

LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA URUGUAYA

Education Inequalities at Uruguayan Middle School

Pablo Menese Camargo¹
ORCID: 0000-0001-5940-8703

¹Universidad de la República, Uruguay.
Correo: pablo.menese@cut.edu.uy

Recibido: 21/05/2020
Aceptado: 24/09/2020

Resumen: Uruguay tiene vocación por la inclusión educativa desde finales del siglo XIX. Desde un punto de vista teórico, la desigualdad educativa siempre ha estado solapada por algún elemento de desigualdad socioeconómica. Ergo, la mayoría de las reivindicaciones y políticas educativas han estado centradas en igualar condiciones del hogar de origen. No obstante, pese a una importante serie de políticas y programas de inclusión social, en uno de los países con mejores indicadores sociales y de equidad del continente, aproximadamente el 60% de la población nunca va a culminar la Educación Media. Este artículo ensaya una sistematización y comparación teórica de los principales trabajos asociados a la desigualdad educativa a nivel nacional e internacional. Entre las principales conclusiones, se destaca la idea de que la desigualdad socioeconómica es solo una pieza de la desigualdad educativa. Por tanto, actuar únicamente sobre la desigualdad socioeconómica es una reducción teórica y empírica agotada.

Palabras clave: desigualdad educativa; educación media; sociología de la educación; inclusión educativa; desafiliación.

Abstract: Uruguay has a vocation for educational inclusion since the end of the 19th Century. From a theoretical point of view, educational inequality has always been overlapped by some element of socioeconomic inequality, ergo, most educational claims and policies have been focused on equalizing conditions of the home of origin. However, despite an important series of policies and programs for social inclusion, in one of the countries with the best social and equity indicators on the continent, approximately 60% of the population will never finish High School. The article tries a theoretical systematization and comparison of the main works associated with educational inequality at a national and international level. Among the main conclusions stands out the idea that socioeconomic inequality is only one piece of educational inequality. Therefore, acting solely on socioeconomic inequality is an exhausted theoretical and empirical reduction.

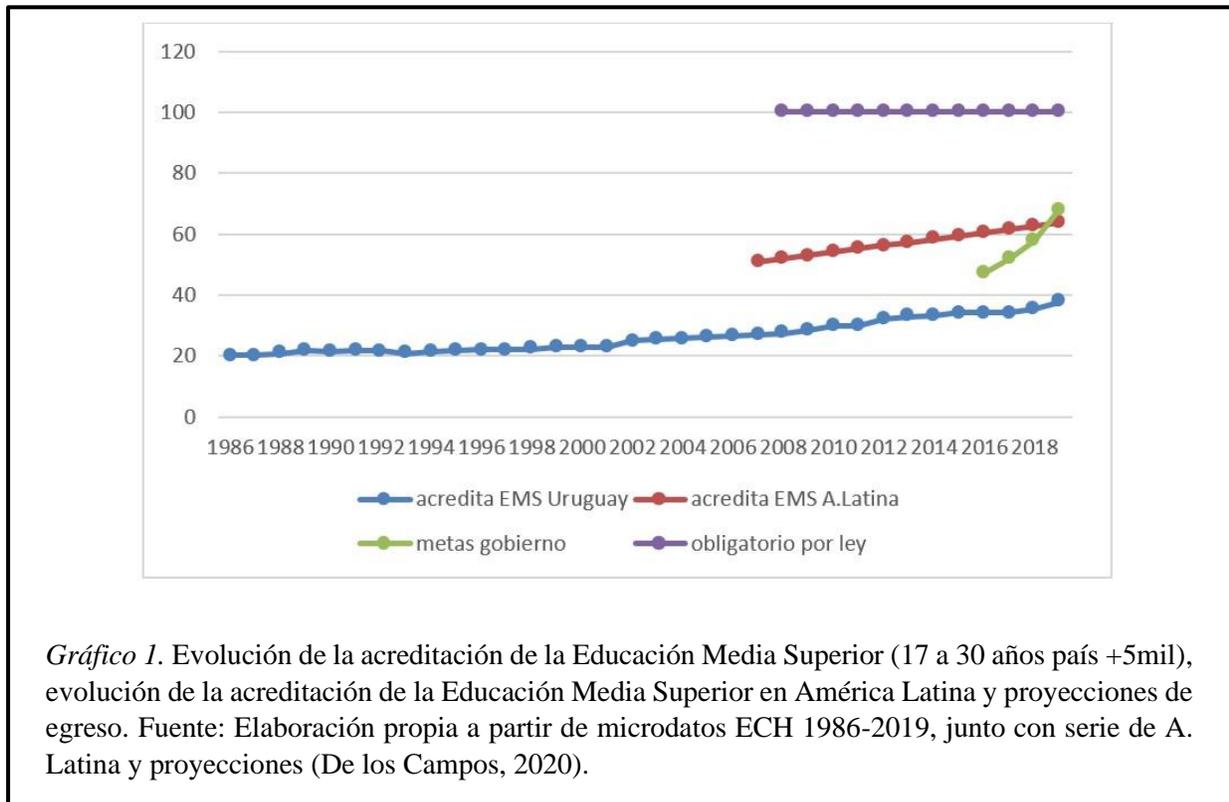
Keywords: education inequalities; middle school; sociology of education; educational inclusion; school dropout.

Desigualdades educativas como objeto de estudio

Se propone definir al estudio de las *desigualdades educativas* como el estudio de los elementos que generan inequidades en el logro educativo a lo largo de las trayectorias educativas, donde: i) los elementos que generan inequidades pueden ser mecanismos, políticas, programas, prácticas o factores asociados; ii) el logro educativo puede ser la acumulación de años de estudio, la interrupción permanente o transitoria de la asistencia educativa, el rezago o los aprendizajes; iii) las trayectorias educativas incluyen cualquier punto y/o puntos de cualquier grado o ciclo escolar formal; iv) las trayectorias educativas son una de varias trayectorias vitales, con las cuales las trayectorias educativas interactúan de manera heterogénea a lo largo de los cursos de vida; y v) las trayectorias educativas puede incluir un solo nivel y/o multinivel. A efectos analíticos, se propone clasificar a las desigualdades educativas en tres grandes dimensiones: hogar de origen, sistema educativo y factores individuales.

El debate de la desigualdad educativa no se agota en estas tres categorías, ni en el total de perspectivas teóricas y autores que se utilizan para el artículo. Sin embargo, se escogen estas tres categorías debido a su vigencia en el debate de la sociología de la educación nacional contemporánea para la Educación Media. La selección de autores se basa en dos criterios: i) los más relevantes para cada corriente y ii) aquellos con mayor carga empírica contemporánea.

Con respecto al tipo de desigualdad educativa que trabaja el artículo, se utiliza —no exclusivamente— la acreditación de la Educación Media Superior, por ser uno de los principales indicadores de la calidad educativa del país. Esto es debido a que desde la Ley General de Educación del 2008, la acreditación de la Educación Media Superior es el último nivel educativo formal obligatorio. Por lo tanto, es un indicador de lo que como sociedad consideramos mínimo indispensable para el acceso a las condiciones básicas de bienestar social, y la reproducción y evolución de la sociedad como tal (Da Silveira, 2009). Esto necesariamente limita el alcance del análisis y de las inferencias, en virtud de que no problematiza otros indicadores de calidad educativa como el acceso, el rezago, el abandono, las calificaciones, los tests estandarizados o cualquier otra conceptualización y/o manifestación posible de la desigualdad educativa.



El Gráfico 1 resume: i) porcentaje de egreso de Educación Media Superior para las personas entre 17 y 30 años, en todo el país mayor de 5 mil habitantes; ii) proyección del gobierno 2015-2019 sobre acreditación de la Educación Media Superior para el total de la población al final del período; iii) evolución del promedio de la acreditación de la Educación Media Superior para el resto de América Latina; y iv) el porcentaje legal obligatorio de acreditación de la Educación Media. Como se observa, el porcentaje de egreso de la Educación Media Superior posee un rezago significativo respecto al promedio regional, tampoco parece seguir la curva de la pendiente que le propone la proyección del gobierno 2015-2019 o el mandato legal del 100%.

Al observar el total de la serie, tampoco parecen haber rastros de efectos asociados a la Ley Provisoria de Educación de 1986, la Reforma Rama, los Bachilleratos Tecnológicos, el plan TEMS, incrementos presupuestales, Plan 2006, cambios y flexibilizaciones en el reglamento de pasaje de grado, la construcción de nuevos centros educativos, la implementación de importantes políticas de incremento en el acceso y la persistencia a la Educación Media, o cualquier otro evento del período.

Para terminar, una virtud adicional de este indicador es su evolución reciente en relación con otros indicadores generalmente utilizados para el estudio de la desigualdad educativa.

Mientras que la mayoría de otros indicadores educativos han mejorado significativamente en los diferentes niveles educativos, el egreso de la Educación Media Superior presenta tasas de crecimiento muy bajas a lo largo de las últimas tres décadas, con una pendiente de crecimiento que parece inelástica a cualquier cambio presupuestal o curricular del período. Concretamente en la década de los 80 la variación media anual del egreso fue del 1.88, en los 90 de 0.27, en los 2000 de 2.38, y en los 2010 de 2.36 (De los Campos, 2020). Esto permite observar el efecto persistente —y en apariencia inelástico— de los determinantes de la desigualdad educativa uruguaya. Por lo tanto, avanzar en la conceptualización de la desigualdad educativa, utilizando este indicador en particular, puede traer nueva luz a la orientación de las políticas públicas en la materia, para lograr una mejora de nuestro indicador educativo de mayor rezago.

Hogar de origen

Diversas teorías han analizado el vínculo entre hogar de origen y escolarización, varían en nivel de análisis, *explanandum* y *explanans*, y mecanismo que explica el vínculo causal. Entre las teorías seleccionadas para el análisis, se opta por las de mayor impacto en el debate actual, donde aparece la idea de reproducción intergeneracional del capital cultural, el uso de códigos elaborados y restringidos, y el evitar la movilidad social intergeneracional descendente. Los tres marcos plantean un escenario de oportunidades y/o restricciones en la acumulación de años de estudio, producto del hogar de origen de los individuos, donde estas oportunidades y/o restricciones tienden a reproducir el nivel educativo del hogar de origen. Los mecanismos varían por autores en opacidad, nivel de formalización y parsimonia.

En primer lugar está Bourdieu, uno de los más famosos referentes en materia de reproducción educativa intergeneracional. Entiende la escolarización como uno de los mecanismos de reproducción del capital cultural familiar, operacionalizándolo en: i) objetivado: bienes específicos de consumo cultural; ii) incorporado: disposiciones y comportamientos individuales dirigidas hacia la adquisición y disfrute de la cultura; e iii) institucional: acreditación formal de la escolarización en credenciales educativas (Bourdieu, 1987). Esto conforma en cada joven un sistema de disposiciones sociales adquiridas, relativas a su hogar, expresadas a través de un *habitus* que se encuentra con otros *habitus* en un escenario de poder, donde ocurren las interacciones y se producen dispositivos de dominación.

El sistema educativo formal espera ciertas disposiciones de sus estudiantes, similares a las de los docentes, y asociados a las clases privilegiadas. Aquí, cada aula es un *campo* donde interactúan diversos *habitus*, ponderando las disposiciones —el capital cultural— de los privilegiados sobre los demás, lo que reproducen relaciones de dominación y un tipo de estructura social. Los hijos de las clases dominantes ingresan al sistema educativo preparados para tener éxito en él (Bourdieu y Passeron, 1964).

Entre las debilidades de este enfoque destacan cuatro elementos. Primero, no es claro el mecanismo causal por el que se reproduce el capital cultural. Esto ocurre por el segundo problema: los conceptos de *habitus* y *campo* no son operacionalizables ni contrastables empíricamente, por tanto, si bien es sugerente la idea del conflicto, es difícil apropiarse de un mecanismo causal sin bases fácticas. En tercer lugar, la teoría general de Bourdieu participa del debate estructuralista/microsocial de la acción social, no obstante, en la reproducción del capital cultural, la agencia individual se diluye en un acto de resistencia y readaptación. Cuarto, en la versión más cruda de Bourdieu, la desigualdad educativa intergeneracional es un *habitus* de una clase dominante que se impone sobre otro *habitus* donde elementos de violencia simbólica segregan y catalizan la reproducción intergeneracional del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1970). No obstante, el sistema educativo ha hecho grandes esfuerzos pedagógicos y didácticos para combatir la desigualdad educativa del hogar de origen, creando dispositivos de inclusión para aquellos provenientes de hogares con menor capital cultural, por tanto, es cuestionable la persistencia del mecanismo de conflicto e imposición frente a un número significativo de dispositivos de equidad (Goldthorpe, 2007).

Bernstein (1981), en cambio, carga su explicación en el lenguaje, donde la división social del trabajo ha diversificado y especializado algunas tareas por encima de otras, y mientras que algunas tareas requieren complejos procesos mentales con altos grados de abstracción, otras requieren la repetición de actividades rutinarias concretas, con muy escaso nivel de abstracción. El primer tipo, las mejores pagas, de tipo complejas y abstractas, exigen trabajadores con un tipo de lenguaje que pueda dar cuenta de procesos abstractos y complejos. Mientras que las tareas peores pagas y de tipo rutinarias y concretas, se describen y ejecutan con pocas palabras. El manejo sistemático y prolongado de estos diferentes usos del lenguaje, genera dos tipos de códigos: elaborado y restringido.

Los individuos de hogares donde predomina el código elaborado están expuestos a estímulos que van desde los procesos de toma de decisión hasta el establecimiento de normas acordadas a partir de códigos elaborados, donde desde el inicio existe algún grado de abstracción. Contrariamente, quienes nacen en hogares donde predomina el código restringido no ven estimulado el mismo tipo de funciones cognitivas. El sistema educativo funciona y transmite conocimientos utilizando código elaborado, y espera una serie de procesos mentales para los que el desarrollo y estímulo de la abstracción y reflexión son fundamentales. Los hijos de los hogares donde predomina el código restringido, tienen una mayor pendiente de dificultad en el aprendizaje e incorporación de contenidos, lo cual redundará en problemas de persistencia y desafiliación (Bernstein, 1981).

Entre las principales dificultades de este enfoque destaca la inacción del sistema educativo y de todos los dispositivos didácticos y pedagógicos para acercar el código elaborado a los individuos de códigos restringidos. En este sentido Bernstein incurre en un problema similar a Bourdieu, donde el sistema educativo es un reducto de la clase dominante. El salón de clase parece ser un reproductor del hogar de origen, quedando todas las excepciones a esta regla como residuales y producto de *ad hoc* teóricos y no como efecto de dispositivos de inclusión y equidad o problemas en el mecanismo de sus teorías. Segundo, el esquema de Bernstein es complejo y difícil de operacionalizar, por lo tanto, existe escasa acumulación que pueda aportar evidencia empírica robusta a sus hipótesis (Cause, 2010). Tercero, los procesos productivos han evolucionado significativamente, incluyendo la automatización y robotización de las actividades rutinarias, implicando que incluso los trabajos menos calificados tengan algún nivel de complejidad, mientras que, a nivel general, la antigua clase obrera se ha ubicado en nuevos sectores no fabriles, elevando la complejidad general de las actividades asociadas a empleos asalariados en casi todas las actividades (Munyo, 2016). Por último, desde la lingüística se cuestiona que, si bien el código restringido es menos rico en palabras, no por esto es menos complejo o no expresa conceptos abstractos (Labov, 1973).

Un último enfoque proviene de la acción racional, concretamente Breen y Goldthorpe, con individuos que *deciden* invertir en educación para evitar la movilidad social intergeneracional descendente, donde existen factores asociados a una inercia estructural que los alinea en algún sentido con los reproductivistas. Los autores definen efectos primarios que se expresan genética y/o socioculturalmente, pero son definidos por la clase social del hogar de origen y determinan los

niveles de desempeño académico a lo largo de la trayectoria educativa. Para la operacionalización, utilizan el IQ y resultados de pruebas estandarizadas, elementos que parecen sugerir que los efectos primarios remiten a *cuanto se aprende*, lo cual no parece ser material de decisión, sino de sorteo genético y cultural (Erikson y Jonsson, 1996).

Hasta aquí no parecen haber demasiadas diferencias con el enfoque determinista de la reproducción de Bourdieu y Bernstein, salvo por el avance en la inclusión de la perspectiva biológica. Sin embargo, los racionalistas definen un efecto secundario que remite al espacio de las decisiones que los estudiantes realizan en un abanico de posibilidades determinado por su desempeño académico previo. Es decir, los efectos secundarios definen durante *cuánto tiempo* se aprende, en los marcos de aprendizaje que el efecto primario permita. De hecho, los efectos secundarios en general refuerzan los efectos primarios, dando cuenta —en estimaciones de Jackson et al.— de aproximadamente un cuarto de las diferencias de clase medidas por razones de momio (Jackson, Erikson, Goldthorpe, y Yaish, 2007).

Esta idea avanza en relación con Bourdieu y Bernstein, primero, por el espacio otorgado al individuo: supone agentes que toman decisiones de continuar estudiando o no, quintando el carácter de *mutantes* y *perdedores* (Rama, 1992) a los casos residuales que logran resultados diferentes a los esperados por su hogar de origen. Segundo, los condicionamientos del hogar de origen, son relativos a cada hogar, y las decisiones son producto de —en conceptos de Elster— dos filtros: i) el de las oportunidades, definidas por las restricciones físicas; y ii) el de los deseos, limitados por las oportunidades, pero librados a la voluntad individual (Elster, 1990).

En este esquema los hijos de hogares de clase social alta permanecen más tiempo dentro del sistema educativo en busca de mayor utilidad de las credenciales educativas de los niveles superiores. El objetivo es —al menos— evitar la movilidad social descendente. Esta tesis se deriva de los trabajos de Boudon (1973), quien sostenía que durante las trayectoria educativa existen *puntos de bifurcación*, definidos como momentos críticos que abren lugar a la reflexión sobre la persistencia educativa. Los puntos de bifurcación pueden ser el período de exámenes, donde un individuo evalúa que no ha retenido los contenidos hasta el momento, y luego de reiteradas reprobaciones reflexiona sobre su permanencia en el sistema educativo.

Por lo tanto las decisiones se basan en tres elementos: i) a lo largo de la trayectoria educativa un individuo debe decidir si continuar tomando cursos en base a un cierto riesgo de fracaso; ii) cada estudiante tiene un mínimo nivel educativo deseable a alcanzar, determinado por

la posición social del hogar de origen y los efectos primarios; y iii) cada estudiante posee una creencia sobre su probabilidad de éxito frente a cada decisión de acuerdo a su aversión al riesgo (Breen y Goldthorpe, 1997).

Tanto como las demás perspectivas, la acción racional tiene problemas. Primero el tipo de individuo que supone, un *homo economicus* que maximiza la utilidad educativa, cuando esta perspectiva de corte neoclásico en general ha evolucionado en enfoques que limitan la racionalidad individual por la capacidad cognitiva, la información disponible y el tiempo que cada individuo posee, donde las acciones se orientan a la satisfacción y no únicamente a maximizar beneficios (Barros, 2010). Segundo, continuar la escolarización hasta maximizar la utilidad educativa y así evitar la movilidad social intergeneracional descendente, supone un nivel de manejo de la información sobre los retornos educativos similares a poseer información perfecta, lo cual por definición es irracional (Wayne, 2014). Por último, la teoría permite explicar lo que sucede a un macronivel, pero a nivel individual no hay evidencia que señale que esta teoría es mejor que cualquier otra, ya que no hay pruebas de que los mecanismos individuales que propone ocurran (Van de Werfhorst y Hofstede, 2007).

Más allá de las diferencias entre las tres perspectivas, existen elementos que pueden ser armonizados. Primero, la innegable relación hogar de origen y logro educativo de sus integrantes, que redundan en la reproducción intergeneracional de la escolarización y la desigualdad educativa correspondiente. Segundo, el promedio de escolarización de un hogar se traduce en una posición en la estructura social (Goldthorpe, 2000), un retorno económico (Mincer, 1975) y determinado bienestar. Entonces la reproducción intergeneracional de la escolarización genera un espiral de desigualdad que perpetúa las condiciones de bienestar y privación.

Parece pertinente así elaborar y aplicar políticas focalizadas orientadas a la persistencia educativa en hogares en los quintiles de menor ingreso, bajo promedio educativo y empleos no calificados. Una estrategia razonable parece ser el subsidio al gasto educativo del hogar, en forma de transferencias y/o útiles. No obstante, hay un punto más de encuentro en las tres perspectivas, y es que el costo educativo no es causa suficiente para la desafiliación educativa. En Bourdieu y Passeron el capital económico no garantiza capital cultural; en Bernstein subsidiar al gasto educativo no contribuye en enriquecer los códigos restringidos; y en Breen y Goldthorpe es necesaria una utilidad asociada a la escolarización para evitar la movilidad social descendente.

En Uruguay la evidencia al respecto de la desigualdad educativa en Educación Media asociada al hogar de origen tiene una larga trayectoria. En años posteriores a la reforma de Secundaria de 1941, que establece una orientación universalista, aunque fuertemente propedéutica (Barcos y Lamas, 2002), la matrícula pasó de algunos cientos a varios miles, producto de los procesos de urbanización e industrialización que sucedían. Este crecimiento de la matrícula en Secundaria ocurrido entre 1935-1950 no incluyó a todos los estratos sociales, la matrícula creció principalmente en estratos altos, medios-altos, moderadamente en estratos medios, y muy poco entre estratos medios-bajos y bajos (Nahum, 2008). El maestro Julio Castro se haría eco, al analizar el tránsito entre Primaria y Secundaria, observando que la desafiliación ocurría en los hogares vulnerables (Castro, 1949).

Esta desigualdad, cimentada en el hogar de origen, expresada en problemas de inclusión y persistencia, también se asocian desde muy temprano con desigualdad de aprendizajes (Grompone, Solari, Tuana y Rama, 1962) y acreditación (CIDE, 1965). Se observó que sistemáticamente los jóvenes provenientes de los hogares más vulnerables transitaban trayectorias educativas incompletas, promediando malas calificaciones en relación a sus pares provenientes de hogares de mayores ingresos. Esta tendencia observada desde mediados de la década de los 40 persiste y se observa más nítidamente en los 90, en una serie de trabajos de la CEPAL dedicados a Educación Media. Allí se vuelven a reportar las mismas tendencias, con un sesgo sistemático entre los estratos sociales, con problemas de inclusión, persistencia, rendimiento y acreditación focalizados en los estratos más bajos (Rama, 1992, 1994). Esta vez con al menos dos agravantes: i) habían pasado 50 años desde los diagnósticos de los 40; y ii) se estaba comenzando a observar problemas de persistencia y acreditación en estratos medios, y no solo en medios-bajos y bajos.

Treinta años después la situación no es mucho más alentadora, y si bien hay avances en términos de inclusión educativa en Educación Media (Cardozo, 2008; De Armas y Retamoso, 2010; Menese y Ríos, 2013), los aprendizajes continúan mostrando jóvenes provenientes de estratos altos que logran resultados significativamente mejores que sus pares de estratos bajos (ANEP, 2019; INEE, 2020). En términos de acreditación, los porcentajes de culminación de la educación formal obligatoria continúan segmentados, donde el promedio de acreditación del quintil 5 es 7/10, mientras en el quintil 1 es 1/10 (Menese y Ríos, 2013), y esto es desde hace al menos 40 años (De los Campos, 2020).

Sistema educativo

Uno de los primeros elementos asociados a la desigualdad educativa desde el punto de vista del centro educativo es el análisis de las diferencias entre subsistemas, es decir, problemas de tránsito entre ciclos. Al observar la evolución de la matrícula a lo largo del ciclo escolar, el grueso de la desafiliación ocurre en los primeros años de Educación Media, donde un grupo importante de estudiantes acumula un volumen significativo de rezago, abandono y posteriormente desafiliación (Castro, 1949; Fernández, 2010; Rama, 1994).

Las causas de este fenómeno se asocian a las dificultades del cambio institucional desde Primaria a Educación Media, donde Primaria se caracteriza por ser un subsistema con un único docente durante toda la jornada escolar, con un modelo de evaluación anual e integral y con un único enfoque pedagógico y didáctico para toda la currícula, mientras que en Educación Media se comparte la jornada escolar con hasta trece docentes distintos, múltiples sistemas de evaluación disciplinares y un enfoque pedagógico y didáctico partido en tantas modalidades como asignaturas (Aristimuño y De Armas, 2012; Peri citado en Tedx Talks, 2014).

En relación con el pasaje entre Educación Media Básica y Media Superior existen problemas que se identifican con: i) inequidad territorial de la oferta educativa; ii) obligatoriedad de escoger una orientación de bachillerato, muy costosa de cambiar en caso de arrepentimiento; y iii) efectos asociados a la edad y decisión de continuar las trayectorias educativas frente a otros tipo de trayectorias vitales que comienzan a emerger y que el sistema educativo no sabe contener (Ríos, 2014).

El sistema de gobernanza de la ANEP y sus desconcentrados no contribuyen a la armonización de los regímenes escolares en cada subsistema, debido a que cada subsistema posee su consejo desconcentrado autónomo, dejando librada a la voluntad y posibilidades de los consejeros la coordinación entre ciclos (Filgueira, Pasturino, Operti y Vilaró, 2014). Un sistema de gobernanza que integre a los subsistemas parece una causa necesaria para un tránsito educativo fluido, aunque observando los problemas de tránsito dentro de un mismo subsistema, Educación Media Básica y Media Superior, es evidente que un sistema de gobernanza que integre a los subsistemas no es una causa suficiente para un tránsito educativo fluido.

Un último elemento del diseño institucional es aquel asociado al criterio de distribución de estudiantes y el mecanismo de elección de horas docente, lo que genera una composición segmentada del alumnado y el plantel docente que reproduce la segregación espacial de las

ciudades (Katzman y Retamoso, 2007; Menese y Aguirre, 2015; Zaballa, 2018). Hay centros compuestos por jóvenes de hogares favorecidos con docentes de mayor grado y experiencia, en contraste con centros compuestos por jóvenes de hogares desfavorecidos con docentes de menor grado y experiencia (Filgueira et al., 2014).

Con respecto a un segundo tipo de desigualdades, las que ocurren dentro del sistema educativo, surge el efecto del docente y sus estrategias de aula. Lo cual, si bien en apariencia es superlativo, en general queda reducido frente al peso que se le asigna a la teoría de la reproducción en el diseño de políticas y reivindicaciones sindicales, rescatando la práctica profesional en términos de condiciones laborales y remuneración (FENAPES, 2016). Esto parece contradictorio con la profesión docente, primero, por la evidencia del factor docente en los aprendizajes (Rice, 2003) y, segundo, debido a la matriz filosófica *mainstream* de la formación docente uruguaya. Al analizar la bibliografía de la currícula del plan vigente de formación de profesores se observa que está apuntalada en las teorías crítico-emancipatorias, donde el educador y educando son los actores centrales en —y pese a— cualquier coyuntura (CFE-ANEP, 2009; Diaz, 2006). Estas contradicciones parecen solucionarse bajo el entendido de que la principal causa de la desigualdad educativa es la desigualdad social, y que el sistema educativo reproduce las desigualdades de la estructura social. Ergo, la clave de la equidad educativa está en la liberación y/o resistencia de los educadores y sus educandos respecto a sistemas políticos, económicos y sociales injustos (Freire, 1994; Giroux, 1992).

Una postura políticamente incómoda, pero lógicamente consistente con esta corriente crítica, proviene de uno de los padres de la propia corriente crítica, el anarquista Ivan Illich, quien propone directamente la desescolarización. Argumenta que, a lo largo de toda su existencia, el sistema educativo no ha logrado romper la inercia de la estructura social y que, por tanto, es un aparato más de los poderes hegemónicos con la tarea de continuar la reproducción de las desigualdades (Illich, 1977). Esta es la consecuencia final de una matriz filosófica crítico-emancipatoria, en última instancia nihilista para la propia profesión docente. Adoptarla no lograría justificar ninguna reivindicación política o presupuestal de ningún tipo hacia la interna del sistema educativo. Después de todo, si la desigualdad educativa está cimentada en la desigualdad social, y el sistema educativo reproduce dichas desigualdades, cualquier esfuerzo por redirigir recursos debieran ir a las políticas sociales en el hogar de origen, lo que debiera redundar en una mayor

equidad social y, eventualmente, en una mayor equidad educativa. Todo esto al margen de los docentes, los centros educativos o cualquier otro elemento asociado al sistema educativo per se.

En Uruguay, la Educación Media posee un esquema curricular asignaturista, con una baja carga horaria de cada docente en cada grupo, producto de un sistema de elección de horas que genera un régimen laboral rotativo entre centros que, si bien avanzó en remunerar horas de coordinación, estas difícilmente son verdaderas instancias de coordinación (Menese y Zaballa, 2019). Por lo tanto, no hay evidencia concluyente de que la acción individual de cada docente uruguayo genere efectos agregados significativos, producto de que en general su tarea termina atomizada, descoordinada en relación a otra decena de cursos, fugaz en relación a la carga horaria curricular global y con una escasa supervisión sistemática (INEEd, 2017). El criterio de ascenso por antigüedad no contribuye, ya que no parece un buen criterio para distinguir buenos y malos docentes, lo que se refuerza al observar los puntajes anuales de la evaluación de los docentes, en una escala de 0 a 100, el promedio en general se encuentra cerca de 90 con un coeficiente de variación cercano a 0.

Estos parámetros institucionales donde se desarrolla la profesión docente —elección de horas, carga curricular por grupo, contenido de la formación docente, criterios de ascenso, las formas del seguimiento y evaluación de la tarea por pares y superiores— conforman uno de los principales mecanismos para comprender la desigualdad educativa con el foco puesto en el sistema educativo. El esquema que configura el diseño institucional uruguayo hace que la tarea en el aula quede atrapada y reducida a un efecto aleatorio, donde incluso las mejores experiencias quedan —en el mejor de los casos— encapsuladas como una de varias *buenas prácticas* en *dossiers* institucionales.

Después de todo, en Uruguay, al analizar los aprendizajes evaluados por PISA, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con docentes egresados de CFE y no egresados de CFE (ANEP, 2007). Además, al analizar los resultados en PISA con modelos lineales jerarquizados, una vez controlado el hogar de origen, el peso promedio de los centros educativos de Educación Media representa aproximadamente un 30% del total de los resultados, el otro 70% queda librado a los atributos individuales de los estudiantes no asociados al sistema educativo (ANEP, 2017; Menese y Ríos, 2013). Parece que, en Uruguay, a la clásica hipótesis de una estructura social que diluye la equidad educativa del sistema educativo

debiéramos oponerle una hipótesis alternativa, donde el propio diseño institucional del sistema educativo, diluye la equidad educativa del sistema educativo.

No obstante, existe evidencia sobre la eficiencia de los docentes, el trabajo de aula y los centros educativos, aunque el alcance de la eficiencia no depende únicamente de los docentes, no es universal y no es aleatorio. Por tanto, otro tipo de desigualdades educativas remite al efecto agregado que algunos centros educativos logran en los resultados educativos con respecto a otros centros con una composición similar en términos del nivel socioeconómico del alumnado.

La investigación empírica del fenómeno sugiere la presencia de cinco factores determinantes en la probabilidad de que un centro educativo sea de eficacia/bloqueo en relación a lograr resultados por encima/debajo del promedio de centros de iguales características. Estas son: i) liderazgo pedagógico del director del centro; ii) un clima educativo y laboral con reglas precisas, estables y conocidas; iii) redes de cooperación entre los docentes del centro; iv) apertura hacia las evaluaciones docente y de centro; y v) consensos de la comunidad de actores del centro educativo (padres, maestros, estudiantes) sobre la importancia de la enseñanza en competencias (Edmonds, 1979). Estudios posteriores han señalado que no es la individualidad, ni alguna jerarquía en estos cinco factores, los que logran resultados por encima del promedio, sino que existe una fuerte correlación entre ellos y que suelen presentarse juntos en el marco de un clima organizacional más general (Rutter, Maugham, Mortimore, Ouston y Smith, 1979).

La extensión de esta línea de estudios dio lugar al Segundo Reporte Coleman de los 80 y a la perspectiva neoinstitucional en la cual, una vez controlado el hogar de origen, los colegios privados eran mejores que los públicos y, de entre los privados, los católicos (Chubb, Moe, Tweedie y Riley, 1990; Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982). El refinamiento metodológico posterior y la aplicación de técnicas de investigación más avanzadas hacia modelos de tipo multinivel permitieron por primera vez cuantificar el efecto puro del centro educativo (Bryk y Raudenbush, 1992). Esto permitió identificar una serie de factores organizacionales que no eran intrínsecos a la gestión privada: i) cooperación y coordinación entre docentes; ii) conciencia de la responsabilidad colectiva de los aprendizajes de los alumnos; iii) atención a los estudiantes en riesgo académico; iv) consenso sobre las competencias a impartir; y v) definición de experiencias de aprendizaje exigentes y significativas (Lee y Smith, 1996).

En Uruguay se han realizado diversos estudios asociados a esta línea. A efectos de la investigación vale la pena reseñar uno desarrollado por la Unidad de Medición de Resultados

Educativos (UMRE). En función de la prueba a grupos de 6.º año de Primaria aplicada en 1996, se seleccionó una muestra de escuelas que habían logrado destacar en sus resultados con respecto a escuelas de su mismo contexto (eficaces), y escuelas que tuvieron resultados por debajo de lo esperado en relación a su contexto (bloqueadas). Se hallaron cuatro elementos en las escuelas eficaces en oposición a las escuelas bloqueadas: i) directores centrados en los procesos de aprendizaje a nivel de aula con alta motivación y satisfacción por su tarea; ii) relaciones fluidas entre el cuerpo docente y los familiares de los alumnos, específicamente la valoración recíproca entre docentes y familiares; iii) la presencia de un clima institucional con reglas claras, lo que permitía una convivencia docente-estudiante sin incertidumbres y con un sentir general de justicia en dichas normas; y iv) visión organizacional que nucleaba el punto de vista de los docentes y la dirección en unanimidad de criterios respecto a la importancia del conocimiento, expectativas positivas sobre las posibilidades de aprendizaje y sobre las condiciones que hay que cumplir para alcanzar dichos objetivos. Adicionalmente las escuelas eficaces otorgaban una importancia especial a la lengua como eje transversal del currículo (Fernández, 2004).

La importancia de la gestión de centro y su impacto sobre los efectos de *eficacia o bloqueo* se extiende a la Educación Media. Un análisis respecto a la aplicación de políticas educativas desde 1985 reconoce la importancia de los factores asociados al centro educativo en el éxito de la aplicación de la política, donde el rol de la dirección, la cultura institucional y la organización del centro educativo son elementos importantes en el éxito en la implementación de la política (Aristimuño, 2010). Frente a diversos procesos de mejora de la gestión, en general hay un correlato entre este tipo de centros y la mejora de la eficiencia en los resultados educativos (Aristimuño, Baracchini y Bentancur, 2007). De hecho, la diferencia en la forma de gestión de los centros educativos determinó resultados muy diferentes durante la implementación de los programas de compensación en los centros públicos a mediados de los 90: donde se verificó mayor cantidad de elementos asociados a las escuelas eficaces, los resultados de los programas compensatorios fueron superiores (Aristimuño, 1996).

Otro importante debate en torno a los centros educativos de Educación Media remite a la propuesta curricular entre el modelo técnico o vocacional (UTU) y el modelo general o académico (Secundaria pública y privada). La educación técnica en Uruguay ha estado desde siempre y de manera casi exclusiva dentro del sistema público. Sus inicios se remontan hacia finales del siglo XIX, cuando funcionaba como un reformatorio. Posteriormente, las reformas de la década del 10,

40, 80 y 90 han abierto la educación técnica a todos, equiparado la enseñanza técnica a la enseñanza general, diversificado la oferta educativa en Educación Media, alcanzado continuidad educativa a niveles educativos superiores y, desde los 2000, introduciendo modalidades terciarias no universitarias en las figuras de los tecnólogos (Lorenzo, 2013). En este proceso la UTU ha mantenido sus características propias y diferentes con respecto a Secundaria, tanto en la diversidad de la oferta como en los enfoques pedagógicos y didácticos.

No obstante, la UTU ha estado signada —en virtud a su herencia institucional— por un sesgo social y académico sistemático por el cual la educación técnica era el receptáculo de jóvenes con problemas de conducta y rezago escolar acumulado. Esta tendencia puede estar comenzando a revertirse considerando el crecimiento relativo de la matrícula de UTU en relación con la matrícula en privados y públicos (Fernández y Lorenzo, 2015). Adicionalmente, las propuestas de reinclusión de la UTU (FPB) presenta buenos resultados de reinclusión y retención en jóvenes provenientes de entornos desfavorables. Este dispositivo de reinclusión se caracteriza por cinco elementos: i) espacios docentes integrados; ii) unidades didácticas integradas; iii) un educador que acompaña; iv) alfabetización laboral; y v) docente taller (Alonso, Severino y Ríos, 2014).

Por último, existen problemas de oferta educativa que se asocian principalmente al territorio. El subsistema Educación Media tiene su origen institucional a mediados del siglo XIX como un preuniversitario, anexo a la Universidad de la República y centralizado en Montevideo. A inicios del siglo XX comienza el proceso establecido por la ley de creación de liceos departamentales y desde entonces —con diferentes ritmos— la cantidad de centros educativos de Educación Media en relación a la población objetivo ha tendido a converger en todo el país (CIDE, 1965; Menese y Ríos, 2013). No obstante, persisten al menos dos problemas: en primer lugar, zonas críticas donde no existe absolutamente ningún tipo de oferta educativa (ANEP-CODICEN, 2014) y, en segundo lugar, zonas de escasa diversificación en la oferta de Educación Superior (Acevedo, 2014), con evidentes consecuencias posteriores: si no hay continuidad educativa, no hay incentivo al egreso.

De la sistematización general de las desigualdades asociadas al sistema educativo quedan claros algunos elementos. En primer lugar, existe una distribución sistemática que sesga los perfiles académicos y sociales en los centros educativos según tipo de centro: público, privado y UTU. Incluso dentro de los centros públicos existe una distribución no aleatoria de los perfiles académicos y sociales, en virtud de su localización geográfica y de los mecanismos de asignación

de horas docente y estudiantes en cada centro. Adicionalmente, pese al diseño institucional adverso para encontrar efectos significativos de la profesión docente, e incluso en centros públicos muy similares en términos de vulnerabilidad, existen diferentes tratamientos de los estudiantes, habiendo escuelas *eficaces*, donde la probabilidad de persistencia, acreditación y aprendizaje son muy superiores y superan significativamente el promedio para sus pares en escuelas normales o *bloqueadas*.

Efecto individual

Hay elementos del individuo que se asocian a trayectorias educativas incompletas, que no se asocian directamente al hogar de origen ni a los centros educativos, aunque existe una interacción dinámica entre el efecto edad, el hogar de origen y la institucionalidad del sistema educativo (Cardozo, 2018). A continuación, se propone una sistematización de estos elementos, tomando como eje transversal la edad en la perspectiva de los cursos de vida. Fundamentalmente porque la edad en la cual un individuo cursa Educación Media es un período demográficamente denso (Varela, 2008), donde los calendarios y desarrollo de eventos de transición a la adultez a lo largo de las trayectorias laborales (búsqueda de empleo, ocupación y desempleo) y familiares (emancipación, conyugalidad e hijos) generan arreglos alternativos o complementarios con las trayectorias educativas (Bucheli y Casacuberta, 2010; Ciganda, 2008).

La secuencia y temporalidad de ocurrencia de estos eventos no ocurren aleatoriamente en todos los jóvenes. Existe una interacción entre el hogar de origen, los eventos de transición y el sexo, siendo más vulnerables quienes acumulan mayor cantidad de eventos de transición y las mujeres, quienes asumen mayor carga de cuidados (Cardozo, 2010; Ciganda y Pardo, 2014). Existen otros elementos de la agencia individual que interactúan con componentes estructurales —principalmente el hogar de origen— entre ellos: expectativas educativas, aversión al riesgo y valoración de la inversión en capital humano (Cardozo, 2016). También se han observado diferentes desarrollos cognitivos que —*ceteris paribus* otros elementos— generan trayectorias educativas distintas (De Melo, Failache y Machado, 2015; Fernández y Boado, 2010). Por último, los factores socioemocionales aparecen como elementos significativos en el logro escolar (Haretche et al., 2014; Humphrey et al., 2011), aunque existe una serie de problemas asociados a la especificación de los diferentes factores socioemocionales. Por esta razón, en Uruguay aún no

se puede concluir efecto, sentido y magnitud de los factores socioemocionales con algún grado razonable de certeza (Halle y Darling-Churchill, 2016; Noboa, Panizza y Ravela, 2014).

Este modo de analizar *explanans* y *explanandum*, observando interacciones entre las trayectorias vitales a lo largo de los cursos de vida, ha sido largamente utilizado a nivel internacional y más recientemente a nivel nacional (Cardozo y Fernández, 2014; Herd, Carr y Roan, 2014; Mortimer y Shanahan, 2004). Desde entonces se ha logrado acumulación y evidencia empírica novedosa, mucha de la cual ya ha sido desarrollada.

Sobre los proyectos en sí mismos y la metodología de análisis, todos ellos han optado por generar datos primarios en forma de microdatos, y casi en su totalidad la metodología de análisis de datos ha sido cuantitativa. Entre los principales resultados se observa la ocurrencia de numerosos eventos que se suceden como producto de “crecer”, lo cual no es únicamente un hecho biológico, sino que también posee como determinantes los elementos de transición a la adultez, donde uno puede “crecer” antes o acumular *moratoria vital* y “crecer” luego, aunque evidentemente la moratoria vital está determinada por los factores que determinan el calendario de ocurrencia de eventos de transición, al margen de otros factores culturales difíciles de operacionalizar (Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010; Margulis, 2008). Sea cual sea el momento de “crecimiento”, este impacta en las trayectorias educativas, aunque no todos operan igual en todos los niveles educativos o a lo largo de toda la vida (Heckman y Cameron, 1998; Mare, 1979).

Igualmente, la edad, por sí sola, constituye un riesgo para la persistencia educativa, pero que interactúa con los factores asociados al origen social. De hecho, dicha interacción opera a través de la propia trayectoria, haciendo que para una edad t cualquiera, los desempeños y la progresión anterior operen como las variables intermediarias más importantes de los efectos del hogar de origen (Cardozo, 2010, 2018). Al respecto el marco analítico de los cursos de vida (Elder, Krikpatrick Johnson y Crosnoe, 2004) permite observar el quantum del impacto de los diversos factores, identificando los momentos de mayor vulnerabilidad de acuerdo con cada fuente de desigualdad.

Así se supera la perspectiva de los estudios tipo *cross section*, debido a la inclusión de la temporalidad en la función de desigualdad y la variación de los determinantes a lo largo de las trayectorias. Adicionalmente esto permite comprender que las decisiones respecto a las diferentes trayectorias vitales no ocurren en un vacío, y de hecho las decisiones sobre un tipo de trayectoria

están estrechamente relacionadas e interactúan con lo que ocurre en otros tipos, que parecen ser alternativas (Bucheli y Casacuberta, 2010).

Políticas de reinclusión y persistencia

Durante los años 40 y 50, la preocupación central del sistema educativo era el acceso universal: se consideraba que la principal causa de no asistencia era la vulnerabilidad material, por tanto, las políticas implementadas fueron de entrega de útiles, vestimenta y comedor escolar, como subsidio a la demanda educativa del hogar, en especie. En los 60 y 70 se suma al debate la preocupación sobre los problemas de aprendizaje, con lo cual se comienzan a implementar dispositivos inspirados en la psicopedagogía. En los 80 y 90 la preocupación se centraba en la calidad y equidad de los aprendizajes, gracias a la aparición de pruebas estandarizadas, orientándose las políticas hacia programas compensatorios. Hacia los 2000 la preocupación está centrada en la exclusión educativa, con lo cual el grueso de políticas educativas de *nueva generación* se centra en la idea de inclusión (Mancebo y Goyeneche, 2010).

En materia de orientaciones generales de la política, interesa analizar desde el año 2005, cuando por primera vez la izquierda uruguaya llega al gobierno luego de una de las peores crisis sociales y económicas de la historia uruguaya (Fernández y Boado, 2006). El nuevo gobierno de la educación sostenía la necesidad de orientar las políticas educativas a la participación de los colectivos profesionales y de la ciudadanía, en contraste con lo que se visualizaba como un excesivo énfasis tecnocrático en el período anterior. En este marco, comienza el debate educativo, un proceso coordinado desde el Ministerio de Educación y Cultura que pretendía sentar bases ciudadanas amplias para la consagración de una nueva Ley de Educación.

En materia curricular, Secundaria aplica la Reformulación 2006, que consolida la extensión de la jornada y del tiempo pedagógico y unifica los planes coexistentes. Se universalizan las horas de coordinación docente remuneradas, se flexibiliza el reglamento de evaluación y pasaje de grado y se opta por una currícula asignaturista con gran cantidad de cursos y docentes. La UTU por su parte amplía la oferta de Bachilleratos Tecnológicos articulando con los cambios que operan en el mercado laboral (ANEP-CODICEN, 2009; Cardozo, 2008).

Como se observa, el panorama universalista de la política y currícula educativa en Secundaria apuesta a mayor exposición de los jóvenes al estímulo pedagógico, en centros con docentes rentados en espacios de coordinación extraaula, con un enfoque asignaturista. Por su parte, UTU apuesta a la diversificación curricular en la Educación Media Superior con vistas a

competencias laborales. Así, se desarrollan diferentes políticas focalizadas, principalmente — aunque no exclusivamente— orientadas a la inclusión educativa, que se pueden agrupar en función del tipo de desigualdad sobre la que operan:

- a) **Programas orientados a desigualdades del hogar de origen:** i) programas que intentan contribuir con el sustento del gasto educativo privado: becas, becas MEC y Compromiso Educativo; ii) programas que buscan operar sobre las disposiciones adquiridas y hábitos escolares: Programa Aulas Comunitarias (PAC), Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP), Formación Profesional Básica (FPB); y iii) programas sociales que priorizan la vulnerabilidad del hogar de origen, brindando prestaciones no-contributivas para hogares donde hay niños y/o jóvenes asistiendo a la educación formal: Asignaciones Familiares y canastas.
- b) **Programas orientados a desigualdades del sistema educativo:** i) programas que operan en la gestión de los centros educativos: Programa de Impulso a la Universalización de Media Básica (PIU) y Promejora (ambos discontinuados); y ii) programas orientados a los problemas de desafiliación educativa durante el tránsito de Primaria a Educación Media: Tránsito (discontinuado).
- c) **Programas orientados a trayectorias educativas:** i) programas que buscan incentivar trayectorias educativas fluidas, flexibilizando el régimen de pasaje de grado; ii) propuestas para evitar el costo de cambiar de bachillerato: flexibilidad para el cambio de carrera de distintas macro áreas en UdelaR; y iii) incentivo a la generación y acompañamiento de las expectativas y motivaciones: el Acuerdo Educativo y los Referentes Pares del programa Compromiso Educativo.
- d) **Programas orientados a los ciclos vitales:** estos son más marginales, y en general contribuyen a la desigualdad del efecto edad, dado que permiten conjugar las trayectorias educativas con el resto de las trayectorias vitales, entre ellos están: RUMBO, Programa Uruguay Estudia, Puente, bachilleratos nocturnos con modalidades libre asistido y cursos semestrales.

Conclusión

Si bien el abanico de programas de combate a la desigualdad educativa es amplio, la mayoría de ellos apuntan a un conjunto vulnerable de la población, bajo el entendido de que la

exclusión social es el paraguas que produce la desafiliación educativa. No obstante, es altamente cuestionable que el 60% de la población que no acredita la Educación Media Superior (De los Campos, 2020) sea igualmente pobre y excluida, máxime en un país con un 7% de personas por debajo de la Línea de Pobreza (INE, 2018) o por debajo del 25% de NBI (Calvo et al., 2013).

La existencia de ese 60% de población que nunca acredita la educación formal obligatoria, evidentemente no toda pobre y/o excluida, desafía el supuesto de la exclusión social como causa necesaria y/o suficiente de la desigualdad educativa. Por extensión, también desafía la pertinencia de las políticas de combate a la desigualdad educativa de nueva generación.

Hay que desistir del excesivo estructuralismo reproductivista con un sesgo crítico en el análisis, las reivindicaciones y el diseño de políticas públicas para tratar los problemas educativos, como parte de la desigualdad económica y social. Hay que avanzar hacia un análisis, reivindicaciones y diseño de políticas para tratar los problemas educativos como parte de la *desigualdad educativa*, que es un concepto mucho más general, donde la desigualdad económica y social es solo una parte, durante algún período, del total de la trayectoria educativa.

Referencias

- Acevedo, F. (2014). La desafiliación en un centro de formación docente. Un análisis provisional. En T. Fernández y A. Ríos (Eds.), *El Tránsito entre Ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 183–208). Montevideo, Uruguay: CSIC-UDELAR.
- Alonso, C., Severino, R., y Ríos, A. (2014). Trayectorias educativas de los adolescentes que participan de FPB y PAC. Un estudio longitudinal en la ciudad de Paysandú. En T. Fernández y A. Ríos (Eds.), *El Tránsito entre Ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 79-100). Montevideo, Uruguay: CSIC-UDELAR.
- ANEP-CODICEN. (2009). *Políticas educativas y de gestión 2005-2009. Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos en el cuatrienio*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/politicas%20educativas%20y%20de%20gestion%202005%20-%202009.pdf>
- ANEP-CODICEN. (2014). *Universalización de la Educación Rural*. Recuperado de <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/801/1592-EMR%20informe%20final%20mayo%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ANEP. (2007). *Uruguay en PISA 2006*. Recuperado de <http://anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2006/informes/PISA%20URUGUAY%20-%20Informe%20Ejecutivo%202006.pdf>

- ANEP. (2017). *Uruguay en PISA 2015*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2015/otras-publicaciones/INFORME%20PISA%202015.pdf>
- ANEP. (2019). *Uruguay en la evaluación PISA. Primeros resultados del ciclo 2018*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2018/Piloto/3%20de%20dic%20parte%201.pdf>
- Aristimuño, A. (1996). *Schools do matter: a study about implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay* (Tesis de doctorado). Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica.
- Aristimuño, A. (2010). 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: análisis de los factores que inciden en la implementación de proyectos innovadores en los centros educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(4), 1–11.
- Aristimuño, A., Baracchini, L., y Bentancur, L. (2007). Diálogo entre las corrientes de la eficacia escolar y la mejora escolar a través de tres investigaciones empíricas realizadas en Uruguay sobre procesos de cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 271–276.
- Aristimuño, A., y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: MOSCA.
- Barcos, R., y Lamas, C. (2002). Historia curricular de la educación media superior en Uruguay. En R. Opertti (Ed.), *La educación Media Superior Uruguaya en el siglo XX* (pp. 09-32) Montevideo, Uruguay: ANEP.
- Barros, G. (2010). Simon and the concept of rationality: boundaries and procedures. *Brazilian Journal of Political Economy*, 30(3), 445–472.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*, 10(3), 327-363. <https://doi.org/10.1017/S0047404500008836>
- Boudon, R. (1973). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, España: Laia.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1964). *Los herederos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París, Francia: Minuit.
- Breen, R., y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Bryk, A., y Raudenbush, S. (1992). *Hierarchical linear models*. California, CA: Sage Publications.
- Bucheli, M., y Casacuberta, C. (2010). Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008. En T. Fernández (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 169–184). Montevideo, Uruguay: CSIC-UDELAR.
- Calvo, J., Borrás, V., Cabella, W., Carrasco, P., de los Campos, H., Koolhaas, M., ... Varela, C. (2013). *Las Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de los Censos 2011*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Cardozo, S. (2008). *Políticas de educación: políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008*. Montevideo, Uruguay: ENIA.
- Cardozo, S. (2010). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media* (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Uruguay.

- Cardozo, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014*. Montevideo, Uruguay: INEEEd.
- Cardozo, S. (2018). *El largo camino a la Educación Superior. Análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares* (Tesis de Doctorado). Universidad de la República, Uruguay.
- Cardozo, S., y Fernández, T. (2014). Los proyectos PISA Longitudinales. Un panorama sobre Australia, Canadá, Dinamarca, República Checa, Suiza y Uruguay. En *Estudios longitudinales en educación y los proyectos PISA-L*. Rivera: Udelar- CEPE.
- Castro, J. (1949). *Coordinación entre Primaria y Secundaria*. Montevideo, Uruguay: CNEPyN.
- Cause, L. (2010). Bernstein's Code Theory and the Educational Researcher. *Asian Social Science*, 6(5), 3–9.
- CFE-ANEP. (2009). *Plan 2008 - Profesor de Educación Media*. Recuperado de <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/42-planes-y-programas/profesorado/376-plan-2008>
- Chubb, J., Moe, T., Tweedie, J., y Riley, D. (1990). Should market forces control educational decision making? *American Political Science Review*, 84(2), 549–567.
- CIDE. (1965). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. Plan de desarrollo educativo*. Montevideo: Comisión de Investigación y Desarrollo Económico.
- Ciganda, D. (2008). Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado? En C. Varela (Ed.), *Demografía de una sociedad en transición* (pp. 69–82). Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Ciganda, D., y Pardo, I. (2014). Emancipación y formación de hogares entre los jóvenes uruguayos: las transformaciones recientes. En A. Pellegrino y C. Carela Petito (Eds.), *Hacerse adulto en Uruguay: un estudio demográfico* (pp. 15–38). Montevideo, Uruguay: UCUR.
- Coleman, J., Hoffer, T., y Kilgore, S. (1982). *High school achievement: public, catholic and private schools compared*. New York, NY: Basic Books.
- Da Silveira, P. (2009). *Padres, Maestros y Políticos*. Montevideo, Uruguay: Aguilar.
- De Armas, G., y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo, Uruguay: UNICEF.
- De los Campos, H. (2020). *Mirador Educativo. Reporte Temático 6. 40 años de egreso de la Educación Media en Uruguay*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/6/40-anos-de-egreso-de-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf>
- De Melo, G., Failache, E., y Machado, A. (2015). Adolescentes que no asisten a Ciclo Básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono. *Páginas de Educación*, 8(2), 225-257. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/692>
- Díaz, P. (2006). Lo educativo y los obstáculos contextuales: ¿un falso dilema o un problema político-pedagógico? En P. Martinis (Ed.), *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 135–151). Montevideo, Uruguay: Psicolibros Waslala.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Elder, G., Krikpatrick Johnson, M., y Crosnoe, R. (2004). The emergence and development of Life Course theory. En J. Mortimer & M. Shanahan (Eds.), *Handbook of Life Course* (pp. 3–19). Londres, UK: Springer.

- Elster, J. (1990). *Tuercas y tornillos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Erikson, R., y Jonsson, J. (1996). The Swedish Context: Educational Reform and Long-term Change in Educational Inequality. En R. Erikson & J. Jonsson (Eds.), *Can Education be Equalized?* (pp. 65–93). Westview Press.
- FENAPES. (2016). *En defensa de la educación pública y las libertades sindicales*. Recuperado de http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2018-08/XV_CONGRESO_2015.pdf
- Fernández, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 22(2), 377–408.
- Fernández, T. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo, Uruguay: CSIC-UDELAR.
- Fernández, T., y Boado, M. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: AA Impresos.
- Fernández, T., y Boado, M. (2006). La alegría no va por barrios: ¿qué clases sociales pagaron la gran crisis (2000-2003)? En E. Mazzei (Ed.), *El Uruguay desde la Sociología* (pp. 89–109). Montevideo, Uruguay: Departamento de Sociología.
- Fernández, T., y Lorenzo, V. (2015). La opción por la Educación Técnica entre los 15 y los 25. En M. Boado (Ed.), *Uruguay desde la Sociología* (pp. 29–46). Montevideo, Uruguay: Departamento de Sociología.
- Filardo, V., Cabrera, M., y Aguiar, S. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud Segundo Informe*. Montevideo: MIDES.
- Filgueira, F., Pasturino, M., Opertti, R., y Vilaró, R. (2014). *La educación prioridad de país: Aportes a la construcción de una Educación genuinamente inclusiva*. Recuperado de <http://historico.espectador.com/documentos/Educacion.pdf>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del Oprimido*. Mexico DF, México: Editorial Siglo XX.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Mexico DF, México: Editorial Siglo XXI.
- Goldthorpe, J. (2000). *On Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. (2007). “Cultural Capital”: Some Critical Observations. *Sociologica*, 2(1), 1–23.
- Grompone, A. M., Solari, A., Tuana, E., y Rama, G. (1962). *Rendimiento del sistema de Enseñanza Secundaria*. Montevideo, Uruguay: Instituto de Profesores Artigas.
- Halle, T. G., y Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Haretche, C., Alonso, C., Anfitti, V., Oreiro, C., Padula, D., y Panizza, E. (2014). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. Montevideo, INEEd.
- Heckman, J., y Cameron, S. (1998). Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males. *Journal of Political Economy*, 106(2), 262-333.
- Herd, P., Carr, D., y Roan, C. (2014). Cohort Profile: Wisconsin Longitudinal Study (WLS). *International Journal of Epidemiology*, 43, 34–41.
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>

- Illich, I. (1977). *Educación sin escuelas*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- INE. (2018). *Anuario Estadístico Nacional 2018*. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/559909/Anuario+Estad%C3%ADstico+Nacional+2018/46660ce3-eb26-484e-b295-f4327499de8b>
- Ineed. (2017). *Informe de la encuesta nacional docente 2015*. Montevideo, Uruguay: INEE.
- Ineed. (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de Educación Media*. Montevideo, Uruguay: Gráfica Mosca.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J., y Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211–229.
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la Cepal*, 91, 133–152.
- Labov, W. (1973). The boundaries of words and their meanings. En C.-J. N. Bailey & R. W. Shuy (Eds.), *New ways of analyzing variation in English* (pp. 340-373) Washington: Georgetown University Press.
- Lee, V., y Smith, J. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103–147.
- Lorenzo, V. (2013). *Educación técnica y primer empleo: un estudio del caso para los activos de Montevideo* (Tesis de Grado). Universidad de la República.
- Mancebo, E., y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. En IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Mare, R. (1979). Social background composition and educational growth. *Demography*, 16(1), 55–70.
- Margulis, M. (2008). *La Juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Argentina: Bilbos.
- Menese, P., y Aguirre, F. (2015). Segregación urbana en la ciudad de Montevideo. Inversión en capital humano, acceso al capital social e impacto en la obtención del primer empleo. *Páginas de Educación*, 8(2), 259–275. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/694>
- Menese, P., y Ríos, Á. (2013). *Evolución de la Educación Secundaria en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-de-educacion-secundaria.pdf>
- Menese, P., y Zaballa, R. (2019). *Experiencias y reflexiones de los docentes de Educación Media sobre los debates educativos contemporáneos*. Presentado en el II Encuentro Investigadores del Área Social de la Región Noreste de la UdelaR. Tacuarembó, Uruguay.
- Mincer, J. (1975). Education, Experience, and the Distribution of Earnings and Employment: An Overview. En F. T. Juster (Ed.), *Education, Income, and Human Behavior* (pp. 71–94). Massachusetts, MA: National Bureau of Economic Research.
- Mortimer, J., y Shanahan, M. (2004). *Handbook of the Life Course*. Minnesota, MI: Springer.
- Munyo, I. (2016). ¿Y por casa cómo andamos? *Revista Escuela de Negocios-Universidad de Montevideo (IEEM)*, junio, 22–27.

- Nahum, B. (2008). *La historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo, Uruguay: Consejo de Educación Secundaria.
- Noboa, L., Panizza, E., y Ravela, P. (2014). *La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/La%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aspectos%20sociales%20y%20emocionales%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Rama, G. (1992). *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?* Montevideo, Uruguay: CEPAL.
- Rama, G. (1994). *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Montevideo, Uruguay: CEPAL.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington, DC: EPI.
- Ríos, Á. (2014). Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la Educación Media Superior. *Páginas de Educación*, 6(2), 33–54. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/518>
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., y Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London, UK: Open Books.
- Tedx Talks. (30 de setiembre de 2014). Suéltame pasado -- cuando la historia explica la estadística | Andrés Peri | TEDxMontevideoED [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=a-IGiaYifVw>
- Van de Werfhorst, H., y Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3), 391–415.
- Varela, C. (Coord.) (2008). *Demografía de una sociedad en transición*. Recuperado de https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/43_file1.pdf
- Wayne, J. (2014). Human Behavior Paradox and a Social Science Interpretation of Quantum Mechanics. *MRA Paper No. 59718*. Recuperado de <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/59718/>
- Zaballa, R. (2018). *Conocimiento, segregación espacial, y desigualdad en la ciudad de Tacuarembó*. Presentado en VII Jornadas Binacionales de Educación. Universidad de la República, Uruguay.

Contribución autoral

- a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.
P. M. C. ha contribuido en a, b, c, d, e.

Editora científica responsable: Mag. Florencia de León