

# LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS PAÍSES DEL CONO SUR

## APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y DIMENSIONAMIENTO

María Ester Mancebo y Nadia Méndez

### Resumen

El artículo aborda la exclusión educativa, en tanto problema de política pública, presente en las agendas de los tres países del Cono Sur. Para ello se toma como punto de partida el reconocimiento de cinco formas principales de exclusión: no estar en la escuela; asistir varios años a la escuela y finalmente abandonar; la denominada “escolaridad de baja intensidad”; los aprendizajes elitistas o sectarios; y los aprendizajes de baja relevancia. Este marco conceptual permite dimensionar la problemática en base a fuentes secundarias complementarias: los datos de SITEAL, los del Instituto de Estadísticas de la UNESCO y los resultados de PISA en sus diversas ediciones desde el año 2000 a la fecha. Con un propósito descriptivo y analítico, el trabajo muestra las constantes y diferencias entre los tres países respecto a la exclusión educativa y concluye que la situación más preocupante es la de Uruguay, la menos alarmante es la de Chile, al tiempo que Argentina se ubica en un lugar intermedio.

**Palabras clave:** Exclusión e inclusión en educación / políticas educativas.

### Abstract

*Educational exclusion in the Southern Cone: dimensions and concepts*

This article focuses on educational exclusion as an important issue in the political agenda of the countries in the Southern Cone. From the theoretical point of view the authors distinguish five main modalities of exclusion in education: no access to school; drop-outs; “low intensity” attendance; elitist curricula; low-relevant learning. On this conceptual ground, the article measures educational exclusion in Chile, Argentina and Uruguay using three complementary sources of secondary data: SITEAL database, data compiled by the UNESCO Statistics Institute and PISA database, in its different editions from 2000 on. The paper shows the similarities and differences among the three countries with regards to exclusion in education and concludes out that Uruguay is in a worrisome situation, Chile is following promising evolution while Argentina seems to be in-between the other two countries.

**Keywords:** Exclusion and inclusion in education / educational policies

**María Ester Mancebo:** Doctora en Ciencias Humanas, opción Educación. Profesora adjunta (grado 4, dedicación total) en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores. Especialista en políticas educativas. E-mail: memancebo@gmail.com

**Nadia Méndez:** Licenciada en Economía. Docente asistente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República. Área de investigación: educación. E-mail: nadia.kamend@gmail.com

Recibido: 31 de octubre de 2011.

Aprobado: 14 de mayo de 2012.

## **Introducción**

En los últimos años, la cuestión de la exclusión educativa ha irrumpido con contundencia en la agenda pública de Argentina, Chile y Uruguay, países que históricamente han sido considerados de “desarrollo educativo avanzado” por sus logros en alfabetización y cobertura de la educación básica.

Este artículo avanza, en primer lugar, en la conceptualización sobre “exclusión educativa”, tributaria de la corriente proinclusión que recientemente ha cobrado fuerza a escala internacional. En segundo término, presenta la metodología con la que se ha realizado el dimensionamiento del problema para los tres países del Cono Sur. En tercer lugar, analiza en clave comparada la situación de los tres países. Finalmente, se sistematizan los principales hallazgos del trabajo, mostrando cómo Uruguay ocupa la posición más alarmante, Chile la menos preocupante y Argentina se ubica en un lugar intermedio.

## **Conceptualizando la “exclusión educativa”**

La inclusión educativa ha tendido a instalarse como un paradigma dominante en la escena educativa internacional de la primera década del siglo XXI (UNESCO-BIE, 2009). En este contexto, resulta necesario trabajar, conceptual y empíricamente, en torno al término “exclusión” que —al igual que el de “inclusión”— no remite a atributos de los individuos sino a la relación entre unos individuos con otros, entre quienes quedan fuera del ámbito educativo y quienes gozan plenamente de su derecho a educarse.

Desde una perspectiva de historia de la educación, en particular la de América Latina, Gentile (2011, 2009) ha acuñado la expresión “exclusión incluyente” en relación con las marchas y contramarchas del desarrollo de los sistemas educativos de la región. Toma como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que consagra la educación como un derecho del ciudadano pleno y como un bien público. Desde esa óptica, analiza los procesos que permitieron la progresiva ampliación del acceso educativo, fundamentalmente en los sectores más pobres, en la segunda mitad del siglo XX, y reconoce que tal ampliación del acceso ha estado acompañada por una mejora en las condiciones de ingreso y permanencia de los niños más pobres en las instituciones. Asimismo, otros indicadores claros del avance del derecho a la educación son el aumento sostenido de las tasas brutas de escolaridad en toda la región, el crecimiento del plantel de docentes y la disminución de la brecha de género dentro del sistema.

Sin perjuicio de estos avances en la garantía del derecho a la educación en Latinoamérica, el autor destaca que en una gran parte de los países de la región se ha producido una “universalización sin derechos”, esto es, la expansión en el acceso se realizó en un contexto de déficit de las condiciones necesarias para asegurar la calidad educativa y ha sido una expansión “condicionada” porque ha estado aunada a procesos de segmentación y aun de fragmentación escolar<sup>1</sup>, con la consiguiente distribución desigual de las oportunidades educativas. En consecuencia, Gentile (2009) define la “exclusión incluyente” como:

... un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (p. 33)

Para el autor, la exclusión no sólo involucra la negación del derecho a la educación, sino también un conjunto de relaciones sociales y circunstancias que la reproducen, por lo que debe atenderse simultáneamente a la combinación de condiciones de pobreza y desigualdad, la fragmentación de los sistemas escolares, y la promoción de una cultura política acerca de los derechos bajo un enfoque privatizador y economicista.

Así como Gentile analiza la exclusión a través de la historia de la escuela latinoamericana, Redondo (2006) rescata las críticas que pueden hacerse a este concepto desde el pensamiento social:

El desplazamiento del concepto de “desigualdad” al de “exclusión” naturaliza los actuales procesos de desafiliación social y los sitúa, en una operación discursiva de legitimación, en nuevas relaciones de poder que tienen su expresión directa en la construcción de las políticas sociales, incluidas las educativas [...] Anulados discursivamente los términos que aluden a las causas que provocan los procesos de profundización de las desigualdades ya existentes, sólo queda esperar tiempos mejores... (p. 69)

En definitiva, en la visión de la autora, la aceptación del término “exclusión social”, sin más, y su popularización, puede derivar en el desconocimiento del protagonismo de los actores para cambiar el orden excluyente, la definición de la exclusión como un estado y no como un proceso, y la identificación de “los

---

1 Tiramonti presenta una interesante diferenciación conceptual entre “segmentación” y “fragmentación”. En su planteo, “...la segmentación hace referencia a un todo integrado, donde las distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado. En cambio, la distancia que se nombra con la noción de ‘fragmentación’ es diferente porque hace alusión a la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos sólo admiten la contrastación pero no la comparación, y mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica” (2008: 29). Así, el término “fragmentación” agrega a la distancia social entre los sujetos su pertenencia a mundos diferentes.

excluidos” con “los marginales” y “los peligrosos”. No obstante estas críticas, la autora reconoce la validez de la aplicación del término en educación y señala que la escuela puede aceptar resignadamente la exclusión social o luchar contra ella:

Estas fronteras de exclusión atraviesan el campo de lo educativo. Sectores que quedan fuera de poder acceder a la educación, analfabetos o analfabetos funcionales que quedan del otro lado, poblaciones indígenas, mujeres, jefas de familia, desocupados o subocupados, migrantes del interior del país o de otros países alejados de la posibilidad de defender su acceso a la educación. Al mismo tiempo, afectan de modo particular a aquellas escuelas que se hallan en barriadas signadas por la pobreza extrema; en tanto fronteras, pueden constituirse sólo en límite, en imposibilidad... pero también en pasaje y, como contrapunto, en encuentro o lazo. (p. 77)

Si Gentile y Redondo desarrollan una mirada netamente teórica sobre la exclusión educativa, Terigi (2010) presenta un abordaje de carácter instrumental que permite dimensionar la exclusión a través de distintos indicadores. En esta perspectiva se distinguen cinco formas de exclusión educativa, cada una de las cuales presenta especificidad aun cuando muy frecuentemente aparecen en forma combinada: la primera forma, la más clásica, es el estar fuera de la escuela; la segunda es el abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella; la tercera es la escolaridad de “baja intensidad” y corresponde a aquellos alumnos que, aun cuando asisten a la escuela, no se involucran con sus actividades educativas; la cuarta forma deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores; finalmente, la quinta modalidad de exclusión se da cuando los aprendizajes son de baja relevancia:

... se trata del fracaso de los que no fracasan: niños y jóvenes de sectores populares que realizan una trayectoria escolar completa, que finalizan los niveles escolares, pero que accedieron a aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión sus posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él. (p. 25)

### **Aproximación metodológica**

El enfoque planteado por Terigi diferenciando diversos niveles de “exclusión educativa” es el que se ha adoptado en este artículo. Los datos estadísticos disponibles para la mayor parte de los países latinoamericanos permiten evaluar, respectivamente, las dos primeras modalidades de exclusión a través de indicadores de acceso y deserción. También se cuenta con las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes para obtener indicadores “proxy” respecto a la quinta forma de exclusión.

En consideración de lo anterior, el artículo dimensiona, para los países del Cono Sur, la primera, segunda y quinta modalidades de exclusión, y posterga

la consideración de la tercera (“escolaridad de baja intensidad”) y la cuarta (“aprendizajes elitistas o sectarios”), puesto que ellas requieren estudios específicos no disponibles hasta el momento.

Las fuentes secundarias a las que se recurrió fueron tres<sup>2</sup>: la base de datos de SITEAL<sup>3</sup>, la del Instituto de Estadísticas de la UNESCO y las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA, por su sigla en inglés).

La base de datos del SITEAL facilita la comparación entre los países latinoamericanos, porque brinda un conjunto de indicadores estandarizados para todos ellos; ha sido construida a partir de las encuestas de hogares que se aplican regularmente en casi toda la región: la Encuesta Permanente de Hogares para el área urbana de Argentina, del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC); la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) en Chile; y la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE) en Uruguay<sup>4</sup>. La base está organizada en dos secciones, la primera de las cuales refiere al acceso y permanencia de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo y al nivel educativo alcanzado por la población en general. La segunda sección profundiza en el análisis de la relación entre educación y mercado de trabajo, y entre educación y condiciones de vida. Los indicadores pueden desagregarse por sexo, grupos de edad, área geográfica (urbana-rural), nivel cultural y de ingresos de los hogares. A los efectos del presente estudio solamente se trabajó con indicadores de la primera sección, en la cual la educación de los niños y adolescentes es considerada como una variable dependiente de las características sociales de los hogares en los que ellos residen. Por tanto, se tomaron como variables independientes el clima educativo<sup>5</sup> o el nivel de ingresos per cápita familiar del hogar<sup>6</sup>.

---

2 Dado el enfoque comparativo de este documento, se optó por el trabajo con datos estrictamente comparables para los tres países provenientes de las tres fuentes citadas.

3 El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) es un programa desarrollado, a partir del 2003, por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEP-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

4 Para asegurar la compatibilidad de la información, en la selección de los indicadores se consideraron los datos correspondientes solamente a las áreas urbanas de los tres países, dada la limitación que en este sentido presentan los datos de Argentina.

5 El clima educativo del hogar se define como el promedio de años de escolaridad alcanzado por los miembros de 18 años y más del hogar, y se clasifica en tres valores: clima educativo bajo: el promedio de años de escolarización de los miembros de 18 años y más es inferior a 6; clima educativo medio: el promedio de años de escolarización oscila entre 6 y menos de 12; clima educativo alto: el promedio de años de escolarización es de 12 años o más.

6 El nivel de ingresos per cápita familiar de los hogares urbanos fue clasificado en tres tramos: ingresos per cápita familiares bajos: incluye el 30% de los hogares con menores ingresos; ingresos per cápita familiares medios: incluye a los hogares que se encuentran entre el percentil 30 y el percentil 60 de la distribución; ingresos per cápita familiares altos: incluye al 40% de los hogares con mayores ingresos.

Por su parte, la base de datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS, por su sigla en inglés) sistematiza estadísticas de educación en forma global, a partir de las fuentes oficiales de doscientos países. Los datos recopilados refieren a programas educativos, acceso a los diversos niveles educativos, participación en el sistema, progresión, completitud, eficiencia interna y recursos humanos y financieros. Estas estadísticas abarcan la enseñanza regular en educación preescolar, primaria, media y terciaria. Los datos son recogidos anualmente por el UIS y sus organismos asociados por medio de las siguientes tres grandes encuestas: i) La encuesta UIS; ii) La UOE: encuesta conjunta del UIS, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina de Estadísticas de la Unión Europea (Eurostat); y iii) Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

La prueba PISA constituye un proyecto de la OCDE que evalúa la formación de los estudiantes a los 15 años de edad<sup>7</sup>. A diferencia de otras pruebas estandarizadas que evalúan fundamentalmente los conocimientos adquiridos, PISA se centra en la evaluación de las competencias o habilidades y aptitudes para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar las situaciones cotidianas que se les presentan a las personas a lo largo de la vida. Se trata de una prueba caracterizada por el énfasis en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad para actuar o funcionar en variadas situaciones. La evaluación se realiza cada tres años y cada edición profundiza en una de las tres áreas evaluadas: en el 2000 fue Lectura; en el 2003, Matemática; en el 2006, Ciencias, y en el 2009, Lectura nuevamente.

Cabe realizar una contextualización temporal de los datos que se sistematizan en este artículo. Si bien las tres fuentes referidas permiten construir la evolución de diversos indicadores entre los años 1990 y 2009, en varias secciones de este texto se optó por presentar datos en torno al año 2005 por dos razones: por un lado, ello nos aseguró la disponibilidad de información de calidad para el análisis comparado de los tres países y, por otro, nos permitió para trazar con mayor claridad la situación reinante en el Cono Sur a mediados de la primera década del siglo XXI.

## **El dimensionamiento de la exclusión educativa en el Cono Sur**

### **■ Estar fuera de la escuela: la forma más flagrante de exclusión**

No poder acceder a la escolaridad básica constituye la más clara manifestación de exclusión educativa. Como indicadores de acceso en esta sección se analizan las tasas de escolarización de los distintos grupos de edad y las tasas

---

7 Participan en PISA estudiantes de entre 15 años tres meses y 16 años dos meses en el momento de la evaluación, independientemente del grado que estén cursando.

brutas y netas de escolarización para Argentina, Chile y Uruguay. Asimismo, se estudian las brechas entre las personas provenientes de hogares con diferentes niveles de ingresos y clima educativo, para visualizar qué sectores de la población son los más afectados por esta forma de exclusión educativa.

En el Cono Sur se registran altísimas tasas de escolarización<sup>8</sup> en la población de 5 a 14 años, producto del histórico esfuerzo realizado por los tres países para universalizar la educación primaria, y del más reciente impulso a la expansión de la educación inicial a la edad de 5 años —expansión esta que favoreció sobre todo a los niños provenientes de los hogares de menores ingresos—. Asimismo, en el tramo de 15 a 17 años se observan tasas elevadas, con una desventaja relativa de Uruguay (Cuadro 1): 86% en Argentina, 91,6% en Chile y 76,4% en Uruguay. La caída en las tasas de escolarización es abrupta cuando se ingresa a la primera juventud (en el entorno del 40% en los tres países).

La brecha de escolarización por nivel de ingreso y clima educativo se torna importante a partir de los 15 años. Ejemplificando con el caso argentino: la brecha según ingresos del hogar es de 0,3 de 6 a 8 años, 0,5 de 9 a 11 años, 2,0 de 12 a 14 años, 14,3 de 15 a 17 años, y 30,4 de 18 a 24 años. De los tres países, la brecha uruguaya es la más profunda, tanto en la adolescencia (29,3) como en la primera juventud (37,7) (Cuadros 1 y 2).

En suma, el Cono Sur ha logrado la casi universalidad de la cobertura para las edades entre los 6 y 14 años, y ha abatido sensiblemente la exclusión en el acceso a la educación inicial. Ello resulta sumamente relevante si se tiene en cuenta la incidencia de la escolarización temprana en el desarrollo pleno de las capacidades de las personas a lo largo de la vida. En contraposición, hay exclusión en el acceso a la educación por parte de los adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años, lo cual es particularmente preocupante de 15 a 17 años, edades de educación obligatoria según las leyes de educación vigentes<sup>9</sup>. En el año 2006 no asistía a la educación formal el 23,6% de los adolescentes uruguayos de 15 a 17, el 14% de los argentinos y el 8,4% de los chilenos. En los tres países hay contingentes de adolescentes que no asisten a la educación media, aun cuando se trata de un nivel obligatorio por ley y, se sabe, es imprescindible para que las personas alcancen estándares mínimos de bienestar a lo largo de su vida.

---

8 La tasa de escolarización es el porcentaje de personas en edad escolar que asiste a algún establecimiento de la educación formal independientemente del nivel de enseñanza que cursan. En términos operativos, es el cociente entre la población que asiste al sistema educativo formal de cada grupo de edad y el total de población de ese grupo de edad, por cien. Los grupos de edad seleccionados fueron: 5 años, 6 a 8 años, 9 a 11 años, 12 a 14 años, 15 a 17 años y 18 a 24 años.

9 En el plano legal, Chile estableció 8 años de escolaridad obligatoria en 1965, Uruguay fijó 9 años en 1973 y Argentina lo hizo en 1993. Por su parte, las leyes de obligatoriedad del segundo ciclo de la educación media son de la primera década del siglo XXI: 2003 en Chile, 2006 en Argentina y 2008 en Uruguay.

**Cuadro 1: Tasas de escolarización por edades y nivel de ingresos per cápita de los hogares. Año 2006.**

		Años de edad					
		5	6 a 8	9 a 11	12 a 14	15 a 17	18 a 24
Argentina	Total Nacional	94,3	99,2	99,6	98,3	86,0	41,9
	30% más bajo	92,3	99,2	99,4	97,6	81,4	29,1
	40% más alto	95,9	99,5	99,9	99,6	95,7	59,5
	Brecha	3,6	0,3	0,5	2,0	14,3	30,4
Chile	Total Nacional	89,8	98,7	99,3	98,4	91,6	42,8
	30% más bajo	87,9	98,4	98,9	97,6	88,0	32,3
	40% más alto	91,3	99,3	100,0	99,7	97,1	55,1
	Brecha	3,4	0,9	1,1	2,1	9,1	22,8
Uruguay	Total Nacional	95,9	99,6	99,7	95,3	76,4	39,9
	30% más bajo	94,5	99,4	99,5	93,3	65,2	24,3
	40% más alto	99,1	100,0	99,9	99,1	94,5	62,0
	Brecha	4,6	0,6	0,4	5,8	29,3	37,7

Fuente: Elaboración propia en base a IYPE-UNESCO/OEI-SITEAL.

**Cuadro 2: Tasas de escolarización por edades y clima educativo del hogar. Año 2009.**

		Años de edad					
		5	6 a 8	9 a 11	12 a 14	15 a 17	18 a 24
Argentina	Total Nacional	94,3	99,2	99,6	98,3	86,0	41,9
	Bajo: Menos de 6 años	90,4	98,1	99,1	94,3	66,0	9,9
	Alto: 12 años y más	96,8	99,4	99,4	99,7	96,9	71,5
	Brecha	6,4	1,3	0,3	5,4	30,9	61,6
Chile	Total Nacional	89,8	98,7	99,3	98,4	91,6	42,8
	Bajo: Menos de 6 años	87,0	95,2	98,0	93,8	78,5	13,1
	Alto: 12 años y más	93,8	99,5	99,6	99,7	96,9	60,9
	Brecha	6,8	4,3	1,6	5,9	18,4	47,8
Uruguay	Total Nacional	95,9	99,6	99,7	95,3	76,4	39,9
	Bajo: Menos de 6 años	90,7	99,1	99,5	89,3	50,5	8,7
	Alto: 12 años y más	99,3	100,0	100,0	99,4	96,4	80,6
	Brecha	8,6	0,9	0,5	10,1	45,9	71,9

Fuente: Elaboración propia en base a IYPE-UNESCO/OEI-SITEAL.

Por otra parte, las brechas de acceso muestran que el problema de la baja asistencia no se distribuye uniformemente entre toda la población adolescente y joven, sino que se concentra en quienes provienen de los hogares de menores ingresos. Las brechas son francamente relevantes cuando se considera el clima educativo de los hogares de origen, lo cual confirma que en el Cono



**Cuadro 3: Tasas brutas de escolarización por nivel de ingresos per cápita y clima educativo del hogar. Año 2006.**

			Tasa bruta de escolarización	
			Primaria	Secundaria
Nivel de ingresos	Argentina	Total	105,4	101,5
		30% más bajo	108,1	97,2
		30% medio	100,8	108
		40% más alto	101,3	106,6
	Chile	Total	106,3	99,1
		30% más bajo	108,8	93,1
		30% medio	104,5	102,8
		40% más alto	103,9	105,4
	Uruguay	Total	107,2	94,5
		30% más bajo	109,1	75,5
		30% medio	105,3	108,7
		40% más alto	103	123,3
Clima educativo	Argentina	Bajo	116	76,4
		Medio	105,6	106,3
		Alto	100,2	102,6
	Chile	Bajo	124,1	74,6
		Medio	106,9	103,7
		Alto	102,8	98
	Uruguay	Bajo	113,3	51,5
		Medio	107,6	98,2
		Alto	101,1	111,1

Fuente: Elaboración propia en base a IIPE-UNESCO/OEI-SITEAL.

Sur la educación media encuentra enormes dificultades para desactivar los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales. Como se observa en el Cuadro 2, el fenómeno es particularmente grave en Uruguay, con una brecha por clima educativo de 45,9 puntos en el grupo de 15 a 17 años (frente a 30,9 puntos de Argentina y 18,4 de Chile) y de 71,9 puntos en el de 18 a 24 años. Los datos sobre Argentina y Chile parecen sugerir que ambos países están realizando recorridos algo más auspiciosos en la educación media.

La información sobre las tasas brutas de escolarización<sup>10</sup> confirma estos hallazgos. Los tres países han concretado la casi universalización en el nivel

10 La tasa bruta de escolarización primaria se define como el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel primario común, independientemente de su edad, y el total de la población en edad de asistir al nivel primario, por cien. La tasa bruta de escolarización secundaria es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario común, independientemente de su edad, y el total de la población en edad de asistir al nivel secundario, por cien. Dado que

primario, pero las disparidades son muy fuertes en el ciclo medio, sean estas medidas por ingreso o clima educativo. Nuevamente Uruguay aparece como el país del Cono Sur con las tasas más bajas para el nivel secundario (94,5 en el 2006, frente a 99,1 en Chile y 101,5 en Argentina), y también tiene las brechas más altas (123,3 para quienes provienen de los hogares más ricos frente a 75,5 para quienes lo hacen de los hogares más pobres). Por clima educativo la brecha es aún mayor (Cuadro 3).

Las tasas netas de escolarización<sup>11</sup> consideran a los estudiantes que asisten al nivel que corresponde a su edad y muestran que los avances generales en materia de cobertura y acceso favorecieron en mayor medida a los estratos de menores ingresos y a los que viven en un clima educativo más desventajoso (Cuadros 4 y 5).

- **La segunda forma de exclusión:  
el abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella**

No es fácil dimensionar esta modalidad de exclusión por diversas razones: muchas veces un niño, niña o adolescente deja de asistir temporalmente al centro educativo, pero luego se reintegra a su curso; en otras ocasiones, el alumno tiene un número muy elevado de inasistencias a lo largo del año lectivo, pero en ningún momento interrumpe su concurrencia; adicionalmente, los docentes suelen ser reacios a registrar administrativamente el abandono del curso por parte de un alumno, intentando preservar su derecho a retornar al aula.

Por lo anterior, muy frecuentemente, más que consignar el abandono propiamente dicho, se recurre a indicadores tales como el rezago o la repetición que, se sabe, inciden negativamente sobre la probabilidad de permanencia de las personas en el sistema educativo y frecuentemente operan como la antesala del abandono de la escuela, sea en forma transitoria o definitiva (ANEP-MEMFOD, 2003). Estrictamente, el abandono y los indicadores de extraedad y repetición son diferentes, pero ante la falta de información sobre la desvinculación, suele recurrirse a ellos como predictores de las trayectorias escolares futuras.

---

la población considerada en el numerador de las tasas brutas puede ser mayor que la incluida en el denominador, las tasas brutas de escolarización primaria y media pueden asumir valores superiores al 100%.

- 11 La tasa neta de escolarización primaria expresa en qué medida la población que por su edad debería estar asistiendo a la educación primaria efectivamente está escolarizada en ese nivel; operacionalmente, es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel primario con la edad pertinente al nivel y el total de población de ese grupo de edad, por cien. Por su parte, la tasa neta de escolarización secundaria expresa la medida en que la población que por su edad debería estar asistiendo a la educación secundaria, efectivamente está escolarizada en ese nivel; es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario con la edad pertinente al nivel y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

**Cuadro 4: Tasas netas de escolarización primaria por nivel de ingresos per cápita y clima educativo del hogar. Años seleccionados.**

		Tasa neta de escolarización primaria					
		1990	1999	2000	2005	2006	
Nivel de ingresos	Argentina	Total	—	94	98,1	92,5	94,5
		30% más bajo	—	94	97,7	92,9	94,9
		30% medio	—	94,7	98,7	91,2	93,1
		40% más alto	—	93,7	98,8	92,4	94,9
	Chile	Total	88,8	—	91,2	—	90,3
		30% más bajo	88,8	—	91,1	—	90,3
		30% medio	88,7	—	91,6	—	90,5
		40% más alto	88,8	—	91	—	90,3
	Uruguay	Total	—	—	—	95,5	93,2
		30% más bajo	—	—	—	95,8	92,5
		30% medio	—	—	—	94,7	94,2
		40% más alto	—	—	—	95,5	94,2
Clima educativo	Argentina	Bajo	—	93,5	97,1	93,4	95,7
		Medio	—	94	98,2	92,5	94,6
		Alto	—	94,2	98,5	92,2	93,7
	Chile	Bajo	88	—	90,1	—	89,1
		Medio	88,7	—	91,4	—	89,8
		Alto	89,5	—	91,3	—	91,2
	Uruguay	Bajo	—	—	—	94,5	90,5
		Medio	—	—	—	95,8	93,4
		Alto	—	—	—	94,9	94,2

Fuente: Elaboración propia en base a IPE-UNESCO/OEI-SITEAL.

Hecha esta aclaración, y considerando que la educación es por definición un proceso acumulativo, importa analizar en primer lugar cómo se desarrolla el proceso en el ciclo primario, para posteriormente hacer lo propio en relación con la educación media, considerando las influencias que los resultados educativos en el primer nivel pueden tener sobre el desempeño en los niveles siguientes.

Cuando se considera la tasa de extraedad para el nivel primario<sup>12</sup> en el Cono Sur (Cuadro 6), se observa que ella oscila entre el 7% y 13% según los países, con una clara tendencia al descenso en Argentina y Chile, no así en Uruguay.

12 La tasa de extraedad respecto al grado en el nivel primario expresa el nivel de retraso etario escolar de los alumnos de nivel primario; es el cociente entre los alumnos del nivel primario que tienen dos años o más de edad que la esperada para el grado al que asisten y el total de alumnos de cada grupo de edad, por cien. La tasa de extraedad respecto al grado en el nivel medio es el cociente entre los alumnos del nivel medio que tienen dos años o más de edad que la esperada para el grado al que asisten y el total de alumnos de cada grupo de edad, por cien.

**Cuadro 5: Tasas netas de escolarización secundaria, por nivel de ingresos per cápita y clima educativo del hogar. Años seleccionados.**

		Tasa neta de escolarización secundaria					
		1990	1999	2000	2005	2006	
Nivel de ingresos	Argentina	Total	—	78,8	81,4	82,1	84,4
		30% más bajo	—	72	74	75,9	80,5
		30% medio	—	83,2	87,6	86,2	88,3
		40% más alto	—	88,8	92,6	91,5	92,4
	Chile	Total	73,2	—	79,5	—	82,4
		30% más bajo	67	—	74,4	—	78,1
		30% medio	73,9	—	81,8	—	84,1
		40% más alto	82,4	—	85,7	—	87,7
	Uruguay	Total	—	—	—	75,5	72
		30% más bajo	—	—	—	65,9	61,2
		30% medio	—	—	—	83,3	79
		40% más alto	—	—	—	93,1	91,1
Clima educativo	Argentina	Bajo	—	57,5	62,2	67	67,8
		Medio	—	78,6	81,9	80,3	84,6
		Alto	—	92,3	91,8	92	92,1
	Chile	Bajo	51,9	—	63,1	—	68,3
		Medio	74,3	—	78,2	—	80,8
		Alto	84,9	—	86,1	—	87,6
	Uruguay	Bajo	—	—	—	49,5	46,7
		Medio	—	—	—	73,7	71,3
		Alto	—	—	—	93,4	91,8

Fuente: Elaboración propia en base a IIPÉ-UNESCO/OEI-SITEAL.

Las distancias según el nivel sociocultural del alumnado son importantes. Ejemplificando con el caso argentino: la tasa es muy baja (1,9%) entre los estudiantes que provienen del 40% más rico de la población y trepa casi al 10% entre quienes pertenecen al 30% de ingresos más bajos; a su vez, el 2,1% registrado entre los alumnos de hogares altamente educados contrasta con el elevado 16,5% de quienes integran hogares con bajo capital educativo.

Complementariamente, si se observan las tasas de repetición<sup>13</sup> en primaria (Cuadro 7), Chile muestra mejores resultados que los otros dos países del

13 Los análisis de PISA 2009 consideran que la repetición constituye un mecanismo de “diferenciación vertical” al que recurren los sistemas educativos, que se asocia negativamente con la performance exitosa de los sistemas —entendiendo por “exitosa” no solo la obtención de buenos puntajes promedios sino también la mayor equidad— (OCDE, 2010).

**Cuadro 6: Tasas de extraedad con respecto al grado en nivel primario, por nivel de ingresos per cápita y clima educativo del hogar. Años seleccionados.**

		Tasas de extraedad con respecto al grado en nivel primario					
		1990	1999	2000	2005	2006	
Nivel de ingresos	Argentina	Total	—	10,1	8,9	9,8	7
		30% más bajo	—	13,4	12,3	13,4	—
		30% medio	—	6,2	4,5	4,2	3,1
		40% más alto	—	4,8	2,9	3,8	1,9
	Chile	Total	16,1	—	10	—	10,9
		30% más bajo	20,4	—	13,3	—	14,9
		30% medio	14,6	—	8,2	—	8,3
		40% más alto	9,5	—	5,2	—	6,4
	Uruguay	Total	—	—	—	11,6	12,7
		30% más bajo	—	—	—	15,9	17,3
		30% medio	—	—	—	6	6,9
		40% más alto	—	—	—	2	3,3
Clima educativo	Argentina	Bajo	—	21,1	19,5	23,7	16,5
		Medio	—	9,8	8,7	9,7	7,1
		Alto	—	3,2	2,7	3,3	2,1
	Chile	Bajo	32,4	—	25,6	—	24
		Medio	15,4	—	11	—	12,8
		Alto	7,9	—	4,6	—	6,2
	Uruguay	Bajo	—	—	—	29,9	28,7
		Medio	—	—	—	11,4	12
		Alto	—	—	—	1,9	2,7

Fuente: Elaboración propia en base a IYPE-UNESCO/OEI-SITEAL.

Cono Sur: un 2% frente a un 6% y 7% de Argentina y Uruguay, respectivamente. A su vez, los datos desagregados por grado revelan que, mientras en Argentina y Uruguay la repetición se concentra fuertemente en los primeros grados (1 y 2) —lo que significa una marca temprana en la trayectoria del alumno, con sus repercusiones sobre la autoestima de los niños y las expectativas familiares sobre su trayectoria escolar futura— en Chile, las tasas son bajas en todos los grados.

Los indicadores de supervivencia al grado<sup>14</sup> y de completitud del ciclo primario proporcionan información sobre la retención de alumnos de un

14 La tasa de supervivencia al grado es el porcentaje de una cohorte de alumnos matriculados en el primer grado de un nivel o ciclo de educación dado, durante un año escolar determinado, que se espera que alcancen un grado dado, independientemente de las repeticiones. Se trata de un indicador que permite medir la capacidad de retención y la eficiencia interna de un sistema educativo.

**Cuadro 7: Porcentaje de niños repetidores en el nivel primario por grado.  
Años seleccionados**

	Argentina			Chile			Uruguay		
	1999	2000	2005	1999	2000	2005	1999	2000	2005
OCDE promedio	6	6	6	2	2	2	8	9	7
1.º grado	10	10	10	1	1	3	15	18	15
2.º grado	7	7	7	5	4	2	10	13	10
3.º grado	6	6	6	1	1	2	8	8	7
4.º grado	5	5	6	2	3	2	6	—	5
5.º grado	4	5	5	3	2	3	5	—	4
6.º grado	3	4	5	3	2	—	3	2	2

Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

**Cuadro 8: Medidas de progresión y finalización de la enseñanza primaria. [\*]  
Años seleccionados.**

	Argentina			Chile			Uruguay		
	1999	2000	2005	1999	2000	2005	1999	2000	2005
Tasa de supervivencia al 4.º grado	92	95	97	100	—	100	—	91	94
Tasa de supervivencia al 5º grado.	90	93	96	100	—	99	—	89	93
Tasa de supervivencia al último grado (**)	89	91	95	100	—	—	—	87	92
Transición del ISCED 1 al ISCED 2, programas generales (egreso de primaria e ingreso al nivel medio)	82	80	94	98	—	97	85	80	81

Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO

[\*] Pertenece al año 2004

[\*\*] Nótese que UNESCO calcula este indicador tomando en cuenta las matrículas de las cohortes respectivas. Dados los altos niveles de extraedad en Uruguay, la tasa de supervivencia, más que medir la retención del sistema, mide el grado en el cual los alumnos alcanzan en tiempo y forma los diferentes niveles.

grado a otro y, por tanto, dan cuenta de la magnitud del abandono escolar. En tal sentido, los datos del Cuadro 8 muestran que, en el año 2005, en los tres países la supervivencia superaba el 90% para los grados 4º y 5º y al final del ciclo primario, lo que habla de un alto grado de retención y una baja incidencia del abandono escolar. Por su parte, la tasa de transición de primaria al nivel medio es muy alta en Chile y Argentina (97% y 94% respectivamente) en tanto en Uruguay se ubica en el 81% (año 2005).

Cuadro 9: Tasas de extraedad con respecto al grado, en nivel medio, por nivel de ingreso per cápita y clima educativo del hogar. Años seleccionados.

		Tasas de extraedad con respecto al grado en nivel medio					
		1990	1999	2000	2005	2006	
Nivel de ingresos	Argentina	Total	—	25,5	27,5	19,8	20,8
		30% más bajo	—	28,6	31,2	22,9	24,1
		30% medio	—	26,7	27,6	18,5	19
		40% más alto	—	19,3	19,5	13,8	12,9
	Chile	Total	12,1	—	13,2	—	9
		30% más bajo	15,4	—	14,9	—	11,4
		30% medio	11,8	—	13,5	—	8,3
		40% más alto	8,2	—	9,2	—	6,2
	Uruguay	Total	—	—	—	23,3	29,3
		30% más bajo	—	—	—	28,8	33,6
		30% medio	—	—	—	21,2	30,8
		40% más alto	—	—	—	15,5	21
Clima educativo	Argentina	Bajo	—	28,3	36,4	28,8	26
		Medio	—	31,3	32,8	24	25,3
		Alto	—	11	11,4	9,5	8,5
	Chile	Bajo	24,3	—	21,3	—	17,9
		Medio	12,9	—	16,4	—	11
		Alto	5,6	—	6,2	—	4,7
	Uruguay	Bajo	—	—	—	33,7	34,7
		Medio	—	—	—	27,4	33,6
		Alto	—	—	—	10,5	15

Fuente: Elaboración propia en base a IIPE-UNESCO/OEI-SITEAL.

En la educación media, las tasas de extraedad son sensiblemente superiores a las del nivel primario en Argentina y Uruguay, no así en Chile donde son similares las tasas de ambos ciclos (Cuadro 9). Esto sugiere que el sistema educativo de este país logra neutralizar, en términos relativos, los efectos negativos de la extraedad en la primaria con los logros en el nivel medio.

En materia de repetición en secundaria (Cuadro 10), Chile presenta tasas muy bajas y similares a las del nivel primario, mientras que Argentina y Uruguay exhiben porcentajes significativamente más altos de repetidores (10% y 11% respectivamente).

La magnitud de la problemática de la repetición en cada país se visualiza a través del número absoluto de estudiantes repetidores (Cuadro 11): en el

**Cuadro 10: Porcentaje de repetidores en el nivel secundario por grado. Años seleccionados**

	Argentina			Chile			Uruguay		
	1999	2000	2005	1999	2000	2005	1999	2000	2005
Todos los grados	7	7	10	4	3	3	—	13	11
1.º grado	3	4	8	4	3	3	—	12	18
2.º grado	—	—	13	—	—	1	—	—	16
3.º grado	6	6	6	1	1	2	8	8	7
4.º grado	—	—	13	—	—	4	—	—	15
5.º grado	—	—	9	—	—	2	—	—	—
6.º grado	—	—	1	—	—	1	—	—	—

Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

**Cuadro 11: Total de estudiantes que repitieron por nivel educativo. Años seleccionados.**

	Número total de estudiantes								
	Argentina			Chile			Uruguay		
	1999	2000	2005	1999	2000	2005	1999	2000	2005
Primaria	277.399	290.761	297.956	44.122	36.132	38.274	29.065	32.109	27.373
Secundaria	175.975	165.444	227.978	40.058	27.143	34.056	—	31.589	29.722
<b>Total</b>	<b>453.374</b>	<b>456.205</b>	<b>525.934</b>	<b>84.180</b>	<b>63.275</b>	<b>72.330</b>	<b>—</b>	<b>63.698</b>	<b>57.095</b>

Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

año 2005 fueron 525.934 en Argentina, 72.330 en Chile, 57.095 en Uruguay. Estos valores revelan con contundencia que son muchísimos los niños, adolescentes y jóvenes que encuentran dificultades para ceñirse a la trayectoria escolar estipulada como “normal” por el sistema educativo y que requieren intervenciones diferenciadas del formato escolar clásico<sup>15</sup>.

En suma: la mirada al abandono escolar, como manifestación de la exclusión educativa, revela que en primaria los tres sistemas educativos del Cono Sur exhiben una buena capacidad de retención del alumnado, con tasas de supervivencia en 6.º grado en el entorno de 90% de cada cohorte<sup>16</sup>. En pri-

15 El formato escolar moderno se caracteriza por la homogeneidad del régimen de trabajo y de la regulación de espacios y tiempos, la simultaneidad áulica y sistémica, la creación de un colectivo de educandos (Baquero, 2006).

16 No significa esto que el 10% restante deserte sino que la mayoría arrastra rezago por efecto de la repetición y, por tanto, egresa más tarde el nivel primario.



maria son muy leves las diferencias, por las variables de corte seleccionadas para el análisis.

De los tres países, la situación parece particularmente seria en Uruguay, que reúne una serie de valores desfavorables en indicadores clave: mayor repetición en primaria (en comparación con Argentina y Chile), mayor rezago en primaria, menor tasa de transición de primaria a educación media. En contraposición, Chile aparece como el país que ha logrado los mejores avances en eficiencia interna, consiguiendo mayores niveles de permanencia de los estudiantes en el sistema educativo formal. Los indicadores de Argentina la ubican en una posición intermedia.

Si la desvinculación permanente es poco significativa en educación primaria, puesto que de hecho los tres países presentan un egreso casi universal de este ciclo, ocurre lo contrario en la enseñanza media. En este nivel, además, las diferencias por variables sociales son importantes en todos los países y, en este marco, Uruguay se destaca por su mayor desigualdad.

#### ■ La quinta forma de exclusión: los aprendizajes de baja relevancia

El acceso y la permanencia en el sistema educativo constituyen condiciones necesarias pero no suficientes para la adquisición de aprendizajes socialmente relevantes. El abordaje empírico de esta compleja cuestión es posible a través de los resultados PISA que, desde el año 2000, ha tenido diversas ediciones en los países del Cono Sur<sup>17</sup>.

En términos generales, es posible afirmar que en el año 2009 los estudiantes uruguayos y chilenos mostraron niveles similares de desempeño, mientras que los argentinos exhibieron un rendimiento algo inferior.

Considerando la evolución a lo largo de la década (Cuadro 12), se observa que, en Lengua, Argentina ha empeorado su desempeño significativamente en el período de referencia, pasando de una media de 418 puntos en el año 2000 a una de 398 en el 2009. Uruguay también descendió, pero de una forma menos brusca: 434 puntos en 2003, 413 en 2006, 426 en 2009. En cambio, Chile muestra una mejora importante de las competencias lectoras, con puntajes medios de 410, 442 y 449 en las mediciones de los años 2000, 2006 y 2009 respectivamente. En Matemática, Uruguay se mantuvo relativamente estable con promedios en el entorno de los 420 puntos. Lo mismo sucedió en Argentina donde el promedio fue de 388 puntos en 2000 y 2009. Chile, por el contrario, también mejoró en Matemática, pasando de 384 puntos en el año 2000 a 421 en el 2009.

---

17 Los tres países del Cono Sur participaron en las mediciones 2009 y 2006, al tiempo que en la medición del 2003 estuvo presente Uruguay (no así Argentina ni Chile), y en la del 2000 participaron Chile y Argentina y no lo hizo Uruguay.

**Cuadro 12: Evolución de los resultados en Matemática y Lectura en los países del Cono Sur. 2000-2009.**

	2000		2003		2006		2009	
	Matemática	Lectura global	Matemática	Lectura global	Matemática	Lectura global	Matemática	Lectura global
Argentina	388	418	—	—	381	374	388	398
Chile	384	410	—	—	411	442	421	449
Uruguay	—	—	422	434	427	413	427	426
Promedio OCDE	500	500	500	494	498	492	496	493

Fuente: Informes PISA años 2000, 2003, 2006 y 2009.

Ahora bien, en la perspectiva de exclusión educativa de este artículo, importa particularmente prestar atención a la “exclusión dentro la inclusión”, esta es la que viven aquellos adolescentes de 15 años que están insertos en el sistema educativo formal, pero presentan niveles de aprendizaje muy bajos. Para ello PISA ofrece un indicador clave: el porcentaje de alumnos por debajo del umbral mínimo de desempeño —nivel este que un estudiante debería tener para no correr un alto riesgo de quedar excluido socialmente—.

En el año 2009, el porcentaje estimado de estudiantes con un desarrollo de las competencias lectoras por debajo del umbral de alfabetización (nivel 2) fue 51,6% en Argentina, 41,9% en Uruguay, y 30,6% en Chile. Más aún: cuando se considera a aquellos alumnos que se ubicaron por debajo del nivel 1 de la escala de Lectura —lo que significa no responder en forma correcta ni siquiera a las actividades más fáciles de la prueba—, se encuentra a más de la cuarta parte de los estudiantes en Argentina, un 18% en Uruguay, y casi un 9% en Chile<sup>18</sup>. En Matemática, los estudiantes por debajo del nivel 2 fueron el 63,6% en Argentina, el 47,5% en Uruguay, y el 51,1% en Chile. Por debajo del nivel 1 se ubicaron el 37,2% de los alumnos argentinos, el 22,9% de los uruguayos, y el 21,7% de los chilenos (Cuadro 13).

Este es el núcleo duro de la exclusión educativa en su quinta modalidad: en los tres países hay importantes contingentes de adolescentes que, aun cuando asisten al sistema educativo, no logran traspasar un umbral mínimo de desempeño, lo cual constituye una verdadera vulnerabilidad estructural.

Al igual que en las secciones anteriores, es importante comprender los factores que determinan las grandes desigualdades en la distribución de los resultados PISA dentro de cada país. Este análisis es pertinente en la medida que los logros educativos de los estudiantes no sólo dependen de los factores asociados a sus características individuales (origen social, capital económico

18 En contraste, en la OCDE aproximadamente un 19% de los estudiantes se ubicó por debajo del nivel 2 y menos del 6% por debajo del nivel 1 en la escala de Lectura.

**Cuadro 13. Estudiantes con desempeño en el nivel más bajo de las escala de Lengua y Matemática en el Cono Sur. Años 2006 y 2009.**

	Niveles de desempeño							
	2006				2009			
	Matemática		Lectura global		Matemática		Lectura global	
Debajo Nivel 1 (<335)	Nivel 1 (358-420)	Debajo Nivel 1 (<335)	Nivel 1 (358-420)	Debajo Nivel 1 (<335)	Nivel 1 (358-420)	Debajo Nivel 1 (<335)	Nivel 1 (358-420)	
Argentina	39,4	24,7	35,8	22,1	37,2	26,4	26,6	25,0
Chile	28,2	26,9	14,8	21,5	21,7	29,4	8,7	21,9
Uruguay	24,4	21,7	25,3	21,3	22,9	24,6	18	23,9
Promedio OCDE	7,7	13,6	7,4	12,7	8,0	14	5,7	13,1

Fuente: Informes PISA años 2006 y 2009.

y cultural), sino también de los factores escolares y las características del sistema educativo en su conjunto.

La prueba PISA aporta información que permite analizar las diferencias en el rendimiento de los estudiantes que se explican por las diferencias entre los distintos centros, las diferencias atribuibles a las variaciones dentro de cada centro, así como la parte de estas variaciones debida al estatus económico, social y cultural de los estudiantes y el centro.

En el año 2009, dos de los tres países del Cono Sur exhibieron una mayor desigualdad en los resultados que los países de la OCDE: en Argentina y Uruguay, los valores de la varianza total del rendimiento de los estudiantes (1.ª fila) fue mayor a 100, que representa la media registrada a nivel de los países de la OCDE. Por su parte, Chile logró resultados menos desiguales que la media de los países de la OCDE (Cuadro 14).

Para cada país puede observarse, además, que es importante tanto la varianza atribuible a las diferencias de resultados escolares entre centros, como la atribuible a la diversidad dentro de cada centro.

El índice PISA de estatus económico, social y cultural de los estudiantes permite explicar parte de la varianza entre centros y dentro de ellos: el índice explica una mayor parte de la varianza de los resultados entre los centros (más que lo que sucede dentro de cada centro), lo cual refleja el grado de segmentación de los sistemas educativos de los distintos países (dentro de cada centro los alumnos parecen ser más homogéneos).

Cuando se toma el índice PISA de estatus económico, social y cultural de los estudiantes y el del centro, la varianza explicada entre centros es mucho mayor. Esto pone de manifiesto que el contexto socioeconómico del centro al que asiste un alumno tiende a tener una influencia mucho mayor sobre sus

**Cuadro 14. Varianza en la prueba de Lengua expresada como porcentaje de la varianza media en el rendimiento de los estudiantes de los países de la OCDE. Años 2006 y 2009.**

	Varianza del rendimiento de los estudiantes entre escuelas y dentro de una misma escuela							
	PISA 2009				PISA 2006			
	OCDE promedio	Argentina	Chile	Uruguay	OCDE promedio	Argentina	Chile	Uruguay
Varianza total del rendimiento de los estudiantes	100,0	135,2	78,9	113,8	100,0	158,1	109,9	151,4
Varianza total en los resultados:								
Entre centros	41,7	97,6	56,5	55,5	38,4	71,0	62,1	62,4
Dentro del centro	64,5	63,7	46,2	67,3	63,4	84,9	63,2	87,8
Varianza explicada por el índice PISA de estatus económico, social y cultural:								
De los estudiantes entre centros	8,5	16,1	13,8	21,1	5,6	10,3	12,2	12,4
De los estudiantes dentro del centro	3,2	0,7	0,5	2,2	2,6	0,8	0,4	1,2
De los estudiantes y el centro, entre centros	23,8	57,7	38,9	41,5	21,5	35,0	40,8	31,4
De los estudiantes y el centro, dentro del centro	3,2	0,6	0,5	2,2	2,7	0,8	0,4	1,3

Fuente: Informes PISA años 2006 y 2009.

resultados académicos que su propio entorno socioeconómico individual. En otras palabras, el asistir a determinados centros educativos aumenta o disminuye las probabilidades de obtener buenos resultados y la probabilidad de exclusión educativa.

### A modo de cierre

Los tres países del Cono Sur cuentan con leyes de educación con nítida vocación inclusiva: en una primera etapa, Chile estableció 8 años de escolaridad obligatoria en 1965, Uruguay fijó 9 años en 1973 y Argentina lo hizo en 1993. En un segundo momento, en la primera década del siglo XXI, se consagró la obligatoriedad del segundo ciclo: Chile lo concretó en 2003, Argentina en 2006 y Uruguay en 2008.

Este mandato legal no ha resultado suficiente para superar la exclusión educativa que aparece hoy como un serio problema de política pública en la región, con aspectos comunes a los tres países y también con especificidades nacionales.

Su manifestación más flagrante es la falta de acceso, que es particularmente grave entre los adolescentes y jóvenes de hasta 24 años, y corresponde básicamente a la educación media. Ilustrativamente, en Uruguay en el año 2006 no asistía a la educación formal el 24% de los adolescentes de 15 a 17 años.

Abandonar la escuela, luego de haber asistido varios años a ella, también configura el fenómeno de exclusión educativa. Por diversos obstáculos a la medición de la “deserción” propiamente dicha, se recurre a la repetición, la extraedad, la completitud de cada ciclo educativo y la transición interciclos como indicadores que permiten una aproximación al abandono. En términos globales, en el Cono Sur, el nivel primario exhibe un alto nivel de retención y una baja incidencia del abandono, pero la situación es bastante más compleja en la educación media, en tanto en dos de los tres países (Argentina y Uruguay) la probabilidad de completitud del ciclo desciende sensiblemente a juzgar por las altas tasas de repetición y extraedad registradas. Ejemplificando, en 2006 Argentina registró una tasa de extraedad en el nivel medio de 21%. En otras palabras, en los países del Cono Sur la exclusión educativa en su segunda modalidad es significativa a partir de la adolescencia, no antes.

Acceder y permanecer en el sistema educativo no asegura que se adquieran los conocimientos y las competencias del ciclo, y ello también genera exclusión educativa; quienes sufren esta modalidad seguramente ven cercenadas sus posibilidades de continuar estudios subsiguientes o insertarse satisfactoriamente en el mundo laboral. Puede decirse que los adolescentes que se ubican debajo del “umbral mínimo de competencias”, definido por PISA, sufren esta “exclusión dentro de la inclusión”. Considerando la prueba de Matemática, estos adolescentes son el 48% en Uruguay, el 51% en Chile y el 64% en Argentina. Tomando la de Lengua, representan el 31% en Chile, el 42% en Uruguay y el 52% en Argentina.

En los tres países, todos los indicadores revelan brechas muy significativas asociadas al nivel de ingresos de las familias y su capital cultural, lo cual habla de la limitada capacidad de los sistemas educativos de la región para revertir las desigualdades de origen de los estudiantes.

El análisis comparado entre los tres casos nacionales posiciona a Uruguay en la situación más alarmante: tiene la mayor proporción de adolescentes de 15 a 17 años fuera del sistema educativo formal (24% frente a 14% en Argentina y 8% en Chile), ostenta las mayores tasas de extraedad en primaria y en la educación media, presenta la menor tasa de transición de primaria a la

escuela media, y sus brechas por clima e ingresos son prácticamente las más amplias en todos los indicadores. Chile, por su parte, reúne valores algo más auspiciosos: 92% de asistencia escolar entre los adolescentes de 15 a 17 años, abatimiento relativo de algunas de las brechas de equidad, alta tasa de transición de primaria a la educación media, igualación de las tasas de repetición entre la escuela primaria y la media. Argentina, finalmente, exhibe valores intermedios entre los chilenos y los uruguayos.

### Referencias bibliográficas

- ANEP-MEMFOD (2003), *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*, Serie Aportes para la Reflexión y la Transformación de la Educación Media Superior, Cuaderno de Trabajo n.º 22, ANEP, Montevideo.
- BAQUERO, R. (2006), *Sujetos y aprendizaje*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OEA, Buenos Aires.
- GENTILE, P. (2011), *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*, Siglo Veintiuno Editores-CLACSO, Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2009), “Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49, pp. 19-57.
- OCDE (2010), *Pisa 2009 Results: What Makes a School Successful*, Resources, Policies, Practices, vol. IV. En <<http://www.oecd.org>>.
- REDONDO, P. (2006), *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- TERIGI, F.; R. PERAZZA y D. VAILLANT (2010), *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*, OEI, Madrid.
- TIRAMONTI, G. y N. MONTES, comp., (2008), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial-FLACSO, Buenos Aires.
- UNESCO-BIE (2009), *Inclusive Education: Controversias and Debates. Prospects 151*, BIE, vol. XXXIX, n.º 3, setiembre, Ginebra.