

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE CIENCIA POLÍTICA**  
**Tesis Licenciatura en Ciencia Política**

**¿En qué barrio vivís?, ¿a qué liceo vas? Que  
rendimiento educativo tenés**  
El alumnado de Enseñanza Secundaria en Montevideo:  
influencias de la distribución en el capital social

**Marcelo Castillo**  
Tutora: Carmen Midaglia

**2004**

Montevideo, agosto de 2004

Monografía Final de la Licenciatura de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República

*¿En qué barrio vivís?, ¿a qué liceo vas? Que rendimiento educativo tenés  
El alumnado de Enseñanza Secundaria en Montevideo: influencias de la  
distribución en el capital social.*

Marcelo Castillo

*“Un destino maleable y emocionante, cargado de esperanzas y miedos, es lo que se ha negado y se niega a tantos jóvenes, muchachos y muchachas empeñados en habitar la única sociedad viable, respetable y legítima que aparece a la vista...Pero es sólo un espejismo, porque aunque es la única sociedad lícita, les está vedada; aunque es la única existente, los rechaza; aunque es la única que los rodea, les resulta inaccesible. (...) Marginales por su condición, definidos*

*geográficamente antes de nacer, réprobos de entrada, son los “excluidos” por excelencia (...) De estos réprobos, estos abandonados en un vacío social, se espera sin embargo una conducta propia de buenos ciudadanos con deberes y derechos, aunque se les quita toda posibilidad de cumplir algún deber y se les niega sus derechos, de por sí muy limitados”. (Vivian Forrester, pág. 65 y 80).*

*0. Índice.*

0. Índice. ....	1
1. Introducción:.....	2
2. Algunos conceptos clásicos sobre integración social. ....	4
3. Las políticas sociales y sus vínculos con la ciudadanía.....	11
4. La estructura de oportunidades en cifras.....	19
5. El rendimiento y sus factores de incidencia.....	29
6. Los principios de la reforma educativa y la Unidad Reguladora.....	37
7. Las percepciones sobre la integración social y ... ¿la ciudadanía?.....	40
8. Conclusiones.....	48
10. Bibliografía.....	52
Anexo 1.....	56
ANEXO 2 .....	75

## 1. Introducción:

Desde Platón hasta nuestros días siempre ha existido una estrecha relación entre la educación y la política; han sido elementos de la vida social prácticamente inseparables. Si se entiende el concepto de ciudadanía, a lo largo de la historia, como una práctica socialmente construida, como la manifestación de relaciones de poderes en diferentes contextos históricos, entonces debemos problematizar el concepto para cada generación, para cada contexto histórico. Para lograr que el hombre “común” se convierta en un ciudadano pleno, es decir, que tenga una pertenencia plena, responsable e individual a un Estado – nación, el rol a desempeñar por la educación resulta clave. La ciudadanía se debe entender como un proceso de regulación moral en torno del cual, se estructuran las distintas individualidades como parte de un Estado nacional. Además, debe ser entendida como la experimentación interactiva en diferentes “sitios” sociales, como la escuela, el trabajo o la familia<sup>1</sup>.

Las reformas educativas determinan, en última instancia, el carácter de la ciudadanía. Porque, independientemente del tipo de reforma de la que se hable, afectará la adquisición y transmisión de valores y pautas de comportamiento que, a su vez, influirá en los tipos de ciudadanía. Si entendemos la ciudadanía en los términos que establece Giroux, es decir, problematizada y reconstruida por y para cada generación, tanto más imperativo se nos vuelve la comprensión de los resultados de ciertas reformas que se implantan en nuestro país, en el último tiempo. En particular, a partir del año 1995 se comenzó a aplicar en Uruguay una reforma educativa “integral”, que comprendió varios niveles del sistema educativo.

Si se toman en cuenta los objetivos que las reformas en general se plantean, se pueden clasificar en tres grandes grupos: las que pretenden reducir el peso del *financiamiento* estatal; las que buscan perfeccionar la calidad de los recursos humanos para mejorar, a su vez, la *competitividad* del país; las que priorizan la *equidad* social prestando, para ello, especial atención a la desigualdad y movilidad social<sup>2</sup>. La linealidad que se pretende establecer entre tipos de reforma y tipos de ciudadanía, aunque parezca azarosa o antojadiza no lo es tal ya que, como se dijo, se parte del supuesto que el concepto de ciudadanía remite a la experimentación en los diferentes “lugares” sociales. Entonces, se puede entender que las reformas en general afectan, directa o indirectamente, a la ciudadanía y a la sociedad en su conjunto.

En el Uruguay de hoy cada vez más los barrios se homogeneizan al interior y se heterogeneizan entre ellos. Esta afirmación que será analizada con más detalle a lo largo de la tesis, es el contexto en el que se inscribe el presente trabajo, ya que el mismo busca; a través del análisis de los rendimientos diferenciales

<sup>1</sup> Giroux, Henry; “La escuela y la lucha por la ciudadanía”; Siglo XXI editores; España, 1993

<sup>2</sup> Carnoy, M. Y de Mora Castro, C. “¿ Improving Education in Latin America: where to now?. A back-ground paper for the Inter-American Development Bank”, IBD, Seminar in Educational Reform, Buenos Aires, marzo de 1996, Tomado de ANEP; “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay, 1995- 1999”; Ed. ANEP, Montevideo, 2000. Una descripción detallada de los tres tipos de reformas educativas se encuentra en la página 48.

de los alumnos de acuerdo a su contexto educativo; saber cómo los estamos integrando socialmente. Si la integración se establece de manera equitativa o si, por el contrario, el lugar de nacimiento está determinando las posibilidades de movilidad social, de adquisición de capital social, de pautas y valores de civilidad, en definitiva de cultura cívica.

Uno de los supuestos en los que se basa el presente estudio, está dado porque el principio de territorialidad, opera negativamente sobre la integración social del alumnado de los liceos de Montevideo. El principio determina que los adolescentes de un barrio deben ir al liceo más próximo, lo que produce que se repita al interior de los liceos la estructura de oportunidades que el barrio le “propone” al adolescente y por lo tanto, se reitera el “portafolio de activos” a los que pueden acceder de acuerdo al contexto en el cual viven. Estudios recientes demuestran que, con mejores niveles de heterogeneidad social en el centro educativo, se obtienen mejores rendimientos académicos, de aquellos estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorables. Más allá de la mejora en el rendimiento de esos alumnos, la heterogeneidad del centro, también favorece la integración social de éstos y la adquisición de pautas de comportamiento, de cultura cívica.

La reforma educativa uruguaya comenzó a implantarse en la escuela pública primero, en el ciclo básico de educación media después y actualmente, en el segundo nivel de enseñanza secundaria (bachillerato). Pero una sección intocada en estos procesos de reforma ha sido el Departamento de Reguladora de la Inscripción Liceal (Enseñanza Secundaria) y los procedimientos de asignación del alumnado que éste Departamento lleva adelante. Lo que intentaré demostrar es que esta modalidad de asignación refuerza aún más las tendencias de segregación residencial que vienen operando en Uruguay. En definitiva, se busca explorar si mediante ese reforzamiento de la segregación residencial, no se está repercutiendo en la integración social de los alumnos y con ello, en la adquisición de cultura cívica. Esto llevaría a la conformación de ciudadanías diferenciales en esta sociedad, que se vuelve así, cada vez menos “hiperintegrada”.

Este trabajo intenta verificar si los principales actores que participan en el proceso de reforma educativa, identifican que la integración social es un tema de interés político, por sus condicionantes a las formas de ciudadanía. Aún más si se entiende que a mayor diferenciación y exclusión social, peor es el capital cívico y, con ello, se obstaculiza la formación de una ciudadanía plena. Se tratará de indagar hasta dónde se reconoce el hecho de que los condicionamientos que la integración recibe, no pueden quedar librados a decisiones administrativas; sino que, por el contrario, deben ser incluidos en la política educativa que el país lleva adelante. No se propone observar el porqué de determinadas racionalidades decisionales para la asignación del alumnado, ni tampoco investigar porqué en un proceso general de reforma educativa hay cosas “que no se tocan”.

Mediante la creación de la oficina administrativa de Secundaria (el Departamento de Reguladora<sup>3</sup>); que se institucionalizó en la práctica diaria por su funcionalidad a la lógica del sistema; se buscó la propagación del viejo postulado “vareliano” de que ricos y pobres se sienten juntos en un mismo salón de clases. Pero hoy con toda la serie de mutaciones al interior de la ciudad y de los barrios, ¿se pensó en alguna modificación?. Más importante aún, en el marco de la reforma educativa, el accionar diario de éste Departamento, ¿sólo se visualiza como esencialmente administrativo y sin repercusiones político – sociales?.

En este trabajo se discuten varios niveles teóricos para analizar la vigencia de ese viejo postulado vareliano que mencionaba. En el primer capítulo se examinan las teorías sociales clásicas a fin de lograr un marco de referencia general sobre los conceptos de socialización e integración social de las personas, para comprender los procesos de consolidación y de cambio de las sociedades. En el segundo capítulo se exploran diversas perspectivas teóricas sobre la vinculación entre las políticas sociales (incluyendo un análisis de estudios de “políticas de territorio”, es decir, un análisis de los modernos estudios de segregación residencial), y la ciudadanía, con el cometido de conocer los condicionamientos que sufre el concepto de ciudadanía. En el tercer capítulo se analizan las cifras de Uruguay en la década del noventa, con el fin de detallar desagradamente la estructura, el contexto en el que se desenvuelve la reforma educativa. En el cuarto capítulo, se consideran trabajos que muestran la incidencia del barrio en el rendimiento diferencial de los alumnos, tratando de indagar así, si el lugar de nacimiento está determinando no sólo el rendimiento sino también los modos de integración de la sociedad en su conjunto. En el sexto capítulo, se realiza una muy breve descripción de la historia de la enseñanza en el país y se detallan también cuales fueron los principales lineamientos de la reforma educativa implementada. Por último, en el séptimo capítulo se analiza, para los principales actores del sistema de enseñanza secundaria del Uruguay, si la distribución de los alumnos es un tema esencialmente administrativo o su importancia reviste interés en tanto tema político y social. En definitiva, en este último capítulo se buscará indagar la visualización de la integración social como tema político en la medida que repercute en la configuración de la ciudadanía.

## *2. Algunos conceptos clásicos sobre integración social.*

La integración social, en tanto concepto sociopolítico, permite comprender las diferenciaciones en el seno de una determinada sociedad. Las confluencias entre el mercado, la política y la sociedad civil, admiten o inhiben formas de “socialización” que facilitan o inhiben la integración social. Se notará que aludo a diferenciaciones sociales y políticas, pero no a desigualdades, porque ciertos niveles de desigualdad “pueden” ser tolerados en pos de una mejora de la situación de desintegración de una

---

<sup>3</sup> Corrientemente se conoce a este Departamento con el nombre de Unidad Reguladora, esto se debe a los numerosos renombramientos de los que fue objeto desde su creación a principios de la década del '60 (1964), pasando por su institucionalización a principios de la década del '70 (1972), hasta el día de hoy.

sociedad determinada. Así, el fenómeno de desintegración social remite a la ruptura de los mecanismos de socialización.

Para comprender cabalmente la socialización como concepto, conviene remitirse a las definiciones de las ciencias sociales clásicas, porque en ellas está latente la discusión de los procesos de cambio de las sociedades. La integración social es un tema de preocupación de las ciencias sociales modernas en autores que; desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX; manifestaron su interés en analizar las condiciones en que la heterogeneidad sociopolítica y económica permiten una convivencia sin amenazar la estabilidad del sistema. Principalmente, me ocupare de Durkheim y Parsons, ya que, en el primero, el foco de atención está puesto en el proceso de profundización de las sociedades modernas, cómo en ellas la integración pasa a ser un problema contrariamente a lo que acontecía en las sociedades clásicas. En Parsons, el foco está puesto en cómo los actores individuales pueden interactuar en esa compleja sociedad moderna, en cómo se da y qué produce la *acción social*<sup>4</sup> de los individuos.

Para Durkheim, la estructura social moderna, surge de la evolución de las sociedades occidentales donde se desarrolla la solidaridad social. El individuo, a medida que evoluciona hacia una mayor autonomía, depende más de la sociedad, porque la *acción social* que desempeña, se desenvuelve en el marco de una mayor división social del trabajo, es decir, con mayores lazos e intercambios sociales.

El desarrollo continuo de las funciones divididas del trabajo produce la especialización de cada una y con ella, el desarrollo de la sociedad toda. De esta manera, la civilización avanza a medida que se produce el desenvolvimiento intelectual y material de las sociedades divididas funcionarialmente. Pero para Durkheim, “(...) el efecto más notable de la división del trabajo no es que aumente el rendimiento de las funciones divididas, sino que las hace más solidarias”<sup>5</sup>. La continua distribución de los trabajos genera solidaridad social porque hace depender cada vez más a las personas (con sus funciones específicas) del todo (social). Independientemente de la función que un hombre desempeñe en la sociedad, posee un conjunto de creencias y de sentimientos compartidos con otros miembros de la sociedad.

Existirían así, en cada individuo, dos estados de conciencia ligados entre sí, en uno se representa nuestra personalidad individual y en el otro se representa a la sociedad a la que se pertenece. Esos dos niveles de conciencia ligan el individuo a la sociedad, pero existen diferencias en el tipo de “unión” ya que, si priman las relaciones sociales a partir de las semejanzas entre los individuos, la singularidad es nula porque la conciencia colectiva coincide totalmente con la individual. De este tipo de unión surge lo que Durkheim va a denominar como solidaridad mecánica, ya que la personalidad individual es reflejo del todo

---

<sup>4</sup> Para Parsons, la acción social está conformada por tres sistemas independientes, el sistema social, el sistema cultural y los sistemas de la personalidad de los actores individuales. Estos sistemas desempeñan funciones que conforman a la acción social y que son: el mantenimiento de patrones, integración, alcance de metas y adaptación.

<sup>5</sup> Durkheim, Emile; “La división del trabajo social” (Vol. I); Ed. Planeta; Argentina; 1993; pág. 81.

social. En otras palabras, el individuo se articula en los conceptos, creencias y sentimientos de la sociedad toda.

Si prima la articulación en base a la división social del trabajo, la solidaridad que surge permite un libre desenvolvimiento individual. Los individuos se diferencian unos de otros, a partir del libre ejercicio de aquellas “zonas” de su conciencia individual que no están reglamentadas por la conciencia colectiva. *“Esta solidaridad se parece a la que se observa en los animales superiores. Cada órgano, en efecto, tiene en ellos su fisonomía especial, su autonomía, y, sin embargo, la unidad del organismo es tanto mayor cuanto que esta individuación de las partes es más señalada. En razón a esa analogía, proponemos llamar orgánica a la solidaridad debida a la división del trabajo”*<sup>6</sup>. La unidad del todo es mayor cuanto más acentuadas estén las individualidades, porque cada individuo tiene; a partir de las distintas funciones que desempeña en la sociedad de la división social del trabajo, diferentes puntos de unión y con eso la sociedad resultante es más fuertemente entrelazada.

Dadas estas diferentes solidaridades, surgen las atenciones diferenciales a la integración social ya que, en las sociedades donde prima la solidaridad mecánica la integración no es un tema de preocupación, se da de un modo natural por la “ semejanza en las conciencias”. En cambio, en las sociedades superiores<sup>7</sup>, se impone la solidaridad orgánica, la fuerza de la unión es mayor ya que se “necesita” de cada uno de sus miembros con sus diferentes desempeños de funciones. Cuando domina la solidaridad orgánica, los individuos se encuentran coordinados y subordinados unos a otros, las relaciones de consanguinidad ya no cuentan para agrupar a los individuos. Al tiempo que la población pasa de agruparse en clanes a agruparse en circunscripciones territoriales, cambia la organización del trabajo que tiene lugar en el interior de las sociedades. Los pequeños grupos sociales (la familia, por ejemplo) constituían segmentos en sí mismos, pero la evolución de la sociedad los atrae cada vez más a su interior, a partir del desempeño específico del grupo (y de la necesidad que ella tiene de ese grupo). Es decir, entonces, que es en estas sociedades donde se vuelven cardinales los procesos de integración social, ya que la sociedad “necesita” del cumplimiento de desempeños específicos. Para ello, necesita, a su vez, integrar de manera equitativa a los diferentes individuos y grupos a fin de no desestabilizar el sistema social, es decir, que debe ser una integración plena, con valores de civilidad.

En las sociedades superiores, los individuos efectúan una serie de actos sociales en una determinada posición (status), con una orientación específica hacia otros actores (rol), dentro de una colectividad dada. *“De una parte, cada actor es un objeto de orientación para otros actores (y para sí mismo). En la medida en que esta significación de objeto deriva de su posición en el sistema de relación social, es una significación de status. De otra parte, cada actor se orienta hacia otros actores. Al hacerlo, el actor está actuando, no sirviendo como objeto, esto es lo*

<sup>6</sup> Durkheim, E.; *Ibidem.* pág. 164.

<sup>7</sup> Durkheim distingue entre sociedades superiores o inferiores según qué tipo de solidaridad prime a su interior. En las sociedades inferiores primaba la solidaridad mecánica que ya fue descripta.



que queremos decir cuando hablamos de que está realizando un rol”<sup>8</sup>. La sociedad pasa a regular cada vez más lo que acontece al interior de los grupos; porque la interacción entre actores o individuos implica necesariamente el cumplimiento de ciertos roles. Pero, para ello, es necesario que los individuos adquieran determinadas orientaciones para la actuación en esa interacción. A éste componente de aprendizaje de orientaciones, Parsons lo denomina “proceso de socialización”. En este paso, la educación resulta fundamental porque posibilita el normal funcionamiento del sistema social, al actuar como mediador en la interacción. Paralelamente, como se dijo en la introducción, en esa actuación mediadora, permite la experimentación y expresión de prácticas y discursos que conforman el concepto de ciudadanía. Concepto que en principio no debería estar intermediado por homogeneidades o heterogeneidades sociales, pero lo está.

La persona adquiere valores sociales por la transmisión externa de ciertas expectativas de roles a cumplir para con los objetos sociales (ese es el proceso socializador). Para que tenga lugar ésta adquisición, los actores en sus relaciones sociales pasan por un “(...) proceso por el que se toma posición de unos elementos culturales específicos, unas porciones concretas de conocimientos, habilidad o conducta simbólica, procedentes de un objeto social, en el proceso de interacción”<sup>9</sup>. Así, se produce la integración de una persona a un rol recíproco y complementario con los otros, en la dirección de una meta específica. La búsqueda de esa meta, por parte de cada actor, no disgrega a la sociedad, en la medida que se trate de una sociedad integrada, es decir, que a su interior se generalicen las orientaciones moralmente aceptadas.

Esas pautas morales son transmitidas desde la infancia, por lo que su quebrantamiento implica no sólo sanciones sociales, sino conflictos individuales, por lo interiorizadas que están en la personalidad de cada individuo. La acción social se puede desenvolver entonces, porque los individuos comparten un conjunto de símbolos<sup>10</sup>. Estos hacen posible una comunicación abstraída de los determinantes individuales y reproducen en las personas un criterio de orientación al cual Parsons denomina “valor”. Las orientaciones de valor intervienen en los criterios selectivos para que los individuos arriben a un equilibrio en su personalidad, entre las privaciones y las gratificaciones que obtienen del todo social. Si los individuos no pueden obtener un equilibrio es porque la pauta cultural generalizada no es “funcional” para todas las personas, sino que produce resultados diversos funcionales o disfuncionales y, por lo tanto, conductas individuales divergentes<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Parsons, T.; “El sistema social”; Alianza Editorial; España; S/F; pág. 34.

<sup>9</sup> Parsons, T.; “El sistema social”; Biblioteca de la Revista Occidente; Madrid; 1966; pág. 222.

<sup>10</sup> A ese conjunto Durkheim le denomina conciencia colectiva o común y Parsons tradición cultural.

<sup>11</sup> Merton establece la distinción entre funciones manifiestas y latentes. En la función manifiesta hay una correlación directa entre la motivación consciente para determinada conducta y su consecuencia objetiva, mientras que, en la función latente no existe tal correlación y, se pueden dar ciertas conductas divergentes. El análisis con más detalle de ésta distinción se puede ver en Merton, R.; “Teoría y estructuras sociales”; Fondo de Cultura Económica; México; 1965.

Las divergencias en las conductas provienen de las diferentes respuestas de las personalidades individuales a los “requerimientos” del sistema cultural. Esto quiere decir que la acción social de un individuo está en un “compromiso conflictivo” con el sistema cultural por su mutua retroalimentación, que no siempre se llega a amoldar plenamente. *“La integración del sistema total de acción –parcial e incompleta como ella es- es una clase de “compromiso” entre las “tensiones por la consistencia” de sus componentes sociales, culturales y de la personalidad respectivamente, de tal manera que ninguno de ellos se aproxima a la integración ‘perfecta’”*<sup>12</sup>. El sistema social crea y es producto a la vez de las relaciones sociales, porque los individuos toman en cuenta lo que obtienen, lo que les cuesta y el modo como desarrollan sus interacciones sociales. Para hacerlo, orientan su acción social por la evaluación de aspectos “gratificacionales” y “orientacionales”<sup>13</sup> de su personalidad.

La vida colectiva a medida que se desarrolla complejiza la estructura social, la sociedad adquiere cada vez más volumen a partir de la interrelación de los colectivos que la conforman, es decir, del aumento de la división del trabajo. Conviene recordar aquí, que esa mayor complejidad de la estructura social, ocasiona los problemas de integración social, es decir, que ese mayor volumen puede ocasionar, en algunos casos, el establecimiento de ciudadanía diferenciales. A partir de ese mayor volumen social se produce una evaluación diferencial de los individuos y así, se puede establecer la ordenación necesaria para la existencia de estratificación social. *“La estratificación social se considera aquí como la ordenación (ranking) diferencial de los individuos humanos que componen un sistema social dado y el orden de superioridad o inferioridad recíprocas que guardan sobre ciertos aspectos socialmente importantes”*<sup>14</sup>. El sistema de estratificación social viene a constituir, en este caso, las relaciones reales de superioridad o inferioridad.

Las evaluaciones para el establecimiento de superioridades o inferioridades, se realizan en virtud de cierta pauta normativa, que Parsons denomina escala de estratificación<sup>15</sup>. Más allá de categorizaciones y distinciones de status, todo individuo participa en algún grupo dentro del sistema de estratificación social. En la medida en que exista un tratamiento solidario para con los demás, ese grupo puede ser considerado como una clase social y sus miembros adquieren un status de clase. *“El status de clase de un individuo es esa ubicación en el sistema de estratificación que puede adscribirse en virtud de aquellos vínculos de parentesco que lo mantienen ligado a una unidad de la estructura de clases”*<sup>16</sup>. No debe seguirse de ésta definición, que la estructura de clases esté determinada biológicamente, ya que *“Con frecuencia determinamos el status sobre la*

<sup>12</sup> Parsons, T.; “El sistema social”; Alianza Editorial; España; S/F; págs. 26 y 27.

<sup>13</sup> “El primero se refiere al “contenido” de su intercambio con el mundo de objetos; “lo que” obtiene el actor en su interacción con él y lo que le “cuesta”. El segundo se refiere al “cómo” de su relación con el mundo de objetos; las pautas o modos en que se organizan estas relaciones”; Parsons, T.; “El sistema social”; Alianza Editorial; S/F; España; pág. 18.

<sup>14</sup> Parsons, T.; Un enfoque analítico de la teoría de la Estratificación Social”; Fundación de Cultura Universitaria; Uruguay; S/F; pág. 2.

<sup>15</sup> Para el establecimiento de esa escala, Parsons propone las siguientes categorías: “la participación como miembro en una unidad de parentesco”; las “cualidades personales”; los “logros”; las “posesiones”; la “autoridad” y el “poder”. El status de un individuo en particular, va a ser la resultante de las valoraciones que la sociedad realice, para alguno de esos elementos. Pero otra distinción que se puede realizar del status de cada individuo, a partir de estas categorías, es si el mismo es adscripto o si es adquirido; es decir, si el status es heredado por el individuo (como el sexo, la raza, etc) o si el individuo obtiene ciertos logros o posesiones a lo largo de su vida.

<sup>16</sup> Parsons, T.; *Ibidem*, pág. 10.

base del logro dentro de un sistema ocupacional que, a su vez, se organiza primordialmente en términos de los criterios universalistas de desempeño y status dentro de campos funcionalmente especializados”<sup>17</sup>. Es decir que, en las sociedades modernas prima una estructura de clases organizada en torno al trabajo, o mejor, en torno a la división social del trabajo. Como se verá, este tipo de organización genera diferencias mayores en el interior de la sociedad, por los tratamientos diferenciales que reciben los individuos o grupos (por ejemplo en las prestaciones sociales públicas), de acuerdo a su posición en la escala de estratificación.

A partir de la etapa inicial de socialización de los individuos; la de los niños en su ámbito familiar y en la escuela; se produce una primera diferenciación de status que se acentúa a medida que transcurre el proceso socializador. Según Parsons, (...) *“el sistema escolar es un microcosmos del mundo laboral adulto, y la experiencia en él constituye un campo muy importante de actuación de los mecanismos de socialización de la segunda fase, la especificación de las orientaciones de rol”*<sup>18</sup>. Las personas van a ser seleccionadas de acuerdo a su diferente capacidad socializada para el desempeño de distintos papeles. Más allá de la aparente igualdad de oportunidades que el sistema educativo ofrece a las personas, las disímiles capacidades individuales junto a las diferencias de las orientaciones familiares, producen la variación de los niveles de logro educativo así como las distinciones correspondientes.

El rol a desempeñar por la educación es fundamental porque permite el desarrollo de las facultades humanas, indispensable para el cumplimiento de las distintas funciones sociales. En la búsqueda de éste cumplimiento ve Durkheim, la razón de la diferenciación que, en la educación, se produce a partir de cierta edad. Es por eso que la educación se diversifica y se especializa a medida que avanza, aunque lo hace a partir de una “nivelación” previa. Nivelación que proviene de la transmisión de pautas generales de comportamiento, de nociones generales de conocimiento, que las generaciones “viejas” buscan inculcar en las “nuevas”. Esa transmisión se da tanto de la sociedad en su conjunto, como en los distintos grupos que los individuos integran. En este sentido, *“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aun maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado”*<sup>19</sup>. La educación actúa así, como agente de integración social de las personas tanto a sus grupos más “ceranos”, como a la sociedad en general. Más aún, en la medida que mediante la educación se desarrollan ciertos estados físicos, intelectuales y morales que reclama la sociedad política en su conjunto, se están desarrollando los conceptos configuradores de la ciudadanía, la pertenencia plena y responsable a los Estados.

Los agentes socializadores, como la familia o la escuela; contribuyen en la fijación de la exaltación de determinadas metas en los individuos o en los grupos. Con ello se favorece a la generalización de la meta a

---

<sup>17</sup> *Ibidem*, pág. 11.

<sup>18</sup> Parsons, T; “El sistema social”; Biblioteca de la Revista Occidente; Madrid; 1966; pág. 229.

<sup>19</sup> Durkheim, E.; “Educación y sociología”; Shapire editor; Colección Tauro; Argentina; 1974; pág. 16.

nivel de la sociedad toda. La sociedad reclama ciertos estados físicos, intelectuales y morales para sus individuos. Estos a su vez, se engrandecen si logran mantener su individualidad característica, en la integración a una sociedad con la que se comparte ciertos requerimientos. Para el logro de esa integración, la educación desarrolla el “ser social” que cada individuo posee. Éste ser está conformado por un lado, por las cuestiones de nuestra vida individual (el ser individual) y, por otro lado, por “(...) un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Su conjunto forma el ser social”<sup>20</sup>.

Pero los individuos se adaptan de diferente manera a ese sistema de ideas, de sentimientos, para Merton, normas y objetivos son los dos componentes claves de la estructura social. En aquellos grupos, individuos o sociedades en los que esos dos componentes no están muy integrados, se produce lo que denomina como anomia social o carencia de norma. Entonces, cuando en algunas sociedades se privilegia en demasía la obtención de los objetivos valorados socialmente, se desdeña de las normas o reglas reguladoras de la estructura social y, por lo tanto, se tiende a la anomia. Además, si ésta excesiva valoración por el objetivo no va acompañada de oportunidades reales en la estructura social, la tendencia a la anomia aumenta.

*“La anomia es concebida, entonces, como la quiebra de la estructura cultural, que tiene lugar en particular cuando hay una disyunción aguda entre las normas y los objetivos culturales y las capacidades socialmente estructuradas de los individuos del grupo para obrar de acuerdo con aquellos (...) Cuando la estructura cultural y la social están mal unificadas, exigiendo la primera una conducta y unas actitudes que la segunda impide, hay una tendencia al quebrantamiento de las normas, hacia la falta de ellas”<sup>21</sup>.*

Las conductas desviadas de individuos o grupos vienen dadas como reacción a la imposibilidad de realizar esa correspondencia entre objetivos culturales y capacidades sociales para realizarlos. En definitiva, cada sociedad busca una cierta nivelación de sus integrantes pero respetando y fomentando ciertas diferencias y especializaciones básicas en su seno. A partir de esa nivelación es que se posibilita la vida colectiva y, a su vez, a partir de la diversidad se da la cooperación social. Esta última se puede establecer si la adaptación individual<sup>22</sup> se adecua a los “requerimientos” sociales. Es en ese sentido, que la anomia es un estado que se puede dar en cualquier proceso de cambio, como las reformas educativas, porque implican la adaptación a los nuevos requerimientos. Si como en el Uruguay de hoy los barrios cada vez más se homogeneizan al interior y heterogeneizan entre sí, las capacidades sociales para lograr los objetivos

---

<sup>20</sup> *Ibidem*; pág. 17.

<sup>21</sup> Merton, R.; Ob. Cit.; págs. 241 y 242.

<sup>22</sup> Merton establece cinco modos de adaptación individual: la conformidad, la innovación, el ritualismo, el retraimiento y la rebelión. Debe entenderse que cada uno de estos modos no son fijos para un individuo a lo largo de su vida, sino que se puede pasar de uno a otro, dependiendo de los diferentes “papeles” sociales que los individuos desempeñan a lo largo de su vida. Los tres primeros modos de adaptación implican una pertenencia social, mientras que en los dos últimos los individuos quedan asocializados y se produce un no respeto por las normas y las metas socialmente valoradas.

valorados socialmente son diferenciales. La transmisión de ciertos estados físicos, intelectuales y morales que la sociedad busca inculcar en los individuos, va a ser por tanto, más dificultosa y con ella, el “ser social” se diluye y aumenta la tendencia a la anomia social. Los fines y cometidos esenciales de la educación se amoldan a la sociedad caracterizada por la división social del trabajo, pero está intermediada por realidades territoriales que dificultan su cometido esencial, es decir, la integración social, la formación de ciudadanía.

En definitiva, los autores clásicos de las ciencias sociales señalan cómo es la dinámica de las sociedades modernas, cómo se dan los mecanismos que garantizan las continuidades y los cambios en el interior de ellas, sin poner en peligro su estabilidad misma. Muestran que mediante la socialización se va logrando cierta adaptación a los requerimientos sociales y cómo mediante este las personas pueden insertarse en la estructura de clases. Al mismo tiempo, señalan que a medida que la sociedad evoluciona, los individuos dependen cada vez más unos de otros, van generando redes de reciprocidad o, como se definirá, capital social.

### *3. Las políticas sociales y sus vínculos con la ciudadanía*

En los planteos de los teóricos clásicos, subyace la idea de que la integración social de las personas se puede realizar, en condiciones en las que las distancias sociales no son exageradas. Existiría una ordenación o estratificación social (Parsons) de las personas que parte de las diferenciaciones de status, aunque si la solidaridad orgánica de las sociedades modernas está lo suficientemente desarrollada (Durkheim), se desenvuelven los anticuerpos para que no exista en su interior, una gran desigualdad social. Además, sería conveniente que existiera una cierta correspondencia entre las metas exaltadas socialmente y la estructura social propia para su consecución, a fin de evitar las caídas en anomias sociales (Merton).

Este tema de las vinculaciones entre la desigualdad económica y la socialización, remite a los planteos sobre la distribución y la protección social que derivan de la ciudadanía. En uno de los más destacados planteos, T. H. Marshall asume que las desigualdades del sistema de clases, pueden ser aceptadas siempre que la igualdad de la ciudadanía sea aceptada. El crecimiento de la ciudadanía coincide con el crecimiento del capitalismo no en un sistema de igualdad sino de desigualdad. Declara la existencia de una igualdad humana básica asociada a la participación de cada individuo en la comunidad, que no es incompatible con las diferencias económicas de la sociedad. Por lo tanto, su interés principal es ver el impacto que tiene la ciudadanía sobre la desigualdad social. Lo básico (para las sociedades occidentales) es asegurar un tratamiento igualitario a los integrantes de una sociedad, independientemente de su condición socioeconómica.

Para este autor, el concepto de ciudadanía consta de tres conjuntos de derechos íntimamente relacionados, que tuvieron distintos desenvolvimientos históricos y que produjeron la creación de diferentes instituciones políticas. Estos tres conjuntos de derechos son: los derechos civiles que garantizan la libertad individual; los derechos políticos que otorgan la posibilidad de cada individuo de participar en el ejercicio del poder político, como elector o elegible; y los derechos sociales, que son los que permiten a los individuos llevar adelante una vida civilizada de acuerdo con los padrones que prevalecen en la sociedad. Los tres conjuntos de derechos forman el status de ciudadano tal cual lo conocemos hoy día, donde siempre está latente la relación entre los tres como un juego de ida y vuelta.

Marshall argumenta que la evolución de los tres derechos sufrió un doble proceso de fusión y de separación. La fusión fue geográfica y la separación fue funcional a su desenvolvimiento. El fenómeno de fusión perfectamente se podría conocer como fenómeno de centralización, por el cual la justicia real fue establecida para defender los derechos civiles basándose ya no sólo en las costumbres locales, sino en las costumbres nacionales. Seguidamente se fueron concentrando todos los poderes políticos de gobierno en autoridades u organismos nacionales. Y, por último, las garantías de los derechos sociales se irán disolviendo en lo local, por las variaciones económicas, hasta que se restituirán pero mediante políticas nacionales. Por otro lado, mediante el proceso de separación funcional se puede establecer, con cierta elasticidad, el nacimiento de cada uno de éstos derechos para los siglos XVIII (civiles), XIX (políticos) y XX (sociales).

Durante el siglo XIX, se procesará el pasaje del sistema feudal de dominación al sistema capitalista ya que el feudalismo resultaba incompatible con toda la serie de principios que componen el concepto de ciudadanía. En el siglo XX, las desigualdades sobre las que impacta la ciudadanía no están dadas por leyes o costumbres sociales<sup>23</sup>, sino que éstas se dan por la combinación de la propiedad capitalista con la educación y con la estructura de la economía nacional. Los derechos civiles; al establecer la igualdad y libertad en status de los hombres; indican la ruptura del régimen económico y político feudal, al pautar el conjunto de libertades esenciales para el nacimiento (y posterior consolidación) del sistema capitalista.

El autor propone que, hasta el siglo XX, el desarrollo de la ciudadanía ejerció muy poca influencia sobre la desigualdad social. En un continuum histórico se podría trazar una línea en la que se partiría de las garantías a ciertos derechos civiles, posteriormente existiría la presión por el aumento del mercado político y luego de instaurado éste, se derivaría en una presión por los temas de distribución económica. *“(...) el devenir histórico de derechos planteado por Marshall expresa el amplio y conflictivo proceso de desarrollo económico y*

---

<sup>23</sup> En el sistema feudal el concepto de ciudadanía se basaba en principios de justicia social y servidumbre. En cambio en el sistema capitalista la ciudadanía se basa en una serie de principios como ser: la justicia racional e igual para todos los hombres y la libertad individual como un derecho natural universal.

político de las naciones occidentales. Así, el componente social de la ciudadanía debe entenderse como parte integrante de las propuestas económicas y políticas que dieron lugar a los llamados Estados de bienestar”<sup>24</sup>.

El enfoque contempla las políticas sociales como una parte importante de la ciudadanía. El mantenimiento de las desigualdades económicas se vuelve cada vez más difícil a medida que se enriquece el status de la ciudadanía. El movimiento a favor de la igualdad, “Opera, em parte, através da cidadania e, em parte, através do sistema económico. Em ambos casos, o objetivo consiste em remover desigualdades que nao podem ser consideradas como legitimadas, mas o padrao de legitimidade é diferente. No primeiro, e o padrao de justicia social; neste último, é a justicia social combinada com necessidade económica”<sup>25</sup>. La política social debe buscar la maximización de las capacidades de los ciudadanos, debe intentar lograr integración social enfrentando las desigualdades que crea la economía de mercado. Mediante el planteo de Marshall se pueden evaluar las contribuciones de una determinada política social; por ejemplo las políticas educativas; en términos de construcción ciudadana. En definitiva, ésta es una visión que asocia determinadas estrategias políticas y económicas con la ciudadanía social.

Correlativamente, las determinadas trayectorias políticas y económicas moldean los diferentes regímenes de bienestar y con ello, el tipo de capitalismo. Al mismo tiempo, la trayectoria política que asuman las instituciones políticas está influida por el tipo de coaliciones políticas que con ellas interactúen. A partir de las diferenciaciones en las coaliciones de las distintas naciones Gosta Esping Andersen identifica tres tipos de modelos de bienestar: los liberales, los corporativos y los socialdemócratas.

En los Estados de bienestar liberales, el mercado es el articulador para la regulación y desenvolvimiento pleno de la vida social, el modo dominante de solidaridad que se genera es individual y las prestaciones sociales de carácter público son mínimas. El anclaje de este tipo de regímenes es la minimización del Estado, la individualización de los riesgos y la promoción de soluciones de mercado. En los modelos corporativos, se desarrollan pautas de incorporación social en base a determinadas estratificaciones, por ello, la familia y, subsidiariamente el Estado, es la institución central que canaliza las distintas prestaciones. Por último, en los regímenes socialdemócratas se desarrollan maneras de protección social integrales; tienen como ideal maximizar las capacidades que le permitan al individuo la independencia y no aumentar la dependencia individual con respecto a la familia, al Estado o al mercado. Dado este esquema, en estos regímenes, son las instituciones estatales las que nuclea el fundamento de la ciudadanía. A modo de resumen se puede establecer que

*“The social democratic regime developed relatively flexible labour markets, but with strong and universalistic social guarantees, thus granting households security and welfare even when the labour market is in turmoil. The conservative regime, (...) minimizing labour market turmoil, and then delegating most welfare responsibilities to*

<sup>24</sup> Midaglia, Carmen; “La ciudadanía social en debate”, en “Ciudadanía en tránsito” Laura Gioscia (Comp.); ICP – Banda Oriental; Montevideo, 2001; pág. 168.

<sup>25</sup> Marshall, T. H.; Marshall, T.; “Ciudadanía, Clase Social e Status”; Ed. Zahar, Brasil, 1969. pág. 109.

families. The liberal regime cannot fall back on familial welfare obligations in its quest for deregulation, and it is concomitantly unwilling to allow the welfare state into the welfare void”<sup>26</sup>.

Para el análisis de los regímenes de bienestar en América Latina, hay que tomar en cuenta que existió una clase trabajadora débil, numérica y organizacionalmente; además, el desarrollo de la ciudadanía política fue tenue e inconstante. Las conquistas de los grupos de presión llevaron a logros de desarrollo acotado. Además, el mercado no ha actuado como un agente de incorporación social, sino como contrapeso de la acción esporádica de determinadas elites políticas o de la maquinaria estatal. En definitiva, para el examen de los regímenes de bienestar de la región no tienen una explicación unicausal, sino que se combinan una serie de factores, “(...) El sistema internacional, los modelos de evolución demográfica, el capitalismo, la industrialización, el Estado-nación y la democracia definen la macroconstelación dentro de la cual emergió y se expandió el Estado de Bienestar (a grandes rasgos, desde fines del siglo XIX hasta la década de 1980)”<sup>27</sup>.

En un primer momento histórico, aparece en América latina un modelo de desarrollo de aplicación de políticas sociales “keynesianas”, que abarca desde 1930 hasta las décadas de 1970 u 80, dependiendo de los diferentes países. El Estado asumió un rol central en la promoción del desarrollo económico y social, dentro de lo que se conoció como el modelo sustitutivo de importaciones. La aplicación de las políticas sociales bajo éste modelo, ocasionó una distribución de beneficios principalmente para los sectores urbanos y para los sectores estrechamente vinculados al mercado de empleo formal.

Entre 1930 y 1970-80, existieron en América Latina tres modelos predominantes de Estados de bienestar: el de universalismo estratificado (que es el que corresponde a Uruguay), el de los regímenes duales y el de los regímenes excluyentes. En el modelo de universalismo estratificado, se (...) ofrecían extendidos niveles de decomodificación tanto en la prestación de servicios fuera del mercado como en la provisión de beneficios monetarios para diversas situaciones de imposibilidad laboral”<sup>28</sup>. El modelo de los regímenes duales recibe esta calificación por la gran heterogeneidad territorial de determinados países (Brasil, México), donde hay regiones que tienen un marcado desarrollo del mercado, el Estado y las prestaciones sociales, mientras que en otras estas existencias son muy bajas. Por último, en los regímenes excluyentes, una elite se apropia del aparato estatal en su propio beneficio, “(...) sin proveer la contraparte de bienes colectivos, sea ello en la forma de infraestructura, regulación o servicios sociales”<sup>29</sup>.

A mediados de la década de los setenta, América Latina inicia un proceso de discusión de su modelo de desarrollo, del armazón de las políticas sociales que llevan adelante sus Estados. Comienza a

<sup>26</sup> Esping Andersen, Gosta; “Social Foundations of Postindustrial Economies; Oxford University Press; E.E.U.U.; 1999; pág. 142.

<sup>27</sup> Filgueira, Carlos; “Bienestar y ciudadanía. Viejas y nuevas vulnerabilidades” en Tokman V.E. y O'Donnell G. (comps.) “Pobreza y desigualdad en América Latina”; Paidós; Buenos Aires; 1999; pág. 148.

<sup>28</sup> Filgueira, Fernando; “Between a rock and hard place. Construyendo ciudadanía social en América Latina”; en Ciudadanía en tránsito, Laura Gioscia (comp.); ICP – Banda Oriental; Montevideo, 2001; pág. 145.

<sup>29</sup> *Ibidem*, pág. 149.



darse el reemplazo de un rol principal del Estado a una centralidad del mercado; es un pasaje que lleva a que *“Sistemas de políticas sociales centralizados, sectorializados, con aspiración de universalidad, y administrados estatalmente están dando lugar a modelos de políticas sociales descentralizados, integrales, focalizados y con delegación de funciones en el sector privado”*<sup>30</sup>. Es una diferente combinación de políticas sociales con modelos de desarrollo, que implica un cambio de paradigma en la aplicación de las políticas sociales. Este va a ser el marco en el que se basarán las reformas que en nuestro país se comenzaron a aplicar a fines de la década de 1980 y en la década de 1990. Estos son, además, los lineamientos generales en los que se basa la reforma educativa que enmarca el presente trabajo.

La centralidad estatal en el financiamiento, diseño, implementación, y supervisión de las políticas sociales deja lugar a una aplicación de políticas donde existen numerosos actores encargados. A tono con la pauta descentralizadora, se busca la emergencia de nuevos actores mediante el financiamiento de proyectos específicos, intentando además, que el Estado sea uno entre varios aportantes. Se cambia el objetivo de universalidad por el trato diferencial a los que son socioeconómicamente desiguales, es decir, se utiliza la focalización como criterio de prioridad y expansión del gasto social. Por esta razón, las políticas sociales pasan a ser analizadas en términos de costos y medición de impactos, dejándose de lado la pauta anterior donde primaba la inversión en infraestructura social (escuelas, hospitales, etc.). Uno y otro momento histórico responden a distintos paradigmas de políticas sociales, los conocidos como dominante y emergente<sup>31</sup>.

Los cambios paradigmáticos en las políticas sociales, se acompañan con modificaciones esenciales al papel de los Estados de bienestar, en las décadas del ochenta y noventa, para toda América Latina. A partir de la crisis de la deuda (a comienzos de la década del '80), comienzan a aplicarse reformas económicas neoliberales que apuntan a reducir el papel directo del Estado en la economía, retirándolo de ciertas áreas de intervención en pos de una reestructuración fiscal y monetaria. Se busca la ortodoxia y la corrección de los desequilibrios macroeconómicos, se desregulan los mercados, incluyendo al del empleo, medidas tendientes a buscar el crecimiento.

Paralelamente, se intentó reducir los históricos niveles de pobreza y de desigualdad, niveles que forman parte de la matriz sociopolítica latinoamericana. Más allá de los rendimientos económicos dispares de los países latinoamericanos, en sus vaivenes económicos, comparten determinadas características, entre las que *“(...) figuran la persistencia de distribuciones muy desiguales del ingreso aún en fases de expansión económica, y la constatación de que los períodos de crecimiento y recesión no tienen un impacto proporcional sobre los*

---

<sup>30</sup> Filgueira, Fernando; “El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina. Eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada”. En Bryan Roberts (Ed.) “Ciudadanía y Política Social. San José de Costa Rica: FLACSO/SSRC; 1998, pág. 76.

<sup>31</sup> Para una descripción detallada de las características de ambos paradigmas ver: Franco, Rolando; “Los paradigmas de la política social en América Latina”; Revista de la CEPAL N° 58, abril 1996.

niveles de pobreza. Esta última situación se traduce en que los aumentos de ingreso, salarios reales y empleo reducen en proporciones moderadas el número de pobres, sobre todo en las coyunturas posteriores a la crisis”<sup>32</sup>.

Ante los sucesivos períodos de crisis alternados con situaciones de crecimiento económico, se ahondan las dificultades en los índices de desigualdad y pobreza y, concomitantemente, en los impactos sobre la ciudadanía de éstos países. Impactos que si cada vez recaen más en los sectores vulnerables de la sociedad, reducen las posibilidades de formación de ciudadanía social aceptables. El problema para los países latinoamericanos, Uruguay incluido, es que los cambios ocurridos en el empleo, la seguridad social y la educación, ya no sólo impactan en los sectores de menor nivel socioeconómico, sino que incluyen a otros sectores sociales. Para una mejor comprensión de éste tipo de modificaciones, surge el concepto de vulnerabilidades sociales. *“La vulnerabilidad puede definirse como una predisposición a descender de cierto nivel de bienestar a causa de una configuración negativa de atributos que actúan contra el logro de beneficios materiales (por ejemplo, ingresos, bienes, patrimonio) y simbólicos (por ejemplo, status, reconocimiento, identidades compartidas)”*<sup>33</sup>.

Las situaciones de vulnerabilidad social pasan así a ser definidas por ciertas características comunes de un agregado de individuos, independientemente de su nivel socioeconómico. Paralelamente, el enfoque agrega una relación dinámica básica y es la que se da entre las capacidades individuales (puede ser el caso de personas u hogares) para movilizar recursos y la cambiante estructura de oportunidades de acceso al bienestar de una sociedad. *“(…) De este modo, la vulnerabilidad a la exclusión social o a la pobreza pasa a ser considerada como un producto tanto de la composición del portafolio de activos de los hogares –que incluye la posesión y la capacidad de control o movilización de recursos materiales o simbólicos que permiten al individuo desenvolverse en la sociedad– como de las cambiantes características de las estructuras de oportunidades de acceso al bienestar asociadas al funcionamiento del Estado, del mercado y la comunidad”*<sup>34</sup>.

En esta mirada se busca explorar las estrategias familiares para la movilización de recursos de defensa del bienestar de sus miembros. Pero como el mayor éxito o fracaso de esas estrategias, depende de las estructuras de oportunidades en las que se desenvuelvan, se concluye que el nivel de vulnerabilidad de los individuos o de los hogares, va a ser función del ajuste entre sus activos (capital físico, humano y social) y la estructura de oportunidades donde esos activos se pueden movilizar. Estructura que a su vez, viene determinada por la relación entre el Estado, el mercado y la comunidad.

---

<sup>32</sup> Midaglia, C armen; ob. cit.; pág. 183.

<sup>33</sup> Filgueira, Carlos; “Bienestar y ciudadanía. Viejas y nuevas vulnerabilidades” en Tokman, V.E. y O'Donnell, G. (comps.) “Pobreza y desigualdad en América Latina”; Paidós; Buenos Aires, 1999; pág. 154.

<sup>34</sup> Kaztman, Ruben; “Convergencias y divergencias: exploración sobre los efectos de las nuevas modalidades de crecimiento sobre la estructura de social de cuatro áreas metropolitanas de América Latina” en “Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina” Kaztman, Ruben y Wormald, Guillermo (coord.); Fernando Errandonea Editor; Montevideo; 2002, pág. 24.

En el enfoque, los activos de los individuos o de los hogares, son entendidos, como se mencionó en la última cita, como la movilización de recursos materiales o simbólicos. *“Capital financiero, capital humano, experiencia laboral, nivel educativo, composición y atributos de la familia, capital social, participación en redes y capital físico, son atributos que ilustran algunos de esos recursos”*<sup>35</sup>. Conviene aclarar que se interpreta al capital social como los vínculos que los hogares poseen tanto entre sus miembros, como con la comunidad. Los grados de capital social permiten una mayor o menor red de relaciones sociales así como también, un mayor o menor acceso a información y recursos.

La estructura de oportunidades está dada (y condicionada) por el Estado, el mercado y la comunidad. El Estado entendido como planteo de políticas, como las que tienen lugar en los regímenes de bienestar. A través del planteo de determinadas políticas, se pueden ocasionar efectos redistributivos que influyen en la estructura de oportunidades, así como también, lo puede hacer la acción reguladora que el Estado lleva adelante. *“(…) los regímenes de Welfare con su potencial efecto distributivo y las desregulaciones en materia de la legislación del mercado de trabajo así como políticas de empleo, privatización, reducción del sector público, y otras políticas de apertura económica, aranceles, tipo de cambio, y tributos, son ejemplos de cómo puede variar desde el Estado la estructura de oportunidades”*<sup>36</sup>. Las instituciones del Estado, a través de su intervención, pueden permitir un uso más eficiente de los activos que poseen los hogares o pueden proveer de nuevos activos, generando así, canales de integración y movilidad social.

Las modificaciones o “formas” de un determinado mercado ocasionan consecuencias en la estructura de oportunidades de una sociedad. *“Crisis económicas o crecimiento, recesión, cambio tecnológico y transformaciones de la estructura productiva, son factores de corto o largo plazo que modifican la estructura del mercado e inciden sobre las oportunidades diferenciales de individuos y hogares”*<sup>37</sup>. Las determinantes del mercado sobre las estructuras de empleo, ingreso y consumo de las personas, influyen en los canales de movilidad e integración social. En la coyuntura actual, como se verá, la labor del mercado es incapaz de generar por sí sola una mejora en las condiciones de bienestar general, debido en gran parte a las incertidumbres generadas por *“(…) el aumento del desempleo y del empleo precario, la flexibilización laboral, el debilitamiento de las instituciones sindicales y el retroceso del Estado como empleador y garante de la protección social”*<sup>38</sup>. Ese retroceso estatal, está alimentado a su vez, por el privilegio prácticamente exclusivo de la búsqueda de rendimientos aceptables en los patrones de crecimiento y productividad.

Una tercera determinante de las condiciones de la estructura de oportunidades es la comunidad, es decir, las *“Diferentes formas de sociabilidad y asociacionismo como modalidades de acción colectiva, organización y peso de la comunidad y la familia, capital social, redes de interacción, tendencias demográficas y, en general, cambios*

---

<sup>35</sup> Filgueira, Carlos; *Ibidem*; pág. 326.

<sup>36</sup> *Ibidem*; pág. 326.

<sup>37</sup> *Ibidem*, pág. 326.

<sup>38</sup> Kaztman, Ruben (Cord.); “Activos y estructuras de oportunidades”; PNUD-CEPAL; Uruguay; 1999; pág. 22.

en las llamadas “instituciones primordiales” de la sociedad (...) puede afirmarse que todas las formas de acción vinculadas a la esfera política deberían ser consideradas igualmente como parte integrante de la estructura de oportunidades.”<sup>39</sup>. La acción que los individuos desarrollan en el seno de determinados grupos, influye en la estructura de oportunidades. Además, con la pérdida de centralidad del mercado de trabajo mencionada, la estructura de oportunidades va a debilitarse porque, en nuestro país, éste actuó como articulador y constructor de solidaridades y ciudadanía, porque la ampliación de derechos estuvo directamente vinculada a las organizaciones del mundo laboral. Desde un plano más general, “Las estructuras de oportunidades vinculadas a (...), la comunidad, también se han visto afectadas en las áreas urbanas por procesos de segregación residencial que incrementan la polarización espacial de las clases sociales”<sup>40</sup>.

Estas “nuevas” complejidades laborales, familiares y de las estructuras estatales y comunitarias, obligan a repensar las “formas” de construcción de la ciudadanía social en vista de las nuevas modalidades de integración social. Como se planteó, el análisis de Marshall contemplaba las políticas sociales como una parte importante de la ciudadanía. Porque mediante ellas se aumentan las capacidades de los ciudadanos, lográndose así una mejor y mayor integración social, que permite hacer frente a las desigualdades que crea la economía de mercado. Cuanto más pluralista y democrática sea la sociedad, es probable que estén más desarrolladas las formas asociativas y con ellas, la estructura de oportunidades. Porque están más desarrolladas las redes de contención e integración social, es decir, redes de reciprocidad que como se verá tienen gran incidencia en la cultura cívica y en el capital social. El repensar los impactos en términos de ciudadanía de las “formas” de integración social, se vuelve necesario por el contexto en el que

*“(...) ni el mercado ni los formatos organizacionales de las instituciones primordiales, tienen condiciones para cumplir eficientemente su rol integrador. (...) porque se ha destruido el círculo virtuoso empleo-seguridad social que modeló, a lo largo de una prolongada y compleja trayectoria histórica, los sistemas de protección e integración modernos posteriores al industrialismo. (...) porque el recurso a las formas de integración precapitalistas asentadas en la comunidad, en la familia y en los lazos de parentesco, muestra debilidades propias de las transformaciones operadas en las instituciones primordiales (...)”*<sup>41</sup>.

En síntesis, el enfoque de activos, vulnerabilidades y estructura de oportunidades (AVEO), permite un acercamiento diferencial a la nueva realidad de los países latinoamericanos en general, y de Uruguay en particular. Contribuye al análisis de los desafíos de los Estados de bienestar de la región, en un momento histórico donde se “repiensan” las modalidades de integración social y las matrices ciudadanas. El enfoque, al permitir observar las dinámicas de los procesos de cambio en los activos de los hogares; como consecuencia de las modificaciones interconexas de las pautas del mercado, del Estado y de la comunidad; arroja resultados esclarecedores sobre las pautas de integración social y de construcción ciudadana, que están ocurriendo en el interior de nuestras sociedades.

<sup>39</sup> *Ibidem*, pág. 326 y 327.

<sup>40</sup> *Ibidem*, pág. 24.

<sup>41</sup> *Ibidem*, pág. 26.

#### 4. La estructura de oportunidades en cifras

En este contexto plagado de transformaciones, de reformas estructurales calificadas como de gradualismo exitoso (tanto de primera como de segunda generación)<sup>42</sup>, Uruguay mostró ondulaciones en muchas de sus variables macro estructurales. A lo largo de la década del '90 (década en la que se lleva adelante la reforma educativa a la que alude este trabajo), Uruguay tuvo un crecimiento económico acelerado comparado con sus estándares históricos e incluso con los parámetros regionales<sup>43</sup>. Si bien este dinamismo moderado llevó a una mejora de la estructura de oportunidades, lo hizo con algunas pausas, en virtud de algunos procesos recesivos que se vivieron a lo largo de la década. Esa forma de crecimiento contradictoria queda especialmente manifestada cuando se observa el ciclo. Se aprecian tendencias de crecimiento al comienzo de la década, una caída del 2.3 % del Producto Interno Bruto en el año 1995 ("efecto tequila") y luego, otra tendencia de crecimiento que termina al final de la década (Anexo 1, Cuadro 1 y Gráfica 1). A modo de actualización de datos, convendría señalar que en el año 1999 comenzaría una crisis económica de gran magnitud que llevaría a caídas del PBI del orden del 5 % entre 1999 y 2002 y específicamente, en el 2002 la caída del PBI de un 10.8%.

El buen rendimiento del crecimiento de la economía nacional prácticamente a lo largo de toda la década del '90, llevó aparejado un crecimiento paralelo de los ingresos medios de los hogares, tendencia ésta que había comenzado en 1986 y que llega hasta el año 1994. Nuevamente, éste indicador es contradictorio con las pautas regionales donde ocurrieron, importantes concentraciones de ingresos. Para nuestro país, *"Esta evolución de los ingresos de los hogares se debió principalmente al aumento de las pasividades reales, cuyo valor medio se incrementó significativamente con respecto a las otras fuentes de ingreso. A ello se aunó el crecimiento de los salarios reales y el resto de las remuneraciones provenientes del trabajo durante el período y el incremento del número de perceptores de ingresos por hogar. Este último se debió a la incorporación de mujeres y jóvenes al mercado de trabajo (...)"*<sup>44</sup>. Como se puede notar, la evolución de los niveles de ingresos se vincula con el mercado laboral porque éste explica el 70 % del ingreso de los hogares. Al analizarse la trayectoria de los ingresos reales del mercado laboral, se constata la misma trayectoria que los niveles de ingreso, es decir, crecimiento hasta 1994, estancamiento hasta 1999 y desde ese año en adelante una caída (Anexo 1, Gráfica 2).

<sup>42</sup> Dado el resultado negativo del plebiscito de 1992 para las privatizaciones generalizadas, las claves de las reformas impulsadas estuvieron por el lado de las desmonopolizaciones de algunas actividades, las concesiones de obra pública y las formaciones de empresas mixtas, entre otras.

<sup>43</sup> Al respecto, véase Antía, Fernando; "La economía uruguaya en 1985-2000: Políticas Económicas, Resultados y Desafíos"; Instituto de Economía – Serie Documentos de Trabajos; Montevideo; Agosto 2001.

<sup>44</sup> Vigorito, Andrea; "Una distribución del ingreso estable. El caso de Uruguay 1986-1997"; Instituto de Economía – Serie Documentos de Trabajo N° 6; Montevideo; 1999; pág. 10.

La educación es la variable que mejor explica la dispersión de ingresos en nuestro país y continúa siendo un muy importante factor reductor de las desigualdades. Para el período 1986 - 1997, se redujo la proporción de jefes de hogar con nivel educativo primario “ (...) *“pasó en todo el país urbano de 63% a 50% de los hogares y de 53% a 40% en el caso de los jefes ocupados”*<sup>45</sup>, disminuyendo así el peso relativo de este segmento de la población y, además, se redujeron las desigualdades entre los jefes de este nivel (la gráfica 3 del Anexo 1 muestra las tendencias señaladas). Al observar la desigualdad de ingresos del período, el índice de Gini no sólo evidencia una marcada estabilidad sino que en comparación con lo promedios regionales, Uruguay sigue siendo de las sociedades más igualitarias, aunque América Latina es la región más inequitativa del mundo (Anexo 1, Cuadros 3 y 4<sup>46</sup>).

En otra de las modificaciones de la década del noventa y que es la que tiene lugar en el mercado de trabajo, se va a procesar un cambio de las características históricas del mercado laboral uruguayo. El mismo, que sirvió como elemento fundante de derechos sociales en el sentido clásico de Marshall, es decir de “ciudadanía social”; va a iniciar un proceso de reformas por el que se introducen mayores flexibilidades y contratos de corto plazo, en paralelo a una disminución de la sindicalización. La caída en la tasa de sindicalización en el sector privado (sector que experimentó las mayores caídas), se explica por la reestructuración del empleo que tuvo lugar en ese sector, donde se da una pérdida de los empleos en el sector manufacturero y un aumento en el sector servicios, donde predominan las empresas de menor tamaño y, por lo tanto, de menor intercambio social y aumento en las dificultades para la negociación colectiva (Anexo 1, Cuadros 5 y 6).

En conjunto, comienza a operarse un proceso por el que se acrecienta la precarización laboral aumentando así, la heterogeneidad de la mano de obra y, con ello, se resienten los canales de identificación en torno al trabajo. El círculo se cierra por el repliegue del empleo estatal logrado a través de reformas del sector público que, entre otras, promovieron el retiro incentivado. *“El 70% de los trabajadores son asalariados en 2002. El peso de los asalariados públicos en el empleo total se ha reducido, pasando del 24% en 1986 al 18% en 2002 (...) El descenso en el peso del empleo público obedeció principalmente a la salida de hombres del sector, ya que el empleo público femenino permaneció casi inalterado en el período”*<sup>47</sup> (Anexo 1, Cuadro 7). A lo largo de la historia, la sociedad uruguaya accedió a la protección social en base al empleo, en este contexto ve reducidas sus posibilidades de acceso a esas prestaciones sociales.

---

<sup>45</sup> *Ibidem*, pág. 29.

<sup>46</sup> Como se notará se observan diferencias en los índices de Gini para Uruguay presentados por CEPAL y los aportados por la Economista Andrea Vigorito que obedecen a razones metodológicas. Para un análisis de las distintas mediciones de la desigualdad ver: Vigorito, Andrea; ob. cit.; también Amarante, Verónica; “La pobreza en Uruguay 1990 – 1997”; en Cuadernos del CLAEH 85; Revista Uruguaya de Ciencias Sociales, 2° serie, año 25, 2002/1; en nota al pie página 6, y Bucheli, Marisa y Furtado, Magdalena; “La distribución del ingreso en Uruguay 1986-1999: Alternativas para su medición”; CEPAL; Uruguay; Abril de 2000.

<sup>47</sup> Amarante, Verónica; “La pobreza en Uruguay 1990 – 1997”; en Cuadernos del CLAEH 85; Revista Uruguaya de Ciencias Sociales, 2° serie, año 25, 2002/1; pág. 14.

En la década del noventa se registra un aumento constante de las tasas de desempleo, tendencia ésta que se inscribe en las tasas que mostró la región por esos años (Anexo 1, Gráfica 4). *“Si no se consideran los efectos de las fluctuaciones cíclicas, se observa que la tasa de **desempleo estructural** ha tendido a crecer en comparación con las décadas anteriores, para ubicarse en torno a 10%.”<sup>48</sup> Es de hacer notar que el desempleo aumentó a pesar de que el volumen de empleo creció casi ininterrumpidamente en los 16 años considerados (sólo se redujo en 1996 y en 1999-2000)”<sup>49</sup>. También se aprecia un deterioro de las condiciones de los trabajadores con menos años de estudio (tanto de los desempleados como de los empleados), de los jefes de hogar y de los quintiles de menores ingresos (Anexo 1, Cuadros 8, 9 y 10 y Gráfica 5).*

En suma, todas las tendencias señaladas, como ser: el proceso de contracción industrial y el aumento de los puestos laborales en el sector servicios, la disminución de los empleos en el sector público y los mayores “premios” laborales a la inversión en capital humano, llevan a una mayor concentración y a una afectación de los sectores más vulnerables de la sociedad. Además, dadas las características del desempleo uruguayo (sumado al aumento de la precarización del empleo entre los jefes de hogar en los quintiles más bajos), los trabajadores de escasa calificación se encuentran en una situación de vulnerabilidad tanto a la pobreza como a la exclusión. Vulnerabilidad que impacta en los mecanismos de integración social, *“El trabajo no es sólo ingresos y beneficios sociales. Trabajar es también pertenecer “dignamente” a la sociedad, se relaciona con la dimensión ciudadana. “La transformación del trabajo que estamos viviendo tiene una dimensión cultural -en cuanto produce una crisis de sentidos compartidos y valores- y al dejar a importantes sectores expuestos al desamparo, implica una redefinición de los principios de la solidaridad.” (García Raggio, 1998)”<sup>50</sup>.*

En este contexto, se vuelve especialmente importante observar los datos de la evolución de la pobreza en la década del noventa. Si bien hasta el año 1994 se redujeron considerablemente los índices, lamentablemente la tendencia se revierte luego de ese año. Además, se percibe una grave descapitalización humana y social intergeneracional, ya que los mayores índices de pobreza, para el año 2000, se constatan en los primeros tramos etarios. (ver Anexo 1, Gráfica 6 y 7). A éste fenómeno de infantilización de la pobreza, se debería agregar el del aumento del número de jóvenes que no estudian ni trabajan, en paralelo al aumento de la incorporación al mercado laboral de los jóvenes (Ver Anexo 1, Cuadro 11). Todo esto, en conjunto, afecta en el modo de integración social de éste sector de la sociedad, ya que aumentan sus desventajas para hacer frente a la estructura de oportunidades de que disponen.

El abandono educativo temprano vuelve especialmente vulnerables a estos sectores sociales ya que conlleva una desventaja para la adquisición de las capacidades o “activos” necesarios para alcanzar una

<sup>48</sup> Obsérvese que en 1998, luego de tres años en los que la economía creció 5% a.a., el desempleo medio anual en el país urbano fue 10,1%. (La cita corresponde al autor).

<sup>49</sup> Antía, Fernando; Ob. Cit.; pág. 55 (La negrita es del autor).

<sup>50</sup> Alvarez, María José; “Asentamientos irregulares en Montevideo: la desafiación resistida”; Monografía final de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales –Universidad de la República; Uruguay; 2002; pág. 8. La autora se refiere a García Raggio, Ana María; “La crisis del lazo social”; Eudeba; Buenos Aires; 1998.

integración plena o accionar canales de movilidad social. Este fenómeno de restricciones a la movilidad se agrava por el fenómeno de segmentación educativa, que ocasiona una pérdida de capital social porque disminuye el contacto entre niños y jóvenes de diferentes estratos socioeconómicos. El hecho de que más de la mitad de los estratos socioeconómicos altos (quinto quintil de ingresos) prefieran la educación privada puede ser un buen indicador de esa segmentación educativa (Anexo 1, Cuadro 12).

En definitiva, la otrora sociedad hiperintegrada que supo contener la historia uruguaya comenzó a manifestar ciertas rupturas, es decir, signos de fragmentación social. Hay segmentos de la población que sufren carencias no sólo en cuanto a los ingresos, sino también educativas, en el cuidado de la salud, en el acceso a vivienda digna, entre otras. En este proceso, la modificación de los arreglos familiares juega un papel fundamental, ya que la estabilidad o no de la familia puede afectar o no, las acciones cooperativas que éstas desarrollan para con sus miembros.

Uruguay se ha caracterizado por tener una transición demográfica semejante a la de los países europeos, con niveles de mortalidad y de fecundidad parecidos desde principios del siglo XX. Actualmente, si bien continúa mostrando algunos índices demográficos de países desarrollados, las condiciones sociales y económicas lo inscriben dentro del contexto de países en subdesarrollo. Las trayectorias demográficas que nuestro país viene exhibiendo, llevan a la interpretación de que atraviesa por una segunda transición demográfica. Las descripciones de este fenómeno refieren a la disminución de los índices de fecundidad, el aumento de los divorcios, la amplificación de la cohabitación prematrimonial y el aumento de los nacimientos extramatrimoniales. Todos estos factores en conjunto, generan nuevos arreglos familiares que son los que se observan en la mayoría de las sociedades europeas en la actualidad<sup>51</sup> (Para las fases de la segunda transición demográfica en los países desarrollados, Anexo 1, Cuadro 13).

Si bien la correspondencia en la ocurrencia de esta segunda transición en nuestro país con respecto a los europeos no es perfecta, la evolución de los datos uruguayos corroborarían esa interpretación. Se ha dado una continua disminución de la tasa de nupcialidad (desde el año 1975 se observa ésta caída) tanto en número como en edad de los cónyuges. Un ascenso continuo de las tasas de divorcio y de las uniones libres o consensuales. Paralelamente, las tasas de fecundidad continúan su proceso de descenso histórico, aunque sí han aumentado las tasas de nacimiento fuera del matrimonio, especialmente en las edades más tempranas (Anexo 1, Cuadro 14). Asimismo, se ha dado un claro crecimiento de los miembros de hogares unipersonales<sup>52</sup>.

En suma en desmedro de la típica familia integrada por hijos y padres

---

<sup>51</sup> Para una mejor descripción de la segunda transición demográfica, Paredes, Mariana; "Los cambios en la familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica?"; En "Nuevas Formas de Familia. Perspectivas nacionales e internacionales"; UDELAR – UNICEF; Uruguay; 2003.

<sup>52</sup> Para un análisis de éstas tendencias, *Ibíd.*



*“Tres son los fenómenos que inciden en la re – configuración de las estructuras familiares: el envejecimiento de la población uruguaya, el aumento del divorcio y el descenso de la fecundidad. El primero impacta (...) (en) el aumento de los hogares unipersonales y de la modalidad de pareja sin hijos (...). (El segundo) (...) tiene un impacto considerable no sólo en el crecimiento de los hogares monoparentales, sino también en la disminución de las formas “completas” dentro de los hogares extendidos. La fecundidad (...) además de impactar sobre la disminución de la modalidad típica de hogar nuclear, repercute en la disminución de las modalidades de hogares con hijos”<sup>53</sup>.*

La modificación de los arreglos familiares en Uruguay, se inscribe en esa creciente reducción de las acciones cooperativas porque, como se dijo, los arreglos familiares actuales dejan de cumplir con el rol de contenedor de riesgos y transmisor de activos. Proceso éste que se asocia al de segregación residencial que está ocurriendo en los barrios montevideanos.

El examen de los procesos que se vienen operando en los barrios de Montevideo en los últimos años, importa porque los barrios aportan redes de reciprocidad, contactos, acceso a información y modelos de rol. El análisis de ese proceso segregacional es una de las maneras de ver las vulnerabilidades, la exclusión social con una perspectiva territorial. *“Al menos **dos tipos de segregación** han sido identificados. En términos **sociológicos**, segregación significa la ausencia de interacción entre grupos sociales. En un sentido **geográfico**, significa desigualdad en la distribución de los grupos sociales en el espacio físico. La presencia de un tipo de segregación no asegura la existencia del otro”<sup>54</sup>.* La existencia de segregación residencial genera una ciudad diferenciada socialmente en barrios distintos entre sí, pero también refiere al aislamiento social, a procesos de pérdida de contacto cotidiano entre grupos sociales distintos. La segregación residencial implica la heterogeneidad de los barrios entre sí y la homogeneización en su interior, lo que lleva a la pérdida o disminución de los contactos entre las personas socio-económicamente diferentes y, al aislamiento cada vez mayor de los distintos barrios.

Entre los factores que contribuyen a la segregación residencial, se cuentan la estrecha correlación entre el valor de los predios y el nivel socioeconómico de las personas que los adquieren, las tendencias a la exclusión de las clases sociales emergentes como así también, la búsqueda de mayor seguridad para el espacio habitacional de las clases de mayores recursos. En paralelo, los procesos de descentralización de los gobiernos locales que generan inversiones de recursos y servicios diferenciales según las residencias de estratos socioeconómicos altos o bajos, contribuyen también a los procesos de segregación residencial.

Con la llegada de las primeras oleadas inmigratorias, se podrían haber dado los primeros procesos de segregación residencial en nuestro país; sin embargo, ni espacialmente ni culturalmente esto tuvo

---

<sup>53</sup> *Ibidem*, pág. 90.

<sup>54</sup> Rodríguez Vignoli, Jorge; *“Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?”*; S E R I E Población y Desarrollo N° 16; CEPAL; Chile; 2001; pág. 11. Las negritas son del original.

lugar<sup>55</sup>. Recién a mediados del siglo XX comienzan a darse los primeros procesos de segregación residencial en Montevideo, cuando se produce el abandono de las zonas centrales de la ciudad. En este sentido, las clases altas se comienzan a trasladar a las zonas costeras, mientras que los sectores socioeconómicamente bajos se trasladan a la zona norte y noroeste. En décadas posteriores, este traslado se expandiría a los departamentos limítrofes (San José y Canelones). Además de esta migración, también se expanden los asentamientos informales (conocidos como “cantegriles”) y, en paralelo, un retorno de las clases bajas a las antiguas viviendas de las zonas centrales de la ciudad, ocupadas por varios grupos familiares, lo que se conoció como los “conventillos”. Este sería uno de los rasgos diferenciadores de la realidad residencial de la pobreza uruguaya con respecto a la mayor parte de los países latinoamericanos, es decir que mientras que en nuestro país las clases bajas se encontraron asentadas en pequeños enclaves de las áreas centrales de la ciudad, en los otros países de América Latina la radicación es en las áreas periféricas<sup>56</sup>.

En la década del '90, se acentúa el crecimiento del fenómeno de los “asentamientos irregulares”, que se tienden a clasificar como diferentes de los “cantegriles”<sup>57</sup>. Los “asentamientos irregulares” son un conjunto de edificaciones construidas por los propios habitantes en terrenos ilegalmente ocupados y, en general, se ubican en la periferia de la ciudad de Montevideo. *“Se estaría registrando un proceso centrífugo de expulsión de población hacia la periferia, donde se ubica la casi totalidad de los asentamientos irregulares”*<sup>58</sup>. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, en 1998 el total de la población de los asentamientos irregulares era alrededor de un 10 % y esa es la manifestación de un proceso de continuo crecimiento. Las principales características de la población de los asentamientos es que se trata de personas que son más jóvenes que la media de Montevideo, con un nivel de ingreso menor que la media y que viven en condiciones de mayor hacinamiento. Como se dijo, a mediados de la década del 90 aumentó en nivel de pobreza, concomitantemente, se redujo el nivel de ingreso del quintil inferior y por ello, también, aumentó el número de asentamientos.

El aumento en el número de asentamientos puede acarrear mayor aislamiento social si, concomitantemente a su ubicación periférica, se produce una pérdida de los servicios de esparcimiento, de salud y de educación. Si las condiciones de sociabilidad de los individuos de determinados grupos sociales se circunscribe a sus pares, si se pierde el contacto entre clases sociales de distintos orígenes, se restringe la distribución del capital social de las personas. En este contexto, se puede inferir que la segregación residencial entraña también una pérdida de capital humano, ya que las personas de alto nivel socioeducativo y socioeconómico tienden a aislarse del resto. Esto ocasiona que las personas de bajo nivel

<sup>55</sup> En cuanto a la integración cultural, contribuyó notablemente la reforma educativa de 1887, porque ayudo a la consolidación de la sociedad igualitaria e integrada que fue característica en nuestro país.

<sup>56</sup> Para un mayor análisis de estas tendencias, “Las ciudades en conflicto. Una perspectiva latinoamericana”; CIESU, Ediciones de la Banda Oriental; 1989.

<sup>57</sup> Para un mejor análisis de las diferencias entre unos y otros tipos de viviendas ver Alvarez, María José; Ob. Cit.

<sup>58</sup> Alvarez, María José; Ob. Cit.; pág. 5.

educativo carezcan de un entorno residencial estimulante para la continuación de los estudios, entre otras cosas. Lo que se produce es un desajuste entre las metas que la sociedad establece como elevadas y los medios institucionales para su consecución, lo que promueve las conductas desviadas (Merton).

En definitiva, cuando se establece una cultura de vecindario (principalmente en los pobres), se tiende a una reproducción intergeneracional si en los hogares que conforman ese vecindario no existen portafolios de activos que permitan el “escape” de la realidad barrial, porque “(...) *la debilidad de los portafolios de activos de los hogares aumenta la permeabilidad de niños y jóvenes a los modelos dominantes que surgen en el entorno social inmediato. Esta situación desalienta la inversión educativa contribuyendo de ese modo a las altas tasas de rezago y abandono escolar que caracterizan a estos barrios*”<sup>59</sup>. Este fenómeno se agrava si ya desde la niñez, se comparte casi exclusivamente con personas de estratos socioeconómicos similares y esto, en nuestro país, comenzó a ocurrir. En este sentido, resulta ejemplificador notar la gran concentración de niños en las zonas más pobres de la ciudad (Anexo 1, Cuadro 15).

El aumento de la segregación residencial lleva a que las unidades geográficas menores (barrios, departamentos o distritos, dependiendo del país y caso del que se hable), tiendan a una mayor homogeneidad interna, lo que conduce al denominado “efecto vecindario”, es decir, se favorece la reproducción de modelos, activos y estructuras de oportunidades al interior de la unidad geográfica, que se mencionó. En la ciudad de Montevideo, existen un conjunto de tendencias que apuntalan los procesos señalados, como ser:

*“(...) aumento de la densidad de población en la ciudad y sus alrededores, la presión hacia el alza del valor de las tierras urbanas, la propia dinámica de la movilidad social (que hace que cuando un barrio adquiere un status superior sea polo de atracción para los “nuevos ricos” que pretenden mejorar su configuración de status), la acción de agentes inmobiliarios que presionan para impedir cualquier iniciativa pública de localización de viviendas populares en sectores medios y altos de la ciudad, las políticas habitacionales estatales que intentan ahorrar recursos localizando las viviendas populares en terrenos de menor valor, etc.”*<sup>60</sup>.

En la década del 90, se verifica un crecimiento de la dispersión socioeconómica entre los distintos barrios y una disminución en su interior, independientemente de las variables que se consideren. Alrededor de un 40 % de las personas de menores ingresos deberían cambiar de residencia barrial para establecer así cierta relación de representatividad tanto en los ingresos barriales, como en la atención de salud pública. Con respecto a lo educativo, también se verifica una concentración en algunos barrios, de personas de mayor nivel educativo, de jóvenes que no asisten al sistema, de los que no estudian ni trabajan,

<sup>59</sup> Kaztman, Ruben (Coord.); “Activos y estructuras de oportunidades”; PNUD-CEPAL; Uruguay, 1999; pág. 298.

<sup>60</sup> Alvarez, María José; ob. cit.; pág. 11.

de estudiantes que asisten a establecimientos educativos pagos y de los que tienen rezago escolar<sup>61</sup> (el Cuadro 16 del Anexo 1 resume algunas de las principales características socioeconómicas de los barrios de Montevideo para el trienio 1996 - 1998).

Pero por más que existan estas concentraciones diferenciadoras en los barrios, Montevideo aún dista de ser una ciudad con barrios totalmente homogéneos, “guettizados”. Lo que sí se constata es un aumento de la segregación residencial, un aumento de las diferencias entre los distintos barrios de Montevideo (Anexo 1, Cuadros 17 y 18). Al respecto, la observación de la evolución de los índices de segregación residencial (ISR)<sup>62</sup> y de disimilitud de Duncan<sup>63</sup> para variables tales como: el acceso a bienes y servicios; acceso a la educación; acceso a la salud; acceso al trabajo y fragmentación social, que se presentan en el Anexo 1 permiten constatar el aumento de la segregación entre los trienios 1986 - 1988 y 1996 - 1998, tendencia ésta que la crisis que comenzó en ese año, pudo ahondar (los referidos cuadros del Anexo 1 son los N° 19, 20, 21, 22, 23 y 24). El cuadro 25 del Anexo 1 muestra también los aumentos y disminuciones de tasas que marcan también la tendencia a la segregación residencial que ha venido operando en nuestro país.

La segregación residencial es considerada como uno de los factores que contribuye a los procesos de desintegración social. Porque, como se mencionó, alimenta la creación y reproducción de la pobreza en determinadas zonas de la ciudad, dado que no estimula la acumulación de capital social ni de capital humano, entre otras razones, por la reducción de redes que nutren el capital social de las personas, de esas zonas. Además, produce un continuo alejamiento de aquellas personas que pueden habilitar la acumulación de capital social o permitir la movilidad, retroalimentando el aislamiento social. Indudablemente, la segregación residencial impacta en las inserciones educacionales y laborales de las personas porque se carece de redes de contacto y de reconocimiento social.

La pérdida de contacto cotidiano entraña la pérdida de capital social, ya que las personas carecen de redes de reciprocidad, intercambio de bienes e información lo que redundará en un aislamiento cada vez mayor. Más aún, el aislamiento entre los distintos barrios puede ocasionar la disminución de las posibilidades de movilidad social de las franjas poblacionales más bajas, aunque éstas entre sí tengan vínculos relacionales muy fuertes. Esto es así porque ante una situación de crisis es probable que ese fuerte vínculo comunitario habilite determinadas solidaridades contenedoras, pero el aislamiento inhabilita los contactos con estratos superiores, obstruyéndose de esa manera las posibilidades de movilidad social. De

<sup>61</sup> Para un análisis pormenorizado de las concentraciones señaladas ver: Cervini, María y Gallo, Mariana; “Un análisis de exclusión social: la segregación residencial entre los barrios de Montevideo 1986-1998”; Monografía final de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República; Montevideo; marzo 2001; Mimeo.

<sup>62</sup> El índice de segregación residencial permite ver el porcentaje variación de la varianza total que se explica por la varianza entre las sub unidades territoriales. Para una mejor explicación de la construcción y utilización de éste índice, ver Cervini, María y Gallo, Mariana; Ob. Cit.; capítulo 4.

<sup>63</sup> El índice permite ver “(...) el porcentaje de los miembros del grupo minoritario que deberían cambiar su lugar de residencia para que todas las subunidades territoriales alcanzaran la misma distribución que la del total de la ciudad”; en Cervini, María y Gallo, Mariana; Ob. Cit.; pág. 53.

este modo, el grado de homogeneidad y el aislamiento de una comunidad impacta sobre la estructura de oportunidades de la sociedad y contribuye a la exclusión social de algunos grupos de la sociedad.

La exclusión social se debe entender como el alejamiento de ciertas normas sociales compartidas por parte de algunas personas o de ciertos sectores sociales. De esa manera, el concepto hace referencia a algo más que la insatisfacción de necesidades materiales, sino que entraña también carencias en los planos políticos y sociales. *“La exclusión social se relaciona con la negación de derechos humanos y políticos que sufren ciertos grupos, derechos como ser la seguridad personal, la libertad de expresión, la igualdad de oportunidades, la libertad de asociación y la participación política. (...) En los países en desarrollo la exclusión social se relaciona principalmente con el proceso de formación del mercado laboral y no solo con los derechos sociales, sino también con los derechos políticos y civiles”*<sup>64</sup>.

La persistencia de las situaciones de exclusión social o la retroalimentación de ésta que la segregación residencial produce, puede llevar a la transmisión de pautas de comportamiento, valores y actitudes de desintegración social que llevan, a su vez, a la pérdida de solidaridad, de respeto colectivo y de contactos sociales. Por esa transmisión de valores y actitudes, se puede concebir que muy vinculado al concepto de exclusión social aparece el concepto de capital social. El capital social de una sociedad está nutrido de la cooperación mutua entre las personas, pero para que exista ésta debe existir confianza mutua, confianza social, que se nutre a su vez, de reglas de reciprocidad y sistemas de participación cívica. *“Putnam<sup>65</sup>(1994) define el capital social como un activo fundamentalmente conformado por el grado de confianza existente entre los actores sociales, las normas de comportamiento cívico practicadas y el nivel de asociatividad que caracteriza a una sociedad. Estos elementos determinan la riqueza del tejido social interno de una sociedad”*<sup>66</sup>.

La confianza social, base del capital social, se fortalece y amplifica con la cadena de relaciones sociales, es decir, que a través de las relaciones sociales los diversos grupos pueden contribuir a acrecentar su capital social. Pero ese acrecentamiento se da sólo si existen círculos virtuosos que sean puestos en continuo funcionamiento mediante el uso; si no, el capital social disminuye. Las cadenas de relaciones sociales pueden llevar a que el capital social sea un bien público, siempre que la confianza sea confianza social y no solo confianza mutua. Para que se dé la primera, se tiene que dar la socialización de reglas y de sanciones de comportamiento en pro del fomento de esa confianza. La regla de mayor importancia en esa socialización, es la de la reciprocidad, porque permite el aumento del tejido interno de la sociedad al ajustar el interés propio con la solidaridad. Esto, porque *“Num sistema de reciprocidade, todo ato individual geralmente se caracteriza por uma combinacao do que se poderia chamar de altruismo a curto prazo e interesse próprio a longo*

<sup>64</sup> Amarante, Verónica; “La pobreza en Uruguay 1990 – 1997”; en Cuadernos del CLAEH 85; Revista Uruguaya de Ciencias Sociales, 2° serie, año 25, 2002/1; pág. 10.

<sup>65</sup> Citado en Klisberg (1999) (La cita corresponde a la autora).

<sup>66</sup> Amarante, Verónica; Ob. Cit. pág. 11. La autora refiere a Klisberg B. (1999), *Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo*, INDES, BID.

prazo: eu te ajudo agora na expectativa (possivelmente vaga, incerta e impremeditada) de que me ajudarás futuramente. A reciprocidade é feita de uma série de atos que isoladamente são altruísticos a curto prazo (beneficiam outrem á custa do altruísta), mas que tomados em conjunto normalmente beneficiam todos os participantes”<sup>67</sup>.

La reciprocidad entre las personas, que nutre la confianza social y, por lo tanto, el capital social, se desenvuelve mejor en aquellas sociedades donde están extendidos los sistemas de participación cívica, es decir, sistemas horizontales de intercambio y comunicación social. La cooperación mutua entre los distintos grupos sociales aumenta en la medida que existan relaciones de intercambios horizontales, donde las personas puedan participar ampliamente, es decir, en contacto con otros grupos y clases sociales. Esa es la diferencia entre un sistema de participación cívica y cualquier otro grupo donde la participación también sea horizontal, pero no tan amplia. “Sistemas horizontais extensos porém isolados sustentam a cooperacao dentro de cada grupo, mas os sistemas de participacao cívica, que englobam diferentes categorias sociais, promovem uma cooperacao mais ampla”<sup>68</sup>.

La participación en un sistema de participación cívica promueve la cooperación social, nutre el capital social de los distintos grupos, porque esos sistemas “(...) aumentam os custos potenciais para o transgressor em qualquer transacao individual. (...) promovem sólidas regras de reciprocidade. (...) facilitam a comunicacao e melhoram o fluxo de informacoes sobre a confiabilidade dos indivíduos. (...) corporificam o êxito alcançado em colaboracoes anteriores, criando assim um modelo culturalmente definido para futuras colaboracoes.”<sup>69</sup>. Cuanto mayor sea la extensión de los sistemas de participación cívica de una sociedad, mayor será el tejido social que la sustente y, según Putnam, mejor será el desarrollo económico y político de esa sociedad. “(...) o capital social, corporificado em sistemas horizontais de participacao cívica, favorece o desempenho do governo e da economia, e nao o oposto: sociedade forte, economia forte; sociedade forte, Estado forte”<sup>70</sup>.

Las erosiones generadas por la segregación residencial en la década del 90 en nuestro país, pueden inhibir el intercambio en sistemas de participación cívica que, para Putnam, fortalecen a la sociedad, a la economía y al Estado. Por lo tanto, más allá de las desventajas sociales, políticas y económicas de los clases sociales actualmente segregadas, puede estar ocurriendo un proceso de deterioro del capital social que puede llevar a una mayor desintegración y segmentación social. Las tendencias de homogeneización económico – sociales que se mencionaron, apuntan al deterioro del capital social que establece Putnam, porque inhabilitan el contacto amplio de las personas, porque cada vez más se resienten las posibilidades de contacto inter clases y por lo tanto, el desarrollo de la participación en el sentido cívico que el autor reclama.

<sup>67</sup> Taylor, Michael; Community, anarchy and liberty; New York, Cambridge University Press, 1982, p. 28-9. Citado en Putnam, Robert; “Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna”; Fundacao Getulio Vargas Editora; Brasil; 1996; pág. 182.

<sup>68</sup> Putnam, Robert; Ob. Cit.; pág. 185.

<sup>69</sup> Ibídem; pág. 183.

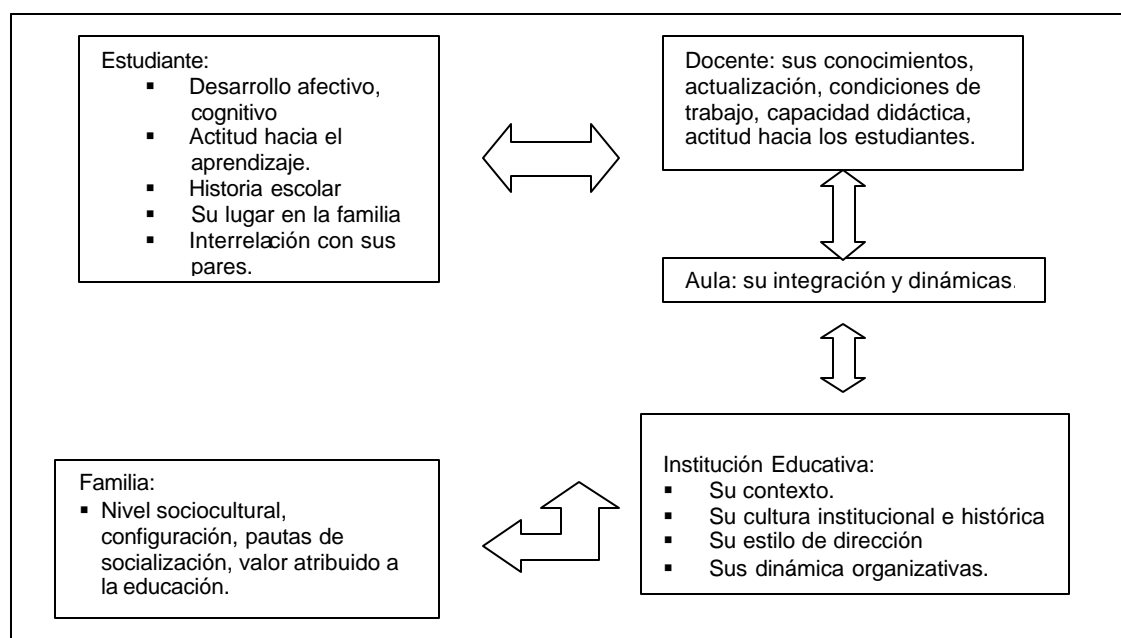
<sup>70</sup> Ibídem, pág. 186.

### 5. El rendimiento y sus factores de incidencia.

Agrupadamente, son tres los conjuntos de factores que inciden fuertemente en el rendimiento educativo de los estudiantes: el origen social, el tipo de establecimiento y el nivel social del establecimiento. Para confirmar esta aseveración, en primer lugar se desagregarán los múltiples factores que repercuten en el rendimiento, para después analizar los de mayor importancia (que son los que se acaban de mencionar).

Las incidencias en el rendimiento educativo o en el abandono pueden provenir de variados conjuntos de factores (cada uno de los cuales contiene variables que por sí mismas son condicionantes). Estas distintas fuentes se pueden agrupar como factores extraescolares y aquellos que responden a las dinámicas institucionales. Dentro de los extraescolares (que básicamente son los externos al ámbito educativo) se pueden encontrar los referidos a la estratificación social (como el nivel socioeconómico de la familia o el capital educativo del hogar) y aquellos que responden a los procesos de interacción o intercambios comunitarios y que tienen influencia sobre el centro educativo. Por su parte, los factores institucionales pueden dividirse en aquellos que representan al centro educativo en su conjunto y aquellos que se refieren a lo que ocurre en el salón de clases<sup>71</sup>. En la figura que se presenta a continuación, se pueden apreciar en conjunto los variados factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes. A los efectos del presente trabajo, se prestará mayor atención a la relación del contexto con el centro educativo.

#### *Algunos de los factores que inciden en los aprendizajes*



Fuente: MESyFOD, Novena comunicación agosto 2003, página 161.

<sup>71</sup> Para el análisis de estos conjuntos de variables, se manejarán las comunicaciones de resultados de la Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente (MESyFOD) sobre el Censo Nacional de Aprendizajes de 1999 en los Terceros Años del Ciclo Básico. Por ello, para una mayor agilidad expositiva, en las citas sólo se referirá al número de comunicación de la que se hable, dejando para la bibliografía final el mayor detalle del documento.

En los vecindarios pobres, los niños y jóvenes comparten características de riesgo, como ser: la extraedad escolar, el promedio de años de estudios, la desafiliación institucional y la maternidad adolescente. Comportamientos que, en muchos casos, viene dado por el desaliento a la inversión educativa en esos barrios. Entre las causas de mayor incidencia en estos factores de riesgo están: el clima educativo del hogar, la estructura de la familia y el nivel socioeconómico del hogar.

Al observar los porcentajes de niños con rezago educativo se constata que éste aumenta, a medida que disminuye el ingreso, el capital educativo del hogar y se proviene de hogares inestables o monoparentales (Ver Anexo 1, cuadro 26). Paralelamente, se comprueba que los niños entre 12 y 18 años asisten menos al sistema educativo a medida que disminuye el nivel de ingreso (Ver Anexo 1, cuadro 27) y los porcentajes de embarazo adolescente son correlativos a éstas tendencias (Ver Anexo 1, cuadro 28). En conjunto, la incidencia de todos estos factores lleva a que, si se compara a Uruguay con Argentina y Chile, nuestro país presenta los mayores índices de abandono escolar (Ver Anexo 1, cuadro 29). Amén de la concentración de la exclusión social, de los hogares de más bajo ingreso per cápita y la pérdida de capital social de la sociedad toda, que éstas tendencias ocasionan. Paralelamente, la situación recién mencionado contribuye al proceso de desintegración social, por los porcentajes de adolescentes que no estudian ni trabajan y que, por lo tanto, están insertos en un proceso de pérdida de capital humano, social y un aumento de la exclusión social ya que los mayores porcentajes se concentran en los quintiles de menores ingresos.

Los factores estructurales tienen una gran importancia sobre la predisposición al abandono de los estudiantes. Pero, de acuerdo a algunos estudios, el factor principal en la predisposición al abandono son las expectativas de los padres acerca del horizonte temporal de estudios del alumno<sup>72</sup>. Es decir, que al incluir variables de interacción social, la incidencia de las variables estructurales pierden incidencia y “(...) cobran importancia variables tales como la expectativa de la familia, -que se reflejará en el estímulo al joven para que continúe estudiando-, la utilidad percibida por el estudiante de educarse y la situación en que se encuentra su grupo de pares, al tiempo que pierde impacto el clima educativo del hogar”<sup>73</sup>. Si se sigue la pauta que estos estudios señalan, la incidencia del relacionamiento barrial; “el efecto vecindario”; unido al capital educativo del hogar y al clima sociocultural del centro educativo, contribuyen favorablemente en la propensión a continuar los estudios (Ver Anexo 1, Cuadro 30). Como se nota, existen apreciables diferencias porcentuales en centros donde el clima sociocultural es bajo con respecto a los de alto nivel, para el mismo clima educativo del hogar y el mismo estado civil de los padres.

<sup>72</sup> MESyFOD; “Modelo sobre la predisposición al abandono de los estudios. Cuarta comunicación. Censo Nacional de Aprendizajes 1999. En los 3ros. Años del Ciclo Básico”; Uruguay, 2000.

<sup>73</sup> *Ibidem*; pág. 21.



El fenómeno de la incidencia del clima del centro educativo, remite a la importancia del proceso de segmentación educativa que es alimentado (entre otros procesos) por la segregación residencial ya señalada. En este sentido, en el proceso de segmentación educativa, que está fuertemente incidido por el clima sociocultural del centro, se van a ver favorecidos aquellos grupos sociales que por su disparidad de ingresos o por la posibilidad de uso de capital social, podrán movilizar contactos para la incorporar a sus hijos a los mejores colegios o escuelas públicas. De esta manera, se confirman los estudios nacionales e internacionales acerca de la alta determinación del contexto educativo de pertenencia del estudiante, en su rendimiento educativo. Si se consideran los niveles de aprendizaje, bajo los efectos de las estratificaciones socioeconómica y sociocultural del centro educativo, se aprecia que es mayor la incidencia de esta última variable (Ver Anexo 2, cuadros 1 y 2). Pero más allá de la repercusión mayor o menor de los niveles socioculturales o socioeconómicos, lo determinante es que el nivel social del centro es una de las principales fuentes de desigualdad de los aprendizajes. Aunque vale aclarar que si se considera el clima educativo del hogar (según nivel educativo de la madre) aparece otra de las determinantes (Ver Anexo 2, cuadro 3).

Concomitantemente, a mayor clima educativo del hogar y mayor nivel sociocultural del centro, mayores son los rendimientos educativos (Ver Anexo 2, cuadro 4). Pero, hay un efecto parcialmente neutralizador del centro educativo con respecto al clima educativo del hogar (anexo 2, cuadro 4), manifestado en aquellos estudiantes que tienen una extracción social baja que en contextos educativos favorables mejoran relativamente su desempeño.

*“Básicamente, estas condiciones implican una necesidad de que existan centros con una heterogeneidad suficiente en su composición como para hacer posible que una proporción de estudiantes de nivel social bajo o medio-bajo puedan beneficiarse de un contexto educativo, si no alto, por lo menos superior a su condición individual. La interrogante es si las tendencias espontáneas de estas condiciones van en el sentido de hacer más homogénea y segmentada la población estudiantil de los centros educativos o, al contrario, favorecen una heterogeneidad creciente. Si esto no es así, y si las tendencias van en el sentido de la homogeneidad, se estaría reduciendo uno de los mecanismos más importantes de neutralización del sistema educativo”<sup>74</sup>.*

Este trabajo hipotetiza, que es esto último lo que está ocurriendo ya que los datos de segmentación educativa, segregación residencial, ya señalados, parecerían estar confirmando estas tendencias.

Igualmente, hay que anotar que existe una clara correlación entre los altos rendimientos educativos y los altos niveles socioeconómicos del hogar, altos climas educativos y el consenso acerca de la continuidad de los estudios por parte de los padres del alumno. Pero lo interesante, es la necesidad de no sólo garantizar el acceso al sistema de la mayor parte de los adolescentes de los estratos inferiores, si no de buscar la mayor permanencia posible del joven dentro del centro educativo (Anexo 2, cuadro 4). De esa

<sup>74</sup> MESyFOD; Novena Comunicación, agosto 2003, pág. 38.

manera, se podría contrapesar mejor la atención de aquellos jóvenes que disponen de apoyo efectivo para el pasaje por el centro educativo.

En este punto, quizás resulte esclarecedor señalar que en los liceos públicos del interior del país se manifiestan mejores rendimientos que en los liceos públicos de Montevideo (Anexo 2, cuadro 5). Estos mejores rendimientos “(...) se puedan explicar por ciertos efectos del clima institucional así como del contexto social que compensan estos déficit –sobre todo en lo que tiene que ver con el tipo de sociabilidad y el grado de integración social, con la mayor heterogeneidad de la composición social de los centros y con la atención que la familia y la madre pueden dedicar al estudio de los jóvenes”<sup>75</sup>. En definitiva, parte de la explicación de los rendimientos favorablemente diferenciales de los liceos del interior con respecto a los de Montevideo, parece residir en los residuos de capital social, en los menores niveles de exclusión social y de segregación residencial que hay entre la capital y el resto del país.

En paralelo a las incidencias contextuales, hay determinadas características del centro educativo que impactan sobre el rendimiento educativo. A grandes rasgos, se puede mencionar que los centros que mejor inciden en el rendimiento educativo son los liceos públicos de un tamaño de entre 301 y 600 estudiantes y que tengan directores con cierta antigüedad en el cargo –entre 8 y los 12 años-. Asimismo, se favorece el rendimiento educativo de los estudiantes cuando los directores del centro realizan actividades de naturaleza pedagógica y, el equipo docente está satisfecho con su puesto y posee, a su vez, una clara conciencia de los problemas pedagógicos de sus alumnos<sup>76</sup>. Pero como se puede notar, las prácticas pedagógicas y los arreglos organizativos y de gestión del establecimiento inciden también en los rendimientos educativos; por ello, resulta fundamental ver cual de todos los factores mencionados hasta aquí tiene mayor incidencia.

En un estudio se analiza la incidencia de un conjunto de variables en el rendimiento, mediante un modelo multivariado de regresión logística, es decir, que se utiliza un modelo que “(...) implica explicar la presencia o ausencia de un evento en función de un conjunto de variables explicativas, con la finalidad de poder inferir cuánto influyen éstas en la probabilidad de que el evento ocurra. En este caso, se trata de identificar los factores responsables de que un estudiante logre un puntaje considerado suficiente en las pruebas de aprendizaje y estimar los impactos de cada uno en la probabilidad de que ello ocurra”<sup>77</sup>. La variable dependiente pasa a ser la suficiencia en los resultados de las pruebas de aprendizaje, la construyen llevando las pruebas a valores de 0 a 100 y luego estableciendo el puntaje promedio que obtuvo cada estudiante en las cuatro pruebas, más de 50 puntos significa suficiencia. Por otro lado, el conjunto de variables independientes explicativas incluyen características individuales del estudiante, de su hogar y del centro de estudios, por ello, se incluyen

---

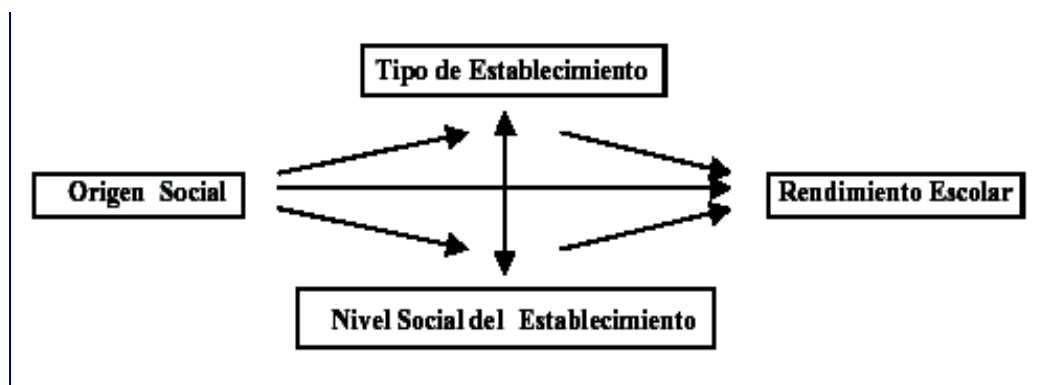
<sup>75</sup> Ibidem; pág. 32.

<sup>76</sup> Ver MESyFOD, Sexta Comunicación de Resultados, setiembre de 2000.

<sup>77</sup> MESyFOD; Octava Comunicación de Resultados, marzo 2001, pág. 9.

variables extraescolares, variables institucionales de gestión y organización y variables de interacción social.

De acuerdo al estudio, el mayor determinante del nivel de suficiencia es el tipo de institución, esto es, si es un liceo público o privado o una escuela técnica (Anexo 2, cuadro 6). Entre las variables de contexto escolar, la segunda en importancia es el nivel sociocultural del centro, medido por el capital educativo del centro. En conjunto, *“Los dos hechos muestran la importancia del **contexto educativo** como determinante del logro escolar en contraste con las variables de origen social del hogar; ya sea capital educativo del hogar o nivel económico del hogar (...) el origen social actúa directamente sobre el logro escolar pero también lo hace indirectamente en interacción con el contexto escolar”*<sup>78</sup>. Si se especificara la relación que se cita, sería de esta manera:



Fuente: MESyFOD; Octava Comunicación de Resultados, marzo 2001.

Existen otros conjuntos de variables que también operan sobre el rendimiento educativo, positiva y negativamente, aunque sólo se mencionarán brevemente, dado el interés de este trabajo. La identificación del estudiante con amigos fuera del establecimiento educativo incide negativamente, si la mayoría de ellos abandonaron sus estudios. El arribo a consensos familiares sobre los estudios actúa positivamente como también lo hace el mayor conocimiento de los padres de los alumnos entre sí. Paralelamente, la probabilidad de alcanzar la suficiencia disminuye en los casos en que los padres manifiestan que sus hijos no van a continuar estudiando más allá del Ciclo Básico y correlativamente, cuanto mayor es la disposición a abandonar de los estudiantes, menores son las probabilidades de alcanzar la suficiencia. Con respecto a la incidencia de variables de gestión u organización del centro de estudios, aunque es menor que el resto de las ya señaladas, nuevamente se constata que el tamaño del centro (entre 300 y 600) así como el del grupo de clase, actúan favorablemente.

Como se hizo notar, las variables del contexto educativo tienen mucha importancia en los rendimientos educativos, por lo tanto resulta ilustrador observar la actuación interactiva de las variables tipo de institución con el clima educativo del hogar, sobre el rendimiento.

<sup>78</sup> MESyFOD; Octava Comunicación de Resultados; pág. 18.

*Probabilidad estimada de suficiencia en las pruebas de aprendizaje de los 3ros. Años de Ciclo Básico de Educación Media, según tipo de institución y nivel sociocultural del hogar. En porcentajes. Año 1999.*

Interacciones	Probabilidad de suficiencia en las pruebas de aprendizaje
Liceo Privado; Nivel sociocultural del hogar Alto	86.7 %
Liceo Privado; Nivel sociocultural del hogar Bajo	82.7 %
Liceo Público; Nivel sociocultural del hogar Alto	73.1 %
Liceo Público; Nivel sociocultural del hogar Bajo	66.5 %
Escuela Técnica; Nivel sociocultural del hogar Alto	59.0 %
Escuela Técnica; Nivel sociocultural del hogar Bajo	51.3 %

Fuente; Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media (MESyFOD y UTU/BID). En base al Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico. Año 1999; octava comunicación de resultados, marzo 2001, pág. 23

Si el continuo establecido entre escuelas técnicas y liceos privados se corresponde con un continuo creciente de menores recursos a mayores, es relevante que a menores recursos del establecimiento, tenga mayor sensibilidad en el rendimiento, la incidencia del nivel sociocultural del hogar (de 4 % entre los liceos privados a 7.7 % en las escuelas técnicas). En este sentido, como ya se mencionó, la acción del centro educativo como contenedor del origen social parece relevante; el siguiente cuadro ilustra esta afirmación:

*Probabilidad de suficiencia en las pruebas de aprendizaje en los 3ros. Años del Ciclo Básico de Educación Media, según nivel sociocultural del hogar y nivel sociocultural del centro. En porcentajes. Año 1999.*

Interacciones	Probabilidad de suficiencia en las pruebas de aprendizaje
Nivel sociocultural del hogar alto; Nivel sociocultural del centro alto	79.2 %
Nivel sociocultural del hogar bajo; Nivel sociocultural del centro alto	73.6 %
Nivel sociocultural del hogar alto; Nivel sociocultural del centro bajo	71.9 %
Nivel sociocultural del hogar bajo; Nivel sociocultural del centro bajo	65.2 %

Fuente; Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media (MESyFOD y UTU/BID). En base al Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico. Año 1999; octava comunicación de resultados, marzo 2001, pág. 26.

Son significativos los porcentajes diferenciales para los niveles socioculturales del hogar bajos, con respecto a los niveles socioculturales de centro alto y bajo. Como se aprecia, la diferencia entre un contexto y el otro es de un 84 %. Pero el análisis de los dos cuadros anteriores también permite sacar otras conclusiones y son las relativas a la estratificación del sistema.

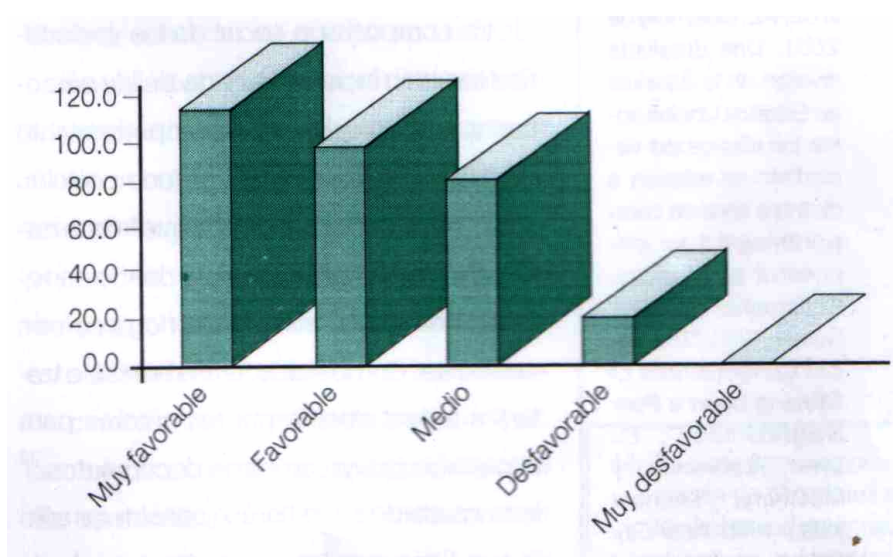
*“Dejando a un lado la estratificación público-privado, (...) la estratificación del sistema público uruguayo es elevada en cuanto a la composición social de los establecimientos, particularmente entre las escuelas técnicas y los liceos y entre estos últimos en los que se registran niveles de mayor o menor heterogeneidad socioeconómica y cultural. (...) El análisis de la composición social de los distintos tipos de establecimientos no deja dudas en cuanto a la existencia de*

una 'preselección' de los estudiantes que son 'asignados' diferencialmente de acuerdo a su origen social, a contextos más o menos favorables para el aprendizaje. (...) En otras palabras, en la asignación de los estudiantes a las diferentes instituciones educativas, juegan factores de demanda y oferta de educación"<sup>79</sup>.

Factores de demanda y oferta de educación que son directamente influenciados por la distribución que realiza la Unidad Reguladora de Secundaria (a la que se abordará en profundidad en la sección correspondiente).

Como se ha visto hasta aquí, la incidencia predominante en los rendimientos educativos proviene de atributos contextuales al centro educativo aunque, como también se señaló, existen una serie de factores; tanto del centro educativo como de la interacción del estudiante con sus pares y con su familia; que pueden aumentar o disminuir el efecto neutralizador del contexto en el rendimiento. A los efectos de ilustrar los rendimientos diferenciales que se podrían obtener en contextos diferentes, las gráficas que se presentan a continuación son especialmente claras:

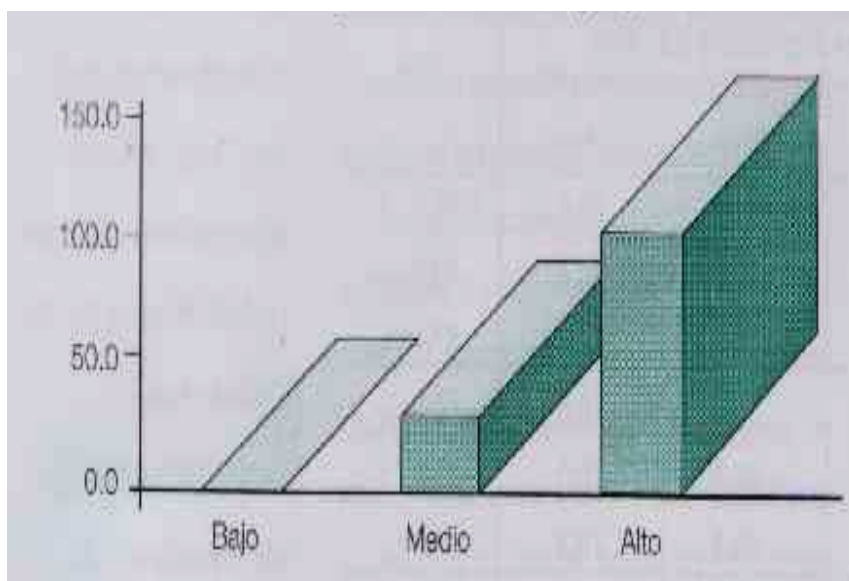
*Mejora Porcentual de suficiencia en matemáticas para alumnos de 3er. Año de Secundaria con bajo capital familiar en diferentes contextos educativos.  
Uruguay, 1999.*



Tomado de: Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 2° Edición; Uruguay; 2003; pág. 113. En base a datos del Programa de Mejoramiento de la Educación Media y Formación Docente. Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Año 1999. La categoría de referencia corresponde al contexto muy desfavorable.

<sup>79</sup> *Ibidem*, págs. 28 y 29.

*Mejora porcentual de suficiencia en matemática para alumnos de 3er. año de Secundaria en contexto educativo medio y diferente capital familiar. Uruguay, 1999.*



\* La categoría de referencia corresponde a equipamiento del hogar y nivel educativo de la madre bajo. Tomado de: Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 2° Edición; Uruguay; 2003; pág. 114. En base a datos del Programa de Mejoramiento de la Educación Media y Formación Docente. Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Año 1999. La categoría de referencia corresponde al contexto muy desfavorable.

Las dos gráficas presentadas muestran, en un ejercicio de simulación, como serían las diferencias que se generarían en el rendimiento de aquellos alumnos de contextos muy desfavorables interactuando en otros contextos. La composición social del espacio educativo compensa las deficiencias de los hogares, generando así mayores posibilidades para los alumnos de contextos críticos. Aunque sea un ejercicio de simulación, sirve para ejemplificar las modificaciones que en el portafolio de activos de los alumnos de esos contextos, podrían ocurrir si se los hace interactuar con desiguales. En el mismo sentido, aquellos estudiantes de peor contexto obtienen un mejor rendimiento cuando el clima sociocultural del centro es alto (anexo 2, cuadro 7). Así, cuando el capital educativo del hogar es bajo y los padres son no casados, obtienen un 65,6 % de aprobación en la prueba de matemática cuando el clima sociocultural del centro es alto y un 40,3 % cuando el clima es bajo. A estas tendencias, habría que agregarle la que se venía dando hasta 1998, donde ocurría un corrimiento de los adolescentes de 13 a 17 años de mayor nivel de ingreso y mayor clima educativo, hacia los colegios privados (Anexo 2, cuadro 8). De esta manera, *"las transformaciones que se están operando en los ámbitos de enseñanza secundaria implican un empobrecimiento del clima sociocultural en el sector público por abandono de los alumnos que portan a los colegios hábitos, actitudes y expectativas en un clima familiar de altos logros educativos"*<sup>80</sup>.

Por más que los datos presentados corresponden al año 1998, sirven para marcar la tendencia que se venía dando en el sistema educativo nacional; si bien la crisis que comenzó por ese año pudo haber

<sup>80</sup> Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 2° Edición; Uruguay; 2003; pág. 119.

cambiado alguno de estos números; lo interesante es el capital perdido durante esos años, en pos de la heterogeneidad del sistema. Si como se señaló las variables contextuales tienen importante incidencia en el rendimiento, estas emigraciones no le hacen bien a la disminución de la homogeneidad de los centros educativos.

En los últimos años, se ha implementado en el país una reforma educativa que busca importantes modificaciones en el sistema, pero, al parecer, no se buscó corregir la incidencia de los factores contextuales. Así, se establece que *“Desde el punto de vista de la política educativa hay una diferencia importante entre los factores extraescolares y los institucionales. Los factores institucionales y de gestión o relativos al centro educativo son los que permiten un mayor margen de intervención, ya que no implican aspectos estructurales de la sociedad, como el capital cultural de la familia de los estudiantes, de difícil modificación desde la esfera de las políticas educativas”*<sup>81</sup>. De acuerdo a esta cita, una política educativa tiene poco margen de modificación en los factores extraescolares; pero quizás, se entiende la acción de algunas oficinas de la administración (como la Unidad Reguladora), como de valor administrativo y no como integrante de las políticas educativas de un país. *“Entre los objetivos centrales de la política educativa en años recientes en el Uruguay, se cuenta el de consolidar culturas institucionales integradas y potenciadoras de aprendizajes significativos, lo cual se logra a partir de formas de trabajo que tienen al director del establecimiento y a los cuerpos docentes como figuras centrales”*<sup>82</sup>.

Aquí conviene señalar la interrogante introductoria de este trabajo, es decir, ¿se toma el accionar de la Unidad Reguladora como algo esencialmente administrativo? O por el contrario, ¿se lo considera como parte de la política educativa nacional? y más, ¿cómo parte integrante de la reforma educativa?

#### *6. Los principios de la reforma educativa y la Unidad Reguladora.*

En sus inicios, la educación media de nuestro país, estuvo vinculada a autoridades religiosas, municipales, al cabildo montevideano<sup>83</sup> y cobró cuerpo legal en la ley N° 9.523 de diciembre de 1835 (Ley de Enseñanza Secundaria), que ligó su nacimiento al de la Universidad. Esa unión se manifestó en lo pedagógico, ya que la enseñanza secundaria estaba dirigida a ampliar y completar la educación primaria y preparar los estudios para las carreras científicas y literarias. Este proceso en el que las autoridades universitarias ejercían, directa o indirectamente, el gobierno de la enseñanza secundaria se dio hasta el año 1935, cuando se creó la Enseñanza Secundaria como Ente Autónomo. Desde el año 1936 hasta el año 1973, el gobierno de esta rama de la enseñanza, estuvo bajo la égida del Consejo de Educación Secundaria. En 1973 se inició lo que se podría considerar una tercera etapa del gobierno de la educación media de nuestro

<sup>81</sup> MESyFOD; Sexta Comunicación de Resultados; setiembre 2000; págs. 2 y 3.

<sup>82</sup> *Ibidem*; pág. 3.

<sup>83</sup> Las primeras aulas en que se impartió enseñanza de tipo secundaria, estuvieron vinculadas a los sacerdotes de la Compañía de Jesús hasta que fueron expulsados del país en 1767. Posteriormente, existieron colegios en que se impartió enseñanza de este tipo bajo la jefatura de los hermanos franciscanos y otro bajo la Junta de Temporalidades Municipal. Este último paso bajo el mando del cabildo de Montevideo en 1809.

país, ya que en ese año se sanciona la N° 14.101 que sometía Primaria, Secundaria y la Educación Técnica a la CO.NA.E.. Hoy en día esa ley rige para supeditar esos Consejos al CO.DI.CEN..

La reforma educativa que aquí se analiza, se concibió en el año 1995 y se comenzó a implementar en el año 1996, cuando entró en vigencia la ley presupuestal del período 1996 - 2000. Esta reforma que fue planteada como una refundación del sistema educativo, se trazó grandes modificaciones en ramas fundamentales de la educación uruguaya. Se iniciaron cambios en educación preescolar, en primaria, en secundaria y en la educación técnica. Como abordar en detalle los cambios que la reforma impulsó en cada una de estas ramas educativas excede el marco de este trabajo, se analizan, sólo a grandes rasgos, las principales modificaciones de la reforma educativa de los '90.

Los cuatro objetivos fundamentales de la reforma estuvieron definidos como: la consolidación de la equidad; el mejoramiento de la calidad educativa; la dignificación de la formación y la función docente y el fortalecimiento de la gestión institucional<sup>84</sup>. Para el logro de estos objetivos se buscó, en educación inicial, la universalización de la matrícula. En educación primaria y media, se aumentó la carga horaria, a través de más escuelas de tiempo completo o mediante la extensión horaria en el Ciclo Básico. Con respecto al bachillerato, se presentaron nuevas opciones. Éstas modificaciones fueron enmarcadas en cambios en la capacitación docente, así como en la forma de gestión institucional. Paralelamente, estas modificaciones pedagógico-institucionales fueron acompañadas con construcciones de locales y entrega de libros.

En educación inicial, se planteó como objetivo la cobertura del 74% de los niños de nivel cuatro y del 95% del nivel cinco. Mediante esta iniciativa se buscó modificar el hecho de que “(...) *la Educación Inicial presenta(ba), al inicio de la Reforma, una fuerte segmentación social corroborada por el hecho que la mayoría absoluta de la población entre 3 y 5 años residente en hogares pobres (ya sea por NBI o línea de pobreza) o ubicada en el decil más bajo de ingresos (10% más pobres), no accede a la Educación Inicial, tanto en Montevideo como en el Interior Urbano*”<sup>85</sup>. Este no acceso implica mayores tasas de repetición en los primeros años de educación primaria, que se probó contrarrestar mediante la universalización en inicial. Pero además, esa universalización fue un intento por privilegiar a la población más carenciada. Privilegios que se mejorarían con las escuelas de tiempo completo en educación primaria, dirigidas principalmente al 20% de la matrícula que se corresponde con los hogares de más bajo nivel sociocultural<sup>86</sup>.

En educación técnica, las principales modificaciones se dieron en la diversificación de la oferta educativa, tanto en la cantidad de cursos como en la construcción de nuevos centros. En ese sentido, vale

<sup>84</sup> Para un mayor detalle de los objetivos de la reforma ver ANEP; “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 - 1999”; Administración Nacional de Educación Pública; Uruguay; 2000.

<sup>85</sup> ANEP; ob. cit.; pág. 84.

<sup>86</sup> Vale acotar, sólo a modo de mención, que se introdujeron otras modificaciones en la Educación Primaria, como ser: el sistema de bandejas, proyectos concursables por escuelas, transporte escolar para las escuelas rurales e integración de la educación obligatoria en estas escuelas, es decir, el dictado del ciclo básico de educación secundaria en la propia escuela rural.



mencionar que se incluye un área tecnológica en el ciclo básico, se crean los bachilleratos tecnológicos (que viene a completar la oferta de educación media de segundo ciclo) y se buscó la especialización de recursos humanos mediante la titulación técnica en los niveles medio y superior con la creación de los cursos de técnico de nivel medio (complementario al bachillerato) y técnico de nivel superior (complementario, también, de los bachilleratos tecnológicos, pero con una duración).

La totalidad de los cambios introducidos en la reforma educativa, en los diferentes niveles de enseñanza, fue acompañada con modificaciones sustanciales en la forma de gestión de los centros educativos y en el cuerpo docente. Con respecto a estos últimos, se buscó la mejora en la capacitación mediante la creación del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, que actúa como articulador y potenciador de las modificaciones introducidas en el ciclo básico de educación media, con la labor descentralizada de los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP) del interior de la república (otra de las innovaciones de esta reforma). Los cinco CERP creados al año 1999 (en Rivera, Salto, Maldonado, Colonia y Canelones), buscaron diversificar la oferta de capacitación docente que estaba centralizada en Montevideo. Paralelamente, la mejora en capacitación fue complementada con modificaciones focalizadas, es decir, específicas para cada nivel de enseñanza<sup>87</sup>.

En lo que refiere a las transformaciones introducidas por la Reforma en la forma de gestión institucional, abarcan desde el nivel general del sistema (es decir, la organización de las estructuras de gobierno del CO.DI.CEN.), hasta el nivel micro de los diferentes centros educativos. En el CO.DI.CEN. se crean una serie de gerencias y secretarías, con el fin de mejorar las carencias en la coordinación horizontal, en la delegación de poderes y en los problemas de información. A nivel de centro educativo, las innovaciones estuvieron dirigidas a dotar de mayor autonomía a las direcciones de los diferentes centros de estudios.

Se dejó expresamente para el final, el análisis de las modificaciones introducidas en el ciclo básico de la educación media, dado el interés de este estudio. Las innovaciones estuvieron dirigidas a redefiniciones curriculares, aumentar la carga horaria de los docentes y los alumnos, apoyos didácticos, institucionales e inversiones en infraestructura. La Reforma introduce una modalidad de enseñanza por áreas en las que se buscó la condensación de asignaturas similares, en cinco áreas de conocimiento<sup>88</sup> y que fueron acompañadas por entregas de libros para los alumnos y guías de apoyo docente. Las inversiones en infraestructura se realizaron para acompañar las modificaciones introducidas en la carga horaria. La Reforma buscó la mayor permanencia de los docentes y los alumnos en el centro educativo y por ello, se redujo la cantidad de alumnos por grupo y se aumentó el horario a cinco horas y media.

---

<sup>87</sup> Las modificaciones en educación inicial, primaria, secundaria y técnica, van a ser complementadas con acciones dirigidas a la introducción de las modificaciones por parte del plantel docente.

<sup>88</sup> Las áreas de conocimiento definidas son: Instrumental (Matemática, Idioma Español e Inglés), Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Informática y Expresión y Espacio de Currículo Abierto (que se define por los docentes o alumnos).

En definitiva, mediante las distintas inversiones edilicias y modificaciones horarias, se buscó que los centros educativos sean “(...) *unidades educativas de menor tamaño, localizadas en las distintas comunidades y con jóvenes que, en su mayoría, se desplazan a pie a estudiar. La meta última es lograr que el liceo pueda establecer una relación estrecha y fluida con el barrio del cual proceden los alumnos*”<sup>89</sup>. Esta meta última, que se manifiesta desde la A.N.E.P.<sup>90</sup>, debe ser analizada en conjunto con otras opiniones vertidas desde el mismo ámbito pero más recientemente y que quizás, no estarían tan en consonancia con esa meta última. Así, “(...) *el problema medular, (...) es que, (...) la diferenciación social y la exclusión reaparecen bajo las formas del abandono y de la repetición, y bajo la forma de la pérdida de calidad de la enseñanza. La pérdida de calidad que aparece bajo una forma generalizada cuando se consideran cifras agregadas o promedios generales tiene una alta probabilidad de ser el resultado de la aparición de grandes deficiencias de calidad que son selectivas y correlacionadas con los niveles sociales del alumnado y que van apareciendo y consolidándose a lo largo de todo el trayecto educativo*”<sup>91</sup>. Ambas opiniones, vertidas desde la A.N.E.P.(aunque en diferentes momentos históricos), señalarían el papel otorgado al vecindario en la enseñanza de los alumnos. El tema está, nuevamente volviendo a la pregunta ya planteada desde la introducción, en ver si las incidencias del vecindario en el rendimiento, se toman o se tomaron en cuenta en la reforma educativa como parte de la política o si, por el contrario, se piensa que la labor de las oficinas que distribuyen componentes barriales (en este caso, los alumnos) a los diferentes centros, es sólo una tarea administrativa.

### 7. Las percepciones sobre la integración social y ... ¿la ciudadanía?

Si se analiza la última cita vertida desde la A.N.E.P. las trayectorias educativas de los alumnos estarían correlacionadas a sus niveles sociales, generándose así, deficiencias en la calidad. Lo que cabe preguntarse es si a la larga eso no fomenta una brecha entre pobres y ricos, si no nutre la formación de grupos de riesgo y nuevas vulnerabilidades sociales. Al día de hoy, como se trató de mostrar hasta aquí, Uruguay no presenta grandes sectores sociales excluidos, pero sí algunos caracterizados por su vulnerabilidad social, lo que implica que se corre el riesgo de su guettización. Es de suponer que por ello, se buscó la implementación de la reforma educativa, en ese afán de búsqueda de equidad, de atención a los sectores más críticos de la sociedad.

Como se pudo apreciar en el capítulo de análisis de los factores que inciden en el rendimiento, el origen social de los alumnos actúa directamente sobre el logro escolar, pero también lo hace en interacción con el contexto educativo. Se estableció que el mayor determinante es el tipo de institución (Liceo público o privado) y que la segunda en importancia del contexto escolar es el nivel sociocultural del centro, medido

<sup>89</sup> ANEP; ob. cit.; pág. 188.

<sup>90</sup> Administración Nacional de Educación Pública.

<sup>91</sup> Bonilla, Javier; “Problemática y desafíos para la educación pública en la sociedad del conocimiento”; En “Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes para una política de Estado”; CIIIP-UPAZ, PNUD, CEE1815; Ediciones Trilce; Uruguay; 2002; pág. 158.

por el capital educativo del centro. Pero también se señaló, que las transformaciones que estaban operando en el sistema educativo llevaban a un empobrecimiento del clima educativo sociocultural del centro por el pasaje de alumnos a los colegios. Se podría hipotetizar que por esta tendencia es que se buscó, también, iniciar la reforma educativa.

El proceso de reforma educativa que se describió, para algunos actores es visto, como la refundación del sistema, porque dota a la educación media de una identidad que no poseía. Así, representantes actuales del CO.DI.CEN manifiestan que este nivel educativo tenía una identidad *“prestada que tenía que ver con su origen 60, 70 años atrás, muy vinculada a una concepción elitista de lo que se llamaba el liceo y muy vinculada a una concepción universitaria de educación media, como tubo o como conductor a estudios universitarios”*. Con la reforma lo que se busca es la *“(...) equidad y devolverle a la educación el carácter de instrumento de igualdad de oportunidades (...)”*, además, (que) *“(...) fuera funcional a una realidad que se venía desarrollando hace unos 20 años y es que por suerte la ciudadanía uruguaya había sospechado que era importante a los efectos del desarrollo ciudadano poder hacer algo más que la escuela, a los efectos personales y a los efectos colectivos”*.

Pero el proceso suscitó variadas críticas, principalmente (aunque no exclusivamente) de los sectores sindicales vinculados al sistema educativo. Para los representantes sindicales del sector, la reforma está destinada al fracaso porque no cuenta con el apoyo docente. Para ellos, *“acá se impuso un proyecto y bueno a partir de determinada fecha comenzó y eso genera toda la resistencia que puede generar en cualquier tipo de organización social o en cualquier agente involucrado en este caso el docente en forma concreta en los distintos ámbitos en los participa el verse que queda por fuera de todo lo que se dio en su momento hablar como la segunda gran Reforma del país. (...) Entonces esa reforma educativa carece de lo que es el apoyo docente y por lo tanto al carecer del apoyo docente cualquier reforma de éstas está destinada al fracaso”*.

Existen notorias divergencias entre los varios actores del sistema, aquí se deja plasmada sólo una de las vertientes en conflicto, el análisis en detalle de las distintas controversias sobrepasa ampliamente los límites de esta tesis. Pero en lo que sí se está de acuerdo es en la identificación del accionar del Departamento de Reguladora como algo inocuo. Para informantes del CO.DI.CEN. del primer período de la reforma, la “Reguladora” desempeña una labor esencialmente administrativa y *“Tiene una intervención decisiva para aquella gente que se anoto tarde o que tuvo alguna dificultad.”* pero no incide en el rendimiento, ya que *“(...) depende de otros elementos de origen social, nutricional pero en absoluto tiene nada que ver la reguladora. De eso estoy seguro”*. En el mismo sentido se manifiestan voceros del Consejo de Secundaria, *“La pobre Reguladora no tienen nada que ver en esta historia, lo que incide es dónde están ubicados los liceos. La Reguladora es neutra, digamos. Ahora si los liceos están ubicados en determinados puntos, esos liceos están condenados a tener un rendimiento educativo más bajo. Es como si yo le dijera, en “Casabo”, que va a hacer la Reguladora, mandar a los de “Casabo”, cuando el liceo de “Casabo” se llena y bueno...”*.

Las mayores problemáticas que se visualizan para esta oficina están referidas a su funcionamiento, a su dinámica diaria, pero no a las influencias que de su accionar se derivan. Representantes actuales del CO.DI.CEN. expresan que las mejoras que en algún momento se pensaron estuvieron por el lado administrativo, “(...) desde el punto de vista de la eficiencia administrativa y de lo que puede llevarte a una buena planificación y distribución de la matrícula, y esto tiene que ver con la eficiencia en el ordenamiento de la matrícula estudiantil (...)”, es decir, que las mejoras están dirigidas a la administración de la situación actual. En este mismo sentido se manifiestan los entrevistados sindicales, que ven que la actuación de la “Unidad” *“no tiene contenidos de política educativa, es de administración de una situación de alumnos que se hace necesaria para un sistema como el actual. En la década del 60 (...) era una visión menos racionalizada del proceso pero que no atendía los volúmenes de matrículas que hay ahord”*. Las críticas sindicales están dirigidas al funcionamiento de esta oficina, se la ve como algo inocuo, sin repercusiones sociales.

La circular número 1079/969/GCC que crea legalmente al Departamento de Reguladora, en su numeral XI, contiene las órdenes de preferencia por las que este Departamento asigna un alumno a determinado liceo. En ellos, se establece claramente que el criterio es el de proximidad geográfica al centro de estudios, cosa que no se pone en discusión por parte de ningún actor. Representantes actuales del CO.DI.CEN. manifiestan que “(...) *estábamos completamente de acuerdo con que un estudiante debe tener la posibilidad de desarrollar sus actividades escolares en el entorno donde vive. Incluso también (...) con la posibilidad de acceso rápido y barato al centro de estudios. Es decir que no tenga que tomar ómnibus, que no le implique gastos”*. Paralelamente, los informantes sindicales expresan que en la distribución no está el problema, el tema para ellos es la falta de una política de construcción de liceos. Lo que se pretende por parte de este sector es que la construcción se realice fomentando más las cercanías geográficas, ya que para ellos la ciudad de Montevideo tiene una mala distribución de liceos.

*“(...) el problema no está en la distribución de los alumnos, el problema es que el alumno no puede tener un destino incierto, que hoy este en un liceo y mañana este en otro, y eso ocurre muchas veces (...) Reguladora está enfrentada de pronto a que en los liceos periféricos, que en general son liceos de Ciclo Básico, a hacer envíos de alumnos a lugares muy remotos en el momento en el que se establece el pase a Bachillerato. Lugares a lo que los padres no están dispuestos a trasladarlos, o que son muy incómodos para el traslado, (...) pero no sale de reguladora porque reguladora pone los mejores esfuerzos, salen de la movilidad interna que tiene todo ese juego no bien ordenado, no bien piramizado que tiene que tener el Sistema Educativo”*.

De los actores involucrados al sistema educativo, son muy pocos los que visualizan la integración social como un tema de interés sociopolítico. Así como tampoco vinculan la asignación liceal con la integración social y las influencias en el rendimiento educativo. Persiste aún la idea del “viejo” Uruguay heterogéneo, del país de las cercanías. Para gestores actuales del CO.DI.CEN. “(...) *el barrio y el lugar de vivienda, de crecimiento, de desarrollo, de socialización, de un individuo, por lo menos en el Uruguay sigue siendo importante. Quizás digamos por la pequeñez poblacional, quizás por la pequeñez incluso de territorio, pero me parece*

que acá sigue siendo importante el barrio como punto de referencia desde el punto de vista social. Desde el punto de vista cultural, desde el punto de vista de relaciones”, siguiendo a Putnam se podría decir, que para estos representantes, el barrio sigue siendo importante para el fomento de sistemas de participación cívica, de redes de reciprocidad, en definitiva, de construcción de capital social. Por ello, se justifica que el liceo esté inserto en el barrio, que se fomente la cercanía como criterio de referencia, “(...) es un poco la concepción de la educación vareliana en el desparrame o el crecimiento de centros educativos vinculados a lugares dónde la gente vivía, es decir son y creo fueron en su momento y continúan siendo especies de “faros culturales” la existencia de un centro educativo a nivel barrial”.

De esta concepción del liceo como faro cultural barrial, también participan los representantes del CO.DI.CEN. del primer período de la reforma. Para ellos, el tema de la asignación no es un tema solamente administrativo porque facilita la vida cotidiana de los padres de los alumnos. “(...) en general los padres trabajan, en este país trabajan el 65% de las mujeres, entonces no pueden estar llevando niños muy lejos, porque hay que llevarlos, hay que ir a buscarlos, no siempre tienen el elemento de transporte adecuado, así que yo creo que Ud. está contribuyendo al funcionamiento de la familia y a la vida de los padres”. La asignación aquí tiene un interés social en tanto ayuda a resolver los conflictos, no en sus impactos en términos de integración social. Tampoco son visualizados estos influjos desde los sectores sindicales, ya que para estos voceros, la asignación “(...) es un tema de burocracia. No quiero olvidar que el aparato burocrático es organizado, con falta de funcionarios y hay una carencia brutal que repercute también en ese tipo de trámites, pero creo que burocrático. Es burocrático y tiene falta de organización y falta de proyección, eso creo que es”.

Se podrían relacionar las visiones de los representantes del Consejo de Secundaria con la de los gerentes de los programas vinculados a la reforma. Para ambos, mediante la asignación y, fundamentalmente, las construcciones liceales, se debe buscar la heterogeneidad del alumnado. En las dos posturas, si bien la heterogeneidad del centro se debe fomentar a través de las construcciones liceales, las dificultades de coordinación entre los organismos del sistema, impide la puesta en práctica de estas iniciativas. Además, otra diferencia de posiciones está en la mayor o menor relevancia que se le presta a la asignación liceal. Para los portavoces del Consejo de Secundaria, el problema “(...) no estaría dado por la distribución sino por dónde se ubican los liceos, eso sí tendría que estar vinculado de manera que si hay zonas que tienen ciertas características, no poner nunca un liceo en un barrio cerca de una zonas de esas. Sino cubrirlos a través de los supuestos límites que tiene para que sean limítrofes entre zonas diferentes o que tengan muy buen acceso de locomoción de algún lado, de modo que el alumnado se vuelva heterogéneo en función de los que vienen en ómnibus o algo por estilo. No todos ven eso, no todos los que estamos en la administración de la educación lo visualizan y no todos están de acuerdo”.

Por su parte, para los gerentes de los programas vinculados a la reforma, mediante la heterogeneidad se favorece a los alumnos de contexto más bajo,

*“(...) el hecho de hacer centros socialmente heterogéneos es un factor fundamental para la elevación de los de abajo. Nosotros hemos propuesto a Secundaria, muchas veces, la necesidad, de que las instituciones educativas sean mucho más heterogéneas de lo que son. Pero eso está asociado, fundamentalmente, a una directiva de planificación de política educativa clara. Es decir, Secundaria tiende a distribuir al alumnado en función de los barrios, en función de su localización, pero no hay detrás de la asignación de Secundaria, una política educativa orientada a fortalecer la heterogeneidad social y cultural”.*

Existe en estos actores el mayor reconocimiento de los impactos de las homogeneidades barriales, de los cambios en la población liceal, es decir, de la mayor incidencia de las situaciones de exclusión social, *“(...) lo que se está discutiendo acá es la fisura de una tríada fundamental, que son los barrios, las familias y las instituciones educativas y eso tiene un impacto en la deserción, como fenómeno de exclusión social y en la debilidad de los aprendizajes básicos, necesarios, para que un ciudadano sea mínimamente alfabetizado en el mundo actual”.*

Ahora bien, para informantes de la A.N.E.P. del primer período de la reforma, la asignación no es el tema principal de interés, sino que lo es la estratificación social circundante al centro de estudios, el origen social del alumno. La estratificación determina la realidad del centro y sólo se puede “atacar” mediante variadas políticas, pero no se tiene en cuenta a la asignación como una más. Quizás, esta opinión se pueda enmarcar en lo que se explicitó como nuevo paradigma de políticas sociales. Porque busca la intervención de manera focalizada, y mediante instrumentos en los que se pueda establecer claramente los impactos y los costos.

*“El tema no está en la asignación de un alumno al liceo de su barrio, sino en la naturaleza de la estratificación social y más aún de la exclusión que existe entre diversos grupos sociales en el país. Sin duda, cuando las distancias sociales y académicas no son tan altas entre los distintos grupos sociales el mix que se produce en un liceo tiene resultados muy positivos en la integración en pautas comunes y en las aptitudes para aprender. (...) Más importante que la asignación de estudiantes escolares a liceos de su propio barrio ha sido, por ejemplo, la creación de la educación preescolar para los niños de 4 años y completar la asistencia de los de 5 años”.*

Prácticamente todos los actores involucrados identifican el impacto negativo de las homogeneidades barriales en el rendimiento educativo, aunque con matices y con notorias diferencias en qué es lo que hay que hacer para favorecer una mayor heterogeneidad, si es que hay que favorecerla. La única postura disonante con éstas opiniones es de los actores sindicales, ya que para ellos no se puede determinar a ciencia cierta si existen tales influencias de las homogeneidades barriales porque *“(...) no hay respuesta científica en estos momentos, porque no está evaluado”.*

En cambio, los representantes del CO.DI.CEN. tanto del primer período de la reforma como del actual, reconocen el impacto de las homogeneidades barriales. Aún más, para varios, se da el reconocimiento de que éstas determinan lo que sucede en el interior del centro educativo. Algunas de las opiniones que sobre el punto se vierten, son: *“(...) Le pone el sello propio de lo que acontece en el medio dónde*

está". (...) "Un importante porcentaje de alumnos provenientes de familias con niveles socioeconómicos bajos obtienen resultados bajos en los niveles académicos". (...) "los problemas que tiene el barrio están repetidos en los estudiantes, barrios con limitaciones, barrios carenciados pueblan a los liceos de muchachos con dificultades". Aquí conviene señalar que para uno de los voceros de este organismo (del período actual), en nuestro país siguen predominando los centros educativos socialmente heterogéneos, es decir, que no existirían centros para ricos y centros para pobres. En esta visión, el Uruguay de las "cercanías" sigue vigente, por lo que todavía existe el contacto interclases y con él, la mayor integración social, el mayor capital social.

Similar es la opinión de los informantes de la A.N.E.P. porque para ellos el rendimiento puede ser bueno o malo, dependiendo de "Si el centro educativo se beneficia de un vecindario de clase media educada, los alumnos tendrán mejor base cultural y mejores entrenamientos académicos y a su vez, esto ejercerá atracción sobre profesores calificados que se hartan de tratar de enseñar a alumnos con carencias de conocimientos de base y con pautas de comportamientos no proclives a los aprendizajes regulares". Como se puede apreciar, en la A.N.E.P. se identifica las influencias del barrio en el centro educativo, pero también se puede notar la preponderancia que se le presta a las variables propias del centro educativo. Las disímiles estructuras de oportunidades barriales están determinando, de acuerdo a esta posición, la conformación de capitales sociales diferenciales, en el interior de los liceos. Esto se aprecia mejor, cuando se afirma que "Montevideo está socialmente estratificado y también lo están los centros urbanos complejos. (...) la estratificación social se ha transformado en segmentación social y eso redundando en liceos tan estratificados como los barrios".

Correlativamente a esta afirmación, se constata que los gerentes de los programas vinculados a la reforma, también establecen una fuerte correlación entre la segregación residencial y sus impactos en el rendimiento y, en la integración social. "La segregación residencial tiene un impacto fuerte en la medida en que la educación es producto de una interrelación con los barrios. (...) Las instituciones educativas reflejan las realidades de los barrios, el grado de homogeneidad y heterogeneidad que tengan, el grado en que los barrios se transformen o no, en lugares de segmentación o no". En sus opiniones, el aumento de la matrícula estudiantil tiene un impacto muy fuerte; en aquellos barrios con alto grado de homogeneidad en la situación social; en las altas tasas de deserción y en el debilitamiento de los niveles de aprendizaje. Este fenómeno incide notoriamente en la integración social. "Hay todo un fenómeno de debilitamiento de la capacidad de inclusión pedagógica entonces se da la exclusión social. En la medida en que se fisura la inclusión social se fisura también la inclusión pedagógica".

Como se pudo apreciar hasta aquí, se distingue de las opiniones el reconocimiento de que el barrio influye en el centro educativo, le pone un sello se dice. Pero son pocos los actores en los que existe la vinculación entre este reconocimiento y sus influencias tanto en el rendimiento educativo como en la integración social. Sí se ve las homogeneidades barriales como algo negativo, pero no se aprecia la preocupación (en la mayoría de los actores) por los impactos de ésta en la formación de redes de reciprocidad, de cultura cívica. Más allá de esto, se cree que se debería fomentar la heterogeneidad barrial,

pero fundamentalmente por el lado de las inversiones en infraestructura liceal, aunque conviene aclarar que hay opiniones y propuestas divergentes.

Para tres de los cinco actores que se están analizando, la clave está en la mejora de las infraestructuras liceales y en mejorar el vínculo del centro con la familia. Las opiniones vertidas por los representantes del CO.DI.CEN., del Consejo de Secundaria y de la A.N.E.P., aunque con algunos matices, son prácticamente similares a la hora de las propuestas para la mejora de la heterogeneidad. Para los voceros del primer período de la reforma del CO.DI.CEN., las construcciones liceales son las que “sirven” para “atacar” a aquellos barrios con carencias sociales, porque cambiar el criterio de asignación implica muchas confrontaciones con los padres, aparte de que sólo les “complicaría” la vida a éstos por mandar a sus hijos a liceos más lejanos. En los representantes actuales de este organismo, si bien se encuentran las mismas posturas “de fondo”, manifiestan que *“los límites de asignación se van modificando a medida que se van construyendo nuevos liceos, lo que impacta positivamente en lo pedagógico”*. Además, se debería fomentar más el vínculo del centro educativo con las familias porque *“El centro educativo se enriquece porque conoce lo que el barrio, la cultura del barrio crea y yo creo que el barrio puede adoptar o mejorar algunas cosas que, de repente, no son lo más favorable”*. Pero se reconoce que la experiencia de mayor búsqueda de heterogeneidad no se está realizando deliberadamente, porque debería venir de la expresión de una voluntad familiar *“En secundaria, no entiendo porque no se hace alguna experiencia, de pronto puede hacerse alguna experiencia, en la que los alumnos de un centro educativo no provengan del mismo medio sociocultural. (...) A mí me da la sensación que esa mayor heterogeneidad tiene que partir de una voluntad familiar”*.

Como se dijo, tanto el Consejo de Secundaria como la A.N.E.P. participa de esta visión, de que la mejora de la infraestructura liceal es la mejor manera de incidir en los barrios con dificultades sociales. Para los informantes de la Administración Nacional, ya se han trazado una serie de reformas que buscan la mejora de los aprendizajes en estos barrios, como ser: la extensión de la jornada educativa, la retención del alumnado a través del cambio de planes de estudio, la profesionalización del cuerpo docente y la construcción de liceos o de aulas en barrios de bajos ingresos sociales y culturales. En su opinión, la modificación de los criterios de asignación del alumnado, *“(...) tendría como efecto que las familias de clase media que envían sus hijos a un liceo público al que se comenzara a enviar estudiantes de Casabó o del Borro<sup>92</sup>, abandonarían la educación pública”,* por eso el mejor camino es *“(...) mejorar la calidad de locales, de equipamiento y de tiempo de atención educativa en los barrios pobres”*.

Exactamente en el mismo sentido se expresan los entrevistados del Consejo de Secundaria, *“Para aquellos barrios de contextos críticos, la mejor manera no sería influir mediante una redistribución de los trazados sino que mediante construcciones, apoyos técnicos, docentes calificados, etc. es decir, mediante la mejora de toda la serie de*

---

<sup>92</sup> Como se podrá apreciar en los cuadros Nos. 16 y 25 del anexo 1, estos son barrios con carencias críticas y claramente diferenciados de la media de Montevideo.



*variables del centro educativo que inciden en el rendimiento, pero fundamentalmente construcciones, inversión en infraestructura. Además, hay que ubicar correctamente a los liceos".* Como se puede apreciar se presta especial atención a las variables relativas al centro de estudios como determinantes de las mejoras en el rendimiento y en la situación de los adolescentes de barrios críticos. En el capítulo correspondiente al análisis de los factores que inciden en el rendimiento, se mostró que estas variables si bien inciden, no son las que más explican las mejoras en los rendimientos. Pero a la hora de realizar un diagnóstico, las autoridades las identifican como esencialmente importantes. Para ejemplificar, baste mencionar que los representantes del CO.DI.CEN., también se manifiestan en este sentido a la hora de buscar explicaciones de los casos desviados de los liceos de esos barrios. Es decir, la explicación de aquellos alumnos con buenos rendimientos, pero que provienen de barrios y hogares con carencias críticas, debe provenir de ver *"(...) cómo se organiza ese centro, si el director es efectivo, si el director es titulado, si el cuerpo docente recibe la supervisión, si el cuerpo docente es estable, si los docentes son titulados todos, si los docentes tienen niveles de capacitación que les permitan tener una formación en servicios, cómo es el sistema de reuniones en la coordinación, cómo es la dinámica de participación de la dirección en el aula"*.

Las mejoras en los rendimientos y en la integración social diferencial quedan supeditadas a progresos en la infraestructura liceal, a temas esencialmente vinculados al ámbito educativo. Si se quiere, los sindicatos vinculados al sistema educativo, también participan de esta visión, ya que para sus informantes, el problema está en que *"(...) se coloca a la educación en el lugar de poder revertir situaciones socioeconómicas que la educación jamás las va a revertir, es decir, (...) el desempleo de los padres, las carencias socioeducativas de los chiquilines (...)"*. Para ellos, el principio de territorialidad no genera mayores inconvenientes y por lo tanto, la "reguladora" no necesita modificaciones; aún más, *"Hoy por hoy es un instrumento relativamente bueno, en una administración y en un gobierno del sistema educativo muy malo. Es diría, uno de los pocos elementos que esta haciendo funcionar el sistema educativo"*.

Como se pudo apreciar, no hay en los actores, en lo medular, planteos diferenciales para el fomento de la heterogeneidad social, base de la integración social. En este panorama general, la única opinión discordante es la de los representantes de los programas vinculados a la reforma. Plantean que si bien hay que realizar una inversión en infraestructura liceal, hay que realizarla en contextos poco homogéneos, que se genere a la interna del centro educativo una impronta barrial pero partiendo de la integración social del barrio y no al revés. *"(...) tratamos de localizar los centros nuevos en zonas donde haya mayor heterogeneidad, es decir, tratamos de romper la idea del centro educativo expresión de una zona totalmente homogénea. Y en ese sentido, buscamos zonas de mayor integración, (...) la idea detrás es fortalecerlo desde el punto de vista de respuesta socioeducativa y cultural y fortalecer la educación como política social clave en una sociedad"*.

Para los gerentes, la reforma educativa avanzó en la vinculación del liceo con la comunidad, pero quedan cosas pendientes que tienen que ver con problemas de organización del Estado. Temas que se

derivan del pensar a la educación desde una perspectiva general, con sus vinculaciones con otras políticas. Así, una de las dificultades estriba en la ausencia de vínculos entre las políticas de educación, vivienda y ordenamiento territorial. Los avances en esta materia impedirían el surgimiento de zonas “guettizadas”, con diferenciaciones sociales importantes en el interior de la ciudad y, por lo tanto, con estructuras de oportunidades diferenciales, inhibitorias del cumplimiento de los objetivos socialmente valorados.

La segunda dificultad surge de la incomprensión de que es en el plano educativo dónde mejor se pueden desenvolver políticas sociales integrales en un marco de coordinación interinstitucional. Esto es, que se ha desarrollado una política educativa sin vínculos con otros organismos que tienen incidencia en las áreas dónde ésta impacta, con lo cual se desaprovecha la mejor formación de ciudadanía. Por último, la tercer dificultad está dada, para los gerentes de estos programas, en la transformación que se tiene que dar de “(...) una tramitación administrativa en un proceso de planificación educativa y eso se refiere a que es de enorme incidencia cómo uno distribuye el alumnado en una ciudad como Montevideo o en una ciudad del interior grande”.

En definitiva, para la mayor parte de los actores; directa o indirectamente, a favor o en contra de la reforma educativa; las principales modificaciones deben ocurrir en el ámbito del edificio liceal. Se desdeñan las incidencias de la educación en lo social y así, se sigue alimentando la idea vareliana del centro educativo como faro en la comunidad, cuando hay liceos, en el Uruguay de hoy, que sólo reflejan las sombras que del barrio reciben. Sólo de parte de los representantes de los programas vinculados a la reforma, se advierte cierto interés en las repercusiones sociales de la política educativa y esto, esencialmente es lo que implica el concepto de política educativa. Es decir, que la propia razón de ser de una reforma educativa, sus impactos, no están circunscriptos a lo que ocurre en el salón de clases. Supuestamente, ellos están “(...) tratando de vencer esa idea de un edificio implantado (entre comillas) en un barrio y creemos, (...), que hay una agenda muy pendiente que es el cambio de gestión en Secundaria. Secundaria tiene hoy una gestión extremadamente debilitada, extremadamente administrativa – rutinaria y no tiene capacidad de pensar políticas educativas y eso es un tema central”. Pero, si los restantes actores no lo visualizan así, entonces esto, se vuelve irrealizable.

## 8. Conclusiones

Platón en su *República* establecía que la sociedad nace de la necesidad de las muchas cosas que los hombres tiene para satisfacer pero; como señala Vivian Forrester, en la cita que da inicio al presente trabajo; hay personas definidas geográficamente antes de nacer, excluidos por su origen de la posibilidad de satisfacer las necesidades personales y las que emanan de vivir en sociedad.

A lo largo de la tesis se mostró el decaimiento de algunas instituciones primordiales, como la familia y la comunidad, debilitamiento que es mayor entre los jóvenes de los hogares más humildes, lo que

redunda en una ampliación de las diferencias. Más si se toma en cuenta que esas familias tienen más carencias para cumplir el rol socializador, complementario al de la educación. Se señaló también, el proceso de segregación residencial, que ocasiona la separación de los espacios de sociabilidad interclases y la segmentación de los servicios básicos educativos. Este proceso con sus consecuencias, redunda en formación de ciudadanía diferencial.

Se muestran las notorias diferencias en el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo al tipo de centro al que concurren (liceo público, privado o escuela técnica). Incluyendo la particularidad de que los liceos públicos del interior del país tienen mejor rendimiento que los de la capital, con sus mayores limitaciones de infraestructura (tanto en capacitación como en número de docentes) (Cuadro 5 Anexo 2). Es probable que esos superiores desempeños se deban a los mejores climas institucionales y a los “mejores” contextos sociales, es decir, el tipo de sociabilidad, el grado de integración social y la mayor heterogeneidad de la composición social del centro educativo. Esta afirmación estaría también corroborada si se toman en cuenta las gráficas de simulación y los cuadros de probabilidad presentados en el cuerpo de esta tesis. Allí se aprecia claramente tanto el rendimiento diferencial que obtienen los alumnos de contextos desfavorables como la incidencia del centro educativo.

En este punto conviene volver a enfatizar que el contexto educativo es altamente determinante de los niveles de logro educativo. Existiría un efecto neutralizador del centro educativo sobre la fuerte asociación del clima educativo del hogar y el aprendizaje. Este efecto neutralizador se activa si existen centros con una heterogeneidad suficiente en su composición, como para lograr que los estudiantes de nivel bajo o medio bajo, puedan favorecerse de un contexto educativo más elevado. Pero como el proceso de segregación residencial se orienta a segmentar los servicios educativos, se tiende así a pautas cada vez más homogéneas y, con ello, los jóvenes no aprenden lo mismo. El Departamento de Reguladora de la Inscripción Liceal, tiene como fin la ubicación de los estudiantes inscriptos en Montevideo para los cursos diurnos, en los centros educativos de Educación Secundaria, respetando el criterio de territorialidad o de cercanía geográfica y con ello, no se hace más que reforzar el proceso de segmentación educativa.

La mayoría de los actores vinculados a las decisiones del sistema educativo, sigue creyendo o fomentando la idea del liceo como faro de la comunidad, desdeñando, en cierta medida, las políticas integrales y coordinadas que vayan más allá del ámbito educativo. No se visualizan las repercusiones sociales y políticas de la distribución que, del alumnado montevideano, realiza el Departamento de Reguladora. Con eso, no se instaura la importancia de la integración social en tanto concepto político, porque repercute en la formación diferencial de ciudadanía. No se percibe que el proceso de segmentación educativa impacta en la reducción de las redes de reciprocidad, en la formación de sistemas de participación cívica y con ello, en la reducción de la cultura cívica de la sociedad.

Si bien mediante las modificaciones introducidas en la enseñanza secundaria, se logró la universalidad en el acceso, existen inconvenientes en la deserción, en la repitencia y en los niveles diferenciales de aprendizaje. Estas deficiencias, contextualizadas con los problemas de inserción laboral de los jóvenes, impiden que tanto la educación como el mercado sean los transmisores de normas y valores que estructuran las aspiraciones y las metas a alcanzar. A esto se le deben sumar los cambios en el interior de los arreglos familiares, que deja de cumplir con su rol articulador y complementario de la educación, el cambio del rol del Estado y el proceso de segregación residencial. En conjunto, el deterioro de las instituciones primordiales, ocasionan la pérdida, para los jóvenes, de las normas y valores que asocian esfuerzos con logros. Se pierden así los mecanismos de cohesión social y no se hace más que aumentar las vulnerabilidades de vastos sectores de la población. El paso a la anomia social es cada vez más corto.

En 1994 (año en que se comienzan a diagramar las modificaciones), los principios políticos que guiaban a la reforma proclamaban que mediante esta se debe buscar *“La consolidación de una ciudadanía moderna. Esto implica aportar los marcos de reflexión y los niveles de información que habiliten el ejercicio pleno y responsable de los derechos y obligaciones ciudadanos. Lo anterior requiere una distribución más equitativa de los conocimientos, de las habilidades y de la información socialmente necesaria para la participación ciudadana y la formación de agrupamientos. También implica formar a las personas en el sistema de valores que estructura la sociedad contemporánea”*<sup>93</sup>. Como se intentó demostrar en el presente trabajo, eso aún es un deber de la reforma. Porque no todos los jóvenes están recibiendo los marcos de reflexión y los niveles de información para el ejercicio pleno de sus derechos y obligaciones. Tienen niveles de capital social pero difícilmente, con él, puedan obtener una inserción que les permita una mejor integración social.

En el Uruguay post crisis aún se siguen pensando e implementando las políticas sociales en términos de pobreza; lo que se intentó mostrar mediante el presente estudio, es la necesidad de la coordinación de políticas para aquellos sectores con vulnerabilidad social. La necesidad de la planificación educativa y de la coordinación interinstitucional en un marco en el que se tiene que *“Concebir las problemáticas desde una perspectiva de integración social implica dirigir las políticas fundamentalmente a quienes están en la zona de vulnerabilidad. Los retos más importantes, desde esta mirada, están antes de que las personas caigan en la exclusión. Por otra parte, también desde una mirada de integración, lo central de las políticas es potenciar lo que las personas tienen, sus peculiares estrategias de encadenamiento de activos que les permiten sobrevivir. Desde una conceptualización de pobreza, en cambio, de lo que se trata es de paliar las carencias de la población, lo que no tienen, los pasivos (ingresos o necesidades básicas insatisfechas)”*.

---

<sup>93</sup> UdelaR – Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación; “Los partidos políticos y la educación. Propuestas electorales durante la campaña de 1994 seguidas de comentarios”; UdelaR – Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación; Montevideo; 1995; pág. 22.

Si se conciben las políticas sociales en términos de integración social, se podrá esperar de los réprobos, los abandonados al vacío social, la conducta de buenos ciudadanos con derechos y deberes.

Seguramente la mejora de la situación de los estudiantes de contexto desfavorable no provenga de una sola política, si no de la labor de varios organismos actuando concertadamente. Pero más allá de la implementación de determinadas acciones políticas, el presente estudio muestra que se debe tener en cuenta a la integración social como concepto sociopolítico. Que la influencia que esta tiene en la formación de la ciudadanía social es demasiado importante como para sólo analizarla en sus repercusiones sociales.

## 10. Bibliografía.

- Alvarez, María José; “Asentamientos irregulares en Montevideo: la desafiliación resistida”; Monografía final de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República; Uruguay; 2002.
- Amarante, Verónica y Arim, Rodrigo; “Mercado laboral en Uruguay 1986 – 2002”; Informe preparado para OIT; Chile; setiembre 2003.
- Amarante, Verónica; “La pobreza en Uruguay 1990 – 1997”; en Cuadernos del CLAEH 85; Revista Uruguaya de Ciencias Sociales, 2º serie, año 25, 2002/1.
- Amarante, Verónica; Ob. Cit. pág. 11. La autora refiere a Klisberg B. (1999), *Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo*, INDES, BID.
- ANEP; “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay, 1995- 1999”; Ed. ANEP, Montevideo, 2000.
- Antía, Fernando; “La economía uruguaya en 1985-2000: Políticas Económicas, Resultados y Desafíos”; Instituto de Economía – Serie Documentos de Trabajos; Montevideo; Agosto 2001.
- Arim, Rodrigo y Vigorito, Andrea; “Pobreza e Infancia”; en Instituto Cuesta Duarte “*Infancia y Seguridad Social. Un estudio sobre la exclusión del sistema a niños en situación de pobreza*”; Instituto Cuesta Duarte; Montevideo; 1999.
- Arraigada Luco, Camilo y Rodríguez Viñoli, Jorge; Segregación Residencial en áreas metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política; Serie Población y Desarrollo N° 47 – CEPAL; Santiago de Chile; Octubre 2003.
- Bourdieu, Pierre; “Capital cultural, escuela y espacio social”; 2º edición Siglo Veintiuno Editores; México; 1998.
- Bryan Roberts (Ed.) “Ciudadanía y Política Social. San José de Costa Rica: FLACSO/SSRC; 1998.
- Braslavsky, Cecilia y Cosse, Gustavo; “Las Actuales Reformas Educativas en América Latina, Tres Lógicas y Ocho Tensiones”; Documento de trabajo N° 5 PREAL; Julio 1996; en página electrónica [http:// www.grade.org.pe/gtee-preal/docs](http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs)
- Bucheli, Marisa y Furtado, Magdalena; “La distribución del ingreso en Uruguay 1986-1999: Alternativas para su medición”; CEPAL; Uruguay; Abril de 2000.
- Bucheli, Marisa – Vigorito, Andrea – Miles, Daniel; “Un análisis dinámico de la toma de decisiones de los hogares en América Latina : el caso uruguayo”; Research Network working paper R-416 Banco Interamericano de Desarrollo; 2000; en página electrónica [www.iadb.org/res/32.htm](http://www.iadb.org/res/32.htm).
- CEPAL – Oficina Montevideo; “¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media; Administración Nacional de Educación Pública – CEPAL; Montevideo; Junio, 1992.
- CEPAL “Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2001-2002
- CEPAL – PNUD Desarrollo Humano del Uruguay 2001.

- CEPAL Panorama social de América Latina · 2000-2001; Naciones Unidas; Santiago de Chile; Primera Edición octubre 2001.
- CEPAL Panorama social de América Latina · 2002-2003; Naciones Unidas; Santiago de Chile; Primera Edición marzo 2004.
- Cervini, María y Gallo, Mariana; “Un análisis de exclusión social: la segregación residencial entre los barrios de Montevideo 1986-1998”; Monografía final de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República; Montevideo; marzo 2001; MIMEO.
- CIIIP-UPAZ, PNUD, CEE1815; “Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes para una política de Estado”; CIIIP-UPAZ, PNUD, CEE1815; Ediciones Trilce; Uruguay; 2002.
- Corrales, Javier; “Aspectos políticos de las reformas educativas”; Documento de trabajo N° 14 PREAL; Julio 1999; en página electrónica [http:// www.grade.org.pe/gtee-preal/docs](http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs) .
- Durkheim, E.; “La división del trabajo social” (Vol. I); Ed. Planeta; Argentina; 1993.
- Durkheim, E.; “La división del trabajo social” (Vol. II); Ed. Planeta; Argentina; 1993.
- Durkheim, E.; “Educación y sociología”; Shapire editor; Colección Tauro; Argentina; 1974.
- Durkheim, E.; “Los hechos sociales”; Fundación de Cultura Universitaria; Ficha N° 135 de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República; Uruguay; S/F.
- Esping Andersen, Gosta; “Social Foundations of Postindustrial Economies; Oxford University Press; E.E.U.U.; 1999.
- Fernández, Tabaré; “Determinantes de una innovación curricular: el caso de las actividades adaptadas al medio en los liceos de Montevideo”; Documento de trabajo N° 30 del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR; Montevideo ; 1997.
- Filgueira, Carlos; “Bienestar y ciudadanía. Viejas y nuevas vulnerabilidades” en Tokman V.E. y O’Donnell G. (comps.) “Pobreza y desigualdad en América Latina”; Paidós; Buenos Aires; 1999.
- Filgueira, Fernando; “Between a rock and hard place. Construyendo ciudadanía social en América Latina”; en Ciudadanía en tránsito, Laura Gioscia (comp.); ICP – Banda Oriental; Montevideo, 2001.
- Filgueira, Fernando; “El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina. Eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada”. En Bryan Roberts (Ed.) “Ciudadanía y Política Social. San José de Costa Rica: FLACSO/SSRC; 1998.
- Forrester, Vivian; “El horror económico”; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires; 1997.
- Franco, Rolando; “Los paradigmas de la política social en América Latina”; en Revista de la CEPAL N° 58; Chile; Abril, 1996.
- Gajardo, Marcela; “Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década”; Documento de trabajo N° 15 PREAL; Septiembre 1999; en página electrónica [http:// www.grade.org.pe/gtee-preal/docs](http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs) .
- Gioscia, Laura (Comp.); “Ciudadanía en tránsito”; ICP – Banda Oriental; Montevideo, 2001.
- Giroux, Henry; “La escuela y la lucha por la ciudadanía”; Siglo XXI editores; España, 1993.

- Kaztman, Ruben; "El aislamiento social de los pobres urbanos: reflexiones sobre su naturaleza, determinantes y consecuencias; Montevideo; Octubre, 2000; MIMEO.
- Kaztman, Ruben y Wormald, Guillermo (coord.); "Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina"; Fernando Errandonea Editor; Montevideo; 2002.
- Kaztman, Ruben (Cord.); "Activos y estructuras de oportunidades"; PNUD-CEPAL; Uruguay; 1999.
- Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 2º Edición; Uruguay; 2003.
- Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 1º Edición; Uruguay; 2001.
- Kliksberg, Bernardo (Comp.); "Pobreza: Un tema Impostergable"; Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo - Fondo de Cultura Económica - PNUD; México; 1993.
- Marshall, T. H.; "Ciudadanía, Clase Social e Status"; Ed. Zahar, Brasil, 1969.
- Merton, R.; "Teoría y estructuras sociales"; Fondo de Cultura Económica; México; 1965.
- MESyFOD; "Modelo sobre la predisposición al abandono de los estudios. Cuarta comunicación. Censo Nacional de Aprendizajes 1999. En los 3ros. Años del Ciclo Básico"; Uruguay; 2000.
- M.E.S. y F.O.D.; "Censo Nacional de Aprendizajes 1999. En los 3ros. Años del Ciclo Básico. Análisis del Perfil de las familias de los estudiantes; Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central; Montevideo; Segunda Comunicación mayo, 2000.
- M.E.S. y F.O.D.; "Censo Nacional de Aprendizajes 1999. En los 3ros. Años del Ciclo Básico. Estudio sobre la predisposición al abandono escolar"; Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central; Montevideo; Tercera Comunicación mayo, 2000.
- M.E.S. y F.O.D.; "Censo Nacional de Aprendizajes 1999. En los 3ros. Años del Ciclo Básico. Modelo sobre la predisposición al abandono de los estudios"; Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central; Montevideo; Cuarta Comunicación julio, 2000.
- M.E.S. y F.O.D.; "Censo Nacional de Aprendizajes 1999. En los 3ros. Años del Ciclo Básico. Informe regional de resultados"; Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central; Montevideo; Quinta Comunicación Setiembre, 2000.
- M.E.S. y F.O.D.; "Censo Nacional de Aprendizajes 1999. En los 3ros. Años del Ciclo Básico. Los aprendizajes y su relación con los factores institucionales y de gestión pedagógica"; Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central; Montevideo; Sexta Comunicación Setiembre, 2000.
- M.E.S. y F.O.D.; "Censo Nacional de Aprendizajes 1999. En los 3ros. Años del Ciclo Básico. Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes"; Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central; Montevideo; Séptima Comunicación Octubre, 2000.
- M.E.S. y F.O.D.; "Censo Nacional de Aprendizajes 1999. En los 3ros. Años del Ciclo Básico. Rendimiento escolar: una aproximación mediante un modelo de regresión logística"; Administración



Nacional de Educación Pública – Consejo Directivo Central; Montevideo; Octava Comunicación Marzo, 2001.

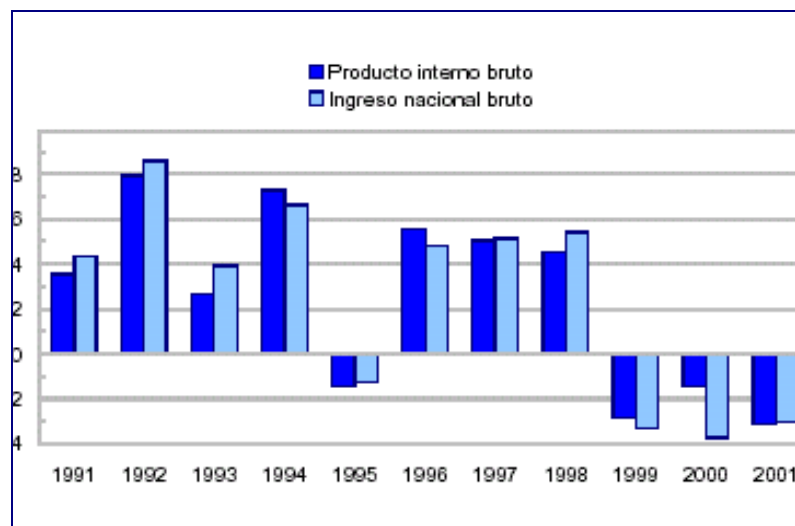
- M.E.S. y F.O.D.; “Informe de Anticipación de Resultados del Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes. 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media”; Administración Nacional de Educación Pública – Consejo Directivo Central; Montevideo; Novena Comunicación; 2003.
- Opertti, Renato; “La reforma educativa: reivindicación del Estado benefactor”; Cuadernos del CLAEH N° 78 – 79, Montevideo 2° Serie, año 22; Montevideo; 1997.
- Paredes, Mariana; “Los cambios en la familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica?; En “Nuevas Formas de Familia. Perspectivas nacionales e internacionales”; UDELAR – UNICEF; Uruguay; 2003.
- Parsons, T; “El sistema social”; Biblioteca de la Revista Occidente; Madrid; 1966.
- Parsons, T.; “El sistema social”; Alianza Editorial; España; S/F.
- Parsons, T; “El sistema de las sociedades modernas”; Editorial TRILLAS 1° Edición; México; 1974.
- Parsons, T; “Un enfoque analítico de la teoría de la estratificación social”; Fundación de Cultura Universitaria; Ficha N° 188 de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República; Uruguay; S/F.
- PNUD-Uruguay; “Desarrollo Humano en Uruguay, 1999”; PNUD -Uruguay; Montevideo; 1999.
- Proyecto ME.CA.E.P. – A.N.E.P./B.I.R.F. Unidad de Medición de Resultados Educativos; “Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay”; Proyecto ME.CA.E.P. – A.N.E.P./B.I.R.F. Unidad de Medición de Resultados Educativos; Montevideo; 1999.
- Putnam, Robert; “Comunidade e Democracia a expêriencia da Itália moderna”; Fundacao Getulio Vargas Editora; Brasil; 1996.
- Rodríguez Vignoli, Jorge; “Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?”; S E R I E Población y Desarrollo N° 16; CEPAL; Chile; 2001.
- Rodríguez E. y Da Silveira, P.; “Expansión y retroceso en enseñanza Secundaria”, CLAEH N° 24, oct./dic. 1982.
- UdelaR – Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación; “Los partidos políticos y la educación. Propuestas electorales durante la campaña de 1994 seguidas de comentarios”; UdelaR – Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación; Montevideo; 1995.
- Vigorito, Andrea; “Una distribución del ingreso estable. El caso de Uruguay 1986-1997”; Instituto de Economía – Serie Documentos de Trabajo N° 6; Montevideo; 1999.
- Zaffaroni, Cecilia – Alonso, Daniel – Mieres, Pablo; “Encuentros y Desencuentros. Familias Pobres y Políticas Sociales en el Uruguay; UNICEF – CLAEH – UCUDAL; Montevideo; 1998.

Cuadro 1

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: PRODUCTO INTERNO BRUTO (Tasas anuales de variación)											
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001 <sup>a</sup>	1992-2001
América Latina y el Caribe <sup>b</sup>	2.8	3.3	5.2	1.1	3.7	5.2	2.3	0.5	3.9	0.4	2.8
Subtotal (20 países)	2.8	3.4	5.2	1.1	3.8	5.2	2.3	0.5	3.8	0.3	2.8
Argentina	9.6	5.9	5.8	-2.9	5.5	8.0	3.8	-3.4	-0.8	-4.5	2.6
Bolivia	1.7	4.3	4.8	4.7	4.5	4.9	5.0	0.3	2.3	1.3	3.4
Brasil	-0.3	4.5	6.2	4.2	2.5	3.1	0.3	0.9	4.2	1.5	2.7
Chile	10.8	6.9	5.0	9.0	6.9	6.8	3.3	-0.7	4.4	2.8	5.5
Colombia	3.6	4.4	5.9	4.9	1.9	3.3	0.8	-3.8	2.2	1.5	2.5
Costa Rica	8.8	7.1	4.6	3.9	0.8	5.4	8.3	8.0	2.2	1.0	5.0
Cuba	-13.8	-16.0	2.0	3.4	8.7	3.3	1.3	6.8	5.3	2.5	0.0
Ecuador	3.0	2.2	4.4	3.0	2.3	3.9	1.0	-7.9	2.3	6.0	1.9
El Salvador	7.3	6.4	6.0	6.2	1.8	4.2	3.8	3.4	2.1	1.9	4.3
Guatemala	4.9	4.0	4.1	5.0	3.0	4.4	5.1	3.9	3.4	1.8	4.0
Haiti	-5.5	-8.0	-17.6	9.5	5.6	3.2	2.9	2.9	1.9	-0.7	-0.9
Honduras	5.8	7.1	-1.9	3.7	3.7	4.9	3.3	-1.5	4.8	2.7	3.2
México	3.7	1.8	4.5	-6.2	5.4	6.8	5.0	3.7	6.8	-0.4	3.0
Nicaragua	0.8	-0.4	4.0	4.4	5.1	5.4	4.1	7.4	6.0	3.1	4.0
Panamá	8.2	5.3	3.1	1.9	2.7	4.7	4.6	3.5	2.6	0.4	3.7
Paraguay	1.7	4.0	3.0	4.5	1.1	2.4	-0.6	-0.1	-0.6	2.4	1.8
Perú	-0.4	4.8	12.7	8.6	2.5	6.8	-0.5	0.9	3.0	0.2	3.8
República Dominicana	8.0	3.0	4.3	4.7	7.2	8.3	7.3	8.0	7.8	2.7	6.1
Uruguay	8.3	3.5	7.0	-2.3	5.0	5.4	4.4	-2.9	-1.8	-2.9	2.3
Venezuela	7.0	-0.4	-3.7	5.9	-0.4	7.4	0.7	-5.8	3.8	2.8	1.6

Fuente: CEPAL "Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2001-2002".

Gráfica 1  
Evolución del Producto Bruto Interno y del Ingreso Nacional Bruto



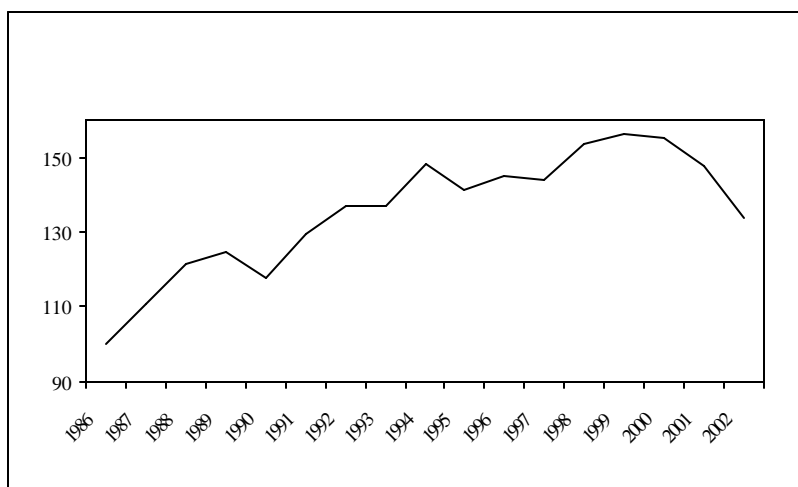
Fuente: CEPAL "Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2001-2002".

Cuadro 2  
**Evolución del ingreso promedio de los hogares. 1986-2000.**

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Total															
sin valor locativo															
Montevideo	100,0	113,6	125,5	124,4	116,7	132,7	146,0	145,8	158,2	152,5	150,6	151,3	186,8	186,9	184,1
Interior	100,0	109,9	149,0	127,9	115,3	129,1	131,3	132,6	139,5	136,5	130,7	133,3	181,2	176,1	171,8
Total	100,0	112,4	137,1	128,9	119,1	135,0	166,9	144,8	155,0	148,8	147,5	146,9	190,9	187,9	184,7
con valor locativo															
Montevideo	100,0	114,8	129,6	131,9	123,4	137,1	152,8	151,4	163,0	157,7	155,3	154,5	195,8	191,8	183,3
Interior	100,0	112,4	158,6	134,6	122,3	134,7	138,0	140,5	148,3	145,2	139,7	140,0	187,3	182,0	174,3
Total	100,0	114,1	143,6	136,4	126,1	140,2	175,3	151,7	161,9	155,8	154,4	151,9	191,7	191,1	179,8
Per cápita															
sin valor locativo															
Montevideo	100,0	116,9	127,8	128,9	123,8	139,6	154,7	156,3	170,6	167,0	165,2	169,3	216,9	218,8	219,7
Interior	100,0	111,6	133,0	135,8	123,0	139,0	146,0	144,1	151,3	146,5	144,9	148,4	205,7	202,3	197,5
Total	100,0	115,0	131,6	135,2	127,0	143,0	154,5	156,6	168,2	162,3	160,5	164,7	220,9	219,1	218,5
con valor locativo															
Montevideo	100,0	118,6	133,0	137,9	132,1	145,1	163,3	163,9	177,0	173,7	172,0	173,2	220,5	221,7	213,8
Interior	100,0	114,9	141,0	144,4	131,9	144,7	152,9	155,1	162,9	157,6	154,9	157,7	213,0	208,5	200,3
Total	100,0	117,4	138,1	144,4	135,7	149,7	163,8	166,1	177,1	171,1	169,5	171,1	225,1	222,1	215,8
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000				
Total															
Per cápita															
Montevideo	93,6	104,0	115,8	114,8	123,6	119,5	117,8	117,2	148,5	145,5	139,0				
Interior	90,9	100,1	102,6	104,4	110,2	107,9	103,8	104,1	139,2	135,3	129,5				
Total	92,4	102,8	128,5	111,2	118,7	114,2	113,2	111,4	140,5	140,1	131,8				
equivalente															
con valor locativo															
Montevideo	95,8	105,2	118,4	118,9	128,4	126,0	124,7	125,6	159,9	160,8	155,1				
Interior	91,3	100,2	105,9	107,4	112,8	109,1	107,3	109,2	147,5	144,4	138,7				
Total	94,0	103,6	113,4	115,0	122,6	118,5	117,3	118,5	155,8	153,8	149,4				

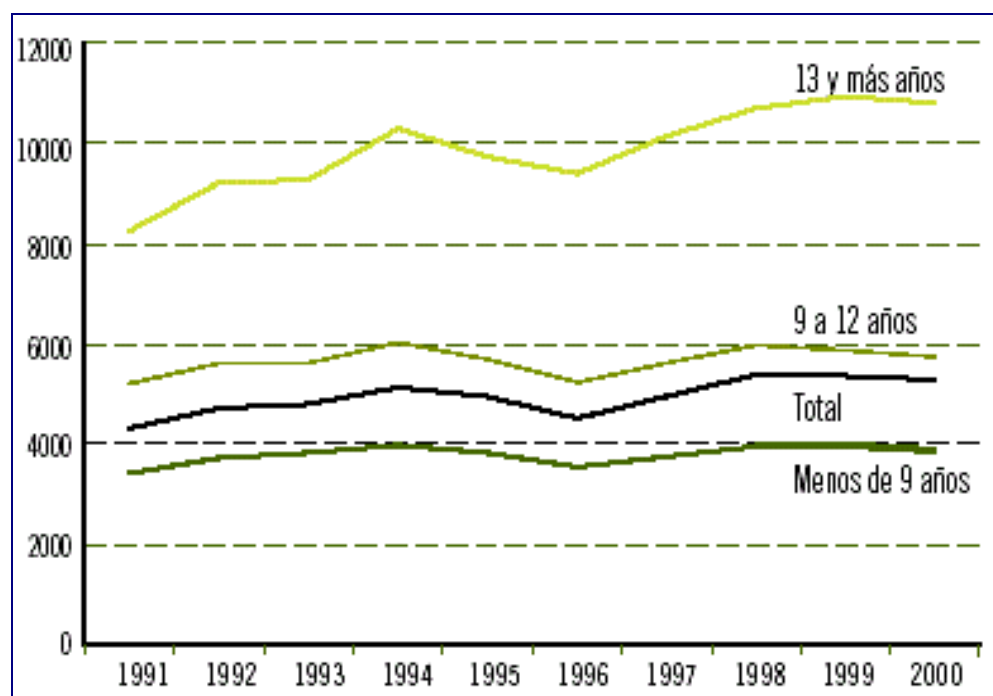
Fuente: Cuadro aportado por la Economista Andrea Vigorito, investigadora del Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración de la Universidad de la República.

Gráfica 2  
Evolución de los ingresos del mercado laboral, 1986-2002



Fuente: Tomado de Amarante, Verónica y Arim, Rodrigo; “ Mercado laboral en Uruguay 1986 – 2002”; Informe preparado para OIT; Chile; setiembre 2003; pág. 52.

Gráfica 3  
Ingreso promedio del hogar (deflactado al 98) según años de educación del jefe. Uruguay urbano, 1991 – 2000.



Fuente: CEPAL – PNUD Desarrollo Humano del Uruguay 2001. Con datos de la ECH del INE.

Cuadro 3  
América latina (17 Países): Índices de GINI, 1990 y 1999

País	Año	Personas a/	Hogares b/	País	Año	Personas a/	Hogares b/
Argentina c/	1990	0.501	0.423	Honduras	1990	0.615	0.530
	1999	0.542	0.438		1999	0.564	0.477
Bolivia	1989 d/	0.538	0.484	México	1989	0.536	0.427
	1999	0.586	0.508		1998	0.539	0.435
Brasil	1990	0.627	0.546	Nicaragua	1993	0.582	0.499
	1999	0.640	0.552		1998	0.584	0.511
Chile	1990	0.554	0.480	Panama	1991	0.560	0.467
	2000	0.559	0.472		1999	0.557	0.466
Colombia	1994	0.601	0.524	Paraguay f/	1990	0.447	0.357
	1999	0.572	0.487		1999	0.565	0.457
Costa Rica	1990	0.438	0.364	República Dominicana	1997	0.517	0.439
	1999	0.473	0.402		Uruguay e/	1990	0.492
Ecuador e/	1990	0.461	0.381	Venezuela		1999	0.440
	1999	0.521	0.447		1990	0.471	0.381
El Salvador	1999	0.518	0.431	1999	0.498	0.419	
Guatemala	1989	0.582	0.498				
	1998	0.582	0.485				

Fuente: CEPAL Panorama social de América Latina - 2000-2001.

a/ Calculados a partir de la distribución del ingreso per cápita de las personas del conjunto del país. Incluye a las personas con ingreso igual a cero.

b/ Calculados a partir de la distribución del ingreso per cápita de los hogares del conjunto del país

c/ Gran Buenos Aires

d/ Ocho ciudades principales y El Alto.

e/ Total urbano.

f/ Área metropolitana de Asunción.

Cuadro 4  
**Evolución de la desigualdad en Uruguay urbano. Índices de Gini calculados sobre el ingreso per cápita de los hogares. 1986-2000**

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
sin valor locativo															
Montevideo	37,75	38,48	38,86	39,22	40,00	40,53	39,84	37,96	40,03	41,22	41,93	42,47	41,61	42,61	43,32
Interior	41,05	38,31	38,79	40,13	39,60	39,03	39,32	37,43	38,35	38,31	38,07	38,31	39,24	37,88	38,34
Total	41,33	40,52	40,45	41,13	41,60	41,77	42,03	40,24	42,08	42,76	43,23	43,39	42,64	42,61	43,32
con valor locativo															
Montevideo	37,84	38,13	38,58	39,15	39,56	39,61	39,84	37,40	38,87	39,68	40,10	41,01	41,02	41,53	42,55
Interior	39,80	37,71	38,16	38,37	38,24	37,92	38,21	36,64	37,14	36,88	39,80	36,87	38,79	37,67	38,48
Total	40,90	40,11	40,11	40,49	40,90	41,05	41,54	39,55	40,85	41,28	41,52	41,76	42,17	42,23	43,16

Fuente: Datos aportados por la Economista Andrea Vigorito, investigadora del Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración de la Universidad de la República.

Cuadro 5  
Tasa de sindicalización (sindicalizados/ocupados), 1985-2000 (porcentajes)

Años	Público %	Privado %	Total %
1985	42.4	34.7	37.5
1990	50.3	21.5	30.2
1993	33.8	11.1	17.2
1996	37.6	9.8	16.9
2000	39.8	8.5	15.9

Fuente: Rodríguez et al. (2001). Tomado de Amarante, V. y Arim, Rodrigo; Ob. Cit.<sup>94</sup>.

Cuadro 6  
Porcentaje de ocupados según tamaño de empresa, 1991-2002

Ocupados por empresa	1991	1994	1998	1999	2000	2001	2002
Menos de 5	31.2	40.8	41.4	42.2	42.3	45.8	47.0
5 –9	6.2	5.3	5.8	5.4	5.6	8.9	8.0
10 y más	53.8	53.9	52.8	52.3	52.2	45.3	45.0
Sin clasificar	8.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Con base en ECH del INE. Tomado de Amarante, V. y Arim, Rodrigo; Ob. Cit. (En Anexo).

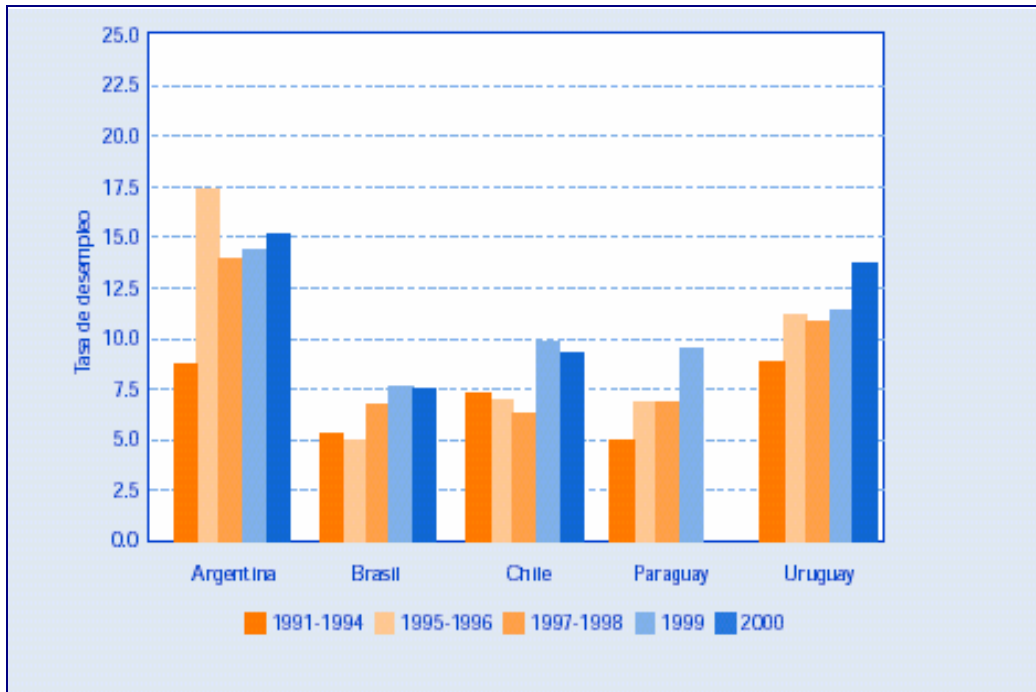
Cuadro 7  
Empleo por categoría ocupacional, 1986- 2002

	Asalariado privado	Asalariado Público	Cooperativa	Patrón	Cuenta propia sin local	Cuenta propia con local	No remunerados
1986	45,94	23,88	0,43	4,35	7,30	11,16	6,92
1987	46,64	23,13	0,40	4,21	6,92	11,85	6,85
1988	47,18	23,00	0,40	4,42	6,61	11,64	6,75
1989	49,04	21,94	0,32	4,44	6,98	11,37	5,92
1990	50,83	21,95	0,33	4,32	6,54	11,01	5,02
1991	52,65	20,88	0,24	5,02	6,46	12,76	1,99
1992	54,97	19,43	0,21	4,62	7,06	13,26	0,46
1993	53,25	19,58	0,26	4,30	6,81	13,79	2,01
1994	53,22	18,68	0,17	4,68	6,70	14,38	2,17
1995	52,88	19,07	0,19	4,62	6,83	14,26	2,15
1996	53,05	18,45	0,21	4,27	6,79	15,11	2,11
1997	54,32	17,78	0,25	4,37	6,94	14,35	2,00
1998	56,11	16,34	0,35	4,44	7,09	13,89	1,78
1999	55,95	16,31	0,21	3,91	7,47	14,44	1,71
2000	55,57	17,13	0,16	3,70	8,02	13,77	1,65
2001	54,46	16,58	0,19	3,93	8,82	14,61	1,39
2002	52,08	17,89	0,14	3,70	10,30	14,38	1,52

Fuente: Con base en ECH del INE. Tomado de Amarante, V. y Arm, Rodrigo; Ob. Cit.(En Anexo).

94 Los autores refieren a Rodríguez, J.; Cozzano, B.; Mazzuchi, G. 2001 La transformación en las relaciones laborales. Uruguay 1985-2001, Programa de Modernización de las Relaciones Laborales, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Gráfica 4  
**América Latina y El Caribe (21 Países): Tasas de desempleo urbano**  
**Períodos 1991-1994, 1995-1996, 1997-1998, 1999-2000**  
 Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay



Fuente: CEPAL Panorama social de América Latina 2000-2001.

**Cuadro 8**  
**Distribución de los desocupados, 1986- 2002**

	Desocupados	% hombres	% mujeres	% Interior	% Montevideo	Hasta primaria	Secundaria incompleta	Secundaria completa	UTU	Maestros y profesores	Universidad incompleta	Universidad completa	Otros	Jefes
1986	97.086	48,10	51,90	47,02	52,98	40,31	31,11	6,43	13,66	1,23	5,58	0,84	0,84	19,14
1987	95.023	44,07	55,93	51,59	48,41	35,67	35,52	7,63	12,74	1,17	6,32	0,51	0,44	16,61
1988	90.128	43,93	56,07	50,50	49,50	33,95	35,87	8,10	13,06	1,54	6,07	0,88	0,54	16,51
1989	85.622	45,07	54,93	42,59	57,41	31,87	36,30	7,82	13,92	0,95	7,91	0,68	0,54	14,87
1990	91.563	46,82	53,18	41,76	58,24	32,06	37,12	8,20	12,88	1,16	7,08	1,03	0,47	15,45
1991	95.826	46,57	53,43	44,73	55,27	31,69	37,71	4,64	14,46	1,21	8,07	1,42	0,79	14,34
1992	98.001	43,81	56,19	46,95	53,05	31,39	36,78	5,79	14,35	1,09	8,36	1,41	0,84	13,55
1993	91.706	44,11	55,89	44,77	55,23	25,61	39,91	6,18	15,41	1,28	9,18	1,90	0,53	12,23
1994	104.471	43,98	56,02	46,16	53,84	29,24	40,08	5,30	16,26	0,94	7,13	0,86	0,19	13,41
1995	120.625	44,40	55,60	44,96	55,04	29,86	37,97	5,54	15,95	0,76	8,08	1,22	0,63	14,80
1996	139.193	46,12	53,88	44,36	55,64	28,44	38,61	6,35	16,82	1,15	7,27	1,12	0,23	16,91
1997	134.030	44,79	55,21	46,95	53,05	26,71	40,56	6,85	15,68	1,16	7,46	1,10	0,49	16,05
1998	123.569	43,12	56,88	46,44	53,56	27,84	40,91	6,24	14,21	0,95	8,39	1,18	0,28	17,49
1999	137.487	42,90	57,10	44,91	55,09	28,83	38,01	7,53	14,39	1,09	8,84	0,78	0,54	17,76
2000	167.415	44,42	55,58	46,84	53,16	30,81	37,22	6,01	13,31	1,20	9,18	1,69	0,59	18,54
2001	193.223	41,02	58,98	46,08	53,92	26,87	38,86	6,19	14,53	1,44	10,16	1,62	0,33	18,37
2002	211.413	43,58	56,42	46,53	53,47	26,76	40,09	6,28	13,11	1,19	10,49	1,95	0,12	20,45

Fuente: Con base en ECH del INE. Tomado de Amarante, V. y Arim, Rodrigo; Ob. Cit. (En Anexo).



Cuadro 9

**Tasa de desempleo por sexo, región, nivel educativo, quintiles de ingreso y jefatura de hogar, 1986-2002 (porcentajes)**

Desempleados	1986	1991	1994	1998	1999	2000	2001	2002
Total	9.82	8.85	9.21	10.08	11.33	13.58	15.27	16.96
Hombres	7.84	7.03	7.04	7.77	8.71	10.86	11.52	13.50
Mujeres	12.82	11.42	12.13	13.03	14.62	16.98	19.74	21.16
Montevideo	10.7	8.9	9.1	10.2	11.9	13.9	15.5	17.0
Interior	9.0	8.7	9.3	9.9	10.7	13.3	15.0	16.9
Hasta primaria	8.8	7.6	7.8	9.4	10.9	13.9	14.4	16.4
Secundaria incompleta	11.8	12.2	12.6	13.4	14.2	16.3	18.6	21.4
Secundaria completa	10.1	6.3	6.4	7.3	9.5	9.6	11.1	12.1
Universidad del Trabajo del Uruguay	11.3	9.1	10.9	10.5	11.8	13.9	16.6	16.6
Maestros y profesores	4.3	3.3	2.6	3.0	4.0	5.0	7.4	5.9
Universidad incompleta	14.5	12.6	10.7	11.8	13.9	17.1	19.5	22.7
Universidad completa	3.0	2.7	1.6	2.0	1.6	3.9	3.9	5.0
Quintil 1	18.2	16.9	17.7	18.8	20.3	24.1	24.1	29.3
Quintil 2	12.3	10.2	11.1	12.9	13.7	16.7	16.7	19.5
Quintil 3	8.9	7.5	8.0	9.4	9.4	11.6	11.6	15.5
Quintil 4	7.1	6.0	5.5	5.9	7.4	7.5	7.5	10.0
Quintil 5	3.7	4.1	3.8	4.1	3.6	4.8	4.8	6.5
Jefes de hogar	4.0	2.8	2.8	4.0	4.6	5.8	6.5	7.8
Jefes (mujeres)	6.9	4.6	4.9	7.0	7.4	9.8	11.2	11.7
Jefes (hombres)	3.6	2.5	2.5	3.2	3.9	4.8	5.0	6.7

Fuente: Con base en ECH del INE. Tomado de Amarante, V. y Arim, Rodrigo; Ob. Cit..

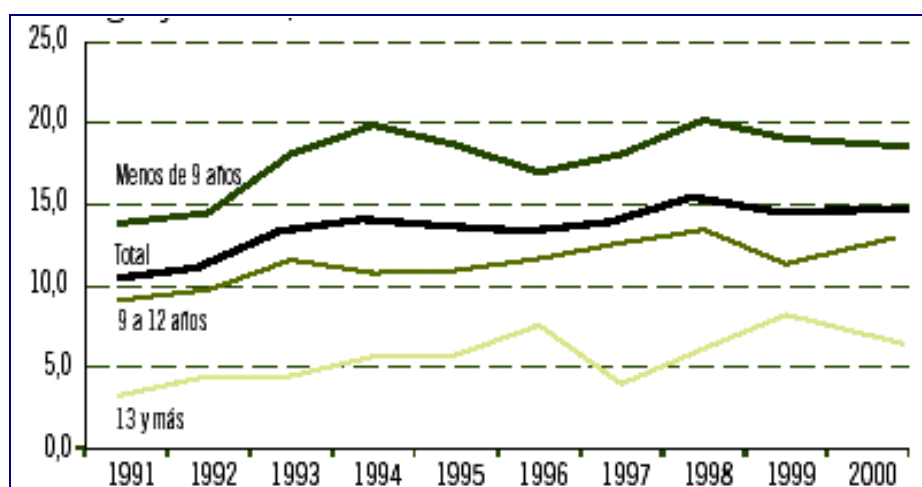
**Cuadro 10**  
**Distribución de los problemas de empleo por nivel educativo, 1991 y 2002**

Nivel educativo	Precarios	Informales	Subempleados	Ocupados sin problemas
<b>1991</b>				
Hasta primaria completa	45.3	44.8	33.8	34.2
Secundaria incompleta	27.0	28.1	26.6	26.4
Secundaria completa	5.1	5.2	5.8	7.4
Universidad del Trabajo del Uruguay	11.6	14.9	11.1	14.8
Maestros y profesores	1.1	0.7	6.2	4.2
Universidad incompleta	4.7	3.6	7.1	5.7
Universidad completa	3.3	0.8	8.0	5.8
<b>2002</b>				
Hasta primaria completa	41.1	39.1	32.8	18.8
Secundaria incompleta	36.4	32.1	29.4	29.2
Secundaria completa	5.1	6.9	5.4	11.9
Universidad del Trabajo del Uruguay	10.1	15.3	14.8	13.8
Maestros y profesores	0.9	0.8	4.2	5.5
Universidad incompleta	4.4	4.0	6.6	9.2
Universidad completa	1.2	1.1	6.3	11.5

Fuente: Con base en ECH del INE. Tomado de Amarante, V. y Arim, Rodrigo; Ob. Cit..

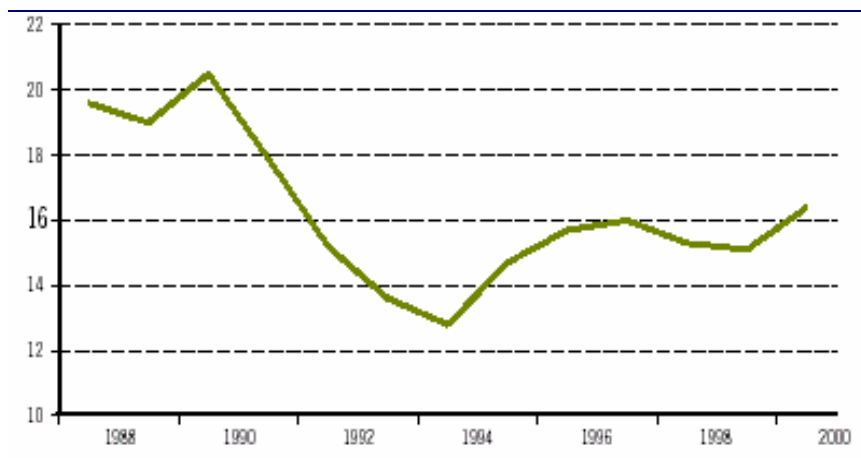
**Gráfica 5**

**Porcentaje de personas que buscan segundo empleo porque el actual es inestable, sobre el total de personas que buscan el segundo empleo, según años de educación. Uruguay urbano, 1991–2000.**



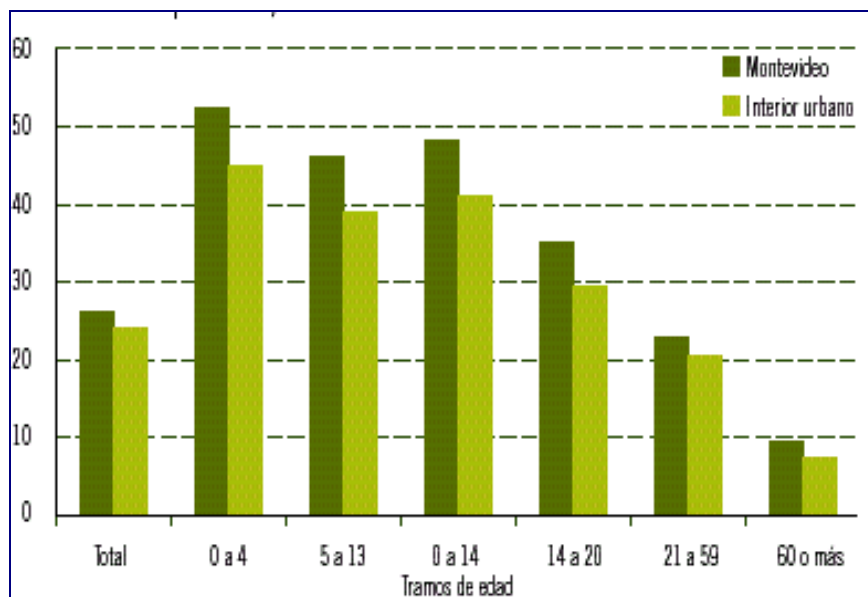
Fuente: CEPAL – PNUD Índice de Desarrollo Humano 2001.

Gráfica 6  
**Hogares pobres.**  
**Total del país urbano. Porcentaje del total**



Fuente: CEPAL – PNUD Índice de Desarrollo Humano 2001.

Gráfica 7  
**Pobreza por edades.**  
**Porcentaje de personas en hogares pobres en el tramo de edad respectivo, año 2000.**



Fuente: CEPAL – PNUD Índice de Desarrollo Humano 2001.

Cuadro 11

Proporción de Jóvenes que no estudian ni trabajan ni buscan trabajo por tramos de edad. En localidades de 5000 y más habitantes, 1991, 1995 y 1999.

<b>Tramo de edad</b>	<b>1991</b>	<b>1995</b>	<b>1999</b>
<b>Total</b>			
Total	9.4	10.0	10.8
[12 - 15] (1)	5.0	7.3	8.0
[16 - 19]	9.6	10.2	11.6
[20 - 23]	11.0	10.6	11.5
[24 - 27]	13.7	12.2	12.2

Fuente: Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente (MESyFOD y UTU/BID), sobre la base de la Encuesta Continua de Hogares del INE, 2000.

(1) Incluye al grupo de jóvenes de 12 y 13 años que no estudian, pues en estas edades no se releva la actividad económica.

Cuadro 12

**Estudiantes que asisten a instituciones públicas por estrato de ingreso y nivel de enseñanza (en %).**

		Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Total
Preescolar	1991	73,91	62,41	47,04	37,25	21,33	49,79
	1994	90,68	75,80	55,69	43,36	19,62	59,71
	1997	95,04	81,17	61,32	51,85	30,00	69,79
Primaria	1991	96,03	89,68	79,83	67,49	43,08	82,92
	1994	98,05	91,37	80,08	66,32	37,20	83,04
	1997	98,45	93,90	85,75	69,75	39,64	85,50
Secundaria	1991	96,93	91,67	87,19	75,70	53,41	81,89
	1994	97,96	96,30	88,42	79,64	52,69	83,82
	1997	98,92	95,80	91,58	80,33	49,44	84,34
Universitaria	1991	100,00	97,06	98,15	96,84	96,71	97,07
	1994	100,00	100,00	98,96	97,09	93,99	96,01
	1997	100,00	95,18	97,69	96,59	87,61	92,23

Fuente: Con base en ECH del INE. Tomado de Amarante, V. y Arim, Rodrigo; Ob. Cit.

Cuadro 13  
**Fases de la segunda transición demográfica en los países desarrollados**

<b>Período</b>	<b>Indicadores</b>
1960 – 1970	<ul style="list-style-type: none"> <li>- incremento de los divorcios</li> <li>- disminución en la duración de los matrimonios</li> <li>- retraso en la edad al matrimonio</li> <li>- difusión de la anticoncepción</li> <li>- fin del baby boom</li> <li>- disminución de la fecundidad en todas las edades</li> <li>- incremento de la fecundidad adolescente</li> </ul>
1970 – 1975	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aparición de la cohabitación prematrimonial</li> <li>- incremento de los nacimientos fuera del matrimonio</li> <li>- disminución continua de la fecundidad</li> </ul>
1985 – 1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabilización de las tasas de divorcio</li> <li>- reducción de los segundos matrimonios</li> <li>- extensión de la cohabitación prematrimonial y relaciones LAT (living apart together)</li> <li>- recuperación de la fecundidad después de los 30 años</li> </ul>

Tomado de: Paredes, Mariana; “Los cambios en la familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica?; En “Nuevas Formas de Familia. Perspectivas nacionales e internacionales”; UDELAR – UNICEF; Uruguay; 2003.

Cuadro 14  
**Porcentaje de nacimientos fuera del matrimonio civil, según grupo de edad de las madres. (Uruguay, 1970 – 2000)**

Grupos de edades	1970	1980	1988	1993	1997	2000
15 – 19	26.4	32.0	47.9	60.0	71.3	76.2
20 – 24	17.6	28.5	30.5	41.6	54.9	59.9
25 – 29	14.9	23.0	20.9	27.0	37.5	41.0
30 – 34	12.3	18.2	21.2	25.8	33.0	27.7
Total	21.3	24.9	28.0	36.5	47.7	48.1

Tomado de: Paredes, Mariana; Ob. Cit.

**Cuadro 15**  
**Indicadores de pobreza de los niños de Montevideo. 1997**

Zonas	% de niños	Porcentaje sobre el total de niños pobres	Porcentaje sobre el total de los niños	Tasas de Pobreza	Proporción del total de pobres	Proporción de la población total
Zona 1	10,53	2,83	10,86	5,19	2,93	13,16
Zona 2	20,04	13,06	26,35	10,98	14,39	30,52
Zona 3	35,00	11,98	13,84	19,77	12,32	14,51
Zona 4	51,69	17,03	13,32	29,94	16,23	12,62
Zona 5	62,57	55,11	35,63	43,18	54,13	29,19

Definiciones:

Zona	% de niños pobres	Barrios
Zona 1	Menos del 15%	Punta Carretas, Pocitos, Buceo, Parque Batlle
Zona 2	15 to 25%	Parque Rodó, Cordón, Tres Cruces, Capurro, Bella Vista, Reducto, Atahualpa, Jacinto Vera, Figurita, La Blanqueada, Carrasco, Carrasco Norte, Punta Gorda, Malvín, Malvín Norte, Centro, Aguada
Zona 3	25 a 40 %	Mercado Modelo, Bolívar, Cerrito, Aires Puros, Prado, La teja, Palermo, Villa Muñoz, La Comercial
Zona 4	40 a 55%	Bañados de Carrasco, Conciliación, Sayago, Belvedere, Peñarol, Lavalleja, Barrio Sur, Ciudad Vieja (sin aduana)
Zona 5	Mas del 55%	Lezica, Melilla, Colón, Aduana, Cerro, La paloma, Tomkinson, Casabó, Pajas Blancas, Paso de la Arena, Los Bulevares, Nuevo París, Manga, Toledo chico, Casavalle, Piedras Blancas, Maroñas

Fuente: Arim, Rodrigo y Vigorito, Andrea; “*Pobreza e Infancia*”; en Instituto Cuesta Duarte “*Infancia y Seguridad Social. Un estudio sobre la exclusión del sistema a niños en situación de pobreza*”; Instituto Cuesta Duarte; Montevideo; 1999.

Cuadro 16.  
**Algunas características socioeconómicas de los barrios de Montevideo,  
 trienio 1996-1998**

Barrios	Ingreso con valor locativo per cápita	Promedio de años de educación para los mayores de 26 años	Porcentaje de más de 12 años de estudio para los mayores de 20 años	Tasa de Actividad	Tasa de Empleo	Tasa de Desempleo
Ciudad Vieja	6.245	9,3	34,3	64,9	58,1	10,4
Centro	10.310	11,1	50,6	61,7	56,5	8,4
Barrio Sur	7.602	10,3	43,9	66,2	61,4	7,2
Cordón	8.371	10,8	49,1	62,3	56,8	8,9
Palermo	7.649	10,2	41,0	59,5	54,7	8,1
Parque Rodó	10.609	11,8	58,5	65,2	60,3	7,6
Punta Carretas	13.565	12,5	66,1	60,5	55,5	8,3
Pocitos	11.848	12,2	61,4	60,3	55,7	7,6
Buceo	7.458	9,6	36,7	60,6	55,3	8,8
Parque Batlle, Villa Dolores	8.330	10,6	46,6	62,5	56,8	9,1
Malvín	9.126	11,1	50,2	59,6	54,6	8,5
Malvín Norte	5.056	8,6	24,8	64,3	57,9	9,9
Punta Gorda	12.451	11,8	59,2	58,4	54,6	6,6
Carrasco	14.824	12,6	65,8	62,8	57,0	9,2
Carrasco Norte	8.136	9,8	40,0	63,3	58,2	8,1
Bañados de Carrasco	3.946	6,6	10,5	60,1	54,5	9,2
Maroñas, Parque Guaraní	4.292	7,2	13,0	60,0	51,7	13,9
Flor de Maroñas	3.914	7,1	14,4	60,5	52,0	14,0
Las Canteras	4.845	7,9	19,1	63,4	55,7	12,1
Punta de Rieles, Bella Italia	3.173	6,8	9,2	60,6	50,3	17,1
Jardines del Hipódromo	3.245	6,5	9,0	59,4	51,1	14,0
Ituzaingó	4.140	7,1	10,9	62,2	52,8	15,0
Unión	5.747	9,0	30,2	62,6	56,0	10,4
Villa Española	4.398	7,5	16,9	62,1	53,1	14,6
Mercado Modelo, Bolívar	5.950	8,7	25,9	62,2	57,3	7,9
Castro, Castellanos	4.771	7,9	18,4	60,8	53,3	12,3
Cerrito	4.647	7,6	16,3	61,5	53,3	13,4
Las Acacias	3.552	6,9	11,2	62,0	52,4	15,4
Aires Puros	5.749	8,8	27,0	60,6	54,5	10,1
Casavalle	2.549	6,1	4,2	62,0	51,6	16,7
Piedras Blancas	3.518	7,1	11,6	63,5	55,1	13,3
Manga, Toledo Chico	3.506	6,5	10,5	60,0	51,6	14,0
Paso de las Duranas	6.280	9,0	27,3	59,4	53,1	10,6
Peñarol, Lavalleja	3.942	7,3	13,3	61,6	53,0	14,0
Cerro	4.006	7,3	12,3	57,3	48,7	15,0
Casabó, Pajas Blancas	3.181	6,8	7,9	63,7	55,2	13,3
La Paloma, Tomkinson	2.669	6,6	6,3	59,7	49,5	17,1
La Teja	4.544	8,0	18,3	59,9	51,8	13,5
Prado, Nueva Savona	7.159	10,0	39,4	63,2	56,5	10,5
Capurro, Bella Vista	6.730	9,5	35,1	60,3	54,2	10,1
Aguada	6.700	9,5	34,9	63,3	56,8	10,3
Reducto	6.189	9,5	33,3	64,5	56,4	12,4
Atahualpa	6.807	9,8	37,7	66,1	57,8	12,7
Jacinto Vera	6.751	9,6	35,7	62,5	55,5	11,3
La Figurita	6.781	9,4	33,7	60,6	53,8	11,1
Larrañaga	7.090	9,9	39,5	60,2	53,8	10,5
La Blanqueada	9.226	10,8	48,7	61,3	57,1	6,8
Villa Muñoz, Retiro	5.201	8,8	25,8	64,0	56,3	12,0
La Comercial	6.236	9,1	31,8	59,0	53,1	9,9
Tres Cruces	9.223	11,1	50,9	60,3	54,7	9,2
Brazo Oriental	5.574	8,9	26,7	60,2	55,6	7,6
Sayago	5.340	8,2	19,8	56,8	50,6	10,8
Conciliación	3.857	7,1	11,9	58,6	50,9	13,1
Belvedere	4.526	7,8	19,2	57,4	50,0	12,9
Nuevo París	3.698	6,9	10,9	57,8	47,7	17,6
Tres Ombúes, Victoria	3.379	6,8	9,4	58,1	49,1	15,4
Paso de la Arena	3.440	6,7	9,1	59,7	50,1	16,1
Colón Sureste, Abayubá	4.015	7,2	13,6	56,8	49,5	12,8

Barrios	Ingreso con valor locativo per cápita	Promedio de años de educación para los mayores de 26 años	Porcentaje de más de 12 años de estudio para los mayores de 20 años	Tasa de Actividad	Tasa de Empleo	Tasa de Desempleo
Colón Centro, Noroeste	4.469	8,1	20,9	61,8	52,2	15,5
Lezica, Melilla	4.179	7,4	15,3	60,4	54,5	9,9
Villa García, Manga rural	3.226	6,4	7,3	59,7	53,0	11,3
Manga	3.209	6,7	7,6	59,8	51,5	13,9
<b>Montevideo – Promedio</b>	<b>6.127</b>	<b>8,9</b>	<b>29,5</b>	<b>61,1</b>	<b>54,1</b>	<b>11,5</b>

La variable ingreso con valor locativo per cápita está expresada en pesos uruguayos a diciembre de 2000.

La variable promedio de años de educación para los mayores de 26 años, no es calculada ponderando personas.

Tomado de Cervini, María y Gallo, Mariana; “Un análisis de exclusión social: la segregación residencial entre los barrios de Montevideo 1986-1998”; Monografía final de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República; Montevideo; marzo 2001; pág. 75. En base a las Encuestas Continuas de Hogares de 1996, 1997 y 1998.

Cuadro 17.

**Descomposición de la suma total del cuadrado de los desvíos para variables relacionadas con educación, ocupación e ingreso per cápita según barrios de Montevideo.**

	1986-88			1995-97		
	Varianza			Varianza		
	Total	Intra Barrios	Entre Barrios	Total	Intra Barrios	Entre Barrios
Años de educación para personas entre 20 y 40 años	100.0%	79.9	20.1	100.0%	77.3	22.7
Hogares cuyo jefe tiene ocupación de alto status*	100.0%	93.2	6.8	100.0%	88.4	11.6
Ingreso per cápita del hogar	100.0%	81.0	19.0	100.0%	78.8	21.2

\* Patrón, gerente, directivo, administrador, científico, profesionales, artistas o intelectuales.

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, en base a Encuesta de Hogares para Montevideo, trienios 1986-88 y 1995-97. Tomado de Kaztman, Ruben; (Cord.); “Activos y estructuras de oportunidades”; PNUD-CEPAL; Uruguay; 1999; pág. 266.

Cuadro 18

**Composición de la varianza para barrios de Montevideo de acuerdo a educación, empleo y ocupación. Años 1991 y 1998, en porcentajes.**

	1991		1998	
	Varianza		Varianza	
	Intra barrios	Entre barrios	Intra barrios	Entre barrios
Años de educación (edad 20 a 40 años)	78.9	21.1	76.3	23.7
Ocupación del jefe del hogar (hogares)	88.8	11.2	86.6	13.4
Ocupación del jefe del hogar (personas)	86.3	13.7	84.0	16.0
Ingreso per cápita del hogar (hogares)	85.8	14.2	76.5	23.5
Ingreso per cápita del hogar (personas)	82.8	17.2	74.0	26.0

Tomado de Filgueira, Carlos; “Estructura de oportunidades, activos de los hogares y movilización de activos en Montevideo (1991-1998)”; en “Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina” Kaztman, Ruben y Wormald, Guillermo (coord.); Fernando Errandonea Editor; Montevideo; 2002; pág. 369. En base a Encuesta Continua de Hogares, INE (1991 y 1998).



**Cuadro 19**  
**Evolución del Índice de Segregación Residencial del acceso a bienes y servicios**

<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>	<b>86-87-88</b>	<b>96-97-98</b>	<b>Variación relativa</b>
Ingreso total del hogar sin valor locativo per cápita	ISR	16,36	21,94	34%
Ingreso total del hogar con valor locativo per cápita	ISR	20,23	24,82	23%
Valor locativo de la vivienda	ISR	36,13	34,73	-4%
Ingreso por trabajo del hogar per cápita	ISR	14,49	18,43	27%

Fuente: Cervini, María y Gallo, Mariana; Ob. Cit.; Pág. 87. En base a la Encuesta Continua de Hogares de 1986, 1987 y 1988; y de 1996, 1997 y 1998.

**Cuadro 20**  
**Evolución del Índice de Disimilitud del acceso a bienes y servicios**

<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>	<b>86-87-88</b>	<b>96-97-98</b>	<b>Variación relativa</b>
Distribución geográfica del 20% de las personas de menores ingresos	Disimilitud	35%	39%	12%

Fuente: Cervini, María y Gallo, Mariana; Ob. Cit.; Pág. 87. En base a la Encuesta Continua de Hogares de 1986, 1987 y 1988; y de 1996, 1997 y 1998.

**Cuadro 21**  
**Evolución del Índice de Segregación Residencial del acceso a la educación**

<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>	<b>86-87-88</b>	<b>96-97-98</b>	<b>Variación relativa</b>
Promedio de años de educación de los mayores de 26 años del hogar	ISR	21,69	26,02	20%
Años de educación de los jefes de hogar	ISR	20,42	23,84	17%

Fuente: Cervini, María y Gallo, Mariana; Ob. Cit.; Pág. 87. En base a la Encuesta Continua de Hogares de 1986, 1987 y 1988; y de 1996, 1997 y 1998.

**Cuadro 22**  
**Evolución del Índice de Disimilitud del acceso a la educación y salud**

<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>	<b>86-87-88</b>	<b>96-97-98</b>	<b>Variación relativa</b>
Niños entre 3 y 6 años que no asisten a centros preescolares	Disimilitud	28%	26%	-8%
Educación primaria incompleta para las personas mayores de 15 y menores de 60 años	Disimilitud	28%	31%	13%
Finalización de secundaria para las personas mayores de 20 años que hayan finalizado primaria	Disimilitud	39%	35%	-10%
Finalización de 16 años de estudio para las personas mayores de 26 años	Disimilitud	40%	40%	0%
Atención por MSP versus otros derechos de atención médica	Disimilitud	35%	39%	12%

Fuente: Cervini, María y Gallo, Mariana; Ob. Cit.; Pág. 88. En base a la Encuesta Continua de Hogares de 1986, 1987 y 1988; y de 1996, 1997 y 1998.

**Cuadro 23**  
**Evolución del Índice de Disimilitud del acceso al mercado de trabajo**

Variable	Indicador	86-87-88	96-97-98	Variación relativa
Personas en hogares con jefe de ocupación de alto status	Disimilitud	32%	35%	10%
Desempleo	Disimilitud	9%	13%	39%
Ocupados cuentapropistas sin local con menos de 16 años de educación	Disimilitud	13%	17%	28%

Fuente: Cervini, María y Gallo, Mariana; Ob. Cit.; Pág. 89. En base a la Encuesta Continua de Hogares de 1986, 1987 y 1988; y de 1996, 1997 y 1998.

**Cuadro 24**  
**Evolución de Índices de Disimilitud de variables de fragmentación social**

Variable	Indicador	86-87-88	96-97-98	Variación relativa
Hogares con hacinamiento	Disimilitud	34%	38%	10%
No asistencia a establecimientos de educación de los jóvenes entre 12 y 17 años	Disimilitud	29%	31%	8%
Jóvenes entre 15 y 24 años que no estudian ni trabajan	Disimilitud	27%	26%	-2%
Asistencia a establecimientos de educación primaria pagos y gratuitos	Disimilitud	27%	38%	38%
Asistencia a establecimientos de educación secundaria pagos y gratuitos	Disimilitud	29%	37%	27%
Rezago escolar para las personas entre 8 y 15 años	Disimilitud	26%	26%	2%

Fuente: Cervini, María y Gallo, Mariana; Ob. Cit.; Pág. 90. En base a la Encuesta Continua de Hogares de 1986, 1987 y 1988; y de 1996, 1997 y 1998.

**Cuadro 26**  
**Promedio de años de estudio de jóvenes entre 14 y 19 años por clima educativo e ingreso per cápita del hogar, según estructura familiar. Uruguay urbano, 1999.**

Ingreso per cápita	Clima educativo	% de niños con al menos un año de rezago	Inestables	Mono - parentales	Biparentales y Estables
Bajo	Bajo	6.9	6.3	6.7	7.3
Bajo	Medio	7.8	7.4	7.8	8.0
Bajo	Alto	8.7	8.0	8.8	8.8
Medio	Bajo	8.0	7.5	8.0	8.1
Medio	Medio	8.5	7.7	8.4	8.7
Medio	Alto	9.3	7.7	9.2	9.4
Alto	Bajo	8.4	7.6	8.7	8.4
Alto	Medio	9.3	9.1	9.1	9.4
Alto	Alto	9.7	9.7	9.9	9.7
Total		8.4			

Fuente: IPES en base a las encuestas de hogares del INE. Tomado de: Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 2º Edición; Uruguay; 2003; pág. 105.

Cuadro 27

**Proporción de niños y jóvenes entre 12 y 18 años que no asisten al sistema educativo según quintiles de ingreso per cápita del hogar. Años 1991 – 1998.**

Quintiles de ingreso per cápita del hogar						
Quintiles	1	2	3	4	5	Total
Años						
1991	45.5	28.0	14.5	8.9	3.1	100.0 (18.3%)
1998	63.9	21.6	8.3	4.1	2.1	100.0 (20.7%)

Fuente: Filgueira, Carlos; “Estructura de oportunidades, activos de los hogares y movilización de activos en Montevideo (1991-1998)”; en “Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina” Kaztman, Ruben y Wormald, Guillermo (coord.); Fernando Errandonea Editor; Montevideo; 2002; pág. 390. En base a Encuesta Continua de Hogares, INE (1991 y 1998).

Cuadro 28

**Porcentaje de madres de 15 a 19 años, ni jefas ni cónyuges del jefe del hogar, por estado conyugal del jefe del hogar, según condiciones de vivienda y nivel educativo del jefe. Montevideo, 1996.**

Condiciones de la vivienda	Nivel educativo del jefe del hogar	Estado conyugal del jefe		
		No Casado	Casado	Total
BAJA	BAJO	16.7	11.6	14.7
	MEDIO	22.6	11.0	17.7
	ALTO	10.3	13.5	12.1
Subtotal		19.0	12.4	16.2
MEDIA	BAJO	16.3	12.1	14.1
	MEDIO	17.4	10.4	13.5
	ALTO	12.7	8.9	10.4
Subtotal		13.4	10.6	13.1
ALTA	BAJO	8.6	6.1	7.0
	MEDIO	7.0	4.1	5.1
	ALTO	3.8	3.1	3.3
Subtotal		6.2	4.0	4.7
TOTAL	BAJO	11.1	7.4	8.9
	MEDIO	9.6	5.1	6.7
	ALTO	4.4	3.3	3.7
<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8.2</b>	<b>4.8</b>	<b>6.0</b>

Fuente: Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; “Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay”; 2° Edición; Uruguay; 2003; pág. 109.

Cuadro 29

**Porcentaje de abandono escolar en Argentina, Chile y Uruguay por edad, ingreso y sexo. País Urbano, 1997.**

País	Edad	Ingreso	Abandona estudios		Se emplea	
			Hom.	Muj.	Hom.	Muj.
Uruguay	15 años	Bajos	43.9	35.4	25.1	6.9
		Medios	9.2	8.1	11.3	4.6
	18 años	Bajos	75.5	63.9	46.6	28.2
		Medios	55.4	46.8	53.2	26.5
Chile	15 años	Bajos	18.3	17.1	4.2	3.9
		Medios	14.8	7.9	8.6	2.7
	18 años	Bajos	48.9	49.2	25.1	7.5
		Medios	42.0	44.2	33.1	15.9
Argentina	15 años	Bajos	21.5	25.1	5.0	2.1
		Medios	14.9	13.4	7.7	3.4
	18 años	Bajos	41.6	41.5	15.6	8.7
		Medios	42.2	38.1	30.3	15.9

Fuente: Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 2° Edición; Uruguay; 2003; pág. 73. En base a Encuestas de Hogares de Argentina (Gran Buenos Aires) y Uruguay y fichas CASEN en Chile. Por ingresos bajos se considera el 25% más pobre, por ingresos medios el 50% que le sigue. No se presenta información sobre el 25% más rico.

Cuadro 30

**Porcentaje de estudiantes de 3er. año de Secundaria que desean continuar sus estudios más allá de 4° año, por capital educativo del hogar y estado civil de los padres, según clima sociocultural del centro educativo. Uruguay, 1999.**

Capital educativo del hogar	Estado civil de los padres	Clima sociocultural del centro			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Bajo	No casados	72.8	78.7	84.2	74.5
	Casados	73.5	80.1	84.8	75.7
	Total	73.3	79.6	84.5	75.3
Medio	No casados	81.7	85.7	91.5	84.8
	Casados	85.0	88.6	92.1	87.7
	Total	84.0	87.7	91.9	86.8
Alto	No casados	86.0	90.2	95.2	91.1
	Casados	91.6	94.0	95.3	94.2
	Total	89.7	92.9	95.3	93.4
Total	No casados	74.9	82.7	92.8	79.4
	Casados	77.0	86.2	93.7	82.7
	Total	76.3	85.0	93.4	81.6

Fuente: Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 2° Edición; Uruguay; 2003; pág. 111. En base al Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Año 1999.

Cuadro 1

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

			Total	NIVEL SOCIOCULTURAL DEL CENTRO			
				Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Alto
Puntaje por tramos Matemática	Bajo	Casos	14.997	1.790	7.128	5152	927
		%	43,7	67,6	53,2	39,7	17,5
	Alto	Casos	19.338	857	6.282	7.838	4.361
		%	56,3	32,4	46,8	60,3	82,5
Total	Casos		34.335	2.647	13.410	12.990	5.288
		%	100	100	100	100	100
Puntaje por tramos Idioma Español	Bajo	Casos	13.274	1.587	6.164	4.636	887
		%	39,1	59,3	46,9	36,2	16,7
	Alto	Casos	20.645	1.091	6.976	8.165	4.413
		%	60,9	40,7	53,1	63,8	83,3
Total	Casos		33.919	2.678	13.140	12.801	5.300
		%	100	100	100	100	100
Puntaje por tramos Ciencias Experimentales	Bajo	Casos	16.276	1.655	7.463	5.776	1.382
		%	47,8	61,1	56,2	45,1	26,1
	Alto	Casos	17.789	1.053	5.806	7.023	3.907
		%	52,2	38,9	43,8	54,9	73,9
Total	Casos		34.065	2.708	13.269	12.799	5.289
		%	100	100	100	100	100
Puntaje por tramos Ciencias Sociales	Bajo	Casos	7.299	1.074	3.576	2.284	365
		%	20,7	39,3	25,9	17,1	6,8
	Alto	Casos	27.904	1.661	10.232	11.045	4.966
		%	79,3	60,7	74,1	82,9	93,2
Total	Casos		35.203	2.735	13.808	13.329	5.331
		%	100	100	100	100	100

Novena comunicación agosto 2003, página 34.

Notas: El nivel sociocultural del centro se constituye como promedio de los años de educación de las madres de los alumnos. El tramo bajo incluye a centros donde el nivel promedio de los años de educación de las madres es menor o igual a los 7 años; medio bajo más de 7 y hasta 9 años; el medio alto más de 9 y hasta 12; al Alto más de 12 años de educación.

Cuadro 2

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

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

Novena comunicación agosto 2003, página 35.

Notas: El Nivel Socioeconómico del centro se construye como el promedio del equipamiento de los hogares de los alumnos. El indicador equipamiento del hogar se construye como la suma de algunos bienes que componen su equipamiento. Los tramos de equipamiento corresponden a: bajo, de 0 a 5 bienes; medio bajo, más de 5 y hasta 6 bienes en promedio; medio alto, más de 6 y hasta 8 bienes en promedio; alto, más de 8 bienes.

Cuadro 3

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

			Total	NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE			
				Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Alto
Puntaje por tramos Matemática	Bajo	Casos	13.959	5.568	3.820	3.117	1.454
		%	43,2	55,6	49,7	36,7	23,9
	Alto	Casos	18.320	4.441	3.873	5.379	4.627
		%	56,8	44,4	50,3	63,3	76,1
Total	Casos		32.279	10.009	7.693	8.496	6.081
	%		100	100	100	100	100
Puntaje por tramos Idioma Español	Bajo	Casos	12.311	4.781	3.356	2.819	1.355
		%	38,6	48,3	44,4	33,7	22,4
	Alto	Casos	19.569	5.109	4.205	5.562	4.703
		%	61,4	51,7	55,6	66,3	77,6
Total	Casos		31.880	9.890	7.561	8.371	6.058
	%		100	100	100	100	100
Puntaje por tramos Ciencias Experimentales	Bajo	Casos	15.224	5.646	4.096	3.664	1.818
		%	47,5	56,5	53,9	43,5	30,0
	Alto	Casos	16.858	4.354	3.507	4.764	4.233
		%	52,5	43,5	46,1	56,5	70,0
Total	Casos		32.082	10.000	7.603	8.428	6.051
	%		100	100	100	100	100
Puntaje por tramos Ciencias Sociales	Bajo	Casos	6.716	2.908	1.897	1.357	554
		%	20,4	28,4	24,2	15,8	9,0
	Alto	Casos	26.128	7.343	5.932	7.241	5.612
		%	79,6	71,6	75,8	84,2	91,0
Total	Casos		32.844	10.251	7.829	8.598	6.166
	%		100	100	100	100	100

Novena comunicación agosto 2003, página 36.

Notas: El indicador de capital educativo de la madre se construye apartir de los años de educación de la madre. Los tramos de capital educativo de la madre corresponden a: bajo, hasta 6 años de educación; medio bajo, más de 6 y hasta 9 años de educación; Medio – Alto, más de 9 y hasta 12 años de educación; Alto, más de 12 años de educación.

Cuadro 4

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

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

Fuente: Novena comunicación agosto 2003, página 37.



Cuadro 5

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

		TOTAL		TIPO DE CENTRO Y FORMA DE ADMINISTRACIÓN					
		Casos	%	Liceo Público		Liceo Habilitado		Escuela Técnica	
				Casos	%	Casos	%	Casos	%
Puntaje por tramos Matemática	Bajo	1.214	3,5	900	3,6	58	0,9	256	9,0
	Medio Bajo	13.813	40,2	10.827	43,4	1.289	19,5	1.697	59,8
	Medio Alto	14.998	43,6	10.914	43,8	3.270	49,5	814	28,7
	Alto	4.351	12,7	2.288	9,2	1.990	30,1	73	2,6
	Total	34.376	100,0	24.929	100,0	6.607	100,0	2.840	100,0
Puntaje por tramos Idioma Español	Bajo	631	1,9	510	2,1	51	0,8	70	2,5
	Medio Bajo	12.674	37,3	9.862	40,2	1.074	16,2	1.738	61,3
	Medio Alto	17.944	52,8	12.974	52,9	3.959	59,8	1.011	35,7
	Alto	2.711	8,0	1.162	4,7	1.535	23,2	14	0,5
	Total	33.960	100,0	24.508	100,0	6.619	100,0	2.833	100,0
Puntaje por tramos Ciencias Experimentales	Bajo	765	2,2	610	2,5	67	1,0	88	3,1
	Medio Bajo	15.537	45,6	11.978	48,6	1.747	26,4	1.812	63,3
	Medio Alto	16.298	47,8	11.310	45,9	4.039	61,0	949	33,1
	Alto	1.506	4,4	724	2,9	768	11,6	14	0,5
	Total	34.106	100,0	24.622	100,0	6.621	100,0	2.863	100,0
Puntaje por tramos Ciencias Sociales	Bajo	291	0,8	210	0,8	33	0,5	48	1,7
	Medio Bajo	7.024	19,9	5.307	20,7	495	7,4	1.222	42,2
	Medio Alto	19.167	54,4	14.715	57,3	3.019	45,3	1.433	49,5
	Alto	8.760	24,9	5.447	21,2	3.121	46,8	192	6,6
	Total	35.242	100,0	25.679	100,0	6.668	100,0	2.895	100,0
<b>MONTEVIDEO</b>									
		TOTAL		TIPO DE CENTRO Y FORMA DE ADMINISTRACIÓN					
		Casos	%	Liceo Público		Liceo Privado		Escuela Técnica	
				Casos	%	Casos	%	Casos	%
Puntaje por tramos Matemática	Bajo	373	2,7	304	3,7	35	0,7	34	8,1
	Medio Bajo	4.817	35,3	3.679	44,8	896	17,9	242	57,3
	Medio Alto	6.184	45,4	3.556	43,3	2.486	49,8	142	33,6
	Alto	2.253	16,5	671	8,2	1.578	31,6	4	0,9
	Total	13.627	100,0	8.210	100,0	4.995	100,0	422	100,0
Puntaje por tramos Idioma Español	Bajo	283	2,1	226	2,8	36	0,7	21	5,3
	Medio Bajo	4.246	31,8	3.278	41,1	721	14,4	247	62,1
	Medio Alto	7.170	53,6	4.065	51,0	2.976	59,5	129	32,4
	Alto	1.670	12,5	399	5,0	1.270	25,4	1	0,3
	Total	13.369	100,0	7.968	100,0	5.003	100,0	398	100,0
Puntaje por tramos Ciencias Experimentales	Bajo	359	2,7	289	3,6	48	1,0	22	5,5
	Medio Bajo	5.695	42,5	4.166	52,2	1.265	25,2	264	66,2
	Medio Alto	6.539	48,8	3.333	41,8	3.093	61,6	113	28,3
	Alto	803	6,0	190	2,4	613	12,2	0	0,0
	Total	13.396	100,0	7.978	100,0	5.019	100,0	399	100,0
Puntaje por tramos Ciencias Sociales	Bajo	101	0,7	73	0,9	21	0,4	7	1,7
	Medio Bajo	2.245	16,1	1.714	20,2	328	6,5	203	48,6
	Medio Alto	7.357	52,8	4.939	58,3	2.227	44,2	191	45,7
	Alto	4.228	30,3	1.746	20,6	2.465	48,9	17	4,1
	Total	13.931	100,0	8.472	100,0	5.041	100,0	418	100,0

sigue página siguiente

viene de página anterior

INTERIOR									
		TOTAL		TIPO DE CENTRO Y FORMA DE ADMINISTRACIÓN					
		Casos	%	Liceo Público		Liceo Privado		Escuela Técnica	
				Casos	%	Casos	%	Casos	%
Puntaje por tramos Matemática	Bajo	841	4,1	596	3,6	23	1,4	222	9,2
	Medio Bajo	8.996	43,4	7.148	42,8	393	24,4	1.455	60,2
	Medio Alto	8.814	42,5	7.358	44,0	784	48,6	672	27,8
	Alto	2.098	10,1	1.617	9,7	412	25,6	69	2,9
Total		20.749	100,0	16.719	100,0	1.612	100,0	2.418	100,0
Puntaje por tramos Idioma Español	Bajo	348	1,7	284	1,7	15	0,9	49	2,0
	Medio Bajo	8.428	40,9	6.584	39,8	353	21,8	1.491	61,2
	Medio Alto	10.774	52,3	8.909	53,9	983	60,8	882	36,2
	Alto	1.041	5,1	763	4,6	265	16,4	13	0,5
Total		20.591	100,0	16.540	100,0	1.616	100,0	2.435	100,0
Puntaje por tramos Ciencias Experimentales	Bajo	406	2,0	321	1,9	19	1,2	66	2,7
	Medio Bajo	9.842	47,5	7.812	46,9	482	30,1	1.548	62,8
	Medio Alto	9.759	47,1	7.977	47,9	946	59,1	836	33,9
	Alto	703	3,4	534	3,2	155	9,7	14	0,6
Total		20.710	100,0	16.644	100,0	1.602	100,0	2.464	100,0
Puntaje por tramos Ciencias Sociales	Bajo	190	0,9	137	0,8	12	0,7	41	1,7
	Medio Bajo	4.779	22,4	3.593	20,9	167	10,3	1.019	41,1
	Medio Alto	11.810	55,4	9.776	56,8	792	48,7	1.242	50,1
	Alto	4.532	21,3	3.701	21,5	656	40,3	175	7,1
Total		21.311	100,0	17.207	100,0	1.627	100,0	2.477	100,0

Fuente: Novena comunicación agosto 2003, páginas 29, 30 y 31.

## Esquema 1

Tipo de variables incluidas en el modelo explicativo de los aprendizajes en el Ciclo Básico de Educación Media.

VARIABLES ESTRUCTURALES Y COMPORTAMENTALES	UNIDAD	VARIABLE	NÚMERO DE DUMMYS
Atributos Individuales	(Estudiante)	Género	1
		Lugar de Residencia	1
		Repitencia (CB)	1
Atributos Contextuales	(del Hogar)	Nivel Sociocultural del Hogar	1
		Nivel Socioeconómico del Hogar	1
		Nivel Sociocultural del Centro	1
Atributos Institucionales y de Organización	(del Centro)		1
	(del Centro)	Tipo de Establecimiento I Privado-Público	1
		Tipo de Establecimiento II Liceo- Escuela Técnica	1
		Estudiantes por aula	1
		Tamaño del Establecimiento	1
		Nivel Educativo de Docentes	1
		Liderazgo del Director (Gestión)	1
Variables de Interacción Social			
Atributos de Sociabilidad, Redes	(Estudiante)	Grupo de Referencia (Amigos)	1
	(Padres)	Grupo de Pertenencia (Abandono Escolar de Amigos)	1
		Capital Social (conocimiento de padres sobre padres de compañeros)	1
Variables psicosociales, actitudinales y de opinión			
Actitudes y Opiniones	(Estudiante)	Índice de Malestar	1
	(Estudiante-Padres)	Aceptaría trabajo remunerado	1
		Predisposición al abandono escolar	1
		Consenso acerca de estudios	1
		Expectativas sobre horizontes de estudios	1
Autopercepción	(Estudiante)	Autoestima	1

Fuente: MEMFOD, Octava comunicación de resultados, pág. 12.

Cuadro 6

Regresión Logística. Estimaciones máximo verosímiles para el total de la población censada.  
**Variable dependiente: Suficiencia en las pruebas de aprendizaje en los 3ros. Años de Ciclo Básico de Educación Media.**

<i>Variab/e</i>	<i>Coficiente</i>	<i>Error Estándar</i>	<i>Significación</i>	<i>Ejeto dicento (puntas porcentuales)</i>
Hombre	0,205462	0,035	0,000	4,0917
Mvdeo	-0,1493194	0,040	0,000	-3,0151
Repitio	-0,2606099	0,040	0,000	-5,3813
Cedhbajo	-0,3114635	0,039	0,000	-6,1956
Nsehabajo	-0,177593	0,038	0,000	-3,5461
Cedebajo	-0,4000661	0,041	0,000	-7,9705
Privado	0,8783626	0,065	0,000	15,4449
Etecnica	-0,6358477	0,059	0,000	-14,0553
e26y35g	0,0648154	0,034	0,056	1,3010
e300y600	0,2191259	0,040	0,000	4,2858
titu35	0,1668425	0,037	0,000	3,3982
Gestión	0,1390135	0,046	0,002	2,8406
Barrio	-0,1171443	0,038	0,002	-2,3757
Mayoría	-0,2554433	0,054	0,000	-5,3435
Cfiable	0,0829957	0,037	0,025	1,6534
Altomale	-0,6083231	0,040	0,000	-13,0744
No acepta	0,1949745	0,054	0,000	3,7815
Alto aban	-0,4213344	0,047	0,000	-8,9248
Consenso	0,3725388	0,037	0,000	7,6469
Cb	-0,5347728	0,091	0,000	-11,7727
Bachill	-0,3285791	0,043	0,000	-6,8672
Paestima	-0,1914862	0,040	0,000	-3,9281
Constante	1,045247	0,075	0,000	
Nagelkerke R <sup>2</sup> = 0,22 Porcentaje correctamente predichos 72,8%				

Fuente: Octava comunicación de resultados, pág. 17.

### Glosario:

- CEDHBAJO: clima sociocultural del hogar medido a través del nivel educativo promedio de los padres del alumno, corresponde a los tranos bajo y medio-bajo.
- NSEHBAJO: nivel socioeconómico del hogar, representa un índice sumatorio del número de bienes del hogar, considerándose los casos en que existen la mitad de los bienes como bajo.
- CEDBAJO: contexto del establecimiento, medida a través del promedio de los niveles educativos de todos los padres del centro.
- PRIVADO: Si el establecimiento es público o privado.
- ETECNICA: distingue entre escuelas técnicas y el resto.
- E26y35g: Es una variable dummy que toma valor 1 y cuenta el número de alumnos por salón de clase, en este caso va de 26 a 35.
- E300y600: Es variable dummy que toma valor 1 y mide el tamaño del establecimiento, en este caso de 300 a 600 alumnos.
- TITU35: mide la formación del cuerpo docente, toma valor 1 cuando el cuerpo docente supera el 35%.
- GESTION: toma valor 1 cuando el director transmite lineamientos pedagógicos.
- BARRIO: toma valor 1 para los estudiantes que manifiestan tener la parte de sus amigos en el barrio y 0 cuando están dentro del centro educativo.

- MAYORIA: mide el abandono de los grupos de pares del estudiante, toma valor 1 cuando la mayoría abandono.
- CFLIABIE: mide el conocimiento de los padres de los estudiantes entre sí, toma valor 1 cuando los conocen muy bien o bien.
- ALTOBAN: toma valor 1 para aquellos estudiantes que manifiestan una alta predisposición al abandono.
- CB: toma valor 1 cuando los padres del estudiante manifiestan que no creen que el hijo estudie más del Ciclo Básico.
- BACHILL: toma valor 1 cuando los padres manifiestan que sus hijos completaran bachillerato.
- CONSENSO: toma valor 1 cuando existe consenso en el horizonte de estudios.
- NOACEPTA: toma valor 1 para aquellos estudiantes que no aceptarían un hipotético empleo.
- ALTOMALE: mide el grado de malestar del estudiante con aspectos del sistema educativo, toma valor 1 cuando es alto o medio-alto.
- PAESTIMA: mide la autopercepción del estudiante, toma valor 1 cuando declara tener problema de capacidad para continuar estudiando.

Para un mayor detalle de las distintas variables consideradas, ver octava comunicación de resultados marzo 2001, páginas 13 a 16.

#### Cuadro 7

Porcentaje de estudiantes que aprobaron la prueba de matemática por capital educativo del hogar y estado civil de los padres según clima educativo sociocultural del centro educativo. Uruguay, 1999.

Capital educativo del hogar	Estado civil de los padres	Clima sociocultural del centro			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Bajo	No casados	40.3	54.9	65.6	45.0
	Casados	44.2	56.0	72.9	48.2
	<b>Total</b>	<b>42.8</b>	<b>55.6</b>	<b>70.3</b>	<b>47.1</b>
Medio	No casados	48.6	58.9	75.4	56.8
	Casados	54.9	66.6	79.6	63.9
	<b>Total</b>	<b>52.9</b>	<b>64.3</b>	<b>78.3</b>	<b>61.7</b>
Alto	No casados	53.5	67.9	84.5	70.7
	Casados	63.6	74.0	89.0	79.1
	<b>Total</b>	<b>60.2</b>	<b>72.3</b>	<b>88.0</b>	<b>76.9</b>
Total	No casados	42.7	58.6	79.3	52.1
	Casados	47.7	63.7	85.4	58.9
	<b>Total</b>	<b>45.9</b>	<b>62.0</b>	<b>83.8</b>	<b>56.6</b>

Fuente: Programa de Mejoramiento de la Educación Media y Formación Docente en base al Centro Nacional de Evaluación de Aprendizajes, 3er. Año del Ciclo Básico de Educación Media, Año 1999. Tomado de: Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 2° Edición; Uruguay; 2003; pág. 113.

Cuadro 8

**Porcentaje de adolescentes de 13 a 17 años de edad que asisten a colegios privados pagos, por clima educativo e ingreso per capita del hogar \*. Montevideo, 1991-1999**

Ingreso per cápita	Clima educativos	% que asiste a colegios privados	
		1991	1999
Bajo	Bajo	4.2	---
	Medio	3.3	2.4
	Alto	6.8	8.7
	Subtotal	4.1	2.4
Medio	Bajo	15.9	5.3
	Medio	11.1	12.1
	Alto	19.3	26.9
	Subtotal	14.4	14.7
Alto	Bajo	30.3	25.0
	Medio	35.2	39.4
	Alto	52.3	67.1
	Subtotal	46.7	58.1
<b>TOTAL</b>		26.3	31.5

\* Sobre el total de la población de 13 a 17 años que asiste establecimientos educativos.

Fuente: IPES en base a la Encuesta Continua de Hogares del INE. Tomado de: Kaztman, Ruben y Filgueira, Fernando; "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay"; 2ª Edición; Uruguay; 2003; pág. 118.