad.

⁵ En 2004 deberían haber cursado 6º año los alumnos de la cohorte que cursaban 1º en 1999.

Cuadro 31. Repetición hasta 1999 de los alumnos que cursaban 1º año, por contexto socioeconómico de las escuelas

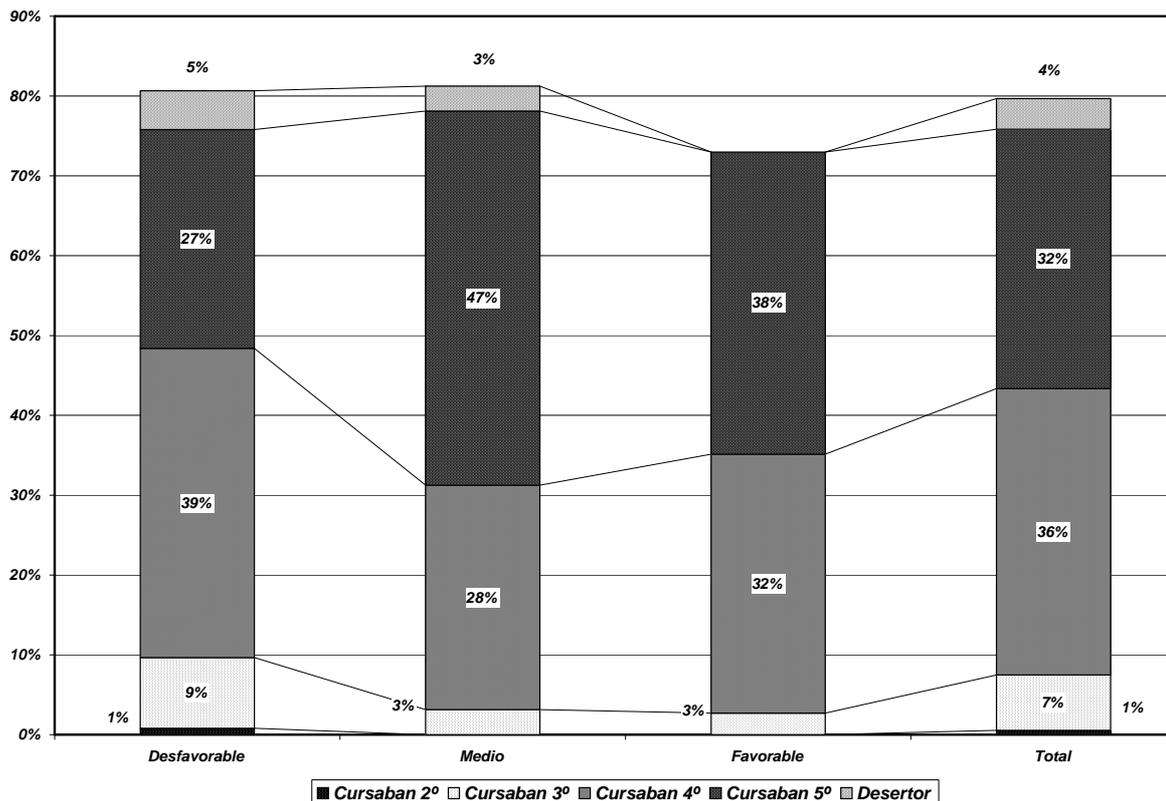
	Nunca Repitió 1º año	Cantidad de veces que repitió 1º hasta 1999				Repitió 1º año al menos 1 vez
		1	2	3	4	
Desfavorable	43%	64%	82%	73%	88%	68%
Medio	22%	23%	3%	24%	0%	20%
Favorable	36%	13%	15%	3%	12%	13%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Como se señaló anteriormente la historia de repeticiones de 1º año no culmina en 1999, pues el 23% de los alumnos de la cohorte volvió a recursar 1º año en 2000 y el 5% volvió a hacerlo en 2001. En particular, el 68% de los alumnos que recursaron 1º año en 2000 concurrían a escuelas del contexto Desfavorable, en tanto el 20% lo hacía a escuelas del contexto Medio. Es de señalar que el 74% de los alumnos que recursaron 1º año en 2000 aprobaron dicho curso, en tanto lo hizo el 69% de los alumnos de escuelas del contexto Desfavorable, el 81% de los de escuelas del contexto Medio y el 87% de los de las del Favorable. Por su parte, el 83% de los alumnos que volvieron a repetir 1º año en 2001 concurrían a escuelas del contexto Desfavorable y el 14% a las del contexto Medio (ver cuadro 3 del Anexo).

Por tanto, hasta 1999 más de 1 de cada 3 niños repitió 1º año al menos una vez, y entre los repetidores 1 de cada 4 volvió a repetir, lo que pone en duda la efectividad del mecanismo de repetición. Esta situación resulta aún más crítica en las escuelas del contexto Desfavorable donde algo menos de la mitad de alumnos repite al menos una vez 1º año y casi la tercera parte vuelve a repetirlo.

Si se considera la situación en 2004 de aquellos que repitieron 1º año en 1999 como se observa en los gráficos 35 y 36, tan sólo el 32% cursaba 5º año, mientras que en 2005 era el 33% que se encontraba cursando 6º año.

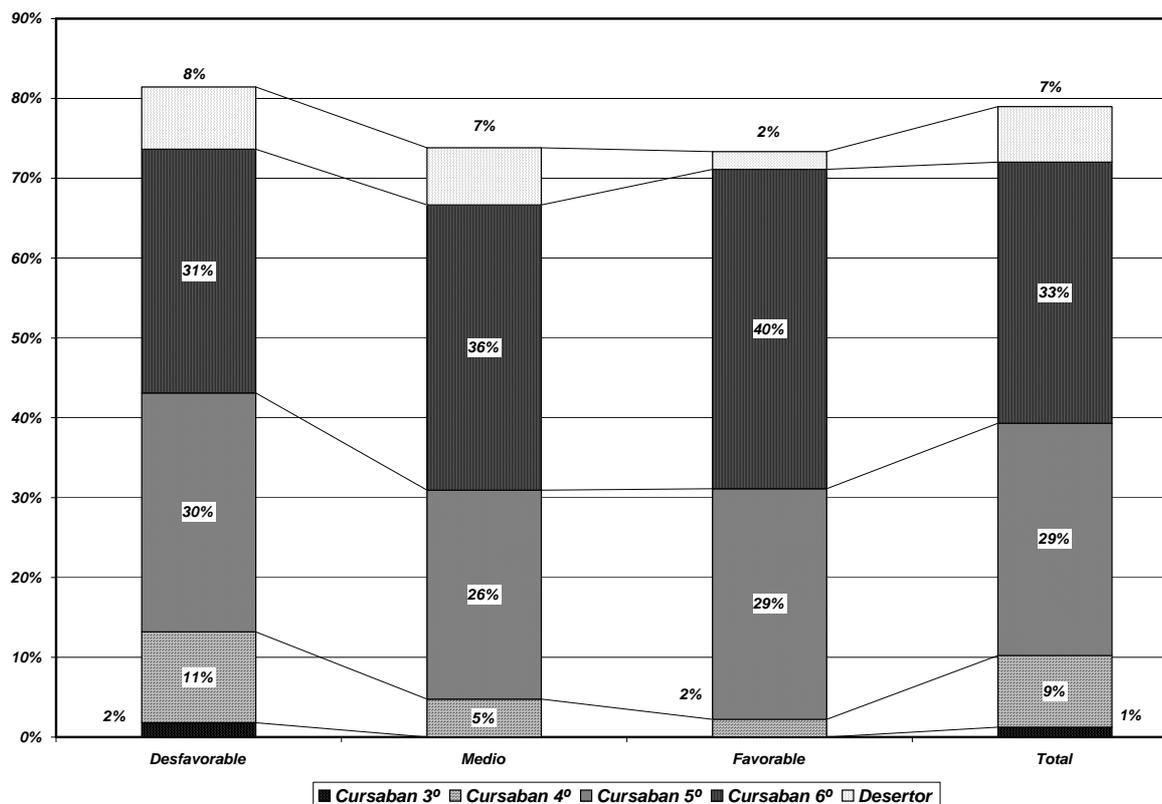
Gráfico 35. Situación en 2004 de los alumnos que repitieron 1º en 1999



Esta situación resulta aún más preocupante al evaluarla a nivel del contexto socioeconómico de las escuelas. Efectivamente, en las escuelas del contexto Desfavorable eran tan solo el 27% de los alumnos los que habían repetido 1º año en 1999 que cursaban 5º año y el 39% 4º año (ver gráfico 35). En 2005, como se observa en el gráfico 36, era el 31% de los repetidores de 1º año en 1999 que cursaban 6º año y el 30% cursaba 5º año, en tanto el resto había desertado (8%) o se encontraba cursando cursos inferiores.

Si bien la situación de los repetidores de 1º en 1999 en el contexto Desfavorable parece el caso extremo, no parece mucho mejor, en términos relativos, en los restantes contextos. Efectivamente, en el contexto Medio de escuelas el 47% de los repetidores de 1º año en 1999 cursaba 5º año en 2004 y el 28% cursaba 4º año, en tanto en las del contexto Favorable era el 38% que cursaba 5º año y 32% 4º año. En 2005 no era mucho mejor la situación dado que el 38% de los que habían repetido 1º año en 1999 del contexto Medio y el 40% del Favorable cursaban 6º año, en tanto era el 26% y el 29%, respectivamente, que cursaban 5º año.

Gráfico 36. Situación en 2005 de los alumnos que repitieron 1º al menos una vez hasta 1999



Como se señaló anteriormente, la situación extrema respecto a repetición se constata en 1º año ya que el 34% de los niños de la cohorte repitió al menos una vez considerando hasta ese año. Asimismo, los índices de repetición variaban sustancialmente según el contexto socioeconómico de la escuela, la asistencia a preescolar, con quien vivía el alumno, y con el capital cultural del hogar del niño (midiendo éste tanto por educación de la madre, como por educación promedio de Jefe del Hogar y el Cónyuge).

La historia de los alumnos también tiene, al parecer, cierta asociación con los niveles de repetición. Si se considera la distribución de la repetición de acuerdo a la asistencia a preescolar se observa que hasta 1999 había repetido al menos una vez 1º año el 30% para los que habían asistido a preescolar y el 69% para los que no lo habían hecho (ver cuadro 12 del Anexo). Lo que parece particularmente relevante es que en el agrupamiento de alumnos que no habían concurrido a preescolar el 18% había repetido entre dos y cuatro veces, en tanto en el de los que habían concurrido a preescolar lo habían hecho tan sólo el 6%. Por su parte, los alumnos que no habían concurrido a preescolar (11% de la población) están sobre representados en el conjunto de aquellos que repitieron al menos una vez 1º año hasta 1999 (representaban el 23%).

Si se considera la repetición acumulada de los alumnos hasta 2004, se observa que el 41% de ellos repitió al menos un año en su derrotero y, en particular, lo había hecho el 63% de los que

no habían concurrido a preescolar en tanto era tan sólo el 39% de los que lo habían hecho (ver cuadro 28 del Anexo). Si se evalúa la cantidad de repeticiones se observa que el 22% del total lo había hecho entre dos y cinco veces hasta 2004, mientras era el 47% de los que no habían concurrido a preescolar y el 19% de los que habían concurrido.

Esta imagen se agudiza al evaluar la situación de las escuelas del contexto Desfavorable (donde se encuentra la mayor proporción de alumnos que no habían concurrido a preescolar), pues el 66% de los alumnos que no habían concurrido a preescolar repitieron al menos un vez hasta 2004 y el 52% lo hizo más de una vez. Por su parte, de aquellos que concurrieron a preescolar eran el 48% los que repitieron alguna vez y el 27% lo hizo más de una vez (ver cuadro 29 del Anexo).

Las tasas de repetición también presentan variaciones según la estructura familiar del alumno. En efecto, la tasa de repetición para 1º año en 1999 para aquellos que vivían con el Padre y la Madre Biológicos era de 21%, en tanto para los que lo hacían con su Madre Biológica era de 28%, con la Madre Biológica y el Padrastro era el 34%, con el Padre Biológico era el 50%, y la de los que lo hacían con otros que no fueran sus Padres Biológicos era el 27% (ver cuadro 32 del Anexo). Por tanto los que vivían con los padres biológicos presentaban menores índices de fracaso escolar, lo que se hace más claro si se observa que mientras esta categoría representaba el 69% de la población, en el conjunto de niños que repitieron 1º año representaban sólo el 62%.

Por su parte, si se considera la educación formal promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge, como indicador del capital educativo del hogar, se observa también importantes diferencias en los niveles de repetición de 1º año en 1999 dado que varía entre 38% para los alumnos provenientes de hogares con menos de seis años de educación, reduciéndose a medida que el nivel de educación aumenta, y llega al 6% en los casos en que se contaba con más de 12 años (ver cuadro 64 del Anexo). Si se toma en cuenta el conjunto de alumnos que repitieron al menos una vez 1º año hasta 1999, el 93% provenía de hogares con menos de 9 años de educación, en tanto este grupo era tan sólo el 77% de la población total (ver cuadro 68 del Anexo). Asimismo, si se considera toda la historia escolar hasta 2004 el grupo de alumnos que provenía de hogares con menos de 9 años de educación era tan sólo el 68% de aquellos que pasaron sin repetir nunca, a pesar de que representaban el 77% e la población. Es de destacar que de aquellos que repitieron entre dos y cinco veces hasta 2004, el 95% provenía también de hogares con menos de 9 años de educación promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge.

Si se considera la educación formal de la madre se observa que en tanto se incrementa se reduce la proporción de alumnos que repitieron alguna vez hasta 2004, así como decrece la proporción de alumnos que habían repetido más de una vez (ver cuadro 32). Efectivamente, el 53% de aquellos cuya madre no había culminado primaria habían repetido al menos una vez en su carrera escolar hasta 2004, en tanto lo hizo el 39% de aquellos cuyas madres no habían

culminado el Ciclo Básico, el 24% de los hijos de aquellas que habían culminado el Bachillerato, en tanto en el caso de aquellos cuyas madres habían realizado estudios universitarios la repetición se reducía al 18% (ver cuadro 92 del Anexo). Por su parte, respecto a la repetición reiterada se observa también una asociación inversa entre educación de la madre y cantidad de repeticiones del alumnos. En el caso de los alumnos cuyas madres no habían terminado primaria se constata que el 31% repitió más de una vez hasta 2004, mientras era el 18% en aquellos cuyas madres tenían menos de 9 años de educación formal, el 8% en las que poseían hasta 12 años de educación, y tan sólo el 2% en las que tenían más de 12 años de educación.

Cuadro 32. Repetición hasta 2004 de los alumnos que cursaban 1º año en 1999 de acuerdo a la educación de la madre

Educación de la Madre	Cantidad de veces que repitió hasta 2004					Repitieron al menos 1 vez hasta 2004
	1	2	3	4	5	
Menos de 6 años	22%	19%	8%	3%	1%	53%
Entre 6 y 9 años	20%	11%	5%	1%	1%	39%
Entre 9 y 12 años	16%	5%	3%	0%	0%	24%
Más de 12 años	16%	1%	1%	0%	0%	18%
Total	20%	13%	6%	2%	1%	41%

Los traspies en la historia escolar de los alumnos contribuyen a que en 2004 el 51% de los alumnos de la cohorte no estaban cursando 6º año. Es mas, sólo cursaba 6º año el 70% de los alumnos de escuelas del contexto Favorable, el 53% de los del Medio y el 37% de los de las escuelas de Desfavorable (ver cuadro 5 del Anexo). El hecho de que entre los que llegan a 6º año en 2004 la mayor proporción (39%) corresponde a escuelas de contexto Favorable, por lo que se encuentra sobrerrepresentado según su participación en la población (28%), lo explica la peor performance de las escuelas del contexto Desfavorable (ver cuadro 4 del Anexo).

IX. Desertores en el período 1999-2005

Se ha señalado que la deserción en Uruguay se manifiesta principalmente después de primaria, especialmente en la transición a secundaria y durante la misma (Anep 2005), sin embargo, la deserción escolar se evidencia como un problema relevante, en tanto alcanza al 4% de la cohorte de alumnos que cursaban 1º en 1999, siendo aún más preocupante en las escuelas del contexto Desfavorable, donde se eleva al 6%. Si bien este fenómeno no es relevante al principio del ciclo escolar, cobra importancia en la medida que se avanza en el proceso escolar. Asimismo, la deserción aparece asociada a la repetición y en particular a la repetición temprana, especialmente a la de 1º año.

Más de tres cuartas parte de los desertores provienen de escuelas del contexto Desfavorable. Parecería que una historia de repeticiones, que tiene mayor incidencia en dicho contexto, va generando desestímulos que contribuye a mayores niveles de deserción. Estos resultados estarían indicando que la universalización de la entrada a primaria presenta, sin embargo, déficits de cobertura distintos por contexto en los grados superiores, siendo extremo en el contexto Desfavorable.

El perfil de los desertores aparece asociado con mayor intensidad al contexto Desfavorable, a la no asistencia a preescolar, a no vivir con el Padre y la Madre Biológicos y a no vivir en hogares con jefatura masculina. Asimismo, se verifica con mayor frecuencia en hogares con menor nivel educativo, puesto que mayoritariamente provienen de hogares con una educación formal promedio del Jefe del Hogar y el Cónyuge menor a 6 años o de aquellos en los cuales la educación de la madre es menor a 6 años, o a de hogares con bajo capital cultural (con menos de 20 libros).

La deserción escolar en primaria constituye un problema relevante para el sistema educativo. Efectivamente, como se observa en el cuadro 33 el 4% de los alumnos de la cohorte de alumnos que cursaban 1º año en 1999 en las escuelas públicas de Montevideo habían tomado ese camino hasta 2005. Por cierto que la determinación de “desertor” constituye una categoría de difícil definición. En nuestro caso hemos recurrido a la información disponible en la última escuela que concurría el alumno y a la colaboración del cuerpo docente en ella para categorizar a dichos alumnos. Obviamente que debido a ello, y a lo estricto de los criterios para categorizar a los alumnos de esa forma por el cuerpo docente, probablemente se haya subestimado su número. Asimismo como se señala en Anep (2005) una parte de dicha deserción podría ser “intermitente” en el sentido que podrían haberse reinsertado posteriormente, sin embargo, de ser así o fue fuera del período 1999-2005 o fue en otra parte del sistema, sino hubiera sido detectado por la búsqueda exhaustiva que se realizó en distintas escuelas en Montevideo.

Por su parte, es posible caracterizar el perfil de los desertores en primaria según variables referidas a características de los alumnos y su contexto. Es así que, de los alumnos definidos como desertores se observa que el 76% concurrían a escuelas del contexto socioeconómico Desfavorable, en tanto el 20% lo hacía a escuelas del contexto Medio y tan sólo el 4% a las del contexto Favorable, en tanto la participación de cada contexto en el total de alumnos de las escuelas era 51%, 21% y 28% respectivamente, por lo que se evidencia que la deserción afecta especialmente a los niños del contexto Desfavorable. Como señala Agudo (1999) la deserción al afectar en mayor proporción a los niños de situación más desventajosa tiene un “efecto anti-democrático” ya que la equidad social se resiente con mecanismos de selección de éxitos/fracasos escolares que no aseguran igualdad de oportunidades.

Cuadro 33. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos que cursaban 1º año en 1999 por contexto socioeconómico de las escuelas, 1999-2005

Contexto Socioeconómico	Cantidad de alumnos Desertores	Distribución de Desertores	Total de alumnos	Proporción de alumnos Desertores
Desfavorable	506	76%	7981	6%
Medio	130	20%	3327	4%
Favorable	28	4%	4315	1%
Total	665	100%	15623	4%

Otra característica de este conjunto de alumnos es que más del 60% deserta luego de 2º año y antes de 6º año (ver cuadro 34). Asimismo se observa que en el caso de las escuelas del contexto Desfavorable, si bien el 56% coincide con ello, el nivel de deserción mayor se verifica con anterioridad, en particular el 24% lo hace en 2º año y el 16% en 1º año, lo que no necesariamente significa que la misma tenga lugar a temprana edad, pues por lo general está precedida de repeticiones, como se observa en cuadro 35. Efectivamente, en ese cuadro se observa que tan sólo el 12% de los desertores no habían repetido ningún año previo a la deserción.

Cuadro 34. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo al último año cursado antes de la deserción por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	Último año cursado antes de la deserción						Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Desfavorable	16%	24%	16%	20%	20%	4%	100%
Medio	17%	0%	0%	17%	67%	0%	100%
Favorable	0%	50%	50%	0%	0%	0%	100%
Total	15%	20%	14%	19%	28%	3%	100%

Asimismo, llama la atención en el caso de las escuelas del contexto Favorable que la totalidad de las deserciones se producen en 2º y 3º año, en tanto no se verifica ninguna en esos años en el contexto Medio. En particular, en las escuelas de este contexto el 67% de las deserciones se verifica en 5º año, lo que estaría indicando una permanencia en la escuela mayor que los desertores de los otros contextos.

Cuadro 35. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo al último año cursado antes de la deserción por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	Último año cursado antes de la deserción						Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Desfavorable	79%	90%	85%	82%	54%	100%	76%
Medio	21%	0%	0%	18%	46%	0%	20%
Favorable	0%	10%	15%	0%	0%	0%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

La deserción se presenta particularmente asociada a la repetición y según Barnes (1999) la repetición es el mejor predictor de la ocurrencia de dicho fenómeno. En efecto, como se señaló anteriormente, el 88% de los alumnos desertores repitió algún año con anterioridad a la deserción, verificándose la situación extrema en los casos de alumnos de escuelas del contexto Medio y Favorable donde todos los desertores repitieron al menos un año en su historia escolar. En las del contexto Desfavorable, por el contrario, se observa que el 16% de los desertores no habían repetido ningún año previamente a la deserción.

Cuadro 36. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a la cantidad de veces que repitió antes de la deserción por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	Nunca Repitió antes de deserción	Cantidad de veces que repitió antes de la deserción					Total
		1	2	3	4	5	
		Desfavorable	16%	12%	20%	28%	
Medio	0%	33%	33%	17%	0%	17%	100%
Favorable	0%	50%	0%	0%	0%	50%	100%
Total	12%	18%	22%	25%	9%	15%	100%

No sólo la repetición es frecuentemente asociada a la deserción, sino también el fenómeno de repeticiones múltiples. Si se evalúa la cantidad de repeticiones se observa que el 71% de los desertores lo habían hecho más de una vez, siendo el 72% en el caso de aquellos provenientes de escuelas del contexto Desfavorable, el 67% en las del Medio y el 50% en las del Favorable. Asimismo, como se observa en el cuadro 37 los alumnos de las escuelas del

contexto Desfavorable constituyen la mayoría de los desertores con historia de repetición superior a la unidad, a la vez que esta superioridad se incrementa con la cantidad de repeticiones.

Cuadro 37. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a la cantidad de veces que repitió antes de la deserción por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	Nunca Repitió antes de deserción	Cantidad de veces que repitió antes de la deserción					Total
		1	2	3	4	5	
		Desfavorable	100%	51%	70%	87%	
Medio	0%	37%	30%	13%	0%	23%	20%
Favorable	0%	12%	0%	0%	0%	14%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Como se señaló anteriormente, existe cierta asociación entre la repetición reiterada y la deserción de los alumnos, así como se observa, aunque en menor grado, también cierta asociación entre la repetición en 1º año y la posterior deserción. Efectivamente, como se advierte en el cuadro 38 el 52% de los desertores habían repetido 1º año más de una vez, contrastando con que el 36% de ellos nunca habían repetido 1º año.

Cuadro 38. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a su performance en 1º año 1999 por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	Nunca Repitió 1º año	Cantidad de veces que repitió 1º año					Total
		1	2	3	4	5	
		Desfavorable	36%	12%	24%	24%	
Medio	33%	17%	33%	17%	0%	0%	100%
Favorable	50%	0%	0%	0%	50%	0%	100%
Total	36%	12%	25%	22%	2%	3%	100%

Si bien se constata que esta situación se repite en todas las escuelas independientemente del contexto socioeconómico, llama la atención que el 76% de los desertores que no habían repetido 1º año provienen de escuelas del contexto Desfavorable (ver cuadro 39).

Cuadro 39. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a su performance en 1º año por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	Nunca Repitió 1º año	Cantidad de veces que repitió 1º año					Total
		1	2	3	4	5	
		Desfavorable	76%	74%	74%	85%	
Medio	18%	26%	26%	15%	0%	0%	20%
Favorable	6%	0%	0%	0%	100%	0%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

No sólo la historia de repetición de los alumnos resulta relevante a efectos de caracterizar a los desertores, sino que también lo es la asistencia a preescolar. Efectivamente, se observa en el cuadro 40 que el 21% de ellos no había concurrido a preescolar, lo que es significativamente superior al porcentaje de alumnos que no lo habían hecho en el universo de alumnos que cursaban 1º en 1999 (11%). Esta relación es aún más elevada en el caso de las escuelas del contexto Desfavorable, 28% contra el 19% que no habían concurrido a preescolar del universo de alumnos de escuelas de ese contexto. Sin embargo en las escuelas del contexto Medio y Favorable la totalidad de los desertores habían concurrido a preescolar (ver cuadro 40).

Cuadro 40. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a la concurrencia a preescolar por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	No concurrió a preescolar	Concurrió a preescolar	Total	Contexto Socio-económico	No concurrió a preescolar	Concurrió a preescolar	Total

Desfavorable	28%	72%	100%
Medio	0%	100%	100%
Favorable	0%	100%	100%
Total	21%	79%	100%

Desfavorable	100%	70%	76%
Medio	0%	25%	20%
Favorable	0%	5%	4%
Total	100%	100%	100%

Asimismo, si se evalúa la edad de inicio del preescolar se observa que las tres cuartas partes de los desertores que habían concurrido a preescolar lo habían iniciado a los 4 y 5 años de edad, mientras el 20% lo había hecho a los 3 años de edad y el 4% a los 2 años. Aparentemente, no sólo la no concurrencia a preescolar es relevante respecto a deserción, sino que además la edad de inicio es también relevante. Por su parte, en las escuelas del contexto Desfavorable el 78% de los desertores que habían concurrido a preescolar lo habían iniciado a los 4 y 5 años, mientras en el contexto Medio era 67% y en el Favorable era la totalidad de los desertores. Es mas, esta constatación podría estar indicando que el inicio temprano de la preescolaridad se asocia a menores niveles de deserción, especialmente en las en las escuelas del contexto Desfavorable, donde probablemente, como hemos visto anteriormente, la familia posee menor capital cultural para compensar la carencia de la preescolaridad temprana (ver cuadro 41).

Cuadro 41. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a la edad de inicio del preescolar por contexto socioeconómico de las escuelas

Edad de Inicio del preescolar	Desfavorable	Medio	Favorable	Total
2	0%	17%	0%	4%
3	22%	17%	0%	20%
4	6%	17%	50%	11%
5	72%	50%	50%	65%
Total	100%	100%	100%	100%

Las peculiaridades de los hogares también resultan relevantes en la caracterización de la deserción, en tanto al tratarse de alumnos de corta edad las decisiones sobre deserción están fuertemente influenciadas por las actitudes y valores prevalecientes en el hogar de pertenencia.

Al evaluar la deserción por las características del hogar del alumno se observa que más de la mitad de ellos vivían con su Madre y Padre Biológicos, en tanto el 36% lo hacía con su Madre Biológica, el 6% vivía con otros que no fueran sus padres biológicos y el 3% vivía con su Padre Biológico. La presencia del padre y la madre biológicos parece ser favorable a la permanencia en el sistema escolar, ya que la proporción de alumnos que vivían con ellos entre los desertores era menor que la que tenía dicha categoría en el total de la cohorte (69%), en cambio es mayor la proporción de desertores que vivían con la Madre Biológica y con otros que

no fueran sus padres biológicos, que la participación de estas categorías en la cohorte (23% y 2% respectivamente) (ver cuadro 42).

Cuadro 42. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a con quien vivían por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	Madre y Padre Biológ.	Madre Biológ.	Padre Biológ.	Con Otros	Total
Desfavorable	56%	32%	4%	8%	100%
Medio	50%	50%	0%	0%	100%
Favorable	50%	50%	0%	0%	100%
Total	55%	36%	3%	6%	100%

Por su parte, del análisis de las características del hogar del alumno por contexto socioeconómico de las escuelas se evidencia que en las del contexto Desfavorable se reducía la participación en los desertores de aquellos que vivían con su Madre Biológica al tiempo que se incrementaba la de aquellos que lo hacían con otros que no fueran sus padres biológicos y con el Padre Biológico (ver cuadro 43).

Cuadro 43. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a con quien vivían por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	Madre y Padre Biológ.	Madre Biológ.	Padre Biológ.	Con Otros	Total
Desfavorable	78%	67%	100%	100%	76%
Medio	18%	27%	0%	0%	20%
Favorable	4%	6%	0%	0%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Algo similar a lo anterior ocurre al observar la incidencia del sexo de la jefatura del hogar sobre la deserción. Efectivamente, se observa que el 66% de ellos provenían de hogares cuya jefatura era masculina, en tanto en el universo representaban el 83% los alumnos que provenían de esos hogares (ver cuadro 44). Por tanto, se evidenciaría una asociación positiva de la jefatura masculina con la permanencia del niño en el sistema. Asimismo, al considerar el contexto socioeconómico de las escuelas se observa que el 72% de los desertores del contexto Desfavorable, provenían de hogares con jefatura masculina, mientras en el universo del contexto eran el 83% los que vivían en hogares con esa Jefatura, en tanto en el Medio eran el 33% contrastando con el 80% que representaban en el universo del contexto. Por el contrario, en las del Favorable todos los desertores provenían de hogares con jefatura masculina a pesar que esos hogares representaban el 85% del contexto.

Cuadro 44. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo al sexo del Jefe del Hogares en 1999 por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	Jefe de Hogar Hombre	Jefe de Hogar Mujer	Total	Contexto Socio-económico	Jefe de Hogar Hombre	Jefe de Hogar Mujer	Total
Desfavorable	72%	28%	100%	Desfavorable	84%	62%	76%
Medio	33%	67%	100%	Medio	10%	38%	20%
Favorable	100%	0%	100%	Favorable	6%	0%	4%
Total	66%	34%	100%	Total	100%	100%	100%

Como se observa en los cuadros siguientes la educación de los integrantes del hogar también parece relevante a la hora de agrupar a los desertores escolares, especialmente la de la Madre Biológica, en caso que los niños vivan con ella (ver cuadros 45 a 47).

Efectivamente, el 45% de los desertores provenían de hogares donde el Jefe y el Cónyuge informaban una educación formal promedio menor a 6 años, en tanto el 48% lo hacía de aquellos hogares que totalizaban entre 6 y 9 años (ver cuadro 45). Por su parte, los alumnos viviendo en hogares con educación formal promedio entre 9 y 12 años representaban el 7% y no se registraban deserciones en aquellos hogares con educación promedio superior a 12 años en los contextos Desfavorable y Favorable. El bajo capital educativo del hogar estaría asociado a la ocurrencia de deserción ya que la categoría educación promedio menor a 6 años está claramente sobrerrepresentada entre los desertores (la misma representaba el 17% de la población), mientras que todas las otras categorías tienen una participación menor entre los desertores que en la población.

Cuadro 45. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a la educación promedio del Jefe del Hogar y la Cónyuge por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	menos de 6 años	entre 6 y 9 años	entre 9 y 12 años	Total
Desfavorable	44%	56%	0%	100%
Medio	50%	17%	33%	100%
Favorable	50%	50%	0%	100%
Total	45%	48%	7%	100%

Si este análisis se extiende a la educación promedio de los integrantes del hogar mayores de 15 años se obtiene una imagen similar a la anterior. Efectivamente, el 96% de los desertores provenían de hogares con educación promedio menor a 9 años (ver cuadro 46).

Cuadro 46. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a la educación promedio de los integrantes del hogar mayores de 15 años en 1999 por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	menos de 6 años	entre 6 y 9 años	entre 9 y 12 años	Total
Desfavorable	48%	52%	0%	100%
Medio	50%	33%	17%	100%
Favorable	50%	50%	0%	100%
Total	48%	48%	3%	100%

Por su parte, si se considera sólo el nivel educativo de la madre se observa que el 79% de las madres de los desertores no habían terminado primaria (mayor que la participación de la categoría en el total de alumnos, 48%), mientras el 14% no había culminado el Ciclo Básico (menor que la participación de la categoría en el total de alumnos, 29%) (ver cuadro 47). En las escuelas del contexto Desfavorable el 84% de las madres de los desertores no habían culminado primaria, así como el 67% en las del contexto Medio y el 50% en las del Favorable.

Cuadro 47. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a la educación de la Madre por contexto socioeconómico de las escuelas

Contexto Socio-económico	menos de 6 años	entre 6 y 9 años	entre 9 y 12 años	Total
Desfavorable	84%	16%	0%	100%
Medio	67%	0%	33%	100%
Favorable	50%	50%	0%	100%
Total	79%	14%	7%	100%

Continuando el análisis del capital cultural del hogar en base a la disponibilidad de libros en el hogar, se constata que existe una importante asociación entre este indicador y la deserción escolar. Efectivamente, el 91% de los desertores provienen de hogares donde se disponen de menos de 20 libros (ver cuadro 48).

Cuadro 48. Distribución de Desertores de la cohorte de alumnos de acuerdo a la cantidad de libros en el Hogar por contexto socioeconómico de las escuelas

Cantidad de Libros en el Hogar	Desfavorable	Medio	Favorable	Total
Hasta 9	32%	33%	0%	31%
De 10 a 19	60%	50%	100%	60%
De 20 a 49	4%	0%	0%	3%
Más de 50	4%	17%	0%	6%
Total	100%	100%	100%	100%

Bibliografía

- Agudo, M. C. (1999) "Argentina: Programs for the Prevention of Repetition and Dropout and Their Results". En Randall, L. y J. Anderson (ed.) "Schooling for Success. Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools". M. E. Sharpe, Nueva York.
- ANEP (2005) Panorama de la Educación en el Uruguay. Una Década de Transformaciones. 1992-2004. ANEP, Uruguay.
- ANEP (2003): "La repetición en las escuelas públicas en cifras". Series "Estadística Educativa" no. 3, ANEP, Uruguay.
- Barnes, D. (1999): "Causes of Dropping Out from the Perspective of Education Theory". En Randall, L. y J. Anderson (eds.) "Schooling for Success. Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools". M. E. Sharpe, Nueva York.
- Fuller (1986) "Raising School Quality in Developing Countries: What Investments Boost Learning?". World Bank, Discussion Paper. Washington.
- Hanushek, E., Kain, J. y S. Rivkin (1998) "Teachers, Schools, and Academic Achievement". NBER Working Paper.
- Hanushek, E. (1995) "Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries". World Bank Research Observer, 10.
- Hanushek, E. (1986) "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools". Journal of Economic Literature, XXIV.
- Hanushek, E. (1979): "Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions". Journal of Human Resources, vol. 14, no 3.
- Harbison, R. y E. Hanushek (1992) Educational Performance of the Poor: Lessons from Northeast Brazil. World Bank. Washington, Oxford.
- Nagle, A. y R. Tansini (2000) "Resultados Académicos de los Alumnos de Primer Año de las Escuelas Públicas de Montevideo y Características de los Hogares". Departamento de Economía, Serie Documentos de Trabajo, Uruguay.
- Prichett y Deon (1997) "What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditures". World Bank. Discussion Paper, Washington.

- Randall, L. and J. Anderson (ed.) (1999): "Schooling for Success. Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools". M. E. Sharpe, Nueva York.
- Rose, J., F. Medway, V. Cantrell and S. Marus (1983): "A fresh look at the retention-promotion controversy". *Journal of School Psychology*, vol. 21.
- Tansini, R. (2001) "The Effects of Preschool Education, Home and School on the Results of First Year Pupils at State Schools in Montevideo". Departamento de Economía, Uruguay, mimeo.
- Tansini, R. (1999) "Impacto económico, educativo y social de la incorporación de niños de 4 y 5 años a la educación inicial pública." Departamento de Economía, Uruguay, mimeo.
- Todd, P. and K Wolpin (2003): "On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement". *Economic Journal*, vol. 113.
- Velez, E., Schiefelbein, E. y J.Valenzuela (1993) "Factors Affecting Achievement in Primary Education". HRO Working paper, World Bank, Washington.
- Wobmann, L. (2005) "Families, School, and Primary-School Learning: Evidence for Argentina and Colombia in an International Perspective". World Bank, Policy Research Working Paper 3537.